

**“EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS PARA LA EXPANSIÓN DEL
ACCESO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LOS JÓVENES
EN LAS ZONAS RURALES: EL SISTEMA DE APRENDIZAJE
TUTORIAL (SAT) Y EL MODELO DE POSPRIMARIA RURAL DE
ESCUELA NUEVA”**

INFORME FINAL

Elaborado Por:

**Mauricio Perfetti (Director Ejecutivo –CRECE)
Susana Leal (Investigadora)
Pablo R. Arango (Investigador)**

MANIZALES, AGOSTO 17 DE 2.001

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

- 1 EL SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL (SAT) Y LOS MODELOS DE POST-PRIMARIA RURAL
 - 1.1 El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT: Objetivos, características y componentes (hechos estilizados)
 - 1.1.1. Contexto
 - 1.1.2. Marco Teórico
 - 1.1.3. Fines
 - 1.1.4. Metodología
 - 1.2. Post-primaria rural con metodología Escuela Nueva (experiencia del Departamento de Caldas): Objetivos, características y componentes (hechos estilizados)
 - 1.2.1. Contexto
 - 1.2.2. Marco Teórico
 - 1.2.3. Fines
 - 1.2.4. Metodología
 - 1.3 Post-primaria con metodología Escuela Nueva (experiencia Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) -Universidad de Pamplona, Norte de Santander - Colombia): Objetivos, características y componentes (hechos estilizados).
 - 1.3.1. Contexto
 - 1.3.2. Marco Teórico
 - 1.3.3. Fines
 - 1.3.4. Metodología

1.4. Comparación entre los modelos

2. IMPLANTACIÓN Y EXPANSIÓN DE LOS MODELOS

2.1. Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT): hechos estilizados

2.1.1. Contexto

2.1.2. Estructura Organizacional e Instituciones

2.1.3: Resultados

2.2. Post-primaria con metodología Escuela Nueva (experiencia del Departamento de Caldas-Colombia): hechos estilizados

2.2.1. Contexto

2.2.2. Fines

2.2.3. Estructura Organizacional e Instituciones

2.2.4. Modificaciones, Innovaciones y Resultados

2.3. Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva (experiencia MEN - Universidad de Pamplona): hechos estilizados.

2.3.1. Contexto

2.3.2. Estructura Organizacional e Instituciones

2.3.3. Modificaciones, Innovaciones y Resultados

2.4. Comparación entre los procesos de implantación y expansión de los modelos

2.5. Exportación y Difusión

3. CONCLUSIONES E IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS NO DOCUMENTADOS QUE AMERITAN NUEVAS SISTEMATIZACIONES E INVESTIGACIONES

4. BIBLIOGRAFÍA

5. ANEXOS

Matrices

Instrumentos de recolección de información

Fichas Bibliográficas

Propuestas para Nuevas Investigaciones

INTRODUCCIÓN

El Diálogo Regional de Política solicitó al **Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales (CRECE)** de Manizales (Colombia), a través del Banco Interamericano de Desarrollo, efectuar una sistematización de las experiencias del Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y del modelo de la Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva (EN).

Estos modelos nacieron como consecuencia directa de déficits dramáticos en la educación de las zonas rurales: la baja cobertura y las elevadas tasas de deserción escolar en las mismas. Colombia presentaba, en los comienzos de los años setenta, una asistencia escolar a 3º de primaria del 48% y del 38% para 5º de primaria en las zonas urbanas; dichos porcentajes eran de 10% y 3% respectivamente en las zonas rurales (Serie Documentos de Trabajo, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998). Hacia la mitad de los años ochenta, *“los altos niveles de analfabetismo rural estaban estrechamente ligados con la menor cobertura que allí tenían las escuelas de primaria, así como las altas tasas de deserción en estas zonas y la falta de contenidos y metodologías de las escuelas con las expectativas de la población de esas áreas. Mientras que la población urbana en edad escolar era cubierta en un 90%, en las zonas rurales se atendía menos del 40% y sólo el 20% de los que se matriculaban en primer grado llegaban al quinto grado...Se evidenciaba una gran ineficiencia del sistema educativo en el nivel de la primaria en la medida que el grado de escolaridad de la zona urbana era de 3.7 años, pero en el área rural apenas alcanzaba 1.7 años”* (Serie Documentos de Trabajo, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998. Cursivas nuestras).

Pero dicha realidad no es exclusiva de Colombia. De acuerdo con el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, las escuelas rurales en América Latina presentan las mayores carencias. Los profesores rurales reciben menos capacitación que los profesores de las escuelas urbanas; a su vez, las escuelas reciben menos financiamiento y ofrecen un menor número de grados. De acuerdo con el mismo informe, *“las distancias aumentan las dificultades que deben enfrentar los estudiantes para completar su educación primaria, a lo que se suma el hecho de que muchas veces no se cuenta con los materiales básicos”* (cursiva nuestra) (PREAL, 1998). Adicionalmente, como lo describe el proyecto de SAT en Honduras (Murphy-Graham, 2001): *“The rigidity of school calendars and hours, the disperse nature of the rural population, [and] the limited preparation of teachers...result in the fact that education in the zone has neither the coverage nor the quality proposed by government planners...Without a doubt, the traditional education that they receive is deficient, rigid...with contents that are totally irrelevant to the history, knowledge, techniques, value systems and all other social, economic and cultural aspirations of these peoples.”* (Cursivas nuestras).

Los modelos educativos aquí descritos y comparados propusieron y desarrollaron cada uno sus propias estrategias pedagógicas, identificaron contenidos y metodologías, establecieron objetivos para los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y construyeron los materiales. Además de estos aspectos del orden de modelo pedagógico, propusieron y ajustaron componentes de gestión y administración, necesarios para el funcionamiento de los mismos.

Los notables resultados de la implantación y expansión de dichos modelos en Colombia¹, así como algunas de las evaluaciones realizadas a los mismos que muestran que el logro promedio de la escuela nueva es superior al de la escuela tradicional, aún después de controlar por determinados factores (así como otros resultados no despreciables en términos de democracia y género) (Misión Social, 1997 y **CRECE**, 1999), señalan claramente que estos modelos se constituyen en alternativas viables para otros países de América Latina cuya realidad educativa en las áreas rurales no está muy lejos de la colombiana.

Estos modelos representan alternativas no sólo por sus logros y resultados, sino además, porque son susceptibles de adecuarse a condiciones o realidades propias, a ajustes en los instrumentos, adaptaciones en los contenidos y hasta innovaciones, tal y como lo muestra su implantación y expansión en Colombia. Como señala Colbert (Alegría de Enseñar, sin fecha) refiriéndose a las experiencias de Escuela Nueva *[se] constata que sí se puede lograr un mejoramiento de las prácticas pedagógicas por medio de estrategias concretas y operativas a nivel del aula, la escuela y la comunidad, que la propuesta es viable técnica, política y financieramente, y que se puede replicar fácilmente*. Además, estos modelos ofrecen alternativas diferentes en cuanto al diseño institucional: su desarrollo va desde lo privado, a través de ONGs, hasta Alianzas entre sector privado y sector público, o hasta lo completamente público como en el caso de la Post-primaria Rural del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Para la presente documentación se dividió la descripción en dos partes, de tal forma que en la primera se explican las características, los componentes y los objetivos de los modelos y en la segunda se describen los procesos de implantación, expansión y “exportación” de los mismos.

La metodología aplicada por el equipo del CRECE para la identificación y la organización de la información se basó en el diseño y desarrollo de dos matrices, que incluyeron las mismas variables: contexto, marco teórico, fines, estructura organizacional y de recursos, instituciones y metodología. A pesar de la dificultad para hacer esta separación, la primera respondió a la pregunta sobre los objetivos, características y componentes de cada uno de los modelos y la segunda,

¹ SAT pasó de atender un grupo de 25 personas en 1975 a cerca de 40.000 estudiantes en el año 2000; la post-primaria rural con escuela nueva (experiencia del Departamento de Caldas) pasó de atender 30 estudiantes en 1988 a 8.650 en 1999 y el modelo de post primaria del MEN pasó de atender pequeños grupos en 1990 a contar en la actualidad con 70.000 estudiantes.

complementada con el registro de los resultados, se orientó a dar cuenta de los ajustes y cambios sufridos en los mismos a lo largo de sus procesos de expansión, permitiendo la comparación de los modelos tanto en su configuración actual como en sus desarrollos y resultados.

Es necesario destacar que la implantación y la expansión de los modelos no han tenido a lo largo de sus diferentes fases una completa sistematización o, en los casos en los que se han hecho importantes esfuerzos en ese sentido, sus prioridades y objetivos se fueron modificando a lo largo del proceso, situación que dificultó en buena medida la documentación.

La información aquí contenida y analizada fue recolectada a través de entrevistas a responsables y directivos de las instituciones y entidades nacionales que han participado en el diseño, implantación, expansión y exportación de los modelos; visitas de campo para conocer de primera mano procesos de aprendizaje desarrollados en el marco de estos modelos; revisión tanto bibliográfica como de informes y documentos institucionales; y consulta, a través de correo electrónico, a entidades de otros países que adoptaron el SAT. Los instrumentos aplicados fueron: guías de entrevista, guías de observación, cuestionarios y fichas bibliográficas.

Como resultado de este proceso se evidenció la pertinencia de describir y analizar, además, el modelo de Post-primaria Rural que en el contexto del Programa de Educación Rural promueve el Ministerio de Educación Nacional y que, como se muestra en este documento, a pesar de contar con muchos elementos en común con el modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva (experiencia del departamento de Caldas, Colombia), presenta un desarrollo en sus orientaciones y metodología que amerita que sea considerado como un modelo diferente, sumado al hecho de ser el promovido por el sector oficial, y que sirve de referencia para la comparación entre las acciones adelantadas en educación rural por los sectores gubernamentales y no gubernamentales.

1. EL SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL – SAT Y LOS MODELOS DE POST-PRIMARIA RURAL

Esta parte del trabajo describe los modelos originales de las experiencias iniciales de post-primaria rural y del SAT. Para ese fin se construyó una matriz con el fin de sistematizar la información sobre los objetivos, características y componentes de cada modelo. Cada matriz comprende las siguientes columnas con sus respectivas subdivisiones: contexto (entorno que origina el modelo y antecedentes en la aplicación de otros modelos), marco teórico (aspectos conceptuales, referentes (teorías pedagógicas) e hipótesis de intervención), fines (objetivos y metas), estructura organizacional y de recursos (participantes en la aplicación del modelo, estructura organizacional, recursos financieros y recursos físicos), instituciones (territoriales, ONGs, nacionales e internacionales) y metodología (estrategias, contenidos e instrumentos) (Ver Anexos).

Estas matrices fueron desarrolladas en cada una de sus celdas con los contenidos obtenidos de la información recogida a través de una exhaustiva revisión bibliográfica y documental, entrevistas a responsables y directivos de las entidades que han intervenido directamente en el diseño y ejecución de los modelos y observaciones de campo.

1.1. El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT: Objetivos, características y componentes (hechos estilizados).

1.1.1. Contexto:

Los propósitos fundamentales del Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT se comprenden mejor dentro del trasfondo de los problemas de la educación rural en Colombia a mediados de la década del 70. Se puede considerar como el más sobresaliente de esos problemas la escasa oferta educativa para el nivel de secundaria en las zonas rurales. Sin embargo, ése no era el único: no se había pensado todavía en un modelo educativo para el campo y, por consiguiente, se aplicaban los mismos modelos y metodologías que operaban en las zonas urbanas. Esto hizo que la estructura del sistema educativo fuera idéntica para la zona urbana y rural, lo cual acarreaba adicionalmente cuatro problemas importantes:

- Los currículos no estaban articulados con las necesidades del entorno rural. Los objetivos del proceso educativo estaban más dirigidos hacia el cumplimiento de logros académicos que hacia el desarrollo de las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar problemas. Esto, a su vez, hizo que muchas familias rurales (que, por las condiciones del entorno, tenían una visión muy pragmática de la vida) llegaran a desconocer el valor de la educación.

- En parte como consecuencia de lo anterior, el sistema ‘desadaptaba’ a los jóvenes rurales de su realidad, en una de dos maneras: i) generaba la sensación de que la educación no podía ser aplicada a la realidad en que vivían y si querían seguir estudiando debían desentenderse de esa realidad; ii) o hacía que los jóvenes que querían proseguir sus estudios secundarios migraran a las ciudades debido a la mínima oferta de cupos para la educación secundaria en las zonas rurales.
- La educación tradicional presentaba una tendencia a fragmentar demasiado las disciplinas, cuando el enfrentamiento de problemas en la realidad (y sobre todo en el campo) exige la integración de diferentes disciplinas.
- En el ámbito rural, las personas no pueden seguir el ritmo del sistema educativo tradicional porque deben retirarse en temporadas de cosecha, para apoyar las actividades productivas del hogar rural. Pero el sistema tradicional no tenía en cuenta esta realidad y, de esta forma, cuando los jóvenes se retiraban a sus hogares para trabajar, ‘perdían’ el año completo, lo cual desmotivaba a muchos.

Otro problema general del sistema educativo tradicional (que, obviamente, afectaba también a la educación urbana) era que no había una clara articulación entre los diferentes niveles de educación. Así, la primaria estaba desvinculada de la secundaria, y ésta de los niveles superiores. Aún peor, no existía una clara articulación de ninguno de los niveles con los problemas que planteaba la realidad que constituía el entorno del sistema educativo.

Un problema más general residía en la manera en que era concebido el desarrollo. Desde el punto de vista dominante en la época (década de los 70) el desarrollo era visto en términos de modernización e industrialización. Pero los proyectos de desarrollo basados en esta visión hacían pocas contribuciones al bienestar de las poblaciones rurales. “De hecho, ocurría lo contrario, los proyectos de desarrollo causaban que los pobres se hicieran más dependientes. FUNDAEC² advirtió que el ‘desarrollo’ estaba siendo promovido por agencias de ayuda como un producto, más que como un proceso. Inevitablemente, los beneficiarios del desarrollo se hacían más dependientes.” (Richards, 1.999).

De esta manera, el SAT no surge específicamente como una alternativa de educación para las zonas rurales, sino más bien como uno de los componentes de una estrategia amplia de desarrollo rural.

1.1.2. Marco Teórico:

Un punto importante que hay que tener en cuenta en relación con el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT es que no fue diseñado previamente en todas sus fases, puesto que surgió en el intento de dar respuestas a diferentes

² Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias, gestora del SAT.

tipos de problemas de desarrollo. De esta manera, no hay un modelo definido de antemano, sino más bien unas ideas iniciales que se fueron articulando a medida que se aplicaban. “El currículo no se organizó, como es común hacerlo, pensando en los contenidos y temas específicos de las disciplinas tradicionales que es necesario incluir en cada nivel de estudios. El esquema surgió más bien de un análisis de la información, las destrezas y los conceptos que era necesario impartir a los estudiantes, y de las actitudes y capacidades que tendrían que desarrollar para poder abordar a distintos niveles la problemática del desarrollo y bienestar rural.” (Gamboa et. al., 1997) Lo que caracteriza al SAT como una innovación no es el currículo, sino el propósito de desarrollar capacidades y habilidades.

“El currículo del SAT está organizado alrededor del concepto de servicio a la comunidad como el principio motivador básico, en contraste con el beneficio material individual, y enfatiza en valores morales como la honestidad y la confianza.” (Richards, 1999).

Otro de los aspectos conceptuales más importantes del SAT es su pretensión de lograr una integración interdisciplinar para la solución de problemas prácticos. De esta forma, el modelo SAT fue pensado en uno de sus componentes como un medio de articulación interdisciplinaria de diferentes ciencias puesto al servicio de la solución de problemas específicos de desarrollo en las zonas rurales.

El modelo pretendía además, invertir el esquema de relaciones entre la teoría y la práctica promovido por la educación tradicional. De esta manera, la teoría no es concebida como independiente de la práctica, sino que surge de ella y además promueve y mejora prácticas posteriores. El mismo modelo pretende ser un ejemplo de este enfoque.

El SAT está basado sobre una serie de hipótesis que propone que la apropiación del conocimiento se realiza en cinco etapas: 1) primero se adquiere información, 2) con la información se adquieren destrezas, 3) con las destrezas se aprende a manejar y aplicar conceptos, 4) esto conduce al desarrollo de las capacidades, 5) lo que lleva finalmente al desarrollo de las aptitudes. Aunque no hay una diferencia tajante entre esas etapas, la distinción fue útil para el diseño de la metodología. Toda esta concepción partió del supuesto de que cualquier proceso de aprendizaje debe contribuir a la modificación de la práctica, del actuar de las personas, basándose en la idea de que los conceptos no son meras palabras, tienen que ser útiles.

Las capacidades que pretende desarrollar el SAT son limitadas, pero se consideran como las fundamentales. El planteamiento que está a la base de esta decisión es que las capacidades básicas del hombre son finitas, aunque tienen posibilidades infinitas de realización. Las cinco capacidades básicas que el SAT busca desarrollar en sus estudiantes son: 1) científicas, 2) matemáticas, 3) de comunicación, 4) tecnológicas, y 5) de servicio. Dentro del modelo, la capacidad de servicio es la que articula y da sentido al desarrollo de las demás capacidades

y del aprendizaje de los contenidos de cada una.

A diferencia del modelo tradicional, que concibe el bachillerato o secundaria como una única etapa, el programa de post-primaria SAT se cumple en tres fases. Cada una de éstas está articulada con las demás, pero sus objetivos pretenden que el estudiante pueda ser funcional, aunque por alguna razón tenga que salir del sistema, a diferencia de lo que sucede con el bachillerato tradicional. Cada fase tiene objetivos muy específicos en función de las capacidades y destrezas que se pretenden desarrollar en el estudiante. Esas fases están distribuidas así:

- Impulsor en Bienestar Rural: esta fase dura aproximadamente 2 años, aunque debido a la flexibilidad del sistema, los tiempos pueden variar. “Se espera que el impulsor anime y promueva acciones en su comunidad y pueda participar con más propiedad que el común de los ciudadanos en el estudio de los problemas comunitarios y en la búsqueda de soluciones. Para esto, adquiere conocimientos teóricos y prácticos orientados a realizar acciones integrales de servicio a la comunidad, relacionadas con la salud y el saneamiento ambiental, la producción agropecuaria y la alfabetización.” (Torné-Correa, 1995). Esta fase equivale a los grados 6º y 7º de educación básica secundaria del sistema oficial.
- Prácticos en Bienestar Rural: esta fase tiene una duración similar a la anterior, pero con una intensidad de trabajo mayor. “Es en esta etapa cuando los jóvenes parecen adquirir una mayor conciencia de su saber y de las necesidades y oportunidades que existen en sus comunidades. Esta seguridad en sí mismos los impulsa a apoyar y aún a promover campañas diversas de salud, alfabetización, reforestación, en fin, campañas que conducen al bienestar comunitario. Al finalizar sus estudios, el práctico está preparado para preparar y organizar pequeños proyectos productivos, pequeñas empresas de transformación o de comercialización, y para asesorar a las familias de su comunidad en asuntos tecnológicos relacionados con la producción.” (Torné-Correa, 1995). Corresponde a los grados 8º y 9º de educación básica secundaria.
- Bachiller en Bienestar Rural: “Las acciones del bachiller tienen un alcance mucho mayor, como es lógico, en razón del mayor tiempo de exposición a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Sus capacidades y destrezas administrativas y de organización comunitaria son superiores a las del práctico, por lo tanto puede ganarse la vida en unidades de producción agrícola y pecuaria, de transformación, de comercialización o servicio, o entrar a participar como empleado en las organizaciones particulares o del Estado que tienen presencia en la región.” (Torné-Correa, 1995). Corresponde a los grados 10º y 11º de educación media.

1.1.3. Fines:

Los objetivos iniciales del modelo SAT fueron:

1. Aumentar la capacidad de participación de algunas comunidades rurales en el norte del departamento³ del Cauca (Colombia), a través del mejoramiento de su nivel educativo.
2. Desarrollar un modelo educativo enfocado al desarrollo de capacidades y destrezas útiles para la vida rural más que al aprendizaje tradicional de contenidos. (Entrevista SAT, municipio de Pto. Tejada, 2001).
3. Lograr articular armoniosamente al sistema educativo con la realidad que le sirve de entorno.
4. Orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la solución de problemas concretos y el desarrollo de habilidades y destrezas, más que hacia la presentación de logros académicos.

En esencia, estos objetivos no han cambiado, lo que se ha modificado es su alcance de acuerdo con las diferentes regiones donde se aplica el modelo.

1.1.4. Metodología:

Las principales estrategias metodológicas que el modelo SAT contempla para dar cumplimiento a esta serie de objetivos, se pueden clasificar en:

Curriculares:

- Articulación entre los contenidos y las necesidades prácticas de los estudiantes. Los módulos están elaborados en función del desarrollo de las habilidades y de la formación de líderes e investigadores.

Comunitarias:

- Los tutores son personas de la comunidad, lo que facilita su aceptación por parte de ésta.
- Flexibilidad: i) los estudiantes pueden entrar y salir del sistema de acuerdo con sus necesidades; ii) el programa se ajusta a los horarios de los estudiantes; aunque las metas básicas están definidas en los módulos (desarrollo de las capacidades correspondientes), tanto el tutor como el alumno pueden modificar las actividades que conducen a esas metas en función de la región en la que se aplique el modelo o del ritmo de aprendizaje del estudiante.

³ Nivel político-administrativo intermedio entre la nación y los municipios o localidades.

- Trabajo cooperativo dentro del programa.
- El programa requiere que el estudiante diseñe y realice proyectos comunitarios.

De capacitación:

- Los tutores son formados en el programa.
- Realización de seminarios de seguimiento a los tutores, en los cuales se les actualiza y se les refuerza en el conocimiento de los diferentes componentes del modelo.
- El modelo ha ido creando mecanismos para mejorar el nivel educativo de los tutores, como se verá detalladamente en la descripción de la expansión.

1.2. Post-primaria rural con metodología Escuela Nueva (experiencia del Departamento de Caldas - Colombia): Objetivos, características y componentes (hechos estilizados).

1.2.1. Contexto:

Al igual que en el caso del SAT, el surgimiento de la Post-primaria con metodología Escuela Nueva fue promovido en parte por los problemas del sistema educativo tradicional. Sin embargo, en el departamento de Caldas, donde aparece el modelo, hubo una singularidad que determinó claramente el surgimiento de esta alternativa educativa: la metodología Escuela Nueva se venía aplicando para primaria en Caldas desde 1981 y, en conjunción con la mínima oferta educativa oficial para la zona rural, había conducido a una situación en la cual el 70% de los jóvenes que terminaban la primaria no tenía acceso a la secundaria. De esta manera, la Post-primaria Escuela Nueva nació gracias a los éxitos de la misma metodología como sistema educativo de la zona rural para primaria, en combinación con las deficiencias del sistema oficial.

En este sentido, además de intentar responder a las necesidades educativas creadas por la universalización del acceso a la primaria mediante la metodología Escuela Nueva, el modelo de Post-primaria también pretendía resolver las principales deficiencias del sistema educativo tradicional, algunas de las cuales eran las mismas que se identificaron para el surgimiento del SAT: bajas coberturas en secundaria para la zona rural; currículos desarticulados de la realidad rural; oferta en secundaria mayoritariamente urbana (que generaba que

muchas familias rurales migraran a las ciudades en busca de educación para sus hijos). Según un estudio de FICDUCAL⁴ (para el departamento de Caldas) y otro del Instituto SER de Investigaciones (para todo el país), los principales problemas eran: i) el currículo se apartaba de la realidad campesina y no atendía características ni necesidades de zonas rurales; ii) los profesores no tenían formación pedagógica; iii) los procesos de aprendizaje eran memorísticos, expositivos y repetitivos. El Instituto SER, por su parte, planteó que la solución no consistía en construir más aulas y nombrar más maestros, se requería: i) flexibilización de los procesos curriculares y de la promoción; ii) continuidad y secuencialidad en la formación académica contextualizando la realidad del medio rural” (Gallego, L.H y R. Ospina, 1998).

1.2.2. Marco Teórico:

El modelo Escuela Nueva para Post-primaria adopta las líneas fundamentales de la metodología Escuela Nueva para primaria, con algunas modificaciones metodológicas. Las principales de estas modificaciones tienen que ver con la necesidad de adecuar los contenidos curriculares a la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes en edad de iniciar la básica secundaria (11 años en adelante), en la que comienzan las operaciones formales.

En líneas generales, el modelo integra cuatro componentes: curriculares, administrativos, comunitarios y de capacitación a docentes (Colbert, V. 2000). Esos componentes están basados en: i) aprendizaje activo; ii) mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida rural; iii) relación estrecha entre escuela y comunidad; iv) proceso de aprendizaje cooperativo, personalizado, centrado en el alumno, en los valores democráticos, lo cual le asigna un rol diferente al maestro; y v) utilización de textos interactivos (guías de aprendizaje) (Colbert, V. 2000).

El modelo está basado en los principios de la pedagogía activa, según los cuales el aprendizaje debe ser reflexivo, no meramente memorístico, el trabajo debe ser cooperativo y planeado de acuerdo a los intereses y necesidades propios de la edad de desarrollo. Desde este punto de vista, el alumno es el centro del aprendizaje, por lo que tanto los profesores como los administradores se convierten en orientadores, lo que a su vez supone una revisión constante de los programas curriculares y las metodologías para que se adecúen de la mejor manera a las necesidades e intereses del joven rural (Gallego, L.H y R. Ospina, 1998).

Una innovación importante del modelo es la introducción de la posibilidad de utilizar la misma infraestructura para primaria y secundaria. De hecho, anteriormente la educación formal distinguía claramente las “escuelas” (primaria) de los “colegios” (secundaria o bachillerato), de tal manera que si una comunidad quería tener secundaria debía comenzar por construir la infraestructura necesaria.

⁴ Grupo de investigación de las universidades de Manizales, Caldas, Colombia.

El modelo de Post-primaria Escuela Nueva, en cambio, aprovechó la infraestructura existente en el departamento de Caldas para las escuelas de primaria (infraestructura que, en su mayor parte, había sido construida por el Comité Departamental de Cafeteros⁵).

El modelo se propuso también aumentar la eficiencia desde el punto de vista de la relación alumno-docente. En efecto, la estrategia de utilizar un mismo profesor y una misma aula para diferentes grados (multigrado) se propone como una solución al problema de la baja relación entre alumnos y docentes en el sector rural, a la vez que encaja perfectamente dentro de la flexibilidad del modelo, permitiendo lograr eficiencia en el uso de recursos humanos y de infraestructura sin desatender la calidad de la educación.

Como complemento de la flexibilidad, el modelo introduce la participación como una dimensión transversal a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y para dar solidez a esta idea, se establece el gobierno estudiantil, que es un instrumento no sólo de auto-administración por parte de los estudiantes, sino también de enseñanza práctica de la democracia.

1.2.3. Fines:

En términos generales, los objetivos principales del modelo son:

1. Resolver el problema de acceso a la educación básica secundaria para los jóvenes rurales del departamento de Caldas (especialmente para aquellos provenientes de las primarias con metodología Escuela Nueva).
2. Mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales del departamento de Caldas.
3. Mejorar cualitativamente escuelas pobres rurales y urbanas.
4. Reducir drásticamente los fenómenos de permanencia y repitencia en los jóvenes rurales del departamento de Caldas.

La meta inicial del modelo era aumentar la oferta escolar en los grados 6o a 9o en 200 escuelas públicas rurales para dar cobertura educativa a 16.000 estudiantes que terminaban anualmente 5o de primaria en el área rural del departamento de Caldas (Banco Mundial-PNUD, 1998; CDCC, 2000).

1.2.4. Metodología:

Para facilitar el cumplimiento de los objetivos, el modelo contempla la siguiente serie de estrategias metodológicas:

⁵ La organización cafetera es descentralizada y democrática basada en Comités Departamentales y Municipales y con una Federación Nacional.

Curriculares:

- Sistematización y control sobre logros de los estudiantes: mediante la utilización para cada unidad (conjunto de guías o sub-temas, cada guía conjunto de objetivos) de un *cuadro de control de progreso*, donde el alumno registra los éxitos obtenidos en cada etapa del proceso de aprendizaje (previo conocimiento de logros a obtener en la unidad), que se protocoliza con el visto bueno del docente, después de una adecuada comprobación de la obtención de los logros. Al final de cada unidad existe un concepto evaluativo de maestro y estudiante.
- Contenidos curriculares articulados con la realidad rural. Adicionalmente, el modelo contempla la realización de proyectos demostrativos, siempre dirigidos a desarrollar en el estudiante las habilidades que requiere la solución de problemas rurales, particularmente agropecuarios.
- Comprobación práctica del aprendizaje mediante proyectos, por unidad o área, que contribuyan a mejorar la productividad o la calidad de vida en la familia o en la comunidad.
- Sistema de promoción flexible que respeta los ritmos de aprendizaje individuales y las capacidades de trabajo del estudiante (teniendo en cuenta que los estudiantes rurales deben retirarse una o más veces en el año para colaborar con la actividad productiva de sus hogares).
- Adecuación de espacios e instrumentos para facilitar el aprendizaje activo (huerta, bibliotecas de aula, laboratorios y mesas trapezoidales).
- Las Actividades de Conjunto las realizan los estudiantes todos los días al iniciar la jornada escolar. Estas actividades (lecturas, concursos, etc.) son orientadas por estudiantes con la asesoría del docente. Las actividades están organizadas de acuerdo a los Comités (conformados por los estudiantes), que a su vez, están diseñados según temas específicos. Estos Comités tienen Mesa Directiva (Presidente, Vicepresidente, Secretario, ayudante para el trabajo de aula y un líder). Los Comités existentes son: Comité para el buen manejo del Centro de Recursos y Aprendizaje, de Recreación y Deportes, de Periodismo, de Bienestar y de Medio Ambiente (Gallego, L.H y R. Ospina, 1998; Entrevista CDCC, 2001).

Comunitarias:

- El modelo contempla la realización de proyectos comunitarios (agrícolas, pecuarios, ambientales) orientados a la búsqueda de soluciones inmediatas o de largo plazo a las necesidades de la comunidad circundante a la escuela.

- Se rescata la cultura de la comunidad incorporándola al currículo a través del "Rincón Veredal" constituido por himno, monografía veredal, fichas comunales, croquis veredal (ayuda a verificar las distancias entre el hogar del estudiante y la escuela), calendario agrícola (para determinar y tener en cuenta los períodos de actividades agrícolas), fichas familiares (para conocer las condiciones y situación familiar de cada uno de los estudiantes), monografía veredal (para el desarrollo de la identidad cultural a partir de la elaboración de la historia de su localidad) y hoja de vida institucional. (Gallego, L.H y R. Ospina, 1998; Entrevista CDCC, 2001).

De capacitación:

Para la capacitación, asesoría y seguimiento a los docentes se utilizan dos estrategias:

- maestro a maestro a través de Microcentros (conformados a nivel de municipios, donde éstos se reúnen una vez al mes con asesoría del Plan Padrinos);
- con apoyo de expertos y concentrada en áreas específicas (incluye pasantías y visitas a escuelas exitosas). Todos los docentes son capacitados en la metodología Escuela Nueva.

Adicionalmente, existe un mecanismo general de participación y administración estudiantil que facilita tanto la administración de las escuelas como la formación democrática. Este mecanismo es el gobierno estudiantil, organizado tanto en el nivel de cada aula como en el de la escuela en general. El gobierno estudiantil, además, facilita la función del maestro como un asesor u orientador, ya que hace a los estudiantes más conscientes de su propio papel dentro de la institución. De esta forma, los estudiantes se involucran con los procesos administrativos del establecimiento escolar.

1.3. Post-primaria con metodología Escuela Nueva (experiencia Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) - Universidad de Pamplona, Norte de Santander - Colombia): Objetivos, características y componentes (hechos estilizados).

1.3.1. Contexto:

Como se espera mostrar a lo largo del documento, el proyecto de Postprimaria Rural del Ministerio de Educación Nacional, que se inició con aplicaciones del modelo Post-primaria Escuela Nueva, se ha constituido realmente en un modelo de educación secundaria diferente de los anteriores. Por esta razón, y por ser el modelo promovido por el Ministerio de Educación Nacional, se

consideró pertinente describirlo de manera independiente en este estudio.

El Modelo de Postprimaria Rural MEN, a pesar de compartir algunos elementos teóricos y metodológicos con los dos modelos descritos arriba, especialmente con el de Postprimaria con metodología Escuela Nueva experiencia de Caldas, se diferencia claramente de ellos en varios aspectos básicos, sobre los que se profundiza más adelante: su propósito de brindar educación pertinente sin que la intención sea garantizar la permanencia en el campo de la población rural joven que se está educando; la articulación de la educación formal, no formal e informal en la escuela; la aplicación de elementos de Escuela Nueva como una opción pedagógica entre otras, no como la estrategia exclusiva; el desarrollo de proyectos productivos no agropecuarios orientados hacia la creación de microempresas, la capacitación de los docentes centrada en la formulación y desarrollo del Proyecto Institucional de Educación Rural; y, especialmente, en ser un modelo que permite diversas alternativas en lo administrativo para su implantación y expansión.

Al igual que en los dos modelos descritos arriba, el modelo Postprimaria Rural es una respuesta a los problemas de la educación rural del país. De acuerdo con el diagnóstico base para la formulación del Plan de Apertura Educativa del Plan de Desarrollo “La Revolución Pacífica” la prioridad en la que debían centrarse las innovaciones que dieron origen a este modelo desarrolladas en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Básica - PRODEBAS era el desarrollo de alternativas con metodologías activas en educación básica primaria urbano-marginal y en educación post-primaria rural (Prodebas 1, 1995).

En las zonas rurales, 22 de cada 100 niños no asistían a la escuela (Prodebas 1, 1995). Sin embargo, se consideraba que con el Programa de Escuela Nueva esta situación estaba en camino de resolverse, generando a su vez un incremento de demanda por cupos de secundaria, equivalente en el área rural a alrededor de 300.000 cupos anuales. Se requerían entonces alternativas como:

- Implantar en los colegios del área rural metodologías activas que no generaran rompimiento con la metodología Escuela Nueva.
- Oferta de más grados en las Escuelas Nuevas existentes.
- Brindar otras alternativas fuera de las instituciones de educación básica secundaria.
- Desarrollar experiencias que dieran alternativas a planteles y docentes de secundaria ya existentes (Prodebas 1, 1995).

1.3.2. Marco Teórico:

La filosofía general del modelo responde a las necesidades de la educación rural que no habían sido satisfechas hasta el momento por el sector oficial. Los siguientes son los principales aspectos conceptuales del modelo:

- Educación Integral: proceso de interacción individual y social que favorece el desarrollo integral permanente de las potencialidades del ser humano dentro de un contexto social. Articulación con la realidad del campo.
- Educación Básica: es una formación básica de toda persona que le permite diseñar y llevar a cabo un proyecto de vida de calidad, con el desarrollo de conceptos, capacidades, destrezas, aptitudes y manejo de información a través de la utilización de recursos del medio, el diseño y ejecución de proyectos y la formación en valores.
- Educación Rural: dirigida a lograr los fines y objetivos de la educación básica, haciendo énfasis en la valoración positiva del mundo rural, garantizando su formación básica, teniendo en cuenta el medio socio-cultural, de tal manera que prepare al educando para continuar estudios y perfeccionar su vinculación en la sociedad y el trabajo.
- Innovación: Construcción e identificación de alternativas en planes, programas, metodologías, estrategias y recursos que permitan lograr una educación básica rural con calidad. Contempla mejorar las relaciones alumno-maestro, maestro-comunidad, maestro-maestro y comunidad-escuela.
- Organización: Ordenamiento adecuado de los aspectos constitutivos del proceso educativo de acuerdo con los objetivos propuestos: distribución del tiempo laboral del estudiante y organización de los espacios físicos.
- Autonomía, Autogestión y Democracia: definidas como la capacidad de instituciones y agentes educativos para actuar con libertad, autenticidad y responsabilidad. La autonomía necesariamente lleva a la autogestión y sólo se da en un ambiente democrático. El modelo desarrolla estos conceptos en el gobierno estudiantil y gobierno escolar, el diseño, organización y ejecución de planes y proyectos, el sistema de evaluación y autoevaluación y la promoción de la participación de los estudiantes en organizaciones locales.
- Ambiente Educativo: Las actividades de aprendizaje se desarrollan en distintos espacios. El modelo propone que la comunidad educativa está constituida por toda la vereda.
- Evaluación: definida como el proceso permanente, continuo, sistemático, individual, colectivo y participativo, que permite valorar logros y enfrentar las dificultades. Se traduce en la práctica en el proceso de autocontrol del alumno, la evaluación permanente de recursos y materiales y la evaluación de planes, programas, estrategias y proyectos.
- Pedagogía: definida como arte y ciencia de propiciar las relaciones para producir un proceso de aprendizaje de calidad. Implica mejoramiento en la comunicación y reflexión permanente y sistemática del quehacer educativo.

Los referentes pedagógicos del modelo, al igual que en el caso de Escuela

Nueva, están constituidos por las pedagogías activas, con los principios de participación, individualización, socialización, personalización y la interacción positiva de la comunidad educativa para la realización fructífera de los procesos pedagógicos.

Como características deseables del modelo, se establecieron las siguientes para el desarrollo de las innovaciones realizadas en el marco del proyecto Prodebas:

- Integración de la comunidad a la educación de manera que su participación fuera real.
- Generación de un currículo adaptado a las necesidades y contextualizado culturalmente.
- Generación de metodologías abiertas y flexibles.
- Identificación y consolidación de modalidades que ofrezcan alternativas desde el punto de vista de calidad de servicios y oferta de grados escolares. (Prodebas, 1995)

1.3.3. Fines:

El propósito fundamental del modelo de Postprimaria Rural es ofrecer alternativas de educación secundaria para los jóvenes de las zonas rurales del país, articulando el sistema educativo a la realidad rural, aprovechando al máximo los recursos existentes (principalmente de infraestructura y docentes, como en el caso de Escuela Nueva) y con énfasis en la calidad de la educación, combinando procesos de educación formal, no formal e informal.

Los objetivos generales de la Post-primaria Rural son:

1. Ofrecer una alternativa educativa posterior a la primaria brindando posibilidades a los jóvenes de prepararse en aprendizajes en lo formal, no formal e informal. (Parra, 1999)
2. Flexibilizar y diversificar el currículo escolar para que permita educación en los distintos contextos socio-económicos del medio rural. (Gelvez, 1997; Ramírez y Ramón, 1998; Parra, 1999).
3. Atender y respetar la diversidad de experiencias en curso y los ritmos y estilos de aprendizaje de las zonas rurales. (Gelvez, 1997; Ramírez y Ramón, 1998; Parra, 1999)
4. Adaptar permanentemente contenidos y actividades a las condiciones culturales y productivas, aprovechando las potencialidades del medio natural y sociocultural. (Gelvez, 1997; Ramírez y Ramón, 1998; Parra, 1999).
5. Centrar contenidos y actividades en aspectos relacionados con el trabajo socialmente productivo (Gelvez, 1997; Ramírez y Ramón, 1998) para la

resolución de problemas de orden práctico y aspectos de orden teórico, ético y moral que contribuyan a la formación integral del educando. Propiciar una educación de calidad que maximice el Desarrollo Humano Sostenible. (Parra, 1999).

6. Desarrollar un currículo pertinente fundamentado en las áreas obligatorias de la educación básica, complementadas con los proyectos pedagógicos productivos. (U. Pamplona, 2000)
7. Actualizar y perfeccionar a los docentes y directivos docentes de los centros de básica para el desarrollo de los componentes administrativo, pedagógico, comunitario y de proyectos productivos. (Gelvez, 1997).

A diferencia de la post-primaria con metodología Escuela Nueva del departamento de Caldas y del SAT, el objetivo actual de la post-primaria rural no es retener a la población en el campo sino brindarle metodologías y contenidos pertinentes para su contexto, desarrollando en los estudiantes habilidades y competencias para su desempeño en el sector productivo (no necesariamente agropecuario) o bien para continuar con sus estudios de educación media y superiores.

Las metas inicialmente establecidas para el modelo fueron las siguientes:

- Por cada 5 escuelas, en promedio, implementadas hasta 5° primaria, organizar una que atienda hasta 9° de básica. (Gelvez, 1997).
- Dotar cada centro de básica con una biblioteca de consulta, un laboratorio y juegos de material didáctico de apoyo. (Gelvez, 1997).
- Dotar cada centro de básica con materiales de autoaprendizaje en las áreas obligatorias y fundamentales, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, propuestos en la Ley General de Educación. (Gelvez, 1997).

La meta actual de la Postprimaria Rural es:

- Para el año 2002, tener una cobertura de 1000 colegios de básica con 100.000 estudiantes de post-primaria. (Entrevista H. Gelvez).

1.3.4. Metodología:

Para acercarse al cumplimiento de estos propósitos, el modelo contempla las siguientes estrategias metodológicas:

Estrategias pedagógicas:

Se busca desarrollar en los estudiantes seguridad, autonomía y apertura (Gelvez, 1997) a través de aprendizajes cooperativos y del desarrollo de proyectos de investigación a partir de las áreas obligatorias y fundamentales, los proyectos

pedagógicos y los proyectos pedagógicos productivos (Entrevista H. Gelvez⁶, 2001) y de la integración de la educación formal, no formal e informal. (Gelvez, 1997 y Ramírez y Ramón, 1998).

En relación con los contenidos curriculares, la post-primaria rural garantiza el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica determinadas por la Ley General de la Educación: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas; tecnología e informática. (U. Pamplona, 2000), complementadas con los proyectos pedagógicos: educación ambiental, educación sexual y educación para la democracia, y con los proyectos pedagógicos productivos. (Entrevista H. Gelvez y Entrevista MEN-U. Pamplona)

Desarrollo del Proyecto Institucional de Educación Rural: cada centro educativo que haya adoptado la post-primaria rural debe construir un Proyecto Institucional de Educación Rural PIER, que tiene cinco componentes básicos:

1. Conceptual: Busca que cada institución defina la misión y la visión del centro educativo.
2. Organización, administración y gestión: incluye el diagnóstico del contexto; trabajo en red con las escuelas de primaria; organización del gobierno escolar, el manual de convivencia, convenios interinstitucionales, gestión y evaluación de recursos y coordinación con el Proyecto Educativo Municipal.
3. Pedagógico: integración de estrategias y logros. Inclusión de la metodología Escuela Nueva con pedagogía activa.
4. Interacción y participación comunitaria: conformación de la comunidad educativa, articulación de organizaciones comunitarias y medios de comunicación con la escuela y propuestas de programas de educación no formal e informal.
5. Proyectos pedagógicos productivos: Se consideran como la dedicación por parte de la comunidad educativa a la producción de determinados bienes o servicios para acrecentar sus bienes económicos, sociales y culturales. (Gelvez, 1997; Parra, 1999). Con ellos se busca continuidad y pertinencia entre las áreas fundamentales y la práctica. (Parra, 1999).

Capacitación para los docentes:

Actualmente la capacitación a los docentes de la Postprimaria Rural MEN se realiza principalmente por la Universidad de Pamplona en dos modalidades: presencial y semipresencial. En la primera se capacita a los maestros sobre los componentes del PIER a través de tres talleres de cinco días cada uno; en la segunda, por medio de cinco encuentros en un lapso de 10 meses, los maestros desarrollan el PIER con base en ocho módulos: uno por cada uno de los cinco componente del PIER y tres sobre proyectos pedagógicos productivos (Entrevista

⁶ Coordinador del Convenio Ministerio de Educación Nacional –Universidad de Pamplona.

MEN-U. Pamplona, 2001). Los contenidos esenciales de esta capacitación son:

- Organización institucional para ofrecer educación básica completa. Integración de varias escuelas en un gobierno escolar común.
- Puesta en marcha de una propuesta curricular a partir de un plan de estudios pertinente para la educación básica rural, con textos-guía como complemento y apoyo de los procesos de autoaprendizaje, trabajo en equipo y autoestudio de los niños y jóvenes de 6° a 9°.
- Formación de docentes en el desarrollo de proyectos productivos, con participación de expertos de Umata⁷, Sena⁸ y facultades de Ingeniería de Alimentos. (Pinilla, 1997).

Administración:

Para el funcionamiento de la post-primaria rural MEN no hay definida una única estructura administrativa, ésta depende de las alternativas que surgen de la formulación del PIER. (Entrevista MEN-U. Pamplona, 2001). Este modelo plantea varias alternativas para su implantación:

Docentes:

- Los centros educativos rurales con número suficiente de maestros que atienden una baja cobertura en primaria pueden optimizar el recurso humano para ofrecer más grados en la institución.
- Los colegios urbanos de bachillerato pueden desplazar maestros a centros educativos rurales para apoyar la implementación de la básica primaria
- Se pueden asociar de 2 a 5 escuelas para intercambiar maestros.
- Los Alcaldes y las Secretarías de Educación pueden reubicar docentes para apoyar los centros rurales que han solicitado la ampliación de la básica hasta 9° grado.
- Las directivas de la institución rural que implementen la básica pueden solicitar apoyo de profesionales de instituciones adscritas al Estado para asesorías técnicas permanentes, o pueden solicitar pasantes a las universidades.

Infraestructura:

- Se pueden emplear las aulas disponibles en la misma jornada de la primaria.
- Se pueden proponer horarios diferentes a los de la primaria.
- Se puede ampliar el número de aulas construyendo en los terrenos del mismo colegio.
- Adecuar espacios físicos no utilizados frecuentemente: capillas, bibliotecas, salones comunales, centros de salud.
- Ofrecer alternativas en horarios y jornadas no tradicionales, fines de semana,

⁷ Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria encargada del acompañamiento técnico a los proyectos agropecuarios del municipio.

⁸ Servicio Nacional de Aprendizaje, entidad nacional estatal encargada de capacitación técnica y formación profesional.

festivos.

Administrativo:

- Realizar diagnósticos que permitan la detección de problemas sociales, económicos, familiares, culturales, académicos y laborales.
- Ofrecer horarios y calendarios flexibles para atender a los niños y jóvenes de acuerdo con sus posibilidades de estudio y de trabajo.
- Dotar a cada centro con textos guías de autoaprendizaje, biblioteca y laboratorio de ciencias naturales.
- Actualizar y perfeccionar a los docentes de los centros educativos de las instituciones en aspectos relacionados con la administración, la pedagogía, la agroindustria, el desarrollo comunitario y el desarrollo de proyectos agroindustriales. (Parra, 1999). Actualmente capacitación en formulación y desarrollo de proyectos pedagógicos productivos (Entrevista H. Gelvez).

1.4. Comparación entre los modelos

A continuación se hace una comparación entre los tres modelos, tratando de establecer similitudes y diferencias en relación con los mismos aspectos que fueron considerados para el análisis de cada uno.

En términos del contexto que da origen a cada modelo, existe una gran similitud en relación con los problemas para cuya solución fueron diseñados. Las bajas coberturas educativas y la alta deserción escolar en el área rural, la orientación urbana de la oferta existente y la desarticulación entre los niveles de primaria y secundaria fueron factores comunes que contribuyeron a dar origen a los mencionados modelos. Estos tres modelos se iniciaron con pruebas piloto.

En relación con los aspectos teóricos y metodológicos, existe una diferencia principal. Los modelos escuela nueva Caldas y postprimaria rural MEN tenían como uno de sus propósitos explícitos la ampliación de la cobertura en secundaria para las zonas rurales y, lo más importante, ambos se basaron en los referentes teóricos y metodológicos de Escuela Nueva, metodología existente para educación primaria rural, mientras que el SAT no tuvo inicialmente el propósito de ampliar coberturas en educación formal y no contaba con ninguna metodología previamente desarrollada. Aún más, este último no fue concebido como una alternativa al sistema educativo tradicional, sino más bien como un componente - entre otros- de una estrategia general de desarrollo para las zonas rurales.

A pesar de estas diferencias, el SAT comparte con los otros dos modelos un 'espíritu' común. Este aspecto se aprecia mejor si se considera que los tres modelos pretendían enfrentar problemas muy similares. Incluso en el caso del SAT, que surgió no específicamente como un programa educativo con objetivos en términos de ampliación de acceso a los niveles formales, las hipótesis sobre las

cuales se basa nacieron de la misma urgencia de ofrecer alternativas de capacitación y educación al sector rural, situación que también constituyó la base de los otros dos modelos. Esta similitud es mucho más clara entre el SAT y la post-primaria con metodología escuela nueva de Caldas, pues en ambos casos había un propósito explícito de retener los jóvenes rurales en el campo con fines comunitarios, lo cual no aparece tan claramente en el modelo de Postprimaria Rural MEN.

Existen también diferencias importantes en los fines de los modelos. La post-primaria rural con metodología escuela nueva (experiencia del Departamento de Caldas) enfatiza en la mejora de logros educativos en el área rural y desarrollos metodológicos y curriculares para evitar “los fracasos escolares” en las zonas rurales. La post-primaria rural MEN tiene por fin ofrecer educación básica completa y desarrollar un currículo pertinente para las zonas rurales. El modelo SAT, por su parte, pretende ser un modelo que apunte al desarrollo de capacidades y destrezas útiles para la vida rural mediante procesos de enseñanza-aprendizaje para la solución de problemas concretos, más que para la obtención de logros académicos. Es decir, el primero enfatiza en logros, el segundo en la pertinencia de la educación que se imparte en las áreas rurales, y el tercero en el desarrollo de capacidades básicas para la solución de problemas y la promoción del desarrollo en las áreas rurales.

Por otra parte los tres modelos difieren en su orientación frente a la educación formal. Mientras Postprimaria caso Caldas es un modelo de educación formal escolarizada, SAT imparte educación formal de manera desescolarizada y la Postprimaria Rural del MEN combina educación formal, no formal e informal de modo escolarizado.

También en las estrategias metodológicas existen diferencias importantes entre los tres modelos: El SAT ofrece tres niveles de educación con estrategias curriculares que buscan, de acuerdo con Vélez (1.998), que el conocimiento se relacione permanentemente con la vida comunitaria rural (articulación entre contenidos y necesidades prácticas) mediante un esquema de investigación-acción-aprendizaje. Es además un sistema abierto, flexible y tutorial que, al igual que Escuela Nueva permite que los estudiantes avancen de acuerdo con sus propias posibilidades. Tiene una ventaja que cobra importancia con respecto a los problemas de la educación rural y es que SAT no necesita infraestructura para funcionar (Velez, 1.998). El modelo de post-primaria rural con metodología escuela nueva (experiencia del Departamento de Caldas) está firmemente basado en la metodología de Escuela Nueva: guías de autoinstrucción, con control de logros y comprobación de aprendizaje, promoción flexible, gobierno estudiantil y proyectos productivos. Al igual que el SAT, los currículos se adaptan a las necesidades de las áreas rurales. El modelo de post-primaria rural del MEN busca mediante el Proyecto Institucional de Educación Rural (PIER) la articulación de sus componentes en las escuelas que trabajan en red con base en el concepto de educación básica. De otra parte, por ser un modelo que nace con la concepción de EN, se fundamenta en la pedagogía activa, la interacción y participación

comunitaria y los proyectos pedagógicos productivos.

Los contenidos de los tres modelos obviamente se han adaptado de tal manera que cumplan con lo establecido en materia curricular por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Sin embargo, en el caso del SAT, de una parte, hay que recordar que su principal aspecto innovador está en su propósito explícito y sistemático de desarrollar capacidades antes que introducir contenidos. En este sentido, el currículo del programa está dividido en áreas programáticas de capacidades. Por otra parte, se añade la aplicación de la ciencia como medio para poner la ciencia al servicio de la solución de los problemas del desarrollo rural.

2. IMPLANTACIÓN Y EXPANSIÓN DE LOS MODELOS

2.1. Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT): hechos estilizados.

2.1.1. Contexto:

La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) surgió en 1974 en Cali, como resultado de las discusiones entre un grupo de profesores de la Universidad del Valle, dirigido por el físico Farzam Arbab, que “giraban alrededor de los defectuosos modelos de desarrollo prevalecientes y sus efectos en las poblaciones rurales, y del papel que la ciencia y la educación podrían desempeñar en la transformación de dichas poblaciones.” (Gamboa et. al., 1997, cursivas nuestras). El principal propósito de esta fundación era hacer llegar el conocimiento científico a las poblaciones menos favorecidas del sector rural para adaptarlo y así impulsar su desarrollo. Para comprender adecuadamente el proceso de aplicación y expansión del Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), es necesario entonces resumir los componentes de la estrategia general de la cual hace parte este modelo.

FUNDAEC comenzó a trabajar con algunas comunidades rurales del norte del departamento del Cauca, Colombia. La tarea principal del grupo era “promover la búsqueda de sistemas sostenibles de producción y de tecnologías apropiadas para la zona” (Gamboa et. al., 1997). De acuerdo con este propósito, la Fundación se dió a la tarea de diseñar un programa pedagógico que sirviera de base a los demás programas específicos de mejoramiento de las prácticas productivas y sirviera de eje articulador del resto de sus programas⁹. En consecuencia, el programa educativo tenía que estar dirigido al desarrollo de las habilidades y destrezas que la comunidad rural requería para llevar a cabo adecuadamente el resto de programas. Así, en 1975 se realizó una prueba piloto con un pequeño

⁹ Los programas fundamentales de FUNDAEC eran: 1) Búsqueda de Sistemas Sostenibles de Producción en Pequeñas Parcelas, 2) Procesos de Producción en Pequeña Escala Para Familias y Grupos con Poco Acceso a la Tierra, 3) Establecimiento y Fortalecimiento de Microempresas de Apoyo y Servicios, y 4) Mercadeo y Establecimiento del Flujo y Manejo de Fondos en la Comunidad.

grupo de jóvenes rurales (25 en total) que habían sido ‘expulsados’ por el sistema educativo oficial, debido precisamente a los problemas ya mencionados de dicho sistema. El único criterio que se utilizó para la selección fue que los jóvenes quisieran permanecer en la comunidad y trabajar por ella. El objetivo de este primer trabajo fue formar Ingenieros en Bienestar Rural (título no formal), es decir, personas con las habilidades y conocimientos necesarios para diagnosticar y proponer las soluciones a los problemas de desarrollo de las zonas rurales. (Gamboa et. al., 1997; Entrevista SAT municipio de Pto. Tejada, 2001).

La figura del tutor, que es una de las innovaciones más importantes del modelo, surgió en parte para dar respuesta a la necesidad de ofrecer educación en el campo sin tener que trasladar el sistema administrativo completo hasta las comunidades mismas, reduciendo así los costos; correspondiendo a una de las hipótesis del modelo, según la cual el programa funcionaría adecuadamente en la medida en que la comunidad hiciera parte activa del mismo y no fuera solamente un receptor. Como resultado de esta experiencia, cada uno de los jóvenes capacitados propuso abrir un grupo SAT en sus veredas. De esta manera, este grupo inicial de jóvenes materializó por primera vez la idea del tutor. (Entrevista Pto. Tejada, 2001; Entrevista COREDUCAR-FUNDAEC, Bogotá, 2001).

Después de esta primera experiencia, en 1980 el programa comenzó a extenderse a otras comunidades del norte del departamento del Cauca (Colombia). Fue gracias a esta pequeña expansión inicial que el programa llegó a constituirse en un nuevo modelo de educación rural, pues en esta primera fase se consolidaron sus principales componentes: la figura del tutor, la construcción de los módulos, la organización por niveles y los contenidos para cada nivel.

Luego de esta primera fase de aplicación, comenzó un proceso irregular de expansión en Colombia, en el cual se involucraron diferentes instituciones, desde el Ministerio de Educación Nacional hasta empresas privadas como la Fundación Cartón Colombia. La primera de esas expansiones se llevó a cabo con el apoyo del Ministerio de Educación, en 1984, en algunas zonas rurales del departamento de Nariño que contaban con el modelo Escuela Nueva para primaria. Luego se dieron dos experiencias en el departamento del Valle del Cauca, el programa “Dagua-Vijes”, encabezado por la Fundación para la Educación Superior (FES), y otra coordinada por el Instituto Mayor Campesino de Buga. La Fundación Cartón Colombia, por su parte, realizó un convenio de mayor alcance con FUNDAEC, que le impuso “un ritmo acelerado en la capacitación de los tutores y la elaboración de los materiales, capacidad que en esos momentos el SAT no tenía.” (Gamboa et. al., 1997; Entrevista municipio de Pto. Tejada, 2001).

Después de estas cortas experiencias comenzó un proceso mucho más continuo y amplio de expansión del SAT a diferentes regiones del país. Los procesos de expansión más sólidos se han dado en los departamentos de Antioquia, Risaralda, Tolima y Santander. La principal característica que hizo atractivo el SAT para las instituciones que lo llevaron a otros departamentos, fue su consideración de la educación como el principal impulsor de desarrollo para

comunidades atrasadas, sin que existiera una oferta de educación adaptada a las necesidades del campo, diferente de los modelos tradicionales que tenían corte urbano. A continuación se presenta cada uno de estos casos de expansión en orden cronológico:

Departamento de Santander (Colombia):

Durante la segunda mitad de la década de los 80, el Centro Experimental Piloto (CEP)¹⁰ y la Fundación para la Educación Superior (FES) suscribieron un convenio para llevar la metodología Escuela Nueva para primaria a algunas de las provincias del departamento de Santander (Colombia). Como resultado de esta alianza, se evidenció la necesidad de ampliar la oferta de cupos para secundaria en las zonas rurales del departamento, dado que los estudiantes que estaban terminando la primaria no tenían la opción de continuar en el sistema educativo. Así fue como en 1989 se dio inicio a la capacitación del primer grupo de tutores en el departamento de Santander, constituido en su totalidad por docentes de primaria con metodología Escuela Nueva. Dado que los dos modelos (SAT y Escuela Nueva) surgieron para solucionar los problemas creados por las deficiencias del sistema tradicional, la transición de un modelo al otro no fue difícil (Torné-Correa, 1995). La meta inicial de esta experiencia fue extender la cobertura hasta el equivalente a dos años de educación secundaria. Como resultado de la capacitación quedaron preparados 30 tutores, cada uno con capacidad para atender un grupo SAT. Gracias al apoyo de las administraciones municipales, y al convenio CEP-FES, el SAT comenzó su expansión en el interior del departamento del Santander.

La segunda fase de expansión del SAT dentro del departamento de Santander se llevó a cabo gracias al liderazgo del Servicio de Pastoral Social (SEPAS). Esta institución conoció el programa a través del trabajo del convenio CEP-FES, que llevó el modelo hasta las provincias del sur donde SEPAS lo adoptó y le dio una dinámica que, a juicio del mismo equipo de FUNDAEC, “llegó a convertirse en uno de los programas de mayor proyección en el país.” (Torné-Correa, 1995).

Un caso especial que bien merece mención aparte es el desarrollo del modelo en la provincia de Vélez (Departamento de Santander, Colombia). El SAT llegó a la provincia de Vélez a través de unos campesinos de esta zona que habían sido capacitados por el convenio. Sin embargo, el verdadero desarrollo del modelo en esta provincia se dio gracias al apoyo que recibió por parte de la Fundación El Camino, una ONG involucrada con procesos de desarrollo rural. El SAT llegó a ser tan importante para la Fundación que incluso ésta llegó a replantear sus estrategias de acuerdo con el modelo (El Camino, internet). De acuerdo con uno de los dirigentes de El Camino, el sacerdote James Mitchell, el atractivo fundamental del SAT, que lo hizo tan determinante para la ONG, fue su

¹⁰ Instancias territoriales de carácter investigativo de nivel departamental dentro del Sistema Educativo colombiano

principio de ser una estrategia de desarrollo, antes que meramente un programa educativo: “En muchos sectores el SAT es visto como un programa alternativo de educación rural secundaria y no puede negarse que lo es. Sin embargo, el verdadero propósito del SAT es potenciar los recursos humanos locales para el desarrollo, despertando en ellos el poder de actuar para su propio bienestar. Cada estudiante SAT ofrece nuevas perspectivas para la transformación y el desarrollo de sus comunidades.” (Mitchell, en Torné-Correa, 1995). Actualmente, El Camino es la entidad encargada de coordinar el SAT en toda la provincia de Vélez. La Gobernación del departamento de Santander reconoció oficialmente el modelo en 1991 como una alternativa legítima para la educación secundaria para poblaciones rurales.

Departamento del Tolima (Colombia):

En 1986, el Comité Departamental de Cafeteros del Tolima contrató un estudio para diagnosticar la situación de la educación rural en el departamento, con el fin de enfocar mejor las inversiones que venía realizando en el sector. Los resultados generales del estudio mostraron graves problemas de analfabetismo, deserción y cobertura: “El total de analfabetas en 1987 en la zona rural del Tolima es 108.000. Uno de cada 5 niños concluye la escuela primaria. En relación con la educación media, de 67.000 jóvenes entre los 13 y los 18 años, 7.000 se matriculan y sólo 5.000 aprueban.” (Jiménez, en Torné-Correa, 1995).

Este estudio también concluyó que la solución a los problemas de la educación rural (más dramáticos en el nivel de secundaria) no podía consistir en ampliar la oferta educativa a través de la construcción de nueva infraestructura para colegios rurales, dados los elevados costos de este tipo de programa. Además, el estudio señaló dos exigencias adicionales: i) se necesitaba una salida que no impusiera los mismos requisitos del sistema oficial (edades, permanencia, horarios, primaria completa), para disminuir al máximo las posibilidades de deserción; y ii) se requería articular los contenidos de la enseñanza a la realidad rural, para que la educación tuviera implicaciones prácticas sobre los estudiantes, de tal manera que las comunidades comenzaran a revalorar el papel de la educación.

Frente a estas restricciones y recomendaciones del estudio, el SAT apareció rápidamente como la mejor opción, ya que no sólo se ajustaba a las exigencias planteadas en el estudio, sino que, dado que el modelo concibe la vereda como “el aula de aprendizaje”, no requería infraestructura, reduciendo significativamente los costos de implantación.

De esta forma, el Comité Departamental de Cafeteros, a través de la fundación PROHACIENDO, asignó los fondos para la realización del programa. En 1995, existían en el departamento 95 veredas con grupo SAT pertenecientes a 13 municipios y atendidas por 29 tutores (Torné-Correa, 1995).

El programa fue reconocido oficialmente por la Gobernación del Tolima en

1994, que lo adoptó como política alternativa de educación rural en el departamento.

Departamento de Risaralda (Colombia):

El caso de la implantación del SAT en Risaralda es el primero en el que el modelo fue requerido directamente por una comunidad sin la intermediación de una ONG. En efecto, la solicitud la hicieron directamente ocho campesinos del municipio de Apía acompañados por su alcalde, quienes viajaron directamente hasta las instalaciones de FUNDAEC en el Valle del Cauca (Torné-Correa, 1995). Como resultado, se firmó en 1988 un convenio entre FUNDAEC, la Alcaldía de Apía y las Juntas de Acción Comunal de las veredas, para capacitar 30 bachilleres provenientes del mismo número de veredas. Luego se firmaron convenios similares con los municipios de Balboa¹¹, Belén de Umbría y Santuario. En 1993, la Gobernación de Risaralda adoptó oficialmente el modelo y le dio el nombre de "Bachillerato en Bienestar Rural de Risaralda"; en 1994 el programa ya se encontraba en casi todos los municipios del departamento. Para ese mismo año, entonces, había aproximadamente 70 grupos en todo el departamento con un cubrimiento cercano a los 2.000 estudiantes.

El proceso de expansión en Risaralda ha sido quizás el más acelerado de todos los que han ocurrido en el país. Una posible explicación para ello es que su comienzo coincidió con el inicio del sistema de elección popular de alcaldes, lo que facilitó la realización de las demandas de las comunidades mediante la presión que ejercían sobre sus candidatos. Adicionalmente, los alcaldes tenían plazos fijos para la ejecución de los presupuestos, lo que impuso una presión adicional a la expansión del modelo. Consecuentemente, se llegó a una situación en la que FUNDAEC no tenía la capacidad para atender toda la demanda de asesoramiento y capacitación, especialmente en lo concerniente al nivel de Bachilleres. Por esta razón, el propio funcionamiento del modelo en el departamento llevó a la producción autónoma de módulos para este último nivel, y las respectivas capacitaciones a los tutores (Torné-Correa, 1995).

Departamento de Antioquia (Colombia):

Las dos instituciones que llevaron el SAT al departamento de Antioquia fueron la Parroquia del municipio de El Peñol (en cabeza del sacerdote Francisco Antonio Ocampo) y la Fundación La Ceiba. De acuerdo con un diagnóstico de la Promotora de Desarrollo, CODESARROLLO, el SAT apareció como una de las opciones más importantes para resolver los múltiples problemas de la educación rural en el departamento (Torné-Correa, 1995). Dentro de este diagnóstico, se

¹¹ Hay que señalar que la experiencia SAT del municipio de Balboa recibió un apoyo muy importante, en 1991, por el proyecto PRODEBAS, que impulsó cuatro experiencias innovadoras de educación postprimaria rural en Colombia, dentro de las cuales se incluyó la del SAT en el municipio de Balboa, articulada con Escuela Nueva y educación inicial del CINDE. Esta experiencia aparece sistematizada en PRODEBAS, Documentos de Trabajo #7 (1995).

señalaban los siguientes hechos importantes: “En 1990 había en Antioquia 90.528 alumnos matriculados en el 5º grado, de los cuales el 27% pertenecía a la zona rural. Al año siguiente en el grado 6º se matricularon 85.742, de los cuales sólo 9.329, o sea el 10.9%, pertenecía al área rural [...] a la incapacidad del Estado, se ha sumado la inexistencia de programas que faciliten el acceso a la educación secundaria para la gente del campo. El Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT, es quizás la única excepción y sus posibilidades y realizaciones son sorprendentes.” (Luis Alberto Gómez, Director Ejecutivo de la Promotora de Desarrollo CODESARROLLO, en Torné-Correa, 1995).

Otra institución que contribuyó a impulsar la expansión en Antioquia fue la Corporación COREDI (de la que hace parte actualmente la Parroquia de El Peñol). Los primeros municipios que contaron con el modelo fueron La Ceiba y el Peñol, en consecuencia con la iniciativa de las dos instituciones pioneras, pertenecientes a cada uno de ellos. Sin embargo, hay que destacar que desde la década del 70 se venían desarrollando diferentes iniciativas de desarrollo en la región, por lo cual el SAT fue ‘sembrado sobre terreno abonado’. Por ejemplo, se habían conformado los Clubes Rurales 4S, que ofrecían capacitaciones a los jóvenes rurales para conformar grupos comunitarios de trabajo. También se habían implantado algunos sistemas de bachillerato rural y los Hogares Juveniles Campesinos. El Bachillerato Radial había sido otra iniciativa importante (liderada por la Presidencia de la República). Estos procesos tuvieron un alcance limitado, por diferentes razones. En 1987 se conoció el SAT, y en 1988 se firmó el convenio con FUNDAEC (Torné-Correa, 1995).

En 1994, sólo en el Oriente Antioqueño, el SAT tenía una cobertura de 17 municipios, 40 grupos y 2.180 estudiantes. En 1994 la Gobernación de Antioquia adoptó oficialmente el modelo como la principal alternativa para la educación secundaria en las zonas rurales del departamento.

2.1.2. Estructura Organizacional e Instituciones:

Una característica común a todos los ejemplos de expansión del modelo SAT es que la cobertura del modelo ha crecido desde la demanda, no desde la oferta. En este sentido, el programa no ha contado con una estructura organizacional más o menos fija, sino que ésta ha crecido y ha introducido nuevos actores en la medida en que el modelo ha aumentado su alcance. En consecuencia, a medida que el programa ha ido creciendo, se han ido consolidando ciertas instancias institucionales que controlan y organizan tanto el funcionamiento como las nuevas aplicaciones del modelo. Es así como surgió en 1999 la Corporación Nacional para la Educación Rural SAT - COREDUCAR, institución que reúne a todas las ONGs encargadas de la ejecución del modelo en el país, con el propósito de representarlas en los niveles nacionales (tanto públicos como privados) e internacionales para gestionar recursos gubernamentales, privados y de cooperación internacional. De esta manera, COREDUCAR contribuye a que el modelo comience a crecer desde la oferta, y no solamente

desde la demanda, como ocurría en el pasado.

Otro desarrollo institucional importante del modelo lo constituye la Fundación Centro Universitario de Bienestar Rural, entidad creada por FUNDAEC en 1988 como respuesta a dos presiones diferentes. Por un lado, el proceso de expansión del modelo fue dando origen a la necesidad de mejorar el nivel educativo de los tutores y, por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció el requisito de formación superior para los docentes de secundaria. Así, FUNDAEC creó el Centro Universitario de Bienestar Rural, que ofrece una Licenciatura en Educación Rural, con dos énfasis: i) educación rural, dirigida al estudio de técnicas y alternativas de desarrollo educativo para el sector rural en general; y ii) educación rural con el modelo SAT, línea que enfatiza en la metodología y los componentes del modelo. Actualmente, el Centro Universitario ofrece una especialización (nivel de post-grado) en educación y desarrollo social.

Un esquema general de la estructura organizacional del modelo, en todos sus niveles, es el siguiente:

- **FUNDAEC:** Ofrece las capacitaciones iniciales para los tutores y el material de clases. Es la encargada de la coordinación pedagógica de las entidades ejecutoras en todo el país.
- **DEMANDANTE:** Hace la petición a FUNDAEC y, en el caso de ser una organización no gubernamental, realiza la gestión para que se firme el convenio entre la administración pública del municipio donde se quiere implantar el modelo y FUNDAEC.
- **TUTOR:** Es el encargado de llevar a cabo la capacitación de los estudiantes en las veredas. Generalmente es una persona de la misma comunidad en la que se aplica el modelo.
- **COMUNIDAD:** las comunidades son siempre de las zonas rurales, y presentan problemas de desarrollo, manifestados principalmente en deficiencias educativas.
- **COREDUCAR:** Institución creada para reunir las diferentes instituciones ejecutoras del SAT, y representarlas ante las instancias nacionales (públicas y privadas), para gestionar recursos, promover la ampliación de la cobertura y presentar el modelo.
- **CENTRO UNIVERSITARIO DE BIENESTAR RURAL:** Aunque no es una de las instancias específicas del modelo, ofrece la posibilidad a los tutores de elevar su nivel educativo hasta la educación superior. Está enfocado exclusivamente en los temas de la educación rural.

De acuerdo con la información del Portafolio de Ofertas Educativas del Ministerio de Educación Nacional para el área rural, el costo total de la implantación de un grupo SAT para un municipio es de 12 millones de pesos (Ministerio de Educación Nacional, 2001), equivalentes a U\$5.217 dólares. En el siguiente cuadro aparece la desagregación en dólares americanos de los costos:

| Rubro | Valor en dólares |
|--|-------------------------|
| Recurso Humano (mensualidades del tutor durante un año) | 3.493 |
| Capacitación de tutores (3 seminarios al año) | 373 |
| Asesoría y acompañamiento | 434 |
| Material de apoyo (textos, laboratorio básico, libros adicionales) | 352 |
| Gastos Generales y gastos administrativos | 565 |
| TOTAL | US\$5.217 |

Fuente: MEN, 2001

2.1.3: Resultados:

A lo largo del proceso de expansión, se pueden reconocer diferentes tipos de logros del modelo. Uno de los más importantes tiene que ver con las alianzas que el modelo ha contribuido a formar entre el Estado (en sus diferentes niveles) y la sociedad civil. El otro aspecto tiene relación con la transformación del papel de las comunidades dentro de la promoción de su propio desarrollo (Villegas, 2000).

Un segundo tipo de resultados del modelo es la generación de empleos en la zona rural, no sólo a través de la vinculación directa de personas de las comunidades como tutores, sino también a través del mejoramiento de las capacidades y destrezas de la población. Dentro de este tipo de logro también hay una serie de aspectos relacionados con la aplicación interdisciplinar de las ciencias a la solución de problemas prácticos (Villegas, 2000).

Otro resultado importante del proceso de aplicación y expansión del SAT tiene que ver con el cumplimiento de la mayoría de las hipótesis en las cuales estaba basado el modelo. En particular, el proceso ha mostrado que es posible involucrar a la comunidad de manera participativa en la educación (la figura del tutor es el principal ejemplo), que no es necesaria una infraestructura especial para el desarrollo de alternativas educativas, y que se pueden articular los contenidos curriculares a la realidad que sirve de entorno al sistema educativo, de tal forma que el conocimiento pueda ser puesto al servicio de la solución de problemas de desarrollo (Entrevista SAT, municipio de Pto. Tejada, 2001).

Una de las bondades del modelo SAT recientemente reseñada se refiere al caso de los jóvenes de un grupo SAT del municipio de San Vicente del Caguán en el departamento del Caquetá, Colombia, que han encontrado en esta formación y en el desarrollo de los proyectos productivos una opción que los aleja de la invitación permanente a unirse a los grupos alzados en armas que operan en la región¹² (Gómez, 2001).

¹² San Vicente del Caguán es el más importante de los cinco municipios que conforman la zona de distensión, sede de los diálogos de paz entre la guerrilla FARC y el gobierno colombiano.

Sin embargo, el proceso también ha tenido que enfrentar algunas dificultades. Como en el caso de los logros, éstas han sido heterogéneas y responden a diversas causas. Una de las dificultades iniciales residió en el aumento de la demanda por encima de las capacidades de FUNDAEC. Esta dificultad se ha ido superando de diferentes maneras en diferentes regiones. En el caso del departamento de Risaralda, como ya se mencionó, se resolvió mediante la adopción por parte de los agentes involucrados en el proceso de las funciones originales de FUNDAEC. Por otra parte, FUNDAEC ha logrado aumentar su capacidad de oferta de acuerdo con las necesidades de la demanda y a través de alianzas con otras instituciones y la creación de nuevas organizaciones (como COREDUCAR).

Otras dificultades tienen que ver con la falta de espacios adecuados para la realización de los proyectos que el modelo contempla. Al igual que en el caso de la post-primaria con metodología Escuela Nueva (experiencia del departamento de Caldas, Colombia), se han presentado restricciones de terrenos para la aplicación práctica de los contenidos en relación con los proyectos agrícolas. Y, de manera similar al caso de las post-primarias, esta carencia se ha suplido mediante la colaboración de las comunidades o de las familias de los estudiantes, a través de la concesión de pequeños lotes.

Un tercer tipo de dificultad está relacionado con el incumplimiento de los convenios firmados por las alcaldías municipales, como consecuencia de los cambios en las administraciones locales. Esta dificultad no ha ocurrido de la misma manera en todas las regiones donde funciona el modelo, gracias a que la vinculación de las organizaciones no gubernamentales se ha dado de diferentes maneras y con diferentes grados de compromiso en las distintas zonas del país. Por su parte, las comunidades que han tenido que enfrentar el problema, lo han abordado también de diversas maneras. En algunas, la comunidad ha presionado directamente mediante los mecanismos de participación democrática (como los Concejos municipales), o han asumido directamente la manutención del tutor. Algunas también han combinado los dos tipos de respuesta (como es el caso de la vereda Paramillo, en el municipio La Unión del departamento del Valle del Cauca, visitada durante la realización del presente estudio). Otro mecanismo que ha contribuido a la solución de este tipo de problemas es el compromiso de ONGs con el programa (como el Comité Departamental de Cafeteros), que han comprometido importantes recursos físicos y financieros, facilitando la participación de las administraciones locales. También los diferentes reconocimientos oficiales del modelo (desde los niveles centrales de gobierno, como el MEN, hasta las gobernaciones y las alcaldías) han ayudado a superar esta dificultad.

Un último problema -que no constituye por el momento un obstáculo para la aplicación del modelo- es la falta de actualización de los materiales de aprendizaje. Según FUNDAEC (Entrevista SAT municipio de Pto. Tejada, 2001), faltan recursos para que los profesionales encargados del diseño y la modificación de los materiales puedan actualizarlos de acuerdo con los avances en las

diferentes disciplinas y de acuerdo con las lecciones aprendidas en los diferentes procesos de expansión. De cualquier manera, este problema ya ha sido enfrentado por algunas de las regiones, en las cuales se han adaptado los contenidos y, en algunos casos, han avanzado en la actualización (Torné-Correa, 1995).

2.2. Post-primaria con metodología Escuela Nueva (experiencia del Departamento de Caldas - Colombia): hechos estilizados.

2.2.1. Contexto:

En 1988 el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas (CDCC), ante el crecimiento acelerado de la demanda de cupos para secundaria, como resultado del éxito de la metodología Escuela Nueva Primaria en Caldas, promovió y lideró la realización de una experiencia de adaptación de dicha metodología para el grado 6º; en la que participaron la Secretaría Departamental de Educación, la Universidad de Caldas, y el Centro Experimental Piloto (CEP). La experiencia se llevó a cabo con un grupo de 30 estudiantes provenientes de primarias rurales que contaban con la metodología Escuela Nueva. Esta prueba piloto comenzó con la preparación de los módulos de auto-instrucción (cuya construcción fue asesorada por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Caldas). En 1989, la experiencia se repitió en otras dos escuelas rurales del departamento (en las veredas Obispo y Hojas Anchas del municipio de Supía).

En 1993 y 1994 se vincularon al programa el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la OEA (las dos instituciones conjuntamente a través del Proyecto Multinacional de Educación Básica - PRODEBAS), Unesco y Unicef, para financiar, sistematizar y hacer un seguimiento de la innovación (CDCC, 2000; Ministerio de Educación Nacional, 1995).

Además del interés por comenzar a enfrentar los problemas de la educación rural mencionados en las secciones anteriores, hubo en el caso de Caldas dos razones específicas que contribuyeron a la expansión del modelo a lo largo de la zona rural del departamento. En primer término, el Comité Departamental de Cafeteros había invertido tradicionalmente en la infraestructura física de las escuelas (construcción y adecuación), pero a principios de 1990 prácticamente no había solicitudes de construcción o ampliación (CDCC, 1998), de tal manera que se decidió intervenir en el campo de la calidad de la educación. En segundo lugar, de acuerdo con un estudio contratado para determinar la disponibilidad y estado de la infraestructura educativa del departamento (CDCC, 1998), se encontró infraestructura desperdiciada y un promedio bajo de alumnos por maestro (40 alumnos por 3 maestros). Dados estos hechos, el Comité se propuso ampliar la cobertura aprovechando la infraestructura y los docentes existentes.

Otro hecho que facilitó la expansión del modelo fue la profundización del proceso de descentralización que se dio en el país a lo largo de la década de los 90, porque con el aumento de las transferencias, los municipios pudieron comprometerse más rápidamente en la cofinanciación del modelo.

De esta forma, después de esas primeras aplicaciones para 6º grado, el modelo se fue expandiendo de manera gradual tanto territorialmente (al resto de las zonas rurales del departamento) como académicamente (al resto de grados que conforman la básica secundaria, es decir, hasta 9º).

2.2.2. Fines:

La meta inicialmente propuesta fue contar con una Post-primaria (200-250) por cada cinco escuelas de primaria (1.113). Con 112 escuelas de post-primaria a la fecha, y 8.650 estudiantes, se ha cumplido más de un 50% de la meta inicial. La cobertura de egresados pasó de 30% a 50% entre 6º y 9º grado. De las 112 escuelas actuales, hay 35 que además tienen grado 10º y 11º, alcanzando así la educación media completa (Entrevista CDCC, 2001). En 60 de esas escuelas se ha implantado el “grado cero” o Preescolar, con cobertura cercana a 1000 niñas y niños (CDCC, 2000).

La meta actual es cubrir la Educación Básica completa en el departamento de Caldas, de preescolar a 9º grado, con cobertura de 100% en el 2005. Una meta nueva es que el programa sea auto-sostenible (Entrevista CDCC, 2001).

2.2.3. Estructura Organizacional e Instituciones:

La estructura organizacional del modelo va desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hasta el gobierno estudiantil en el interior de cada establecimiento educativo. El MEN está encargado de fijar las políticas, establecer y desarrollar las normas generales que rigen en general a todo el sistema educativo nacional. El Departamento, a través de la Secretaría de Educación, ejecuta las políticas del MEN correspondientes a su jurisdicción y propone y dirige la ejecución de políticas departamentales a través del Plan de Desarrollo Departamental. Los Municipios adoptan y adaptan las políticas en el nivel local y aprueban los Proyectos Educativos Institucionales - PEI¹³, que, a su vez, son elaborados por las comunidades educativas. Los consejos directivos de las escuelas, por su parte, son los encargados de liderar el proceso de construcción del PEI y generalmente están conformados por el Director de la escuela (quien lo preside), dos representantes de los padres de familia, un representante de los maestros, un representante del sector productivo, un alumno y un ex-alumno.

Las funciones del Ministerio de Educación, por obvias razones, han venido siendo las mismas. Tal y como se mencionó atrás, la descentralización del sector

¹³ PEI: Proyecto Educativo Institucional que formula cada comunidad educativa indicando la orientación del programa a desarrollar en cada una de las instituciones educativas.

educativo (Constitución Política de 1991 y Ley 60 de 1993¹⁴) ha venido generando cambios, particularmente en relación con las funciones de los municipios. Igualmente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) provocó algunos cambios adicionales al introducir el Proyecto Educativo Institucional - PEI, un currículum nacional, áreas optativas dentro del anterior, etc.

Estas modificaciones en el entorno (descentralización) no han significado cambios sustanciales en cuanto a la estructura organizacional del modelo de post-primaria rural con escuela nueva (experiencia del Departamento de Caldas); más bien han facilitado la participación de los municipios en la implantación y expansión del mismo (Entrevista CDCC, 2001). Esto último podría estar determinado, en parte, por las funciones que adquieren los municipios en cuanto a competencias en el sector educativo (Ley 60 de 1993) como la transferencia de recursos (vía las participaciones municipales) con la destinación específica que reciben para educación, de conformidad con lo establecido por la Constitución de 1991: *“la combinación de transferencias intergubernamentales, constituidas por el Situado Fiscal y las transferencias municipales y los recursos de cofinanciación del Fondo de Inversión Social (FIS)...se suman para hacer posible el nuevo reto de extensión y fortalecimiento de la Escuela Nueva Post-primaria en el departamento de Caldas”* (Banco Mundial-PNUD, 1998. Cursivas nuestras).

El modelo también incluye otro tipo de instancias, dentro de las cuales se encuentran:

- Un Comité Técnico, que tiene como función principal acatar y adaptar las directrices de tipo legal y técnico establecidas por el MEN y el Estado, programar y ejecutar acciones de capacitación, y asesorar, coordinar y controlar las acciones que realizan los distintos equipos. Este comité está conformado por dos miembros del Comité Departamental de Cafeteros, dos funcionarios de la Secretaría Departamental de Educación (el coordinador de Capacitación y el coordinador del Cuerpo Técnico de Supervisores), el Secretario Departamental de Educación y un maestro de Escuela Nueva.
- Un Equipo de Padrinos de Escuela Nueva, que cumple funciones de apoyo al Comité Técnico, que diseña y ejecuta planes específicos de acción. Este equipo está conformado por docentes en ejercicio, supervisores, directores de núcleo y expertos en informática y agronomía. Lo aporta la Alianza entre el comité Departamental de Cafeteros, la Secretaría Departamental de Educación y el MEN, y opera en el nivel departamental para todo el modelo.

El proceso de aplicación y expansión del modelo ha ido consolidando las siguientes instancias en el interior de los establecimientos educativos:

¹⁴ Ley que determina las competencias y recursos en el sector social de los distintos niveles territoriales: nación, departamentos, distritos y municipios.

Gobierno Escolar: Conformado por todos los siguientes:

Consejo Directivo: Instancia máxima, administra el establecimiento;

Consejo Académico: conformado por todos los docentes y director, planea labores académicas y vela por la calidad de la educación del plantel;

Asociación de Padres de Familia

Gobierno Estudiantil: Conformado por Presidente, Vicepresidente, Secretario y Líder de los Comités, elegidos democráticamente por todos los estudiantes. A su vez, los Comités están integrados por todos los niños de la escuela.

Personero: alumno de último grado elegido democráticamente encargado de hacer respetar los deberes y derechos de los estudiantes.

De esta manera, podríamos clasificar las instituciones que participan de una u otra forma en el modelo, así:

Territoriales:

- Departamento - Secretaría Departamental de Educación: Cuyas funciones en el marco del proyecto Prodebas consistieron en respaldar legalmente el proyecto; asegurar que los establecimientos educativos acogieran el programa y cumplieran los requisitos; y evaluar la gestión de los establecimientos vinculados al proyecto (Prodebas, Serie Documentos de Trabajo, 1.995). Posteriormente con la expansión del modelo, le ha correspondido a la Secretaría el nombramiento de personal docente en municipios y aportar supervisores y directores de núcleo para funciones de apoyo, orientación, capacitación y acompañamiento a escuelas y administraciones locales y cofinanciar el proyecto (PNUD-Banco Mundial, 1.998).
- Municipios: Asegurar el nombramiento del personal docente temporal; asumir costos de ampliaciones locativas y cofinanciación (Prodebas-Serie Documentos de Trabajo, 1995; Banco Mundial-PNUD, 1998).
- Universidades: Colaborar con la asesoría, seguimiento y capacitación de los maestros de las escuelas seleccionadas; reforzar las áreas académicas mediante el nombramiento de practicantes (Prodebas, Serie Documentos de Trabajo, 1995); impulsar acciones de capacitación, asesoría, seguimiento, evaluación, producción y corrección de materiales educativos de autoinstrucción (módulos-guías de autoaprendizaje) (Banco Mundial-PNUD, 1998); la Universidad de Caldas diseñó las guías de autoinstrucción en las áreas de matemáticas, castellano, ciencias naturales y sociales para la prueba piloto (Entrevista CDCC, 2001).

Un desarrollo interesante que se ha dado con la expansión del modelo tiene que ver con el diseño de las guías. Inicialmente, esa labor fue realizada por profesionales de la Universidad de Caldas. Un ajuste posterior fue llevado a cabo por la Secretaría Departamental de Educación y, actualmente, las guías son diseñadas por los propios docentes del modelo. Esto ha hecho que los docentes desarrollen y/o perfeccionen sus habilidades pedagógicas y de escritura, y ha dado como resultado que algunos de ellos comiencen un proceso más completo de reflexión sobre su propio rol y sobre los contenidos que enseñan, de tal modo que algunos han escrito documentos pedagógicos para la enseñanza de diferentes disciplinas¹⁵.

ONGs:

- Comité Departamental de Cafeteros de Caldas - CDCC: Facilitar las instalaciones de la “Colonia Escolar la ENEA” para desarrollar la experiencia con alumnos y ofrecer capacitación a los docentes requeridos para la implantación del proyecto; asegurar la permanencia de los jóvenes internos provenientes de las zonas cafeteras; replicar la experiencia en otras escuelas; cofinanciación (Colonia Escolar La Enea: facilitar servicios, cumplir función de retroalimentación (Prodebas, Serie Documentos de Trabajo, 1995)); inversiones en infraestructura física; capacitación de maestros; sostenimiento de la “Colonia Escolar La Enea” así como el costo de las becas de los maestros que se desplazaban para capacitarse; contribución financiera para los gastos administrativos (Banco Mundial-PNUD, 1998). Una de las funciones más importantes del Comité ha sido sin lugar a dudas la labor permanente de gestión. También le ha correspondido hacerse cargo de la memoria institucional.
- Caja de Compensación Familiar “Confamiliares”: Ha aportado recursos para mobiliario de las aulas de clases. En otros departamentos de Colombia, ha apoyado los programas de educación para adultos con la metodología Escuela Nueva, mediante la capacitación de docentes.

Nación:

El papel de la Nación ha cambiado a medida que se han modificado las funciones de la misma en términos del sector educativo. Tal y como se vió en la descripción del modelo, el Ministerio tuvo funciones importantes en el comienzo del modelo, pero a partir de la Ley 60 de 1993 su papel se ha modificado financiando proyectos muy específicos (PRODEBAS, aportes del FIS, dotación y capacitación, etc.)

Internacionales:

Algunas entidades internacionales (Banco Mundial, Microsoft, etc.) se han vinculado con contribuciones financieras al modelo para componentes o programas específicos sin articularse a la Alianza (Banco Mundial-PNUD, 1998; Entrevista CDCC, 2001). En términos de gestión, por

¹⁵ Tal es el caso de la profesora de matemáticas de la post-primaria ubicada en la vereda “La Trinidad” del municipio de Manizales, quien escribió un libro sobre la enseñanza de las matemáticas en secundaria (Entrevista La Trinidad, 2001).

ejemplo, algunas de las escuelas han conseguido por sus propios medios recursos internacionales, lo cual constituye un caso excepcional en el país.

En cuanto a los recursos físicos, a lo largo del proceso de aplicación y expansión del modelo, el Comité Departamental de Cafeteros - CDCC aportó la infraestructura de la Colonia Escolar "La Enea", los municipios aportaron las escuelas, y las comunidades los espacios físicos para los proyectos agrícolas y pecuarios. Como se señalaba anteriormente, en el pasado una porción significativa de la infraestructura educativa rural existente había sido construida o reparada con recursos propios del CDCC. De acuerdo con el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas (CDCC, 2000) la implantación y desarrollo del modelo ha requerido el mejoramiento y ampliación de la infraestructura de las escuelas para albergar un mayor número de estudiantes. Esta fue una labor casi permanente que recayó años atrás fundamentalmente en cabeza del CDCC. En la actualidad, este Comité contribuye en la gestión para el mejoramiento y ampliación, pero su financiación recae última y principalmente en cabeza de los municipios y las comunidades.

La implantación y desarrollo de EN y del modelo post-primaria rural con metodología escuela nueva (experiencia del Departamento de Caldas) contribuyó igualmente a generar, de una parte, la "Red de Escuela Nueva" en el nivel de los municipios, que consiste en una organización de maestros, padres de familia y autoridades educativas municipales para operativizar y apoyar acciones -sin reemplazarlo- del "Equipo de Padrinos" (Entrevista CDCC, 2001). Dicha implantación favoreció, de otra parte, la formación de "Convenios Escolares" o "Redes Educativas" entre escuelas de primaria con las de post-primaria, que integran varias instituciones con necesidades y PEI comunes, para desarrollar actividades conjuntas, con el fin de lograr más eficiencia, compartir recursos humanos y físicos, etc. En este caso se pueden integrar 5 escuelas, con un PEI y Consejo Directivo común, Gobierno Escolar conjunto así como compartir aspectos de gestión administrativa (CDCC, 2000; Entrevista CDCC, 2001). Esta estrategia para el fortalecimiento de la post-primaria contribuye a articular la primaria y la secundaria, que es precisamente uno de los problemas que enfrenta la educación en general, y en particular la rural.

Otro desarrollo interesante consiste en que, a lo largo de todo el proceso de expansión, el papel de asesoramiento y acompañamiento que ha asumido "La Colonia Escolar La Enea", ha dado como resultado que ésta se convierta en un centro de innovaciones para la metodología Escuela Nueva.

En el desarrollo de la implantación del modelo, así como en la expansión, ha habido nuevos aportantes financieros, ya sea para proyectos o para actividades específicas; tal es el caso del Banco Mundial y de la Fundación Social, respectivamente (Banco Mundial-PNUD, 1998). El Banco Mundial hizo un modesto aporte para la extensión y fortalecimiento del modelo, en los comienzos de la década. La Fundación entró para la realización de un ejercicio de generación de espacios de información y deliberación para profundizar en los propósitos del "Plan Decenal de Educación".

En cuanto a recursos humanos de la Alianza, como parte de la estructura organizacional, se ha generado la conformación de un equipo de apoyo (Equipo de Padrinos de EN) que hoy en día cuenta con 48 personas (supervisores, maestros, y las personas que asigna el CDCC). Este equipo es financiado en su totalidad por la Alianza (Entrevista CDCC, 2001), y es el que realiza el acompañamiento y capacitación en el nivel departamental.

Adicionalmente, se han establecido niveles diferentes de alianzas y participación de nuevos actores. Una de estas modalidades corresponde al apoyo a proyectos específicos. Algunos ejemplos particulares los constituyen: Microsoft (escuela virtual), Resurgir-FES, Convenio Andrés Bello (capacitación de docentes), MEN (capacitación en lecto-escritura y matemáticas) (Entrevista, CDCC, 2001).

- Una de las Alianzas recientes más importantes es la del “Observatorio de Nuevas Tecnologías”. Este Observatorio tiene como objetivo general contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación Básica y Media Técnica a partir de la integración de iniciativas de investigación y aplicación de nuevas tecnologías en educación.

En el Observatorio participan como socias las siguientes entidades: Alcaldía de Manizales, a través de la Secretaría de Educación, Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, Fundación Luker, Fundación Emtelsa, Cámara de Comercio, Gobernación de Caldas y Fundación Universidad Empresarial. Instituciones pares en los departamentos de Risaralda y Quindío serán convocadas a participar. Como socios financiadores están la Alcaldía de Manizales, Infimanizales, Comité Departamental de Cafeteros de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales.

2.2.4. Modificaciones, Innovaciones y Resultados:

Por otra parte, dentro de las modificaciones y adaptaciones importantes, se destacan notoriamente los programas de “Escuela y Café” y “Escuela Virtual” (que constituyen adaptaciones de contenidos), descritos a continuación:

Escuela y Café:

Caldas es uno de los departamentos “mas cafeteros” de Colombia. De hecho, la participación de la producción cafetera en el PIB departamental es una de las más altas del país (cerca del 12%). En 1998 se realizó una evaluación en las post-primarias de Caldas, en la que se revisaron los proyectos del área agropecuaria de las escuelas con el propósito de establecer cuáles tenían que ver con la caficultura. Esta evaluación dio como resultado que sólo dos proyectos estaban relacionados con el tema del café. El resto correspondía a proyectos relacionados con otros productos agropecuarios (conejos, rábanos, hortalizas, galpones, plátano, etc). Los maestros tampoco conocían ni sabían abordar el tema

del café.

Por su parte, los niños de familias caficultoras, aunque tenían mayor escolaridad que sus padres, sólo participaban en el proceso del café con trabajos físicos: recolección, carga, etc. En otras palabras, el mayor capital humano representado en el mayor nivel educativo de los hijos, no era aprovechado en los hogares.

Con base en lo anterior, el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas - CDCC consultó a las comunidades educativas y el 88% estuvo de acuerdo con incluir el tema de café en la escuela.

Como consecuencia se formuló el proyecto "Escuela y Café" con el objetivo desarrollar competencias para generar empleo, elevar el nivel de escolaridad de los caficultores, volver la caficultura competitiva y mejorar los diferentes procesos de producción mediante la capacitación de los jóvenes rurales, y el aprovechamiento del capital humano de los hijos en las actividades productivas corrientes de los hogares.

Un equipo conformado por los docentes de "La Colonia Escolar la Enea" y un agrónomo, asumió el desarrollo de los módulos adaptando sus contenidos a los procesos metodológicos de Escuela Nueva.

La comunidad educativa, por su parte, se involucra en "Escuela y Café" de la siguiente manera:

- Los padres de familia designan un espacio en la finca para que los hijos puedan hacer aplicaciones prácticas.
- La institución (escuela) incluye "Escuela y Café" dentro del PEI y el plan de estudios y realiza un diagnóstico veredal del estado de la caficultura.
- Profesionales de los servicios de asistencia técnica del Comité de Cafeteros se vinculan al proyecto.

Escuela Virtual:

Este proyecto comenzó en 1999, en 28 de las 112 post-primarias del departamento de Caldas (es decir, con una cobertura de 274 profesores y 5.206 estudiantes). Se busca con este proyecto fortalecer el modelo introduciendo tecnologías de punta en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto se ha desarrollado en 4 fases:

1) *Sensibilización y aprehensión*: proceso de capacitación a docentes para "acercarlos" al uso del computador como apoyo a los procesos dentro del desarrollo de los contenidos de las áreas del plan de estudios.

2) *Proyectos colaborativos*: nueva etapa de capacitación que permite al docente el conocimiento de planes y estrategias para la organización, orientación y ejecución de “trabajos colaborativos”. Su objetivo principal es propiciar la integración de escuelas y otro tipo de instituciones para intercambio de ideas, intereses, logros, etc: estudiantes de varias escuelas identifican un proyecto de interés común (ejemplo: los estudiantes de una escuela rural de Caldas tienen un proyecto colaborativo con niños nobles de Inglaterra quienes les enseñan inglés mientras los niños colombianos les enseñan sobre café). De este modo, la actividad escolar no se circunscribe solamente a sus propias aulas sino que trasciende hacia el mundo exterior.

3) *Consultorios virtuales o laboratorios telemáticos*: Son acciones encaminadas a la recolección, suministro e intercambio de información de carácter tecnológico y pedagógico, utilizando medios y procedimientos telemáticos (bases de datos, directorio electrónico, etc.).

4) *Capacitación virtual*: dirigido a la cualificación de docentes. En el Recinto del Pensamiento Jaime Restrepo Mejía en la ciudad de Manizales, donde se encuentran las instalaciones de la "Colonia Escolar la Enea" (así como el Observatorio de Nuevas Tecnologías para la Educación) hay expertos en las diferentes áreas, que son consultados en determinados horarios por teléfono o por internet. Busca disminuir la presencialidad en las muchas capacitaciones que tienen los docentes (está iniciando con la Universidad Autónoma de Bogotá).

Las escuelas asociadas o “convenios” tienen acceso a los equipos y software educativo; este último es aportado por el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas.

Los impactos de escuela virtual pueden resumirse en:

- Mejoramiento de logros académicos.
- Mayor autoestima del maestro.
- Aportes de diversas fuentes locales: la comunidad negocia la tarifa y tiempo de la comunicación telefónica mediante un acuerdo con Telecom¹⁶; el alcalde municipal proporciona los equipos y asume los costos del cargo fijo de internet. En algunos casos, el Comité de Cafeteros ha hecho el convenio con Telecom.
- La mayoría de profesores ha combinado la educación virtual con las diferentes actividades que realizan en el proceso pedagógico de la metodología escuela nueva (Jaramillo, 1999).
- Mejor imagen de la escuela: muchos padres enviaban a sus hijos a estudiar a zona urbana para que accedieran al computador (Entrevista CDCC, 2001).

El proyecto de "escuela virtual" ha permitido a las escuelas obtener licencias gratis para software por parte de la Fundación de Microsoft. Además, el modelo fue finalista en “Junior Challenge”, en Roma, y ha sido considerado entre

¹⁶ Telecom: Empresa nacional de telecomunicaciones encargada de la telefonía rural.

los "ICT Stories" del INFODEV del Banco Mundial. Además, los estudiantes recibieron el Premio Nacional de Informática Educativa (Entrevista CDCC, 2001).

Actualmente, 54 escuelas de postprimaria rural del departamento de Caldas cuentan con el programa "Escuela Virtual", con una cobertura de 5.800 estudiantes.

Es importante destacar en cuanto a "Escuela y Café" y "Escuela Virtual", la manera como éstos se involucran dentro de los contenidos metodológicos del modelo post-primaria rural con metodología de Escuela Nueva. Estas innovaciones no son proyectos productivos para contribuir a la supervivencia de las zonas rurales, ni tampoco salas de telemática para adquirir habilidades y destrezas en el manejo de los computadores. Se trata de adecuaciones de contenidos e instrumentos claramente integrados e insertos dentro de la metodología y las estrategias del modelo. Una clara manifestación de esto la constituyen los cambios que han observado las guías de autoinstrucción como respuesta a ambos proyectos. De hecho, en muchas de las áreas temáticas del modelo se utiliza, bien sea la referencia a instrumentos 'virtuales' (software o internet) como complemento para las guías, o bien se apela a casos prácticos relacionados con la producción cafetera para desarrollar algunos de los contenidos (como en el caso de las matemáticas, en el que muchos de los problemas son ejemplificados con base en la producción cafetera).

Una de las innovaciones que se ha dado a lo largo del proceso de implantación y expansión del modelo es el programa de Aceleración del Aprendizaje, diseñado para nivelar en primaria a población en extra-edad. Con este propósito se adaptó una propuesta del Ministerio de Educación de Brasil y se integró en el modelo de Escuela Nueva.

Esta innovación comenzó a articularse con este modelo en el departamento de Caldas en el año 2000. En un año de proceso es posible adelantar los logros del estudiante hasta el grado 5o. El grupo en proceso de nivelación trabaja independientemente dentro de la jornada regular de la escuela. Uno de los resultados más importantes de este programa es que logra recuperar desertores del sistema educativo. Esta innovación que empezó con 120 niños en 4 grupos piloto, cuenta en el 2001 con 16 grupos de 30 niños cada uno. Adicionalmente, y debe destacarse como un logro, entidades educativas de la zona urbana de Manizales han pedido asesorías en el desarrollo de este tipo de programas.

Es importante tener en cuenta que los módulos son aportados por el Ministerio de Educación Nacional. En este caso, el municipio o la escuela aporta el docente y el Comité de Cafeteros brinda la capacitación y asesoría. Actualmente, el programa se encuentra en expansión y ajuste de contenidos.

Una segunda innovación la constituye el programa de Educación de Adultos, que comenzó en 1999. Su población objetivo son los padres de familia con analfabetismo funcional. Después de revisar varias propuestas del país, se

hizo un convenio con la Caja de Compensación Familiar CONFAMILIARES. El Comité de Cafeteros hizo un proyecto piloto con U\$12.524 dólares, adaptando los materiales de CONFAMILIARES a la metodología Escuela Nueva. Empezó con 7 grupos de 25 personas que en un año nivelaron primaria (especialmente en las áreas de matemáticas y lecto-escritura). Actualmente, el programa se ha ampliado a 1.560 adultos en 52 grupos, aprovechando la infraestructura de la post-primaria. La intensidad horaria es de 8 horas presenciales y 8 horas de trabajo en la casa. A los adultos que cumplen el ciclo se expide una certificación de primaria. Para Educación de Adultos en los niveles de básica secundaria se está haciendo una prueba piloto en 3 grupos, con 72 estudiantes. Son los mismos maestros de la post-primaria los que participan en esta innovación. Para ello se requiere que los municipios le aporten una bonificación al maestro (para el transporte de los fines de semana).

Durante el proceso de expansión y aplicación también se han realizado algunas evaluaciones, que han producido ajustes y modificaciones.

Por una parte, Gómez (sin fecha) plantea para la metodología Escuela Nueva que hay un inadecuado proceso de planeación, producción y evaluación de las guías y otros materiales de aprendizaje y que se carece de una estructura institucional calificada y permanente a cargo de estas funciones. Adicionalmente, Villar (sin fecha) sostiene que se hace un énfasis exagerado en las guías y los materiales, y se descuidan los aspectos conceptuales y metodológicos más importantes del modelo de Escuela Nueva.

Por su parte, la Misión Social (1997) señala que el logro promedio de la escuela nueva es superior al de la escuela tradicional, aún después de controlar por zona (urbana-rural), y por nivel socioeconómico de los niños. Y agrega el estudio, que la metodología de escuela nueva permite “compensar” las fuertes limitaciones socioeconómicas de los estudiantes de las áreas rurales, variable según el estudio altamente determinante del logro educativo.

Pardo (1999), con base en los resultados del Primer Estudio Comparativo de la Situación Educativa en América Latina efectuado por el Laboratorio de Evaluación de Calidad, señala que las escuelas urbanas (para 3º y 4º grado) obtienen mayores resultados en los países de la muestra (11) que las escuelas rurales. En contraste, las escuelas rurales en Colombia se ubican por encima de las urbanas en lenguaje, y son mejores que las demás en matemáticas. Según el mismo autor, este resultado podría estar determinado por los programas de educación que se adelantan en las zonas rurales. La Revista Dinero, de Colombia (2000), afirma categóricamente que esos resultados se deben a la metodología de Escuela Nueva.

La principal evaluación del modelo la constituye la efectuada por el Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales - CRECE de Manizales en 1999 (CRECE, 1999). De acuerdo con dicho estudio¹⁷, del total de estudiantes de

¹⁷ CRECE (1999) “Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Post-primaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas”. Informe Final. Manizales. Nivel A: Corresponde al más bajo

7º y 9º grado de las Post-primarias¹⁸, para una muestra de 20 establecimientos y 344 estudiantes, el 10% alcanzó el nivel A en lenguaje, 90% el B, 47% el C y sólo un 4% el D. En los Colegios Agropecuarios (con metodología tradicional), el 14% de los estudiantes se ubicó en el nivel A, 86% en el B, 36% en el C y 6% en el D. Las Post-primarias presentaron un mejor desempeño que los agropecuarios hasta el nivel C, pero menor para el D.

La información por género reveló asociaciones positivas al logro en los hombres para el grado 7º y en las mujeres para el grado 9º, aunque con diferencias menores, tanto en las Post-primarias como en los Colegios Agropecuarios.

El estudio consideró preocupante el porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel A, ya que no revelaron competencias mínimas que los habiliten para tener acceso al conocimiento, es decir, no alcanzan siquiera un grado de alfabetismo funcional.

Del total de estudiantes de los grados 7º y 9º de las post-primarias, el 79% se ubicó en matemáticas en el nivel B¹⁹; del restante, 16% en el C; y un 5% alcanzó el nivel D. En los colegios agropecuarios el 84% se ubicó en el nivel B; el 14% en el nivel C y el 2% en el D. En términos generales las post-primarias revelaron mejor desempeño que los colegios agropecuarios.

Los resultados por género en las Post-primarias fueron similares para ambos sexos en el nivel B. Sin embargo, en los niveles C y D los hombres aventajaron significativamente a las mujeres. En los Colegios Agropecuarios (con metodología tradicional) sólo en el nivel B las mujeres aventajaron ligeramente a

evaluado por las pruebas y en él se ubican los estudiantes que no alcanzan a llegar al nivel B. Nivel B: Se ubican los estudiantes que alcanzan solo una comprensión local o fragmentaria de textos; pueden decodificar palabras e incluso enunciados, pero no son capaces de enlazar significados de un segmento con el siguiente y por lo tanto no logran desarrollar hipótesis de lectura que den cuenta de todo el texto. Nivel C: Estudiantes que son capaces de identificar relaciones lógicas que organizan el texto como unidad y con ello jerarquizar unidades significativas dando cuenta de la estructura semántica global. Nivel D: Se ubican estudiantes que pueden, a partir de una comprensión global del texto, analizar la relación comunicativa y la producción de enunciados (por qué y para qué se dice lo que se dice) con lo que aparece una toma de conciencia (crítica o metalingüística) sobre el proceso de significación.

¹⁸ Por razones prácticas, el estudio del CRECE utilizó el término: "Post-primaria" para nominar las instituciones escolares que trabajan con la metodología Escuela Nueva.

¹⁹ Nivel A: en él se ubican los estudiantes que no tienen acceso a B. Nivel B Ejecución mecánica de Algoritmos: se ubican los estudiantes que poseen habilidades para un procedimiento, un algoritmo, ejemplo: el establecido para una suma de fracciones y en general cuando se aplica cualquier fórmula estándar. Nivel C Comprensión de conceptos: Se ubican los estudiantes que muestran una comprensión del esquema matemático subyacente a una situación. Es capaz de darle sentido a una situación matemática específica. Nivel D Solución de problemas: estudiantes que son capaces de resolver problemas matemáticos que exigen una reinterpretación de los datos iniciales, plantear estrategia de solución, aplicarla mediante varios tipos de esquemas y luego verificar la solución.

los hombres, pero éstos los superaron en el nivel C y ninguno alcanzó el nivel D.

De otra parte, mediante un modelo Logit se determinaron factores asociados al logro en lenguaje y matemáticas de los estudiantes de 7º y 9º del programa de post-primaria rural con escuela nueva (experiencia Caldas), y se encontró:

- Dotación de guías de auto-instrucción de matemáticas: Se asocia positivamente con el logro de los estudiantes en los dos grados. A mayor número de manuales por estudiante, mejor logro.
- Dotación suficiente de mesas trapezoidales: Se asocia positivamente con el logro de los estudiantes en los dos grados. Se expresa en una adecuada implementación para el desarrollo de la metodología (trabajo cooperado y en grupo).
- Oferta de servicio de restaurante escolar: Se refleja en un mejor logro.
- Promedio extraedad del grupo: Revela una asociación negativa. A menor extraedad promedio, mejor logro.
- Proceso pedagógico. Se asocia positivamente al logro del estudiante. Se expresa a través de tres indicadores: rol del docente, participación de los estudiantes y estrategias pedagógicas.
- Tiempo promedio de los docentes en Escuela Nueva: Revela una asociación positiva con el logro de los estudiantes. A mayor tiempo de vinculación en Escuela Nueva, mejor desempeño de los estudiantes.
- Factor dotación en computadoras e internet: Se asocia positivamente al logro en lenguaje para ambos grados.
- Número de estudiantes mujeres: Se asocia negativamente con el logro. El rendimiento del grupo es menor cuando hay mayor proporción de mujeres.
- Presencia de problemas socioeconómicos en el entorno: Reveló una asociación negativa al logro de los estudiantes de 7º grado. A menores problemas del entorno, mayor logro.

En cuanto a los resultados en democracia, la población escolar rural siente que: respetan las opiniones de sus compañeros, aunque no estén de acuerdo con ellas; sus compañeros y profesores valoran y reconocen sus capacidades; son motivados y apoyados por sus compañeros y confían en ellos; pueden mostrarse ante sus directivos y profesores tal como son, y son capaces de entender los problemas de los otros y de ayudar a superarlos.

En lo que corresponde a Escuela Nueva, los resultados por género son halagadores, puesto que no aparecen sesgos discriminatorios. Las necesidades de reconocimiento, expresión, apoyo, motivación, comunicación, así como las de participación y respeto por el otro, no resultan afectadas por la pertenencia a uno u otro sexo. En los colegios agropecuarios, en cambio, sí se dieron diferencias por género en cuanto a la participación y preocupación por los otros: estas capacidades fueron más valoradas como femeninas que como masculinas.

Como resultado de esta evaluación, se está efectuando actualmente uno de los ajustes más importantes, que tiene que ver con la revisión y adaptación de los módulos o guías de autoinstrucción (Entrevista CDCC, 2001). En esta revisión están participando, como se dijo anteriormente, los propios maestros y se busca fundamentalmente adecuar los módulos a los enfoques pedagógicos, tanto del MEN, como a las experiencias regionales e institucionales; responder a los planteamientos de la Ley General de Educación, en lo relacionado con el desarrollo de competencias en el alumno y su formación integral; fortalecer y dinamizar desde los módulos todas las estrategias de la metodología Escuela Nueva; proponer un currículo dinámico y pertinente para la zona rural cafetera del departamento de Caldas; y ofrecer módulos con mejores condiciones didácticas y pedagógicas.

Uno de los resultados más impresionantes es el que obtuvieron recientemente dos escuelas rurales con metodología Escuela Nueva en la aplicación de las pruebas oficiales de “Evaluación de Competencias Básicas” en la ciudad de Manizales. Las pruebas incluyeron todas las instituciones que ofrecen bachillerato en el municipio (urbanas y rurales, públicas y privadas). Las escuelas rurales de las veredas El Tablazo y La Trinidad (que cuentan con la post-primaria Escuela Nueva) fueron los establecimientos que obtuvieron los mayores puntajes en lenguaje y matemáticas. Es importante señalar que los puntajes comparativamente más altos los alcanzaron dichas escuelas en los niveles de abstracción más elevados de la prueba (Secretaría de Educación de Manizales, 2001; Entrevista Escuela La Trinidad, 2001).

En términos de resultados (Prodebas Documentos de Trabajo #12, 1995; Banco Mundial PNUD, 1999), los logros más visibles del proceso de aplicación y expansión del modelo han sido:

- Aumento de la cobertura en educación básica.
- Mejora en la calidad tal y como lo indican varias pruebas.
- Incremento en la retención y promoción.
- Disposición de trabajo y asimilación de la metodología por parte de estudiantes y docentes.
- Fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad (como agente educativo) y la escuela.
- El programa ha contribuido a generar actividades de extensión a la comunidad.
- Mejoras en la equidad entre zonas urbanas y rurales.
- Reconocimiento al programa.
- La escuela nueva hace posible la convivencia y la participación dentro del marco de la educación para la democracia.
- Las desigualdades tradicionales en educación entre las zonas rurales y urbanas se han atenuado considerablemente y, en algunos casos han desaparecido.
- La apreciación de los docentes rurales ha mejorado, tanto por parte de las comunidades como por parte de los docentes mismos.

Por otra parte, es necesario reseñar, con base en las entrevistas (Entrevista CDCC, 2001) y algunas evaluaciones y/o sistematizaciones (PRODEBAS, Documentos de Trabajo #12, 1995), otros resultados que no pueden calificarse propiamente como logros:

- Cambio de esquema en cuanto a la prevaleciente separación entre primaria y bachillerato como dos establecimientos independientes.
- Concepto de educación básica ampliado de preescolar a 9 grado, anticipándose a la Ley 115 de 1994.
- Estudiantes urbanos que asisten a la escuela post-primaria rural.
- Se demostró eficiencia en el uso de los recursos para ampliar la cobertura de educación básica, utilizando la infraestructura y recursos docentes disponibles (los mismos directores y maestros, la misma infraestructura básica).
- El programa ha contribuido a generar un nuevo maestro: comprometido y con nueva actitud (1.200 horas/año efectivas de clase).
- Los jóvenes han contribuido a transformar a la comunidad.
- Los proyectos de aula, las funciones del gobierno estudiantil y la extensión a la comunidad de las capacitaciones en temas agropecuarias causan impacto más allá de la escuela.

En cuanto a los resultados no esperados, es posible establecer, con base en las mismas entrevistas y en la sistematización de las experiencias del PRODEBAS (Prodebas, Documentos de Trabajo #12, 1995):

- Ampliación hasta la educación media completa (grados 10º y 11º): los maestros mismos generaron los módulos y las guías con los alumnos.
- Desarrollo de la capacidad de gestión de las escuelas mediante los convenios celebrados entre las escuelas de post-primaria y las escuelas primarias para recurso humano, materiales e infraestructura.
- Las comunidades mismas están proponiendo proyectos a agencias internacionales para fortalecer sus escuelas.
- Se ha dado una revaloración y reconocimiento al trabajo del maestro rural.
- Ampliación de la jornada escolar relacionada con logros en calidad.
- Fortalecimiento de la innovación en los Microcentros.

Por otra parte, el proceso también ha contado con algunas dificultades. Según la documentación consultada (Prodebas, Documentos de Trabajo #12, 1995; entrevista CDCC, 2001) y las entrevistas realizadas, los principales obstáculos son:

- Faltan docentes capacitados que enseñen en ciertos grados o en ciertas áreas curriculares.
- Maestros que “se descargan” en la guía.
- Inestabilidad de los maestros, lo que constituye un factor de desperdicio de recursos de capacitación.

- Insuficiente participación de la comunidad en los procesos educativos.
- Faltan recursos para el funcionamiento del programa.
- La presencia del sector privado en educación genera celos institucionales en los niveles medios de mando dentro del sector público.
- Dificultades en la continuidad de los programas por falta de voluntad política de los diferentes gobiernos que se suceden en el poder a nivel local.
- Falta de planeación de largo plazo en el sector público.
- Alta rotación de los docentes en las zonas rurales.

2.3. Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva (experiencia MEN-Universidad de Pamplona): hechos estilizados.

2.3.1. Contexto:

En el marco del Proyecto Multinacional de Educación Básica PRODEBAS, se desarrollaron, entre 1990 y 1994, 4 experiencias de innovación educativa para post-primaria rural con metodologías activas: *Post-primaria Rural con Metodología Escuela Nueva en la Escuela Hojas Anchas* en el municipio de Supía (Caldas); *Modelo Integral de Educación Básica Rural* en el municipio de Balboa (Risaralda); *Innovación post-primaria rural Educación básica integrada* en Fómeque (Cundinamarca) y *Post-primaria en el sector rural con metodología escuela nueva* en Pamplonita (Norte de Santander) (Prodebas 1, 1995).

Como consecuencia del desarrollo y sistematización de estas innovaciones, se formuló el modelo de Post-primaria Rural que actualmente promueve el Ministerio de Educación Nacional, con base en las experiencias de Fómeque y Pamplonita, que se desarrollaron con metodología escuela nueva.

Entre 1991 y 1993, se inició la expansión de este modelo a través de un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y el Plan Nacional de Rehabilitación²⁰ (Convenio MEN-PNR). La Postprimaria Rural se implantó en 40 escuelas de 30 municipios de la cobertura del PNR, 10 en cada uno de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca, seleccionados por los alcaldes.

Por otra parte, las experiencias realizadas en el Prodebas fueron sistematizadas y evaluadas en 1995 (Prodebas, Documentos de Trabajo Nos. 7 a 10, 1995), entre ellas las desarrolladas en los municipios de Fómeque y Pamplonita que sirvieron de base para la formulación del modelo de Postprimaria Rural.

En 1997, el Ministerio de Educación Nacional realizó una sistematización

²⁰ Plan de la Presidencia de la República con programas (educación, salud, infraestructura, etc.) para municipios afectados por altos índices de violencia y presencia de conflicto armado.

amplia de las experiencias que en el campo de la educación rural se estaban desarrollando en el país y elaboró un directorio con las que cumplían las siguientes condiciones: mínimo cinco años de desarrollo, representatividad (actuando en diferentes regiones), capacidad de gestión, material educativo, procesos evaluativos o sistematización. De esta forma se comenzó a definir el Proyecto de Educación Rural, planteando diversas alternativas: para primaria, que trabaja con escuela nueva multigrado, se propone la extensión de la educación básica hasta 9° y la aceleración del aprendizaje. Para cubrir la educación básica secundaria, se escogió este modelo de Postprimaria Rural y se recomienda complementarlo con otras experiencias como Telesecundaria con base en el modelo de México, y para educación de jóvenes y adultos se promueve el SAT (Entrevista MEN, 2001).

La implantación local de este modelo está siendo impulsada actualmente por el Ministerio de Educación Nacional a través de un convenio con la Universidad de Pamplona, en una oferta a las entidades territoriales en la que los departamentos y/o municipios asumen la financiación y la universidad se encarga de asesorar el proceso de implantación y de la capacitación necesaria para los maestros.

2.3.2. Estructura Organizacional e Instituciones:

Quizás este modelo ha contado con una estructura organizacional más estable en comparación con los dos descritos arriba, debido en parte al hecho de que fue formulado e impulsado por el sector oficial. A continuación se hace una breve descripción de esta estructura:

En el nivel general:

Como se describió arriba, el modelo de Postprimaria Rural se inserta dentro del sistema educativo oficial y se promueve por el Ministerio de Educación como alternativa para la extensión de la educación básica secundaria en las zonas rurales del país. En el nivel local, debe incluirse en el Plan Educativo Municipal PEM en el marco del plan municipal de desarrollo.

En el nivel del Modelo:

La Nación: a través del MEN formula la línea de política y los programas. Lo promueve dentro del Portafolio de ofertas en educación rural como alternativa para ampliar cobertura de educación básica secundaria.

Departamentos y Municipios: coordinan con MEN y la U. Pamplona a través de convenios para implantar el modelo y financian su implantación. Los departamentos y municipios asumen los costos de los maestros nuevos o identifican una alternativa de reubicación del recurso docente existente cuyos costos están a su cargo.

Administrativo: el modelo requiere la articulación en el nivel veredal²¹ e interveredal de un promedio de cinco escuelas y la organización en una de ellas de la educación básica completa bajo la denominación de colegio básico, así como la coordinación del trabajo de todos los agentes educativos (Ramírez y Ramón, 1998). El modelo posibilita entonces desde lo administrativo, la articulación, secuencialidad y continuidad del servicio educativo entre varias escuelas o colegios (Entrevista H. Gelvez²², 2001).

Comunidad: La comunidad educativa participa directamente o a través de sus representantes en el Gobierno Escolar, de acuerdo con la Ley 115 de 1994. Igualmente, diversas entidades locales (ONGs e instancias municipales como las UMATAS) se vinculan al trabajo educativo de la escuela básica, en su mayoría específicamente a través de su participación en el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos.

Docentes: Este modelo permite la elección entre diversas alternativas para la asignación de los docentes, de acuerdo con la situación específica del municipio o veredas donde se implante (Entrevista H. Gelvez, 2001). Los maestros para las postprimarias pueden ser liberados de escuelas rurales (conservando la relación alumno/docente) o pueden trabajar en estas escuelas por acuerdos con los colegios urbanos de secundaria. Al trabajar en red (con varias escuelas cercanas) se pretende utilizar eficientemente el recurso docente y la infraestructura existentes (Entrevista E. Rural MEN, Bogotá 2001).

En el nivel de la Escuela:

El modelo de dirección administrativa de la Postprimaria Rural sigue los lineamientos de las escuelas públicas: una instancia de dirección inscrita en la Secretaría de Educación, con docentes prioritariamente nombrados en propiedad y asesoría e inspección del director de núcleo (Prodebas 12, 1995).

La comunidad se relaciona con la escuela y se involucra en el proceso educativo particularmente a través de los proyectos pedagógicos, los proyectos pedagógicos productivos y la organización del gobierno escolar (Gelvez, 1997).

Actualmente, los costos de implantación del modelo para una municipio son de 15 millones de pesos (equivalentes a U\$6.522 dólares) cubriendo la post-primaria completa -de 6º a 9º grado, pero sin incluir los maestros que son aportados por departamentos o municipios. La siguiente tabla muestra la desagregación de los costos en dólares americanos:

| Rubro | Valor en dólares |
|--|-------------------------|
| Capacitación de 5 docentes por centro de post-primaria | \$ 1.087 |
| Textos guías (420 textos) | \$ 1.304 |

²¹ Los municipios colombianos se subdividen territorialmente en veredas.

²² Coordinador del Convenio MEN – U. Pamplona

| | |
|-------------------------------|-------------------|
| Biblioteca | \$ 1.957 |
| Laboratorio | \$ 1.304 |
| Herramientas agroindustriales | \$ 870 |
| TOTAL | US\$ 6.522 |

Fuente: MEN, 2001.

2.3.3. Modificaciones, Innovaciones y Resultados:

Por otra parte, durante el proceso de expansión, el modelo ha presentado algunas modificaciones e innovaciones. Como se mencionó anteriormente, el modelo Postprimaria Rural MEN empezó con metodología Escuela Nueva, y en su desarrollo conservó los principios generales de esta metodología activa, combinándolos con otras modificaciones importantes que lo convirtieron en un modelo diferente.

Precisamente una de las diferencias más notables con el modelo de Postprimaria Rural desarrollado en el departamento de Caldas tiene que ver con la aplicación de la Metodología Escuela Nueva. Mientras en modelos de escuela nueva las figuras de docente y aulas multigrados son característicos de su metodología, el modelo Postprimaria Rural MEN desarrolla los grados de básica secundaria con docentes especializados por área o con maestros multiárea. El trabajo multigrado de un docente y el uso de la misma aula para dos o más grados, es una opción entre varias de las estrategias pedagógicas que este modelo contempla para los casos donde por la relación docente/alumno se requiera.

El uso de guías de autoinstrucción igualmente constituye una opción que puede incluirse como estrategia pedagógica, entre otras, en la formulación del Proyecto Institucional de Educación Rural – PIER que hacen conjuntamente las escuelas articuladas en red. Los módulos de la Postprimaria Rural desarrollan los contenidos y actividades correspondientes a las áreas obligatorias y fundamentales que los docentes pueden trabajar con los estudiantes con diversas estrategias de aula que no siempre son trabajo en grupo y desarrollo de guías. Esta es otra diferencia fundamental con el modelo de Postprimaria con metodología Escuela Nueva.

Los objetivos de la Postprimaria Rural MEN sufrieron modificaciones relevantes que también marcan diferencias con los otros modelos, especialmente con la experiencia de Caldas que, como se señalaba anteriormente, tuvo desde el comienzo, y aún lo conserva, el propósito de educar a los jóvenes rurales para que permanezcan en el campo; el modelo Postprimaria Rural MEN, por su parte, modifica este objetivo por el de brindar a los jóvenes posibilidades de continuar en el sistema educativo o, bien, desempeñarse en actividades productivas no necesariamente de carácter agropecuario o rural. Inicialmente los proyectos productivos tenían carácter exclusivamente agroindustrial pero con el cambio de orientación y en consecuencia con las expectativas de las familias rurales, el

modelo MEN incluyó en los proyectos pedagógicos productivos, además de los agrícolas y pecuarios, otro tipo de proyectos que pueden considerarse de carácter más urbano que rural.

Así mismo, de acuerdo con su definición de los proyectos pedagógicos productivos en términos de “la dedicación por parte de la comunidad educativa a la producción de bienes o servicios para acrecentar sus bienes económicos sociales y culturales”, las comunidades han generado organización alrededor de los proyectos productivos de las escuelas e inclusive conformado microempresas a partir de los mismos, puesto que los padres también reciben las capacitaciones en aspectos técnicos de los proyectos, lo que claramente aparta la Postprimaria Rural MEN de los otros modelos.

Sin embargo, el modelo conserva dos de las nociones generales de Escuela Nueva: el trabajo cooperativo y la aplicación práctica de los conocimientos (entrevista Ed. Rural MEN, Bogotá 2001).

La Postprimaria Rural MEN se desarrolló en sus comienzos en escuelas aisladas en las cuales se extendieron los grados ofrecidos. Actualmente, las propuestas para su implantación requieren la articulación en red con las escuelas primarias que alimentan la post-primaria a través de la formulación de un proyecto educativo institucional rural común (PIER), buscando eficiencia en la utilización de los recursos humanos y físicos, y contribuyendo a la articulación y continuidad entre los niveles de primaria y secundaria, dentro de una concepción de educación básica.

Los resultados más importantes del proceso de implantación y expansión del modelo de Postprimaria Rural, pueden sintetizarse en los siguientes términos:

- Se ha demostrado que éste es un modelo eficiente para llevar educación básica completa a las zonas rurales con relativos bajos costos.
- Efectiva ampliación de la cobertura educativa hasta la básica secundaria en la zona rural. La cobertura actual es de 600 postprimarias con 70.000 estudiantes de los grados 6o a 9o, en 15 departamentos del país (Entrevista MEN-U.Pamplona, 2001).
- Participación de los alumnos y la comunidad en el desarrollo de los proyectos productivos de acuerdo con las necesidades de la zona y la adquisición de aprendizajes básicos necesarios para la vida rural.
- El modelo ha facilitado la capacitación de los maestros de primaria para que puedan orientar la secundaria (Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, 2000).
- Se han articulado otras entidades a la escuela.

Según algunos docentes de post-primaria encuestados por Parra (Parra, 1.999), la aplicación del modelo, además de los resultados generales

mencionados, ha detenido procesos migratorios, ha hecho que los alumnos hayan tomado conciencia del cuidado del medio ambiente y de la utilización racional de recursos naturales. Los proyectos pedagógicos productivos han logrado interesar tanto a estudiantes como a padres y personas de la comunidad en la creación de microempresas. Este tipo de proyectos también ha promovido en los estudiantes una mentalidad de gestión empresarial. Se ha promovido en las familias la solución dialogada y pacífica de los conflictos, los alumnos han elevado su autoestima y han asumido actitudes críticas sobre la vida y se ha logrado el apoyo y la participación institucional y de empresas privadas que hacen que otras veredas deseen vincularse.

Por otra parte, en términos generales, el modelo representa una respuesta muy completa por parte del Estado a los problemas de la educación rural en el país, además de que constituye un reconocimiento implícito y una solución a las graves deficiencias del sistema educativo público tradicional en relación con la educación en las zonas rurales.

2.4. Comparación entre los procesos de implantación y expansión de los modelos

Si se dejan de lado los logros específicos relacionados con la solución de los múltiples problemas de la educación rural, los resultados más importantes de los tres modelos son de carácter institucional y organizacional. En efecto, en los tres casos (más notablemente en los de Caldas y SAT) se ha logrado la integración de organizaciones de muy diferente tipo (gubernamentales, no gubernamentales, productivas, religiosas) en torno de propósitos comunes de desarrollo. A este respecto, también se debe resaltar que el modelo Caldas y el SAT surgieron como respuestas de la sociedad civil organizada, a graves problemas rurales.

Con respecto a la estructura organizacional, los hechos que acabamos de señalar acerca de las instituciones también constituyen innovaciones importantes. En efecto, en el caso de los modelos de Caldas y del SAT, por primera vez en el país dos organizaciones completamente privadas (Comité Departamental de Cafeteros de Caldas y FUNDAEC, respectivamente) se comprometieron de manera sistemática en la solución de un problema tradicionalmente concerniente al sector público.

Adicionalmente los tres modelos han logrado incluir dentro de la estructura organizacional a las comunidades mismas en las que se desarrollan los respectivos programas, de maneras diferentes. El SAT, por ejemplo, lo hace de la forma más directa, involucrando a personas de la comunidad como tutores. En el caso del modelo Caldas, la comunidad misma es concebida como el espacio

educativo: “La Escuela es Comunidad y la Comunidad es Escuela”²³. En el desarrollo del modelo MEN, por su parte, la comunidad es incluida mediante los proyectos productivos. Adicionalmente, parte de la respuesta de la comunidad se ha manifestado en el hecho, mencionado atrás, de que varias de las soluciones prácticas a los problemas que han debido enfrentar los modelos han surgido desde las comunidades (por ejemplo, la asignación de los lotes para la realización de proyectos agrícolas y pecuarios).

Una diferencia importante a este respecto de la estructura organizacional la constituyen los gobiernos estudiantiles del modelo Caldas, puesto que en el SAT no existen ni tampoco hay equivalentes, y en el modelo MEN, aunque sí existen, al parecer no juegan un papel tan preponderante en los procesos de administración y planeación de los establecimientos educativos. Por otra parte, el proceso de expansión del SAT tiene una característica -mencionada atrás- que lo distingue de manera importante de los otros dos, a saber: el proceso ha crecido desde la demanda, mientras que en los otros dos casos este crecimiento se ha dado desde la oferta.

En la consideración de los procesos de implantación y expansión de los modelos, debe destacarse la importancia del Proyecto Multinacional de Educación Básica - PRODEBAS que promovió el desarrollo de las innovaciones en educación rural post-primaria y su sistematización que, más adelante, sirvieron de base para la formulación de las propuestas formales de los modelos de Postprimaria con metodología Escuela Nueva de Caldas y La Postprimaria Rural del Ministerio de Educación Nacional.

Es indudable que el proceso de descentralización del país y la definición de las competencias y recursos para todos los niveles territoriales (Ley 60 de 1993), favorecieron la expansión de estos modelos, que, basados en la gestión local y en el desarrollo en los niveles veredales e interveredales, involucraron a las administraciones departamentales y municipales tanto en la planeación como en la financiación de los proyectos correspondientes a la implantación de los modelos.

Es necesario resaltar las diferencias más importantes en los niveles de expansión correspondientes a cada uno de los modelos. La experiencia de Caldas, con sus objetivos de desarrollo y expansión de cobertura para el departamento, trascendió a una implantación en otros departamentos de economía cafetera. La Post-primaria Rural promovida por el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando hacia una expansión nacional, involucrándose en los planes municipales de educación PEM, dentro de la estructura del sistema educativo colombiano. Por su parte, el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT busca un “crecimiento orgánico”, a la medida de las capacidades de gestión, asesoría y capacitación que brindan FUNDAEC y COREDUCAR, tanto en el nivel nacional como internacional.

²³ Lema en una escuela de post-primaria rural en Caldas (Gallego-Ospina, 1997). En el modelo SAT, por su parte, “la vereda es la escuela” (Entrevista COREDUCAR-FUNDAEC, Bogotá, 2001).

La revisión de los objetivos, características y componentes de los modelos para la post-primaria rural, muestra claramente que éstos sufrieron modificaciones a su diseño original a lo largo de los procesos de implantación y expansión, en términos de desarrollos y ajustes de objetivos y metodología, así como de cambios en algunas de las orientaciones originales.

En primer lugar, los tres modelos pasaron de tener un carácter de experiencias exitosas con diferentes grados de sistematización a convertirse en programas que requieren estructuras administrativas más complejas para su funcionamiento y expansión y que se concretan en proyectos locales comunitarios.

En segundo lugar, los tres modelos cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional, aunque éste sólo promueve, como parte de la oferta de educación rural, a la Post-primaria Rural MEN para niños y jóvenes en edad escolar y al SAT para educación de jóvenes y adultos.

Por otra parte, el desarrollo mismo del modelo para cada uno de los casos descritos aquí muestra los resultados tanto de ajustes metodológicos como de adecuaciones a los desarrollos legislativos y a las condiciones sociales y económicas locales, regionales y nacionales.

El modelo de Post-primaria de Caldas ha mantenido los objetivos, estrategias y componentes de Escuela Nueva a lo largo de su desarrollo y los ha ido fortaleciendo a través de la adaptación de contenidos (Escuela y Café y Escuela Virtual) e instrumentos (revisión de guías de autoinstrucción), de la incorporación de otros modelos al programa (Aceleración del aprendizaje y Educación de adultos) y de la coordinación con las administraciones municipales. Siempre ha contado con el apoyo y gestión del Comité Departamental de Cafeteros de Caldas y se ha fortalecido con la Alianza interinstitucional.

Aunque con un origen similar, el modelo Post-primaria del MEN se inició con metodología Escuela Nueva, de la que conserva esos principios, aunque en su desarrollo modificó elementos importantes de la metodología, como se describió antes, referidos al desempeño de maestros por áreas y al uso de las aulas. Adicionalmente, el trabajo con guías es concebido en este modelo como una opción más dentro de las estrategias pedagógicas, que se pueden asumir, entre otras, de acuerdo con las condiciones concretas de cada colegio de educación básica. Así mismo, conserva de Escuela Nueva el trabajo en grupo, la aplicación y el énfasis en la práctica.

Es evidente que el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT tuvo un desarrollo bien diferente de los dos anteriores, pues se inició como una estrategia dentro de una propuesta de desarrollo rural, que fue articulándose en la medida en que se fueron formando los grupos SAT y se definieron las destrezas y los conceptos necesarios para el desarrollo de capacidades y habilidades. Más adelante se establecieron equivalencias en términos de grados de educación básica y media a

los niveles de formación en Bienestar Rural de SAT.

Los cambios ocurridos en las propuestas originales de los modelos obedecieron en gran medida a la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que estableció la educación básica desde preescolar hasta 9° (concepto con el que ya trabajaba el modelo Caldas) y planteó cambios en el sistema educativo colombiano, entre ellos: la necesidad de crear instituciones de educación básica como fundamento de los procesos de descentralización y autonomía educativa. Este nuevo enfoque incluyó la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales PEI, los proyectos pedagógicos, el manual de convivencia, el gobierno escolar, la articulación escuela-comunidad y la articulación de la educación formal, no formal e informal. Así mismo, y de acuerdo con la norma, se redefinieron las funciones de cada una de las entidades participantes en la aplicación de los modelos y en la gestión para su implantación.

Es bien importante destacar como un elemento común a los tres modelos, el cambio en su relación inicial con las comunidades en los que son aplicados. Se puede afirmar que se pasó de ofrecer el programa como una innovación a comunidades rurales a la situación actual de establecer como requisito para su implantación, la gestión de la comunidad que lo demanda.

Colbert (Entrevista, 2001) plantea claramente que la post-primaria requiere de nuevos actores y alianzas con el fin de lograr mayores avances en la flexibilización metodológica que requiere la educación en las áreas rurales (más que innovaciones), para depender menos de todo el peso que tiene la gestión administrativa del Estado (nombramiento de maestros, traslado de maestros, etc.), y para facilitar y fortalecer las estrategias de implantación del modelo.

En ese sentido, en los tres modelos, nuevos actores se han involucrado al funcionamiento de los programas y al apoyo de los proyectos específicos que se desarrollan como estrategia metodológica, aunque con una diferencia básica. Mientras el SAT se incorpora dentro de las estrategias de trabajo con comunidades rurales de las ONG ejecutoras²⁴, Post-primaria Escuela Nueva de Caldas y Post-primaria Rural del MEN involucran a las otras entidades en los procesos educativos de la escuela en el marco de cada modelo.

Otro de los cambios y diferencias entre los modelos se refiere al papel de las Universidades. Originalmente, tanto para el modelo Escuela Nueva de Caldas como para el SAT, la participación de las Universidades, de Caldas y del Valle respectivamente, tuvo que ver con el diseño de las experiencias y el desarrollo inicial de los materiales. En Post-primaria Rural del MEN, la Universidad de Pamplona por medio de un convenio con el Ministerio de Educación, asesora a los municipios y departamentos en el proceso de implantación del modelo y ofrece

²⁴ SAT ha sido adoptado por algunas ONGs (como la Fundación El Camino del departamento del Santander), no sólo como un modelo de educación rural, sino también como un componente de sus líneas estratégicas de acción como instituciones.

capacitación a los maestros en nivel de Diplomado en Educación Rural. FUNDAEC, por su parte dio origen al Centro Universitario de Bienestar Rural con la licenciatura en Educación Rural, que capacita tanto a maestros rurales como a tutores SAT.

Por último, cabe destacar que la información acopiada destaca como uno de los puntos más polémicos lo relacionado con las modificaciones sufridas por los proyectos productivos que complementan los modelos en sus estrategias pedagógicas:

Los proyectos productivos del modelo de post-primaria con escuela nueva de Caldas en un principio incluían una amplia variedad de actividades agropecuarias. Actualmente responden al replanteamiento de contenidos “Escuela y Café” cuyo objetivo es desarrollar competencias para generar empleo, elevar el nivel de escolaridad de los caficultores y volver la caficultura competitiva, orientada específicamente al desarrollo de la población caficultora, y especialmente aprovechar mejor la mayor escolaridad de los hijos en las actividades agrícolas de los hogares.

Los proyectos pedagógicos productivos, uno de los componentes del Proyecto Institucional de Educación Rural, PIER del modelo Post-primaria Rural MEN, se consideran como “la dedicación por parte de la comunidad educativa a la producción de bienes o servicios para acrecentar sus bienes económicos sociales y culturales”. Este componente sufrió un cambio de orientación, contrario al descrito para Caldas, pasando de proyectos pedagógicos agroindustriales a proyectos pedagógicos productivos, de acuerdo con la revisión de los objetivos de la post-primaria que no buscan retener a la población en el campo, sino brindarle solución a sus necesidades básicas de aprendizaje y que éste sea significativo, con posibilidades de desarrollo económico, no necesariamente orientadas hacia el sector agropecuario.

Entre los logros destacados por los documentos y personas entrevistadas, son comunes a los tres modelos: el aumento de cobertura de educación para egresados de primaria y el hecho de contar (a través de cada uno de ellos) con una oferta alternativa de educación pertinente para el área rural.

Otros resultados registrados para los modelos Escuela Nueva Caldas y Post-primaria MEN se refieren al fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad, el desarrollo de capacidades de gestión de las escuelas y la revaloración y reconocimiento del maestro rural.

Así mismo ha sido resaltada como logro, la generación de actividades de extensión a la comunidad, especialmente en SAT, cuyo eje articulador es el servicio a la comunidad. En escuela nueva de Caldas las actividades que involucran a la comunidad tienen que ver con los proyectos productivos y las ofertas de Aceleración del aprendizaje y Educación de adultos que se incorporaron a la propuesta institucional de la post-primaria, a diferencia del modelo Post-primaria Rural MEN en el que los padres de familia participan tanto de las capacitaciones técnicas como del desarrollo mismo de los proyectos productivos.

En términos de aprendizajes, tanto Post-primaria Rural MEN como Post-primaria Escuela Nueva de Caldas son consideradas maneras adecuadas de llevar la educación básica a las zonas más apartadas con una baja inversión, al maximizar el uso de recursos materiales, económicos y humanos. Son vistos como modelos que pueden ir creciendo a escala manejados por el sistema público. Con el SAT, las ONGs cumplen la función pública de la educación.

La dificultad a la que más aludieron las personas involucradas directamente en los programas de cada modelo se refiere a la falta de garantía en los recursos para su funcionamiento. El otro tipo de dificultad importante tiene que ver con las altas rotaciones de los docentes, y con la falta de estabilidad en la contratación docente.

2.5 Exportación y Difusión:

Con base en la información obtenida, se puede afirmar que no se ha seguido una estrategia deliberada de exportación de los modelos. Más bien, este proceso ha obedecido al interés de entidades internacionales, ministerios de educación y organizaciones no gubernamentales que han tenido la oportunidad de ponerse en contacto con los administradores de los programas y, algunos de ellos, visitar experiencias para conocer los modelos en funcionamiento.²⁵

De acuerdo con esto, tampoco ha habido (sobre todo en los casos del modelo Caldas y de SAT) una estrategia sistemática y clara de difusión y divulgación de los modelos. En los dos casos de SAT y Caldas, la difusión ha sido irregular y ha correspondido más al interés de las organizaciones no gubernamentales que lideran los procesos. Por su parte, la post-primaria del MEN, al ser promovida y desarrollada por el sistema oficial, ha contado con una divulgación permanente sobre todo en el nivel de los entes territoriales. Sin embargo, hay que señalar también que, como se mencionó atrás, el Portafolio de Ofertas Educativas del MEN incluye explícitamente al SAT.

Para el presente estudio, sólo se logró recolectar información completa sobre el proceso de exportación y expansión del SAT en Honduras²⁶, que se describe a continuación:

²⁵ En 1995 la Fundación Kellogg financió un encuentro con sede Fundaec con las entidades de varios países que estaban interesados en desarrollar propuestas de educación para áreas rurales. Hicieron una pasantía de 3 semanas: en la primera se les brindó información general; en la segunda grupos de 3 personas visitaron las regiones y en la tercera compartieron la experiencia en Perico Negro. El libro "Para salvar las barreras" se redactó para este fin. Todos se fueron entusiasmados pero los frutos dependieron de las personas.

²⁶ Hay otros ejemplos como el de la ONG TALITAKUMI de Guatemala que llevaba varios años trabajando con niñas mayas que internaban para formación y ahora tienen 5 grupos mixtos SAT. (Entrevista Coreducir-Fundaec), proceso que no fue posible documentar completo.

SAT en Honduras:

De acuerdo con Murphy-Graham (2001), algunos individuos de “Bayan” tuvieron noticias de los éxitos logrados por el modelo SAT en Colombia, a través de contactos individuales con FUNDAEC. Lo anterior motivó la idea de comenzar un programa de SAT en “La Mosquitia” hondureña.

Con este fin, “Bayan” envió dos jóvenes de la región (un Garífuna y un Misquito) a Colombia a obtener el título respectivo del Centro Universitario de Bienestar Rural, desconociendo el proceso regular utilizado por FUNDAEC para la implantación del programa: investigación de las necesidades específicas en la región y diseño de programa de acuerdo con esas necesidades.

En 1996, Bayan, con recursos financieros de la Fundación Kellogs y el gobierno Canadiense, comenzó una prueba piloto con 14 comunidades. Al poco tiempo Bayan esbozó, con la ayuda de una ONG de Inglaterra (Based-UK), una propuesta para cinco años y la presentó al United Kingdom Department for International Development (DFID). Esta propuesta fue aprobada y la entidad intermediaria entre Bayan y dicho departamento fue la mencionada ONG.

El proyecto tuvo por objeto, de un lado, desarrollar una base de recurso humano con habilidades, conocimiento y actitudes para promover un desarrollo económico y social auto-dependiente. De otro lado, el empoderamiento de la población indígena, en particular de las mujeres. El proyecto buscó adicionalmente establecer el modelo SAT en 15 comunidades y graduar 2000 estudiantes. Según el mencionado autor, el proyecto también buscó (aunque no explícitamente) que el programa tuviera reconocimiento oficial y apoyo por parte del Ministerio de Educación de Honduras, tal y como ocurre hoy en día en Colombia.

Vale la pena mencionar, que Bayan quiso “transplantar” el modelo SAT a Honduras siguiendo exactamente el mismo modelo. Sin embargo, los textos fueron adaptados al contexto Hondureño.

Las dos personas que viajaron a Colombia a formarse en FUNDAEC fueron contratados como coordinadores, seleccionaron y entrenaron tutores, identificaron zonas donde se quería la creación de grupos SAT y que a su vez estuvieran dispuestos a colaborar en su conformación e iniciación.

De acuerdo con Murphy-Graham (2001), si bien es cierto que todavía es temprano para evaluar el impacto del programa, y en especial el cumplimiento de los objetivos, es claro que el proyecto no puede cumplir las metas cuantitativas debido a las elevadas tasas de deserción: al segundo año del proyecto solo quedaban 79 estudiantes de los 200 iniciales. De los 172 estudiantes de la segunda cohorte, al siguiente año sólo quedaban 121. De acuerdo con dicho autor, las altas tasas de deserción afectaron severamente el proyecto entre 1999 y 2000, llegando a tasas cercanas del 70%, aunque en dicho nivel de deserción

influyó el huracán Mitch.

Según el mismo autor, diversas razones pudieran explicar dichas tasas (algunas planteadas en los informes anuales al DFID):

- El programa era muy nuevo y los estudiantes lo consideraron por ello arriesgado;
- Problemas de contexto (diferencias entre Colombia y Honduras);
- Problemas económicos de los estudiantes así como sus actividades económicas (pesca) que dificultaban el desarrollo del mismo;
- Dificultad de encontrar tutores con un nivel adecuado de calidad y educación;
- La apertura del 7º grado por parte del Ministerio de Educación

En cuanto a los factores de contexto, se mencionan, entre otros, i) la falta de un recurso humano apropiadamente capacitado; ii) infraestructura insuficiente; y iii) textos inapropiados para Honduras.

Con base en lo anterior, Bayan ha comenzado a realizar ajustes en el programa SAT.

3. CONCLUSIONES E IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS NO DOCUMENTADOS QUE AMERITAN NUEVAS SISTEMATIZACIONES E INVESTIGACIONES

Es indudable que los graves problemas de la educación rural que dieron origen a los modelos educativos aquí documentados, se han visto reducidos significativamente gracias a la implantación y expansión de los mismos. Si bien esos modelos parten de aspectos conceptuales, teorías pedagógicas, objetivos específicos, estrategias y contenidos diferentes, tienen en común precisamente ese resultado positivo, lo cual sugiere que podrían ser replicados con éxito en regiones en las cuales todavía no se han comenzado a atacar sistemáticamente los mismos problemas.

Los tres modelos, en su conjunto, atienden hoy en día cerca de 125.000 estudiantes de post-primaria de las áreas rurales del país. Pero no se trata sólo de los resultados en términos de cobertura y/o expansión. Son muchos otros los resultados que surgen de la aplicación y desarrollo de los mismos:

- Han dado **oportunidad** a personas en las áreas rurales de tener acceso a la educación básica, y a educación media en el caso particular del modelo SAT.
- Podría hoy en día hablarse de una verdadera **revolución educativa**: de acuerdo con la “Evaluación Censal de Competencias Básicas” adelantada por la Secretaría de Educación de Manizales (Colombia), el pasado mes de Abril, las dos mejores escuelas (áreas urbana y rural, públicas y privadas) son escuelas rurales públicas de educación básica que utilizan el modelo de EN

promovido por el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas en alianza con el sector público.

- Incremento en la **retención y promoción**.
- Algunas evaluaciones señalan que los resultados no son despreciables en términos de **comportamiento democrático y equidad de género**.
- **Fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad y la escuela** generando además actividades de extensión a la comunidad.
- Se han efectuado **adaptaciones de contenidos y de instrumentos**.
- Se han **detenido procesos migratorios**.
- Se ha **fomentado mentalidad de gestión empresarial** desde el colegio a través de los proyectos económicos.
- Se han **cumplido las hipótesis de intervención** del modelo SAT y se ha generado **un impacto en el desarrollo veredal, municipal y regional** mediante la promoción y ejecución de proyectos sociales, educativo-culturales, productivos y de infraestructura.
- Las experiencias de aplicación y expansión de los modelos **han enseñado al sector público que el sector privado puede convertirse en un aliado muy importante a la hora de resolver graves problemas sociales** (en este caso educativos).

Estos resultados se deben a diferentes factores, entre los cuales los más importantes son: la educación rural por sus características requiere un grado importante de flexibilización, de innovaciones, de mejoras en las prácticas pedagógicas. Éstas efectivamente se han venido dando a través de nuevas estrategias metodológicas; del rol asignado a los docentes o tutores; del rol (y manejo) asignado al material pedagógico; de las estrategias de formación a los docentes, etc.

Es conveniente acompañar los resultados anteriores con algunas de las opiniones expresadas por los grupos de estudiantes con los que se tuvo oportunidad de indagar por aspectos específicos de los modelos:

Los estudiantes del modelo de post-primaria rural con metodología Escuela Nueva (experiencia del Departamento de Caldas) (Escuelas “La Violeta”, y “La Trinidad”, área urbana de Manizales, Caldas) plantearon las siguientes ventajas del modelo:

A los estudiantes se les respeta su ritmo de aprendizaje, lo cual redundo en una mayor autonomía. La figura del profesor como guía, en combinación con el rol ampliamente participativo de los estudiantes dentro del modelo, mejora su libertad de expresión, a la vez que inculca el sentimiento de que todos hacen equipo

Los estudiantes de post-primaria rural del MEN (Escuelas de “Páramo Bajo” y “San Antonio”, municipio de Tausa, Departamento de Cundinamarca), por su parte, enfatizaron en el hecho de que en su escuela no cobran “pensión” mientras que en la oficial tradicional del pueblo sí deben pagar esta mensualidad.

Igualmente, señalan que en el colegio de secundaria del área urbana no hay proyectos productivos, perdiéndose la ventaja que éstos tienen de ayudarles en el proceso de aprendizaje. Por último, destacaron el uso de la biblioteca, hecho importante si se tienen en cuenta las precarias condiciones tradicionales de las escuelas rurales.

Por su parte, los estudiantes del grupo SAT de la vereda Paramillo (en el Municipio “La Unión”, del departamento del Valle del Cauca), señalaron la adecuación de los horarios a sus necesidades, la facilidad de los módulos y el hecho de que los tutores sean personas de su misma comunidad, como las principales ventajas del modelo.

Por otro lado, la mayoría de estudiantes que, estando cursando post-primaria rural con metodología de escuela nueva en Caldas, provenían de escuelas con metodología tradicional, presentan claras preferencias por dicha metodología, rechazan la tradicional y manifiestan no querer regresar a ésta.

Así mismo, las adaptaciones de contenidos tales como “Escuela y Café” han permitido, de acuerdo con los estudiantes, acercarse más a sus padres (a la vez que éstos han comenzado a valorar mejor la educación), a las labores que éstos realizan e incluso los estudiantes han llegado a aconsejarlos en las prácticas culturales de la caficultura (Entrevista estudiantes Escuelas “La Violeta”, y “La Trinidad”, área urbana de Manizales, Caldas, 2001).

El desarrollo de los modelos, sin embargo, no ha estado exento de dificultades, dentro de las cuales se destacan:

- Excesivo interés clientelista de las administraciones locales, falta de respaldo de las entidades estatales y de los funcionarios municipales.
- Falta de docentes licenciados por áreas específicas dispuestos a trabajar en las zonas rurales.
- Maestros que “se descargan” en la guía;
- Insuficiente participación de la comunidad en los procesos educativos;
- Estructura inadecuada de contratación docente (debido a que los modelos requieren docentes con un conocimiento adecuado de las metodologías, pero la estructura de contratación ha hecho muy inestable su vinculación).

La dificultad más apremiante es sin lugar a dudas la falta recursos para el funcionamiento regular de los programas. Hacia el futuro, éste será uno de los factores determinantes de la continuación de los procesos de expansión que hasta ahora han tenido éstos. Además, en el caso del modelo Caldas, y de los grupos SAT que cuentan con el apoyo de los respectivos Comités Departamentales de Cafeteros, el reciente recrudecimiento de la crisis cafetera, como resultado de la drástica caída de los precios internacionales del grano, tendrá un impacto negativo importante, dado que no sólo las inversiones del gremio en educación y otros programas sociales se han reducido de manera importante durante los últimos

cuatro años (CRECE, 2001), sino que éste ya anunció su retiro definitivo de esas inversiones. De esta forma, de no tomarse medidas al respecto, esos programas quedarán en buena parte “a la deriva.”

Otro factor igualmente determinante, además del financiero, será la viabilidad administrativa en sí, así como sus costos asociados de los modelos. Esa viabilidad administrativa estará en parte determinada por la descentralización y por sus problemas operativos en cuanto a competencias en el sector educativo.

Finalmente, varios aspectos importantes de los modelos no han sido estudiados y, por tanto, tampoco han sido documentados. El conocimiento de estos aspectos no sólo podría contribuir a superar las dificultades que hoy enfrentan los modelos, o a reforzar algunas de las características que aún requieren modificaciones, sino que también podría ayudar a conocer su grado de replicabilidad y las condiciones que los hacen exitosos. A continuación planteamos una lista de esos aspectos:

- El modelo SAT no ha sido evaluado en Colombia ni desde el punto de vista de los logros ni tampoco desde el punto de vista de los diversos impactos en las comunidades.
- El modelo post-primaria rural del MEN no ha sido evaluado desde el punto de vista de los logros.
- Ninguno de los tres modelos ha sido evaluado desde el punto de vista de los costos totales, incluyendo docentes, capacitación de docentes, personal de apoyo y costos administrativos.
- No se han evaluado los resultados de los proyectos productivos de las post-primarias desde el punto de vista de las adaptaciones de contenidos así como desde el punto de vista productivo, social y del capital humano, particularmente en el caso del modelo MEN.
- Finalmente, es necesario profundizar en la documentación del proceso de exportación de cada uno de los modelos pues, con base en la información obtenida, se puede afirmar que no se ha seguido una estrategia deliberada y sistemática para este fin y que, más bien, este proceso ha obedecido al interés de entidades internacionales, ministerios de educación y organizaciones no gubernamentales que han tenido la oportunidad de ponerse en contacto con los administradores de los programas y, en algunos casos, visitar experiencias para conocer los modelos en funcionamiento y adaptar su implantación a las condiciones específicas de sus países.

4. BIBLIOGRAFÍA

-Alegría de Enseñar (sin fecha); “Escuela Nueva Más Allá de Nuestras Fronteras”, entrevista a Vicky Colbert de A., Alegría de Enseñar # 29, Cali.

-Arbab, Farzam, Correa, Gustavo y Valcárcel, Francia de (1992), “FUNDAEC: sus fundamentos y líneas de acción”. FUNDAEC-CELATER, Cali.

-Banco Mundial-PNUD (1998); “Ampliación y Fortalecimiento de la Escuela Nueva en toda la Educación Básica Rural en el Departamento de Caldas”, en “Alianzas para la Reducción de la Pobreza”, Caracas (Venezuela).

-Colbert de A., Vicky (2000); “Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”; en Revista “Coyuntura Social”, No 22, Mayo. Bogotá.

-Comité de Cafeteros de Caldas y Federación Nacional de Cafeteros (1998). “Experiencia de Postprimaria Rural en Caldas”. En: “Educación Para la Población Rural: Balance Prospectivo”, MEN, Serie Documentos de Trabajo, Bogotá.

-Comité Departamental de Cafeteros de Caldas - CDCC (2000); “Programa de Educación Básica Rural con Metodología Escuela Nueva en el Departamento de Caldas-Colombia”. Documento institucional inédito. Manizales.

-Convenio Interadministrativo No. 0082 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Pamplona. Santa Fe de Bogotá (copia sin fecha).

-CRECE (1999); “Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Post-primaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas”. Informe Final. Manizales.

-CRECE (2001); “Cuantificación de los Impactos Micro Macroeconómicos y Sociales de la Crisis Cafetera.” Documento Inédito. Investigación contratada por la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia.

-El Camino (Fundación); “Promoting Village-Based Sustainable Social Economic Development in the Velez Province of Santander, Colombia “, vía internet en: <http://www.bcca.org/services/lists/noble-creation/elcamino.html>

-El Espectador (2000). “Colombia, poco avance humano: ONU”. Situación socioeconómica inferior a Argentina, Chile, Costa Rica, Venezuela y México. Mujer, escuela nueva y seguridad social, logros. Jueves 27 de enero. Bogotá.

-Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, (2000). Programa de

Reestructuración y Desarrollo de las Regiones Cafeteras: Estrategia Educativa, Bogotá.

-Gallego, L.H. y J.R. Ospina (1998); "Escuela Nueva Dimensionada en la Educación Básica, Post-primaria Rural de Caldas", Manizales.

-Gamboa, Carmen Inés, Valcárcel, Francia de y Correa Lizcano, Gustavo (1997). "Sistematización y caracterización de una experiencia de educación para el campo: El Sistema de Aprendizaje Tutorial- SAT". FUNDAEC, Cali.

-Gelvez Suárez, Hernando (1997), "La Post-primaria: una alternativa para la Educación Básica Rural". Guía del maestro. Ministerio de Educación Nacional.

-Gelvez, Hernando (2000), "Construyendo tejido educativo para el rescate de la Colombia Rural". Componente pedagógico. U. Pamplona, Facultad de Educación, Escuela de Educación Rural, Pamplona.

-Gómez Giraldo, Marisol (2001), "El aula los aleja de las armas". En: El Tiempo, página 1-16, domingo 5 de agosto.

-Gómez, Victor M. (sin fecha); "Visión Crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia"; en "Revista Educación y Pedagogía", Nos 14 y 15. pp. 280-305.

-Hoyos, José Fernando (1998), "Todos en el tren de la nueva educación". En: El Tiempo, martes 3 de agosto. Bogotá.

-Jerez, Angela Constanza (1999). "Colombia, ejemplo en educación rural". Escuela Nueva, modelo para Latinoamérica. El Tiempo, domingo 28 de Febrero. Bogotá.

-Losada, Chacón, Gómez, Rodríguez y Rojas (1992), "Evaluación del Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria" Instituto SER de Investigaciones. Bogotá.

-Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2001); "Portafolio de Ofertas Educativas. Ampliación de la cobertura y mejoramiento de la calidad. 2." Bogotá.

-Misión Social-DNP (1997); "La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos"; en Revista de Planeación y Desarrollo (Departamento Nacional de Planeación), Vol. XXVIII, No 1, Enero-Marzo. Bogotá.

-Murphy-Graham (2001); "A Colombian Plant in Honduras Soil: Implementing the Colombian SAT Program in Honduras - A Case Study", documento cedido directamente por el autor.

-Newsletter of the Education Forum in Dakar (2000). "Escuela Nueva in

Colombia goes urban” Education Forum. 26-28 april. Dakar.

-Padgett, Tim (1998). “The lighth of Learning”. Summit of the Americas. Time, April 20.

-Pardo, Carlos (1999); “LLECE: Educación rural en Colombia, ¿La mejor del país?”; en Revista “Alegría de Enseñar”, No 39, Abril-Junio de 1999. Año 10.

-Parra Arévalo, Fabio Enrique (1999), “Estado actual de la post-primaria rn Colombia”. Informe final. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Organización Escolar, Oficina de Concursos y Evaluación de docentes. Proyecto Post-primaria Rural. Santa Fe de Bogotá.

-Pinilla, Mónica (1997). “Y después de la primaria... ¿qué?”. Revista Alegría de Enseñar, No 30, Enero-Marzo, Año 7.

-PREAL (1998), “El futuro está en juego”. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Innovaciones Educativas en metodologías activas para las zonas urbano-marginales y para la post-primaria rural. Antecedentes y desarrollo en Colombia”; No 1. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Proceso de Construcción Colectiva de Prodebas en Colombia”. No 2. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Un modelo integral de Educación Básica Rural. Municipio de Balboa-Risaralda”. No 7. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Innovación post-primaria rural Educación Básica Integrada-IPEBI”. La Unión-Fómeque-Cundinamarca”. No 8. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Post-primaria rural con metodología Escuela Nueva Escuela Hojas Anchas. Supía-Caldas”. No 9. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “La post-primaria en el sector rural con Metodología Escuela Nueva. Escuela Nueva Los Guayabetales-Municipio de Pamplonita-Norte de Santander”. No 10. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Sistematización por componentes en las innovaciones educativas de Prodebas en Colombia”. No 11. Bogotá.

-Prodebas-Serie Documentos de Trabajo (1995); “Informe del segundo corte evaluativo Prodebas Colombia”. No 12. Bogotá.

-Ramírez, Angel Ignacio y Ramón, Josué Norberto. (1998); "Postprimaria Rural: Una Alternativa Para la Ampliación de la Educación Básica Rural.", en "Educación Para la Población Rural: Balance Prospectivo", MEN, Serie Documentos de Trabajo, Bogotá.

-Revista Dinero (2000); "La Revolución Educativa en Marcha". Junio 23 de 2000, No 111

-Richards, Michael (1999). "Applying baha'i social and economic development principles to rural education and development in Latin America". Paper presented at the 3rd Conference of the International Environment Forum, 15-18 August, Sidcot, United Kingdom.

-Rojas, Carlos y Briceño, Rosa Cecilia (1982), "Escuela Nueva 1977-1981". Características. Instituto SER de Investigaciones. Bogotá.

-Psacharopoulos, George, Rojas, Carlos y Velez, Eduardo (). Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva Is multigrade the Answer

-Torné de Valcárcel Francia y Correa Lizcano, Gustavo (1995), "Para salvar las barreras". El Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT, Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias - FUNDAEC, Cali.

-Universidad de Pamplona (1997). "Sistematización, Caracterización e Implementación de la Oferta Educativa de Posprimaria Rural". Información Básica. Pamplona.

-Vélez, Eduardo (1998); "Las innovaciones educativas en Colombia", en Revista Tablero No 59. pp. 13-21.

-Villar, Rodrigo (); "El Programa Escuela Nueva en Colombia"; en Revista Educación y Pedagogía, Nos 14 y 15.

-Villegas Roldan, Luz Alba (2000); "El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT. Una propuesta educativa para el desarrollo rural humano, armónico y sostenible". Documento presentado en la Conferencia Banco Mundial "Educación y Pobreza: Incluyendo a los Excluidos"; (Madrid, España, 29-31 de Marzo).

-Wolf, Lawrence y García, Norma (2000), "Multi-grades Schools and Technology "Inter-American Development Bank. TechKnowLogia, May-June.