

RECIBIDO EL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 13 DE DICIEMBRE DE 2023

ESCUELA NUEVA: REFLEXIONES EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN RURAL

ESCUELA NUEVA: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES IN RURAL EDUCATION

Pérez Fuentes Carlos Alfredo ¹

Pérez Angarita Yanid ²

Pérez Ramírez Eloina ³

Solano Meneses Nubia ⁴

Garavito Patiño José Joan ⁵

Álvarez Maestre Annie Julieth ⁶

Colombia

¹ Candidato doctoral en Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia IU, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, carlos.perez77@tdea.edu.co,

<https://orcid.org/0000-0003-0645-5973>, Tecnológico de Antioquia Medellín, Colombia

² Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente rural. Tlf: 3227365740 Contacto: yanizita0528@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1608-8380>

³ Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente rural. Tlf: 3116893364 Contacto: elowenshar36@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8152-664X>

⁴ Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente rural. Tlf: 3224769144 Contacto: nubysolano@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7000-1699>

⁵ Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Coordinador de lenguaje y procesos comunicativos en Universidad Simón Bolívar.

Tlf: 582 7070 Ext. 114 Contacto: j.garavito@unisimonbolivar.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-4299-9305>

⁶ Doctora en educación, Nova Southeastern University. Docente programa de Psicología en Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. 3104210147 Contacto: anniejulieth@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9432-8554>

Resumen

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los profesores bajo la modalidad de Escuela Nueva es un reto que debe afrontarse con rigor. Los docentes de este modelo pedagógico son piezas claves para el alcance de los objetivos del sistema educativo nacional en la población rural, los cuales deben ser expertos en este modelo, para lograr su efectividad en la aplicación. Este estudio tuvo como objetivo general caracterizar las prácticas pedagógicas de docentes en torno a la escuela nueva en la educación rural. La investigación se fundamentó desde el enfoque cualitativo en un diseño etnográfico, específicamente microetnografía. Como resultado, se identificaron las dificultades en la práctica pedagógica desde la escuela activa, identificando docentes con débil conocimiento de la metodología, escasos recursos, precariedad de las sedes educativas, lejanía geográfica y escasa cualificación. Finalmente, este estudio detectó que actualmente se desarrolla un componente pedagógico híbrido entre la pedagogía tradicional y la escuela nueva.

Palabras clave:

Educación rural, escuela nueva, educación formal, ruralidad colombiana, pedagogía activa, modelo pedagógico.

Abstract

Reflection on the pedagogical practices of teachers under the Escuela Nueva modality is a challenge that must be faced with rigor. The teachers of this pedagogical model are key pieces for achieving the objectives of the national educational system in the rural population, who must be experts in this model, to achieve its effectiveness in the application. The general objective of this study was to characterize the pedagogical practices of teachers around the Escuela Nueva in rural education. The research was based on a

qualitative approach in an ethnographic design, specifically microethnography. As a result, difficulties in pedagogical practice from the active school are identified, identifying teachers with weak knowledge of the methodology, scarce resources, precariousness of educational facilities, geographical remoteness and low qualifications. Finally, this study detected that a hybrid pedagogical component is currently being developed between traditional pedagogy and the Escuela Nueva.

Keywords:

Rural education, escuela nueva, formal education, Colombian rurality, active pedagogy, pedagogical model.

Résumé

La réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants sous la modalité Nueva Escuela est un défi qui doit être relevé avec rigueur. Les enseignants de ce modèle pédagogique sont des pièces maîtresses pour l'atteinte des objectifs du système éducatif national dans la population rurale, qui doit être experte dans ce modèle, sous peine de devenir des antagonistes du processus de formation.

L'objectif général de cette étude était de caractériser les pratiques pédagogiques des enseignants autour de l'école nouvelle dans l'enseignement rural. La recherche s'est appuyée sur une approche qualitative dans une conception ethnographique, plus précisément la micro-ethnographie. En conséquence, des difficultés sont apparues dans la pratique pédagogique de l'école active, identifiant des enseignants ayant une faible connaissance de la méthodologie, des ressources rares, la précarité des lieux d'enseignement, la distance géographique et peu de qualification. Enfin, cette étude a décelé une composante pédagogique hybride entre la pédagogie traditionnelle et l'école nouvelle.

Mots-clés :

Éducation rurale, éducation formelle, ruralité colombienne, pédagogie active, modèle pédagogique.

Ejes temáticos JEL:

I: Educación, salud y bienestar.

I2: Instituciones de Educación e Investigación.

Introducción

La Escuela Nueva es un modelo pedagógico flexible, caracterizado por la atención al educando, quien es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los contenidos curriculares se encuentran diseñados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, para que sea el estudiante quien construya sus conocimientos a través de la experiencia (García García, 2022; Hernández Silva, 2020). En este modelo el profesor es un orientador en el proceso de enseñanza aprendizaje, se fomenta el trabajo en equipo y el liderazgo se ejerce en función al grupo de trabajo. Los horarios de clase son flexibles (Avilés, 2009) y existen espacios de aprendizaje en donde el estudiante crea materiales didácticos con la cooperación del maestro (Peralta, 2020; Quintero & de Sá, 2018).

Este modelo pedagógico nace como una necesidad de transformar la forma de enseñar, de otorgar al niño un rol esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje (Carrero Arango & González Rodríguez, 2016). La necesidad de este modelo emerge del propósito de abordar al estudiante como un ser humano diverso, individual, con necesidades y experiencias distintas (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018; Quintero & de Sá, 2018).

El cambio de modelo en la escuela nace como una necesidad de pertinencia ante las exigencias sociales, del mercado, del desarrollo científico

y las necesidades industriales del momento, para la formación de un ciudadano, sin tener en cuenta sus creencias religiosas, políticas, culturales, etc. (Cala & Pinzón, 2016).

La escuela nueva hace énfasis en la construcción de nuevo conocimiento como una práctica cotidiana en el quehacer docente, lo cual presenta al maestro en una posición de orientador del proceso de enseñanza aprendizaje y disminuye esos atributos de omnisciente que le otorgaba la escuela tradicional (Ríos Beltrán, 2012). La escuela nueva es una pedagogía con características propias; además del aprendizaje activo también se caracteriza por tener un tipo de promoción denominada “promoción flexible”. Esta consiste en promover al estudiante una vez haya alcanzado los estándares básicos de competencia del nivel escolar que este cursando (Avilés, 2009; Quintero & de Sá, 2018). Esta promoción no tiene límite de tiempo como suele ocurrir en otro tipo de pedagogías, que por lo general se da una promoción anual. Aquí, es el mismo estudiante quien determina el tiempo que puede estar comprendido en menos, igual o más de un año de calendario escolar (Peralta, 2020).

Todo lo anterior implica un cambio estructural en la planeación que realiza el docente en su clase; ya que este se debe centrar en el proceso y no en los resultados, es decir, aquí no tiene relevancia la cantidad de conocimiento, ni cuánto tiempo le tomó conseguirlo; sino el modo en que el estudiante lo asimila (De Zubiría Samper, 2003; Quintero & de Sá, 2018). No se trata sólo de que el estudiante asimile lo conocido, sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, de la investigación, respetando su individualidad (Ríos Beltrán, 2012).

Entre los componentes del modelo escuela nueva se resalta la puesta en práctica por parte de los docentes de una serie de estrategias y recursos que fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellos se cuenta con: las guías de enseñanza, los contextos

escolares, la biblioteca escolar de aula, el diario escolar, el mapa escolar, la promoción flexible, la incorporación de la vida local al aprendizaje, las actividades remediales, las mesas de trabajo, el gobierno escolar y la formación permanente de todos los maestros (García García, 2022). Características que conllevan a conseguir un ambiente más ameno y fluido en las instituciones escolares, generando en los participantes del hecho educativo una mayor interacción (Abós Olivares et al., 2017; Lara Buitrago & Pulido Cortés, 2020).

Otra característica igual de importante a las anteriores es la interacción entre la escuela-comunidad, entendida como la relación que debe existir entre la familia del estudiante y el docente con el objetivo de trabajar mancomunadamente, apoyando así el fortalecimiento del proceso de formación integral del niño o niña (Carrero Arango & González Rodríguez, 2016; Soler et al., 2019). En algunos casos, esto no es tarea fácil debido a que los índices de analfabetismo que se presentan en la población rural son considerables. Aun así, para el docente es gratificante saber que cuenta con el apoyo de la comunidad, que no es solo de tipo académico, sino que también para la colaboración en la mitigación de problemas a nivel de planta física e incluso personales como el de transporte; ya que en la gran mayoría solo se puede transportar con ayuda de algunos animales de carga. Esta metodología es también conocida como “escuela activa” o “escuela multigrado” (del Castillo, 2018; Hernández-Silva, 2020).

Aunque las corrientes de escuela nueva nacen a finales del siglo XIX, sólo hasta comienzos del siglo XX, en Colombia se inicia un período de conocimiento y adaptación del modelo en las zonas de baja densidad demográfica, especialmente en las zonas rurales de Boyacá, Caldas, Norte de Santander, entre otras (Colbert et al., 2012; Gómez, 1995).

La deserción escolar en el ámbito rural es un tema complejo que se sale de las manos al docente, el cual solo se puede limitar a contemplar el vacío que queda en el aula de clase. Causas por las cuales el fenómeno de deserción escolar se da en el sector rural son la pobreza, el poco apoyo de las entidades gubernamentales para las pequeñas actividades agropecuarias, la falta de vivienda propia, etc. (Carrero Arango & González Rodríguez, 2016; Colbert, 1999). Aunque existen casos particulares, como el del niño que prefiere trabajar y tener un poco de ingresos económico, creándose un concepto errado de la escuela, debido a que esta no le produce ningún beneficio económico.

En este orden de ideas, los niños que desertan de la escuela, por lo general, nunca regresan, son pocos los casos en los que el niño retorna, ya que el hecho de tener que repetir el grado que había cursado es un factor desmotivador que se suma a la causa; algunos que retornan vuelven a desertar hasta que deciden no volver y son muy pocos los que continúan con su proceso de escolaridad (Abós Olivares et al., 2017).

En coherencia, El Ministerio de Educación Nacional ha elaborado unas guías, que en la actualidad van de primero a quinto grado y han mejorado su edición haciéndose más llamativas para los niños. La guía de lenguaje de primer grado aún no se ha creado (Galindo Cruz et al., 2018). Estas guías no son en algunos casos o temáticas fáciles para su desarrollo por parte del niño de manera autónoma; razón por la cual, los desarrollos de estas guías requieren de un acompañamiento constante del docente (Ríos Beltrán, 2012). Esta situación hace que los docentes en su mayoría opten por no usarlas y crean sus propias guías; puesto que en el aula tienen otros niños de diferente grado que atender. En lo que respecta a la promoción del estudiante, difiere de la estructura reglamentada por requisitos, indicadores y pruebas de Estado,

sino que, en esta metodología al ser de carácter flexible, no depende del docente sino del mismo educando (Carrero Arango & González Rodríguez, 2016; Hernández-Silva, 2020).

Las políticas del sistema educativo nacional no favorecen a la estructura de este modelo pedagógico (Galindo Cruz et al., 2018). Hablar de “promoción flexible” es un ejemplo, generalmente, un año escolar se inicia en enero y culmina en noviembre para los estudiantes, una vez culminado este año el sistema solicita el reporte de los estudiantes, ya sean reprobados o aprobados, más no presenta una opción que indique una “promoción pendiente”, es decir, el estudiante que aún no ha logrado los estándares básicos de competencias establecidos para su nivel, debido a su ritmo de aprendizaje no tiene lugar o una categoría dentro del sistema de evaluación y promoción escolar nacional (Avilés, 2009; Colbert, 1999; Ríos Beltrán, 2012).

La evaluación que plantea este modelo es de tipo formativa. Aunque este tema es incierto al momento de aplicarlo como consecuencia de esta situación, ya que no existe un respaldo que valore con exactitud los resultados obtenidos por el estudiante. En miras de esta situación y con la autonomía escolar a la hora de proponer y plantear su sistema evaluativo, las instituciones educativas crean su propia metodología para la evaluación escolar de los estudiantes en el quehacer diario escolar de este programa, creando así un empalme oculto entre el sistema educativo y este método pedagógico (Avilés, 2009; García García, 2022). Esta situación ha conllevado a que la mayoría de los docentes no apliquen el modelo de escuela nueva como se encuentra estructurado.

Existen escritos y defensores de esta pedagogía, pero la realidad es que mientras exista una brecha entre las políticas del sistema educativo y este modelo pedagógico, el docente deberá buscar las estrategias necesarias para cumplir con la razón de ser de esta metodología, es

decir, el estudiante es el centro de la razón de ser de la escuela (Avilés, 2009; Ríos Beltrán, 2012).

La educación en escuela nueva se articula con los paradigmas de la educación ambiental, por lo que la hace un proceso dinámico y participativo, que busca despertar en la población una conciencia que le permita identificarse con la problemática ambiental tanto a nivel general, como específico (Gutierrez & Mariño, 2020). Busca identificar las relaciones de interacción e independencia que se dan entre el entorno y el hombre, así como también se preocupa por promover una relación armónica entre el medio natural y las actividades antropogénicas a través del desarrollo sostenible, todo esto con el fin de garantizar el sostenimiento y calidad de las generaciones actuales y futuras (Hernández-Silva, 2020; Peralta, 2020).

Dentro del estudio de lo educativo, las reformas de la educación en escuela nueva constituyen un tema complejo y polémico en torno a los efectos que generan en las sociedades donde se produce, sin embargo, dicha situación permite indagar las razones mediante el cual tales reformas generan cambios sustanciales en los sistemas escolares donde se aplican (Avilés, 2009; García García, 2022). Abordar el tema de las reformas educativas amerita tener una visión integral en torno a las razones, objetivos, aplicación y resultados generados por éstas dentro de los sistemas escolares en donde se ejecutan. Nadie niega el carácter estratégico de la educación como vehículo de desarrollo y progreso social (Espinoza & González, 2012; Gutierrez & Mariño, 2020).

En el modelo escuela nueva se puede lograr una práctica pedagógica eficaz cuando el docente está capacitado y conoce muy bien el trabajo con esta metodología, ya que el modelo permite la participación de los educandos en el aprendizaje, lo cual se logra desarrollando estrategias basadas en la metodología,

como la manipulación de objetos, procesos de análisis, síntesis y comparaciones. El ofrecer oportunidades de practicar y aplicar los aprendizajes a las experiencias propias, organizando el trabajo en pequeños grupos que trabajan en forma cooperativa (del Castillo, 2018).

Igualmente, evaluar el desempeño de los estudiantes mediante observación, pruebas escritas y orales, y actividades escolares para casa, proporcionando a los estudiantes retroalimentación sobre su desempeño para que este comprenda los conceptos sin memorizarlos. Esta parte de la estrategia de la metodología escuela nueva se constituye en pilar fundamental para lograr una correcta apropiación de los conocimientos que adquiere el estudiante, lo que permite a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje (Peralta, 2020).

Por su parte, el profesor entrega una retroalimentación de resultados en los trabajos realizados. La entrega de resultados de las evaluaciones de los estudiantes es hecha de manera constructiva y oportuna, a fin de que éstos tomen conciencia del nivel de avance logrado, y puedan identificar las debilidades y las fortalezas del proceso de aprendizaje que realizan. El profesor aborda los errores, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje. Así, se fortalece el rol desde el concepto de docente estratégico, como un experto en la disciplina con capacidad de orientar y ofrecer apoyo (Zea et al., 2016).

La presente investigación se planteó como objetivo general caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes entorno a la escuela nueva en educación rural. El tener una mirada holística de las prácticas pedagógicas, permitió abordar las bases conceptuales y teóricas en cuanto al saber pedagógico del maestro de la básica primaria en la metodología y pedagogía escuela nueva en docentes

de aulas multigrado. Las evidencias reales que se definen en los contextos educativos permiten el establecimiento del problema que se manifiesta en la realidad, con relación a las prácticas pedagógicas en la escuela nueva, las cuales, se definen en función del empleo de diversos elementos que se adicionan, para que el docente logre el desarrollo óptimo de la clase. Con base en ello, se hace pertinente determinar las prácticas pedagógicas en el modelo de escuela nueva en la básica primaria, así como el reconocimiento de la forma en que estas se desarrollan en la escuela nueva y el establecimiento de las concepciones de los maestros respecto a su quehacer pedagógico, para así tener una visión global de los elementos que inciden en el contexto específico del estudio.

Método

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, la cual, permite la caracterización, descripción, análisis e interpretación de diversos aspectos que se hacen presentes en la problemática abordada en la presente investigación, específicamente la manera cómo los docentes de la Escuela Nueva desarrollan sus prácticas pedagógicas y la manera cómo adelantan el proceso de enseñanza, para que el mismo incida en la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiante (Martínez Miguélez, 2006).

De igual manera, se asume el método etnográfico, desde las consideraciones propias de la micro etnografía, puesto que la misma favorece las investigaciones que se adelantan en los contextos escolares, específicamente en las aulas de clase, se asume éste método, dado que el mismo permite reflexionar sobre las experiencias de los docentes de la escuela nueva, con relación a las prácticas pedagógicas, para así establecer elementos significativos que sirvan de base en la reconducción del impacto que generan la enseñanza y el aprendizaje en

los espacios formativos de la escuela nueva (Martínez Miguélez, 2005).

Participantes

Dentro del contexto seleccionado para el estudio se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a aquellos sujetos que cumplieran el criterio de ser docentes rurales de aulas multigrado bajo el modelo pedagógico de escuela nueva y que abarcan los niveles de educación básica primaria. En este sentido, los informantes claves para la investigación fueron cinco (5) docentes (Martínez Miguélez, 2006).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con base en el diseño de la investigación establecido previamente y los objetivos del estudio, es necesario referir que las técnicas a emplear fueron: análisis de contenido, observación participante, diario de campo y la entrevista estructurada (Martínez Miguélez, 2005, 2006).

Los momentos que se desarrollaron durante la investigación, estuvieron centrados en tres técnicas: el análisis documental con el instrumento matriz de análisis; la observación no participante, con los instrumentos mapeo, rutas y fichas de observación y diarios de campo y, la entrevista semiestructurada con el instrumento de guion de entrevista.

Resultados

La tabla 1 y la tabla 2 exponen la matriz de triangulación de resultados de donde se obtuvieron los posteriores análisis. Por lo allí expuesto y teniendo siempre presente el objetivo general de la investigación que consistía en identificar las prácticas pedagógicas en torno a la escuela nueva en educación rural, se puede decir que son muchas las categorías las que afectan el quehacer pedagógico de los docentes de la metodología escuela nueva

en estas regiones tan lejanas, abandonadas y convulsionadas del territorio colombiano.

Pero aun así con todas estas dificultades los docentes evidencian una amplia disposición para lograr que estas poblaciones tengan una formación aceptable para lograr encajar en un mundo tan acelerado y cambiante como el actual, es así como a partir de esta reflexión se procedió a identificar cómo es la práctica pedagógica de los docentes participantes para contrastarla con otras investigaciones y poder determinar el grado de acercamiento que esta posee frente a lo establecido en la teoría.

Frente a lo expuesto y debido al poco manejo de la metodología por parte de los docentes en necesario mencionar que se evidenciaron las realidades y dificultades de la docencia en el currículo, capacitación docente, comunidad y gestión educativa. Concluyendo que la mayoría de las problemáticas se asocian a la insuficiente gestión educativa por parte del gobierno en el ámbito nacional y local frente al apoyo del ámbito educativo de estas poblaciones tan alejadas.

Las problemáticas más comunes de las zonas rurales son la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, lo que se evidencia en altas tasas de repitencia y de abandono escolar, extra edad, carencia del sistema educativo, condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural, que afectan la práctica pedagógica de los docentes multigrado, propios de este contexto y que no permiten un desempeño acorde a lo planteado por la metodología, que aunque es la más adecuada para este tipo de poblaciones, las condiciones externas impiden su normal desarrollo.

Otra condición que obstaculiza las prácticas docentes, evidenciado en la presente investigación, es la escasa formación de los docentes en la metodología escuela nueva y la poca o nula capacitación que desde la

institucionalidad se la da a las sedes educativas para afianzar la metodología y lograr mejores resultados, identificando el concepto de escuela nueva para los maestros a pesar de no estar unificado. Este se concibe como una propuesta innovadora y flexible, con posibilidades de adaptarse a otros ambientes o condiciones de vida.

Un aspecto para destacar es que, la mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características, la forma de aplicarlo y los diferentes componentes. A nivel práctico, no todos los docentes lo aplican, se observa que algunos de ellos tienden a trabajar de manera tradicional y si bien se hace un trabajo con buenos resultados a nivel de formación en valores, no sucede lo mismo en lo académico.

Si bien es claro que la metodología escuela nueva propende por un aprendizaje personalizado y adaptado a las características del contexto, apoyado por las guías de aprendizaje como medio del proceso formativo de los estudiantes, esto no se aplica en la realidad, la investigación encontró que la falta de recursos tanto pedagógicos, educativos y de infraestructura impiden el cumplimiento de este fin. Esto evidencia que la metodología de escuela nueva es poco manejada dentro de las prácticas educativas, los docentes no han recibido capacitaciones o preparación pertinente para adaptar las prácticas pedagógicas a las particularidades de cada estudiante.

Igualmente, las sedes educativas no cuentan con el personal adecuado para brindar atención correspondiente a las necesidades educativas que se presentan, ni dispone de la infraestructura y recursos adecuados para favorecer las diferencias que presentan los

estudiantes del centro educativo; las guías de aprendizaje son un elemento importante en el modelo de Escuela Nueva, sin embargo no se le da la utilidad adecuada a estas guías de aprendizaje, ya que se cuenta con muy poco material y muchos docentes prefieren emplear otros libros o metodologías con la que se sienten más cómodos para diseñar o planear las clases de manera uniforme para todos los estudiantes, sin tener en cuenta las particularidades de cada niño.

Finalmente, la práctica pedagógica del maestro es interpretada como una simple acción disciplinar, que da cuenta de determinados contenidos que deben ser aprendidos. En consecuencia, es oportuno mirar la práctica pedagógica desde otra perspectiva, lo que significa, que será abordada desde un saber en donde se manifiesta una habilidad social y un saber pedagógico que las rodea y que de manera compartida se espera que contribuyan con acciones formativas en pro de la convivencia escolar, labor que desde sus condiciones realizan los docentes.

Tabla 1

Matriz de triangulación 1

Análisis Documental		Diario De Campo		Entrevista	
Categorías Axiales	Códigos Recurrentes	Categorías Axiales	Códigos Recurrentes	Categorías Axiales	Códigos Recurrentes
Integralmente competente (2)	Ueen-1, ueen-3			Falta de conocimientos (1)	Ed3-9
Preparar al individuo para ser útil a la sociedad (1)	Ueen-2			Desarrollo integral del niño desde su contexto (5)	Ed3-2, E D3-3, E Ed3-5, Ed5-5, Ed5-7
Constante mejoramiento y desarrollo (1)	Ueen-4			Aprendizaje por repetición (1)	Ed2-3
				Sitúa al alumno en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento) (1)	Ed2-8
				Teóricamente competente (7)	Ed1-1, Ed1-4, Ed1-9, Ed2-1, Ed2-2, Ed3-1, Ed4-4
				Repetitivo y memorístico (5)	Ed1-2, Ed1-3, Ed1-4, Ed2-4, Ed4-7
				Integralmente competente (5)	Ed1-6, Ed1-8, Ed2-6, Ed4-5, Ed5-8
				Preparar al individuo para ser útil a la sociedad (1)	Ed3-8
				Integración escuela - familias (1)	Ed1-14
				Promueve un aprendizaje activo, participativo, cooperativo y centrado en el estudiante (1)	Ed4-6
				Aprender haciendo, construyendo y reflexionando (3)	Ed2-7, Ed3-4, Ed3-7
				Motivación (1)	Ed4-8

Nota: Elaborado por los autores.

Tabla 2

Matriz de triangulación 2

Análisis Documental		Diario De Campo		Entrevista	
Categorías Axiales	Códigos Recurrentes	Categorías Axiales	Códigos Recurrentes	Códigos Recurrentes	Categorías Axiales
Integralmente Competente (5)	Ueen-5, Ueen-6, Ueen-7, Ueen-8, Ueen-9	Conformación aula multigrado (1)	Dc-3	Aprendizaje cooperativo (1)	Ed2-15
		Momentos de la clase multigrado (13)	Dc4-2, Dc4-4, Dc4-5, Dc4-9, Dc4-14, Dc5-1, Dc5-5, Dc5-7, Dc1-2, Dc1-3, Dc1-9, Dc2-2, Dc2-5	Educación flexible (1)	Ed2-29
		Método de enseñanza de los contenidos en escuela nueva (1)	Dc2-3	Desarrollo integral del niño desde su contexto (10)	D1-13, D1-23, D1-28, D1-29, D2-11, D2-18, D2-23, D4-28, D5-10, D5-16
		Aprendizaje por repetición (2)	Dc1-8, Dc1-11	Sitúa al alumno en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento) (5)	Ed2-16, Ed3-16, Ed3-29, Ed4-18, Ed4-22
		Dificultades de aprendizaje (6)	Dc1-13, Dc3-4, Dc3-5, Dc3-6, Dc4-8, Dc4-12	Adaptación curricular contextualizada (5)	Ed1-22, Ed2-17, Ed3-17, Ed4-17, Ed4-21
		Desmotivación y aburrimiento (4)	Dc5-8, Dc4-6, Dc4-7, Dc4-10	Falta de recursos (1)	Ed2-10
		Condiciones físicas de las aulas (1)	Dc5-2	Teóricamente competente (1)	Ed1-26

		Recursos educativos (2)	Dc5-4, Dc1-11	Repetitivo y memorístico (1)	Ed3-30
		Manejo de las guías (15)	Dc1-6, Dc1-7, Dc1-12, Dc3-2, Dc3-10, Dc3-1, Dc5-3, Dc5-6, Dc4-1, Dc4-3, Dc4-11, Dc4-13, Dc4-15, Dc5-3, Dc5-6	Integralmente competente (10)	Ed1-11, Ed1-12, Ed1-17, Ed1-21, Ed1-30, Ed2-21, Ed3-18, Ed4-29, Ed5-19, Ed5-28
				Preparar al individuo para ser útil a la sociedad (10)	Ed1-10, Ed2-12, Ed3-15, Ed3-19, Ed4-16, Ed4-17, Ed4-21, Ed5-11, Ed5-17, Ed5-22
				Constante mejoramiento y desarrollo (11)	Ed1-15, Ed2-17, Ed2-27, Ed3-10, Ed3-12, Ed3-13, Ed3-25, Ed4-10, Ed4-12, Ed4-27, Ed5-27
				Promueve un aprendizaje activo, participativo, cooperativo y centrado en el estudiante (13)	Ed1-16, Ed1-19, Ed2-14, Ed2-20, Ed2-24, Ed2-25, Ed3-24, Ed4-14, Ed4-20, Ed4-14, Ed5-18, Ed5-20, Ed5-30
				Aprender haciendo, construyendo y reflexionando (6)	Ed1-18, Ed2-19, Ed2-28, Ed2-30, Ed3-26, Ed4-30
				Momentos de aprendizaje (1)	Ed1-20
				Motivación	Ed1-22, Ed2-22, Ed3-20

Nota: Elaborado por los autores.

Discusión

Partiendo del planteamiento de los objetivos, se presentan a continuación los debates obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, se caracterizaron las prácticas pedagógicas de los docentes, lo cual se logró mediante la identificación de las principales diferencias entre los modelos pedagógicos escuela nueva y escuela tradicional, dentro de las cuales es procedente mencionar que:

La escuela nueva reconoce al estudiante como sujeto activo de la enseñanza y la escuela tradicional es quien tiene toda la responsabilidad intelectual y moral de dicho proceso. La escuela nueva vincula la teoría con la práctica y la tradicional percibe al estudiante como receptor pasivo de la información. La escuela nueva utiliza guías de aprendizaje y la escuela tradicional planea lo que se va a realizar y evalúa lo que se ejecuta (Aza, 2021; Quintero & de Sá, 2018).

Por otra parte, al reconocer la importancia de las categorías que fundamentan las prácticas pedagógicas de escuela nueva se pueden mencionar que aspectos producto de esta investigación como, que la práctica pedagógica desarrollada por los docentes en escuela nueva no es totalmente adecuada, pues todos los estudiantes son asumidos con el mismo rigor, es decir, no se diferencia el grado de prosecución (Beltrán & Cuellar, 2014). Los docentes del Centro Educativo Rural no están cumpliendo con la aplicación del modelo de Escuela Nueva, lo cual se evidencia en la utilización del discurso magistral en un contexto educativo no apto para ello (García García, 2022). El aburrimiento y la desmotivación por parte de los estudiantes, debido a las metodologías utilizadas por los docentes son recurrentes (Aza, 2021; Zea et al., 2016).

Asimismo, los espacios establecidos, como la biblioteca escolar de aula, solo existen en el protocolo de la metodología, ya que las sedes

cuentan solo con las guías de aprendizaje (Bernal Pinzón, 2017; Quintero & de Sá, 2018). La totalidad de docentes de las sedes educativas participantes carecen de preparación y débil cualificación en el modelo de escuela nueva, lo cual dificulta en gran medida su óptima aplicación (Díaz Pedrozo & Gutiérrez Guerra, 2019).

En lo referente a las concepciones didácticas y pedagógicas de los docentes frente al modelo Escuela Nueva se pueden mencionar que, los docentes poseen débiles conocimientos sobre la epistemología y las concepciones frente a la práctica docente y proceso formativo de los estudiantes (Avilés, 2009; Silva, 2020).

Los docentes, además de los pocos conocimientos acerca del modelo, los escasos recursos, precariedad de las sedes educativas, lejanía de estas y poca capacitación para mejorar esta situación, se enfrentan a una labor académica desplegando principalmente un híbrido entre la metodología tradicional bajo la cual se formaron y los principios bajo los cuales se debe manejar el mencionado modelo (Beltrán & Cuellar, 2014; García García, 2022; Ríos Beltrán, 2012). A pesar de los problemas y dificultades mencionadas, los profesores realizan su actividad académica con la mejor voluntad, ajustando lo más posible su trabajo al modelo y según lo han interpretado en la escasa capacitación que han recibido o por redes que han formado con sus compañeros de sedes educativas vecinas (Colbert et al., 2012).

El modelo escuela nueva es una propuesta diferente de educación, con metodologías, didácticas, métodos evaluativos y perfiles de estudiantes y docentes distantes de las propuestas por el modelo tradicional o convencional (Gómez, 1995) pero que, al respecto de la normativa debe cumplir con las exigencias y pautas que se emanan de forma estandarizada, pensadas para un sistema de educación graduado. Lo anterior, precisa al

desarrollo de prácticas pedagógicas bajo un modelo híbrido, cuya principal diferencia radica en tener un único docente para varios grados, con estrategias didácticas especialmente cartillas, o incluso sin ellas. Por lo tanto, aunque el modelo cuenta con reconocimiento nacional e internacional, se evidencia un desfase entre el discurso y la práctica.

El modelo pedagógico tradicional se basa en la idea de que los estudiantes deben ser receptores pasivos de la información, mientras que la del modelo escuela nueva defiende la idea de que la enseñanza debe basarse en los intereses y necesidades de los estudiantes (Ferriere, 1932; Montero, 2009), debe enseñar la teoría vinculada a la práctica, aprender haciendo con una educación flexible al ritmo del estudiante (Florez Ochoa, 2001; Gramsci, 2008; Narvaez, 2007). En las prácticas pedagógicas se observa una metodología transmisionista, a pesar de los esfuerzos por incorporar los elementos de la didáctica flexible en escuela nueva, hay una tendencia al modelo tradicional, donde el estudiante sigue instrucciones del docente y resuelve las preguntas formuladas por el profesor, sin que estas tengan una intención desequilibrante y reflexiva (Avilés, 2011; Giraldo & Serva, 2016).

Ante los hallazgos percibidos en el desarrollo de la investigación se pueden identificar las acciones que son necesarias para que las prácticas pedagógicas de sus docentes sean coherentes con las políticas emanadas por la institucionalidad frente al modelo escuela nueva (Ministerio de Educación Nacional, 2010; 2012). Las acciones implican sensibilizar a la comunidad educativa de educación rural respecto a la necesidad de hacer investigación en el aula y proponer acciones que faciliten la realización de estudios a partir de esta investigación para reflexionar frente a las prácticas pedagógicas del modelo escuela nueva que están establecidos por el MEN e incorporados en el PEI (Medina,

2009; Piedrahita, 2016).

Conclusiones

La Escuela Nueva es una caja de pandora en su sentido metafórico, en su interior se reflejan diferentes problemáticas de la educación actual, apatía, desinterés, escaso sentido crítico, pero, además, se manifiestan también otros desafíos que en la educación tradicional no se presentan: inclusión, multigrados, contexto educativo-laboral, aprendizaje del contexto rural local, aprendizajes colaborativos, significativos y diferenciales. Así mismo, como se señalan los retos, es necesario mencionar el potencial extraordinario que se presenta con este modelo pedagógico, como la cooperación y solidaridad, alternativas no solo de aprendizaje escolar sino social y político, en el tiempo de la individualidad y la competitividad manifestada por la educación tradicional. La Escuela Nueva no solo es una ventana emergente, sino un foco de luz que quizás ayude a re-pensar la educación general del país.

El estudio permitió identificar que las problemáticas más comunes, indistintamente de las regiones, son la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, evidenciándose en altas tasas de repitencia y abandono escolar, casos de extra edad, carencia del servicio educativo, condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural; aspectos que afectan la práctica pedagógica de los docentes multigrado, propios de este contexto y que no permiten un desempeño acorde a como lo plantea la metodología, que, aunque es la adecuada para este tipo de población, las condiciones externas impiden su normal desarrollo.

Otro aspecto que obstaculiza las prácticas docentes, evidenciado en la presente investigación, es la escasa formación de los docentes participantes sobre el modelo escuela nueva y la poca o nula capacitación que desde

la institucionalidad se genera en las sedes educativas para afianzar la metodología y lograr mejores resultados. Al respecto, la mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características, la forma de aplicarlo y los diferentes componentes, sin embargo, a nivel práctico, no todos los docentes lo aplican de manera pura. Se identifica que se mantienen prácticas pedagógicas del modelo tradicional y si bien se logran excelentes resultados a nivel de formación en valores, no sucede lo mismo en lo académico.

En este sentido, es necesario que en educación rural se garantice una eficiente y constante capacitación y formación de sus docentes en la metodología escuela nueva, con el ánimo de lograr los verdaderos resultados que la metodología propone. Por lo anterior, es necesario que el docente de las sedes educativas se responsabilice y pueda tomar posturas claras, garantizando un trabajo de calidad, para ser generador de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que lleven al estudiante a responder a los retos de la sociedad actual tal como es el propósito de la metodología.

Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P., Torres Sabaté, C., & Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, 49, 0.
- Avilés, Á. M. J. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 54, 103–125.
- Aza, L. F. F. (2021). Escuela nueva una revisión descriptiva de su evolución en la educación rural. *Revista Seres y Saberes*, 9(1).
- Beltrán, R. R., & Cuellar, M. Y. C. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 16(22), 157–172.
- Bernal Pinzón, M. L. (2017). ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 255–268.
- Cala, M. P., & Pinzón, I. S. (2016). Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 449–468.
- Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79–89.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Colbert, V., Chiappe, C., & Arboleda, J. (2012). The new school program: more and better primary education for children in rural areas in Colombia. In *Effective schools in developing countries* (pp. 60–76). Routledge.
- De Zubiría Samper, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- del Castillo, M. J. L. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27.
- Díaz Pedrozo, A. N., & Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia*.

- Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de La Educación Superior*, 41(162), 87–109.
- Galindo Cruz, G. L., Delgado Peralta, Z., & Sánchez Caro, G. (2018). Características de la propuesta escuela nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia. *Revista Ideales*, 7(1).
- García García, E. (2022). Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva y Escuela tradicional. *Ene*, 8, 7.
- Gómez, V. M. (1995). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 14–15, 280–306.
- Gutierrez, L. A., & Mariño, L. A. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Praxis & Saber*, 11(27), e10732–e10732.
- Hernández Silva, D. (2020). Education for the rural development. A critical analysis of the implementation process of the Escuela Nueva program in Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526–542.
- LaraBuitrago, P. A., & Pulido-Cortés, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21–45.
- Martínez Miguélez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. En *Universidad Simón Bolívar de Caracas*.
- Martínez Miguélez, M. (2006). El enfoque cualitativo. *Ciencia y Arte En La Investigación Cualitativa*, 65–98.
- Peralta, M. (2020). La escuela nueva como modelo educativo para el contexto rural. *Huellas Rurales*, 6(1).
- Quintero, S. E. U., & de Sá, E. F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3).
- Ríos Beltrán, R. (2012). La apropiación de la Escuela Nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. En *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (p. 165).
- Silva, D. H. (2020). Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526–542.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 18(4), 67–80.
- Soto Arango, D. E., & Molina Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275–289.
- Zea, V., Conde, D., Hoyos, N., & Wiest, R. (2016). *Escuela Nueva una oportunidad para el cambio*. Universidad Santo Tomás.