

Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia

Mauricio Perfetti del C.¹

Susana Leal A.¹

Pablo Rolando Arango G.¹

Abstract

This paper aims to present an analytical summary of a study contracted and published by the Regional Policy Dialogue of the Interamerican Development Bank (IADB), which main objective consisted on systematizing the implementation and expansion of two post-primary experiences in rural Areas in Colombia. The experiences were "Escuela Nueva" and SAT (Tutorial Learning System). Both models are analyzed in relation to the background of the educative problems in rural areas that motivated or inspired them. In addition, the objectives, components and inherent characteristics in the models are analyzed in relation to the problems that they tried to solve. In doing so, the paper describes both, theoretical aspects and their application. The research process concluded that it was necessary to include the post-primary "Escuela Nueva" developed by the MEN ("Ministerio de Educación Nacional de Colombia) as an additional model. In the final section, the main conclusions about the models are presented, and those aspects that require further research.

Resumen

Este artículo presenta un resumen analítico de un estudio contratado y publicado por Diálogo Regional de Política del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), cuyo principal objetivo era la sistematización de los procesos de implantación y expansión de dos experiencias de post-primaria rural en Colombia. Las experiencias fueron "Escuela Nueva" y SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial). Ambos modelos son analizados contra el trasfondo de problemas de la educación rural que los motivaron o inspiraron. Adicionalmente, los objetivos, componentes y características inherentes a los modelos son analizados en relación con los problemas para cuya solución fueron diseñados. Al hacerlo, el artículo describe tanto los aspectos teóricos como su aplicación. Durante la investigación se concluyó que era necesario incluir el modelo de post-primaria con "Escuela Nueva" promovido por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) como un modelo adicional. Al final se presentan las principales conclusiones acerca de los modelos, y se señalan los aspectos que todavía no han sido documentados o investigados.

Palabras claves: modelos educativos, área rural, Colombia.

¹ Director Ejecutivo e investigadores del Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales Crece, respectivamente. Los autores expresan sus agradecimientos a las personas de Fundaec en Puerto Tejada y Coreducuar en Bogotá, a los encargados del área educativa en el Comité de Cafeteros de Caldas, a la subdirección de Educación Rural del Ministerio de Educación, a la Universidad de Pamplona, al Diálogo Regional de Política del BID, y a los Drs. Vicky Colbert, Murphy-Graham y Claudia Uribe.

I. Introducción

Este documento presenta un resumen analítico de los resultados de un estudio contratado por el Diálogo Regional de Política del Banco Interamericano de Desarrollo y realizado por el Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales (Crece), cuyo propósito era el de documentar y sistematizar las experiencias de dos modelos de educación rural surgidos en Colombia: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de la Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva (EN).

Los modelos documentados en este trabajo nacieron como diferentes tipos de respuesta a unos déficit dramáticos de la educación rural colombiana. En general, los problemas comunes al surgimiento de los modelos pueden resumirse de la siguiente manera. El problema más visible era la casi inexistencia de cupos e instituciones para la educación secundaria en las zonas rurales. Pero esto no significa que ése fuera el único o el más grave de esos problemas. En particular, estaba el hecho de que la poca oferta educativa existente en el nivel de post-primaria estaba desarticulada del entorno rural en varios aspectos importantes: i) los currículos no se adaptaban a las necesidades del campo, de tal forma que en los hogares no se percibían las implicaciones prácticas de los aumentos en el nivel educativo de los hijos; ii) la rigidez del sistema y de las metodologías impedía que los jóvenes rurales pudieran realizar las labores de apoyo tradicionales dentro de sus hogares, principalmente en épocas de cosechas; iii) había una concepción atomística y separatista acerca del proceso educativo, en el sentido de que la primaria era concebida como independiente de la secundaria y ésta, a su vez, como independiente de la educa-

ción superior; peor aún, no había una clara articulación entre el proceso educativo total y lo que los jóvenes podían hacer y aportar dentro de la realidad rural. Esta concepción se reflejaba ampliamente en el hecho de que era necesario construir infraestructura independiente de la existente para primaria, si se quería ampliar la oferta de cupos hasta la post-primaria.

En líneas generales, éste era el trasfondo de los problemas de la educación rural del país. Sin embargo, el surgimiento de cada uno de los modelos obedeció a razones específicas en cada caso, las cuales consideraremos adelante en la explicación de cada uno.

Por otra parte, esos problemas no eran, ni son, exclusivos de Colombia. En el contexto latinoamericano, a pesar de los avances realizados durante la última década en ampliación de coberturas y mejoramiento de calidad, aún se observan deficiencias serias, las cuales siguen siendo mayores en las zonas rurales. Tales deficiencias son todavía más graves en relación con el nivel de educación secundaria (post-primaria):

"Como promedio, al año 2000 se estima que en las zonas urbanas uno de cada seis niños ya han abandonado la educación primaria o se encuentran muy rezagados en ella, situación que afecta a cerca del 40% de los que viven en zonas rurales. En relación con el término del ciclo secundario -requerimiento mínimo necesario para incorporarse adecuadamente al mercado de trabajo-, las insuficiencias son muy superiores: entre los jóvenes de 20 años, sólo uno de cada dos en las zonas urbanas y uno de cada cuatro en las rurales lo ha completado. Dos circunstancias tornan más compleja esta insuficiencia educacional entre los jóvenes. Por una parte, el hecho que el término del ciclo secun-

dario ha pasado a constituir el nivel educacional mínimo necesario para obtener ingresos laborales que permitan a las personas mantenerse fuera de la situación de pobreza durante la vida activa. Por otra, a diferencia de lo ocurrido en el ciclo primario, en el secundario no se redujeron mayormente en los años noventa las diferencias de logro entre los jóvenes de distinto origen socioeconómico. Ambos fenómenos indican que persiste en gran medida uno de los principales mecanismos de reproducción de la pobreza y de las desigualdades de ingreso en la región". (CEPAL (2000)). "A pesar de la expansión en el acceso, se observa todavía una alta selectividad en el ingreso a secundaria. Los jóvenes indígenas, los originarios de zonas rurales y de áreas urbanas deprimidas tienen dificultades para acceder y permanecer en la educación secundaria que es la que ofrece mayores posibilidades de movilidad social. La equidad no está presente para la mayoría de la población de ese segmento" (Schiefelbein, et. al. (2001)).

Claramente, los esfuerzos que los países de América Latina han realizado en términos de universalización de la educación básica primaria han generado una presión creciente de cupos en postprimaria, la cual es más difícil de atender en las zonas rurales dado el hecho de que en éstas la oferta de cupos para secundaria ha sido tradicionalmente muy limitada. En esta medida, los modelos aquí documentados se constituyen en alternativas atractivas para el enfrentamiento y la superación de los graves problemas que aún persisten en materia de educación secundaria en las zonas rurales de Latinoamérica.

A. Los modelos

En esta sección ofrecemos un resumen de los componentes y características de cada modelo,

y de sus respectivos procesos de aplicación y expansión.

1. El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)

Una particularidad del SAT es que, a diferencia de los otros modelos documentados en este trabajo, no surgió como una alternativa específica de educación formal para post-primaria, sino más bien como uno de los componentes principales de una estrategia mucho más amplia de desarrollo para las zonas rurales.

La Fundación Para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (Fundae), una ONG creada en 1974 por un grupo de profesionales de la Universidad del Valle, se había propuesto diseñar un modelo de desarrollo rural basado en la aplicación práctica del conocimiento científico. Uno de los problemas a este respecto residía en la manera en que era concebido el desarrollo. Desde el punto de vista dominante en la época (década de los setenta), 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. Fundae 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 (1999)).

Fundae comenzó a trabajar con algunas comunidades rurales del norte del departamento del Cauca en 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 dio 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 programas². 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.

En este contexto se realizó una primera experiencia con un grupo de 25 jóvenes rurales del norte del departamento del Cauca (Colombia), cuyo objetivo era el de 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 Fundaec³ (2001)).

En esta primera experiencia comenzaron a configurarse los elementos centrales del modelo, los que, a su vez, lo convirtieron en una alternativa nueva y viable para la educación de las zonas rurales. Estos elementos pueden clasificarse de la siguiente manera:

a. Curriculares

El énfasis del modelo está puesto en el desarrollo de habilidades y destrezas antes que en la memorización de contenidos. En este sentido, los módulos de enseñanza están diseñados de tal forma que siempre tienen aplicaciones prácticas. Estas aplicaciones se materializan en la realización de proyectos comunitarios y productivos.

De esta manera, una de las características del SAT como una innovación curricular es el énfasis en el desarrollo de habilidades, no la creación de un currículum nuevo.

Por otra parte, 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 están diseñadas para que el estudiante desarrolle habilidades específicas dentro de cada una, de tal manera que pueda ser funcional aunque se retire sin terminar el proceso completo.

De la misma manera, el modelo se acomoda a los ritmos de los estudiantes rurales, en el sentido de que permite la salida de los estudiantes durante las épocas de cosecha u otros apoyos en

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

³ Para la realización de este estudio se hicieron las siguientes entrevistas: Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, Fundaec, Coreducar, Ministerio de Educación Nacional, dos visitas a escuelas del departamento de Caldas, una visita a un grupo SAT y otra a una escuela con el modelo Escuela Nueva del MEN. La explicación de las siglas aparece a lo largo del documento.

el hogar rural, sin que ello afecte su desempeño académico; además de que los horarios de clases son concertados entre el grupo de estudiantes y el tutor.

b. Pedagógicos

El modelo introduce la figura del tutor, la cual sustituye a la figura tradicional del maestro. Este elemento es una innovación en dos aspectos: i) el tutor es concebido como un orientador, como una guía, no como un mero transmisor de conocimientos; ii) el tutor es una persona de la misma comunidad en la cual se aplica el modelo.

Estas dos innovaciones constituyen un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, al cambiar el rol del docente, también cambia el rol del alumno: se hace más cooperativo, más participativo. En segundo lugar, al introducir el requisito de que el docente sea de la misma comunidad en la cual se aplica el modelo, se facilita esa modificación de roles.

Otro aspecto pedagógico innovador dentro del modelo es su pretensión de lograr una integración interdisciplinaria para la solución de problemas de desarrollo en las zonas rurales. De esta forma, el modelo SAT fue pensado en uno

EL TUTOR SAT

Los tutores son personas de las mismas comunidades en las cuales funciona el modelo. Es decir, son personas de las zonas rurales. De acuerdo con Fundaec, los tutores deben tener ciertas características mínimas que definen su perfil. Dentro de estas características, están: respeto por la vida campesina e interés por dignificar la vida rural en general; capacidad de liderazgo y compromiso con el programa, "debe reconocer que su testimonio tiene más fuerza que su palabra" (Fundaec (2001); además, los tutores deben conocer muy bien el programa SAT, para lo cual deben recibir una capacitación especial, también debe tener ciertas capacidades cognitivas, como la apreciación de los puntos de vista de otros, la elaboración y recepción de críticas, la capacidad de elaborar planes de trabajo; debe también contar con algunas habilidades administrativas mínimas en relación con el manejo y ejecución de proyectos rurales. Adicionalmente, la figura del tutor, así como todos los niveles del programa SAT, está dirigida por la noción de servicio comunitario: "El tutor no sólo es un educador, sino que es participante activo en un movimiento social" (Fundaec (2001)). Un requisito fundamental para los tutores es que deben gozar de aceptación dentro de la comunidad en la cual van a trabajar. Por esta razón, se prefiere que los tutores trabajen, o en su misma comunidad, o bien en comunidades rurales cercanas. Se requiere también que los tutores tengan, como mínimo, el grado de bachillerato formal; sin embargo, en algunos casos se han aceptado personas sin este título pero que presentan una formación autodidacta suficiente para desarrollar el programa, además de que tienen todas las otras características requeridas. El proceso de selección de los tutores se hace durante la capacitación que Fundaec ofrece antes de iniciar el programa en una comunidad.

Claramente, la figura del tutor constituye una novedad incluso dentro de las alternativas innovadoras para la educación rural. Esta figura está basada en dos de las hipótesis teóricas básicas sobre las que se fundamenta el modelo: i) que un sistema educativo que sea administrado, dirigido y adaptado con la participación de la comunidad misma que es su beneficiaria será más exitoso en la zona rural que los sistemas tradicionales; y ii) los proyectos de desarrollo en las zonas rurales contribuirán al desarrollo de las comunidades sólo si éstas asumen un rol participativo dentro de los mismos y no son concebidas como meros receptores.

de sus componentes como un medio de articulación interdisciplinaria puesto al servicio de la solución de problemas específicos de desarrollo en las zonas rurales.

c. Institucionales

Desde el punto de vista institucional, el SAT también presenta innovaciones notorias. En primer lugar, el modelo fue creado y aplicado por una ONG y, en este sentido, constituye una respuesta concreta de la sociedad civil ante los graves problemas de la educación rural.

En segundo lugar, a diferencia de los otros modelos, el SAT ha crecido desde la demanda, no desde la oferta. De hecho, son las instituciones o las comunidades que quieren implantar el modelo las que buscan a Fundaec para que realice las capacitaciones iniciales.

En tercer lugar, el modelo ha ido desarrollando estrategias institucionales para el mejoramiento tanto de la capacitación de los tutores, como de la gestión y promoción de recursos. Es así como han surgido dos nuevas instituciones de apoyo al modelo, i) la Corporación Nacional para la Educación Rural SAT-Coreducuar (nacida en 1999), institución que reúne a todas las ONG 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; y ii) 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 del nivel educativo de post-primaria. 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.

Finalmente, una innovación fundamental (que también es común a los otros dos modelos), la constituye el hecho de que la comunidad se convierte en una institución más que juega un papel determinante en la red interinstitucional que permite el funcionamiento del modelo. Como se verá más adelante, varios de los problemas que han debido enfrentar los procesos de aplicación y expansión de los modelos se han resuelto gracias a este nuevo rol institucional de las comunidades.

Estas características del modelo se han ido desarrollando a lo largo del proceso de expansión. De hecho, el modelo mismo no fue diseñado de una vez por todas con todos sus componentes. A este respecto, los procesos de expansión más importantes en el interior de Colombia se han dado en los Departamentos de Santander, Tolima, Risaralda y Antioquia.

Este proceso de expansión ha sido irregular y se ha llevado a cabo de diversas maneras en los diferentes lugares. Sin embargo, ha habido unas características comunes a lo largo del proceso.

Por ejemplo, en todos los casos ha habido una participación muy activa del sector privado (principalmente de ONG) y el reconocimiento oficial del modelo ha sido posterior a su implantación (en los cuatro departamentos el modelo ha sido reconocido oficialmente como una alternativa educativa para las zonas rurales, y también ha sido adoptado en el nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional dentro de su portafolio de ofertas educativas).

También se han dado algunos ajustes a lo largo del proceso de expansión. En particular, se han modificado en algunos casos los procesos de elaboración de los módulos (que normalmente recaen en Fundaec), debido a la aceleración en los procesos de expansión, lo cual ha superado las capacidades de capacitación de Fundaec. Sin embargo, comparativamente, es SAT el modelo que menos ajustes, adaptaciones de contenido o modificaciones curriculares ha tenido.

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 Fundaec (2001)).

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 interdisciplinaria de las ciencias a la solución de problemas prácticos (Villegas (2000)).

Uno de los aspectos más interesantes del SAT es que ha logrado encajar en (e incluso modificar) las estrategias de desarrollo de las ONG que lo adoptan. El caso más claro de esto en Colombia es el de la Fundación El Camino, en el departamento de Santander. 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 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 Correa & Torné (1995)).

2. Post-primaria con metodología Escuela Nueva, caso del departamento de Caldas (Colombia)

Además de los problemas ya mencionados de la educación rural en Colombia, el modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva, que nació en el departamento de Caldas (Colombia), surgió en respuesta a una presión muy particular.

En efecto, gracias al éxito en la aplicación de la metodología Escuela Nueva para primaria en el Departamento de Caldas (Colombia), se había producido una situación en la cual la demanda de cupos para el nivel de secundaria había aumentado significativamente, mientras que la oferta no crecía al mismo ritmo. Esta metodología se venía aplicando para primaria en Caldas desde 1981 y, en conjunción con la mínima oferta educativa oficial para la zona rural, se llegó a una situación en la cual 70% de los jóvenes que terminaban la primaria no tenía acceso a la educación secundaria.

Dada esta situación, en 1988 el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas promovió la realización de un experimento en el cual se pretendía extender la metodología Escuela Nueva hasta el grado 6º. Esta primera experiencia se realizó con un grupo de 30 jóvenes provenientes de escuelas en las cuales se aplicaba la metodología Escuela Nueva para primaria. En ella participaron la Secretaría Departamental de Educación⁴, la Universidad de Caldas, y el Centro Experimental Piloto (CEP). Las guías de aprendizaje (que son un componente básico de la metodología Escuela Nueva) fueron diseñadas por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Caldas.

Además del interés por comenzar a enfrentar los problemas de la educación rural mencionados en las secciones anteriores, hubo en el caso de Caldas una razón adicional que contribuyó a la

expansión del modelo a lo largo de la zona rural del departamento. La primera fue que el Comité Departamental de Cafeteros había invertido tradicionalmente en infraestructura física de escuelas (construcción y adecuación), pero a principios de 1990 prácticamente no había solicitudes de construcción de nuevas escuelas (CDCC (1998)), de tal manera que se decidió intervenir en el campo de la calidad de la educación. La segunda razón fue que, 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 (13,3 alumnos por maestro). Dados estos hechos, el Comité de Cafeteros se propuso ampliar la cobertura aprovechando la infraestructura y los docentes existentes.

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 grado).

Aunque estaba basado en las líneas generales de la metodología Escuela Nueva (que originalmente estaba diseñada para primaria), el modelo de post-primaria incluye las modificaciones y adaptaciones necesarias para atender las edades de los jóvenes de post-primaria. En particular, los contenidos y el enfoque de las guías

⁴ Las Secretarías de Educación Departamental son las instancias que se encargan de hacer cumplir las políticas, estrategias, programas y normas del Gobierno Central en materia de educación, en los departamentos de Colombia. Además, están encargadas de hacer cumplir las políticas, programas y estrategias del Plan de Desarrollo Departamental, de administrar y nombrar a los docentes, y de destinar los recursos del situado fiscal para los fines previstos en la ley para el sector educativo.

debieron ser adecuados de acuerdo con la hipótesis de que la edad de los jóvenes que inician la post-primaria implica un mayor desarrollo de las operaciones formales del pensamiento (Entrevista CDCC (2001)). Al igual que en el caso del SAT, el modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva del Departamento de Caldas (Colombia), constituye una serie compleja de innovaciones educativas que pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

a. Curriculares

El modelo contempla la sistematización y el control sobre los logros de los estudiantes, mediante la utilización para cada unidad (conjunto de guías o sub-temas) de un *cuadro de control de progreso*, donde el alumno registra los éxitos obtenidos en cada etapa del proceso de aprendizaje (previo conocimiento de los logros que debe obtener en la unidad). Este auto-control 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.

Los contenidos curriculares están articulados con la realidad rural. Para la materialización de esta idea, 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.

El modelo incluye un 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).

La implantación del modelo requiere la adecuación de espacios e instrumentos para facilitar el aprendizaje activo (huertas, 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 unos 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-Ospina (1998); Entrevista CDCC (2001)).

b. Pedagógicas

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 adecuen de la mejor manera a las necesidades e intereses del joven rural (Gallego-Ospina (1998)).

Para facilitar la flexibilidad del modelo, se incluye la concepción de aulas y docentes mul-

tigrado, es decir, de docentes que pueden atender simultáneamente varios grados diferentes de post-primaria. Esto es posible gracias a la estrategia curricular de la auto-instrucción, que se basa en la práctica en las guías de auto-aprendizaje.

c. Institucionales

A este respecto el modelo contiene varias innovaciones notables. En primer lugar, por primera vez introduce en la educación rural instituciones de carácter micro y participativo en el interior del establecimiento escolar mismo, tales como 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.

Por otra parte, en cuanto al sostenimiento, difusión y apoyo al modelo, la experiencia del departamento de Caldas fue una de las primeras en involucrar la cooperación efectiva entre instituciones de muy diversa naturaleza. Como consecuencia del éxito obtenido por esta articulación interinstitucional, se constituyó una Alianza Institucional Estratégica para la gestión, el apoyo y el sostenimiento de la post-primaria Escuela Nueva en Caldas. Gracias a esta alianza, conformada por el Comité Departamental de Cafeteros, la Secretaría Departamental de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, se ha logrado canalizar recursos para apoyar el modelo (en capacitaciones a docentes, dotación, innovaciones o ajustes, entre otras). Además, las operaciones

de esta Alianza han dado lugar a nuevas instancias institucionales, tales como:

- *El 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.
- *El Equipo de padrinos de escuela nueva:* que cumple funciones de apoyo al Comité Técnico, y diseña y ejecuta planes específicos de acción. Este equipo está conformado por docentes en ejercicio, supervisores, directores de núcleo y expertos en informática y agro-nomía.

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

Por otra parte, en este modelo se pueden observar las modificaciones, ajustes y adaptaciones más notorias. Por ejemplo, dentro del desarrollo del modelo existen dos casos claros y exitosos de adaptación de contenidos:

Escuela y café

Caldas es uno de los departamentos más cafeteros de Colombia. De hecho, la participación del valor agregado 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 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.

Como consecuencia, se formuló el proyecto "Escuela y Café" con el objetivo de desarrollar competencias para generar empleo, elevar el nivel de escolaridad de los caficultores, volver la cafi-

cultura 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 ceden espacio en la finca para que los hijos puedan hacer aplicaciones prácticas.
- ❑ La institución (escuela) incluye "Escuela y Café" dentro del Proyecto Educativo Institucional⁵ (PEI) y el plan de estudios, y realiza un diagnóstico del estado de la caficultura en la vereda⁶ en la que funciona la escuela.
- ❑ Profesionales de los servicios de asistencia técnica del Comité de Cafeteros se vinculan al proyecto.

Este programa ha logrado el aprovechamiento del capital humano de los hijos en las actividades productivas, hasta el punto en que los hijos se han involucrado de una manera más participativa y cualificada en los cultivos de café de los padres (Entrevistas Escuelas La Violeta y La Trinidad).

⁵ Proyecto Educativo Institucional que formula cada comunidad educativa indicando la orientación del programa a desarrollar en cada una de las instituciones educativas.

⁶ Los municipios colombianos se subdividen territorialmente en veredas, las cuales son segmentos delimitados de territorio rural.

Escuela virtual

Este proyecto busca fortalecer el modelo mediante la introducción de las tecnologías de punta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este programa se ha realizado en diferentes fases (4 en total), las cuales van desde la capacitación de los docentes hasta la realización de proyectos colaborativos por parte de los estudiantes de los establecimientos que cuentan con la post-primaria Escuela Nueva. Estos proyectos se realizan con estudiantes de otros establecimientos nacionales e internacionales; dentro de ellos cabe destacar uno en el que los estudiantes de una escuela rural de Caldas intercambian con niños nobles de Inglaterra, quienes les enseñan inglés mientras los niños colombianos les enseñan sobre café. Este programa también ha desarrollado una fase de capacitación en la cual los docentes pueden consultar vía internet a expertos en diferentes áreas, con lo cual se ha reducido la presencialidad de las capacitaciones (disminuyendo así los costos), a la vez que se han cualificado las capacitaciones. A este proyecto se ha vinculado la Universidad Autónoma de Bogotá (en las capacitaciones), y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas ha aportado equipos y el software educativo.

En relación con el impacto de este programa dentro del modelo, se destacan el mejoramiento en los logros académicos de los estudiantes, la vinculación de otras entidades con el modelo (en particular, las empresas telefónicas que han rebajado las tarifas para la conexión a internet), y el hecho de que los docentes han vinculado las consultas de software o de páginas web dentro de las guías de auto-aprendizaje, de tal forma que los estudiantes deben completar los temas mediante esas consultas. Adicionalmente, el pro-

grama 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 los "ICT Stories" del InfoDev del Banco Mundial. También los estudiantes recibieron el Premio Nacional de Informática Educativa (Entrevista CDCC (2001)).

Un aspecto de estos programas que merece ser resaltado es la manera como se involucran dentro de los contenidos metodológicos del modelo. Estos programas 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 las computadoras. 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 auto instrucción 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 al modelo inicial que se ha dado a lo largo del proceso de implantación y expansión es el programa de Aceleración del Aprendizaje (que se inició en el año 2000), diseñado para nivelar en primaria a población en extraedad. Con este propósito se adaptó una propuesta del Ministerio de Educación de Brasil

y se integró en el modelo de Escuela Nueva. 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.

La otra innovación importante es 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 US\$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 les 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).

De los tres modelos, el del departamento de Caldas es el único que ha sido objeto de la evaluación más completa en términos de logro académico en lenguaje y matemáticas (con base en los parámetros oficiales de la Nación), y en democracia⁷. Las pruebas se aplicaron en establecimientos que contaban con la metodología Escuela Nueva, y en un grupo de establecimientos que no contaban con esta metodología. De esta evaluación, realizada por el Crece (1999), se destacan los siguientes resultados:

Varios de los componentes metodológicos del modelo se asocian positivamente a mayores logros académicos, como, por ejemplo, la dotación de guías de auto-instrucción en matemáticas (a mayor número de manuales por estudiante, mayor logro), la dotación suficiente en mesas trapezoidales, las cuales facilitan el trabajo cooperativo; el proceso pedagógico de la metodología también se asocia positivamente al logro del estudiante (se expresa a través de tres indicadores: rol del docente, participación de los estudiantes y estrategias pedagógicas; Crece (1999)).

Comparativamente, los logros en los colegios agropecuarios que no cuentan con la metodología Escuela Nueva, fueron menores. Además, los resultados por género en los establecimientos

⁷ Eso no significa que no se hayan hecho otras evaluaciones.

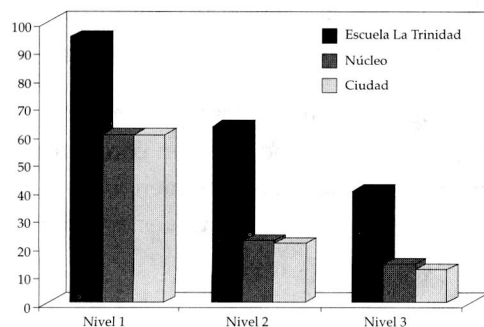
que tienen la metodología Escuela Nueva son claramente equitativos, puesto que no aparecen sesgos discriminatorios. Las necesidades de reconocimiento, expresión, apoyo, motivación, comunicación, así como las de participación y respeto por el otro, no resultan afectadas por la pertenencia a uno u otro 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 (Crece (1999)).

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 auto-instrucción (Entrevista CDCC (2001)). En esta revisión están participando 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.

Un caso sin precedentes en todo el país lo constituyen los resultados que obtuvieron recientemente dos escuelas rurales con metodología Escuela Nueva en la aplicación de las pruebas oficiales del MEN, "Evaluación de Competencias Básicas", en la ciudad de Manizales (departamento de Caldas, Colombia). 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 (2.001); Entrevista Escuela La Trinidad (2.001)). A continuación se presenta una gráfica con el resumen comparativo de los resultados para la Escuela La Trinidad.

Porcentaje de Estudiantes que superan cada Nivel de Competencia en Matemáticas, Escuela La Trinidad, Núcleo Educativo y Ciudad de Manizales, Caldas, Colombia (2.001)



Nivel 1: reconocer y describir objetos matemáticos, atributos, propiedades y operaciones.

Nivel 2: Usar conocimientos y procedimientos para contrastar, clasificar y conjeturar resultados matemáticos y establecer relaciones entre diferentes representaciones.

Nivel 3: Construir modelos, hacer generalizaciones argumentar e inventar y resolver problemas.

Fuente: Secretaría de Educación, Manizales 2001.

3. Post-primaria con metodología Escuela Nueva del Ministerio de Educación Nacional

De acuerdo con el diagnóstico base para la formulación del Plan de Apertura Educativa del Plan de Desarrollo Nacional "La Revolución Pacífica", la prioridad en la que debía centrarse el 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).

En el marco 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 vereda de Hojas Anchas en el municipio de Supía (departamento de Caldas, Colombia); *Modelo Integral de Educación Básica Rural* en el municipio de Balboa (departamento de Risaralda, Colombia); *Innovación post-primaria rural Educación básica integrada* en Fómeque (departamento de Cundinamarca, Colombia) y *Post-primaria en el sector rural con metodología escuela nueva* en Pamplonita (departamento de Norte de Santander, Colombia) (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 Rehabilitación⁸ (Convenio MEN-PNR). La post-primaria 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.

Para la realización del presente trabajo se tenía pensado tratar el modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva como un único mo-

⁸ Plan de la Presidencia de la República con programas para municipios afectados por altos índices de violencia y presencia de conflicto armado.

delo. Sin embargo, durante el proceso de documentación y recolección de la información, se llegó a la conclusión de que el modelo de post-primaria Escuela Nueva promovido por el Ministerio de Educación presentaba características que lo convierten en un modelo independiente⁹.

El Modelo MEN, a pesar de compartir algunos elementos teóricos y metodológicos con los dos modelos descritos arriba, especialmente con el modelo Caldas, se diferencia claramente de ellos en varios aspectos básicos: 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.

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 Proyecto Institucional de Educación Rural (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 componentes del PIER y tres sobre proyectos pedagógicos productivos (Entrevista MEN-U. Pamplona (2001)).

Adicionalmente, el modelo MEN no incluye la figura del profesor multigrado, sino la del profesor multiárea.

Como una consecuencia de estas modificaciones, el modelo MEN tiene un carácter comparativamente menos agropecuario que el modelo Caldas. En particular, a diferencia de este último, el modelo MEN tiene como uno de sus objetivos centrales la atracción y retención de jóvenes rurales en el sistema educativo, independientemente de si deciden o no permanecer en el campo cuando terminen los estudios.

A pesar de estas diferencias, el modelo MEN comparte con los otros (Caldas y SAT) la motivación por atacar los graves problemas de la educación rural en el país.

En la medida en que el modelo MEN está basado en la metodología Escuela Nueva comparte con ésta los lineamientos pedagógicos generales, basados en las pedagogías activas. Sin embargo, a lo largo del proceso de implantación y expansión del modelo se han dado algunas innovaciones interesantes, que pueden clasificarse de la siguiente manera:

⁹ Para simplificar, en adelante nos referiremos al modelo de post-primaria rural con metodología Escuela Nueva del Ministerio de Educación Nacional, como "modelo MEN", y al modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva del departamento de Caldas, como "modelo Caldas".

a. Curriculares

El modelo busca enfocar los contenidos y actividades en aspectos relacionados con el trabajo socialmente productivo (Gelvez (1997); Ramírez, 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)).

También pretende desarrollar un currículo pertinente fundamentado en las áreas obligatorias de la educación básica, complementadas con los proyectos pedagógicos productivos (U. Pamplona (2000)), para atender y respetar la diversidad de experiencias en curso y los ritmos y estilos de aprendizaje de las zonas rurales. (Gelvez (1997); Ramírez-Ramón (1998); Parra (1999)).

El modelo también contempla la flexibilización y diversificación del currículum escolar para que permita educación en los distintos contextos socioeconómicos del medio rural (Gelvez (1997); Ramírez-Ramón (1998); Parra (1999)).

b. Pedagógicas

Enmarcado dentro de las pedagogías activas, el modelo hace algunas contribuciones conceptuales que pretenden adaptar ese tipo de pedagogías a la realidad rural. El modelo integra la Educación Básica y la Educación Rural.

La educación básica consiste en una formación que le permita al estudiante 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.

La educación rural está 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 sociocultural, de tal manera que prepare al educando para continuar estudios y perfeccionar su vinculación en la sociedad y el trabajo.

c. Institucionales

Una de las innovaciones institucionales del modelo MEN consiste en la vinculación directa de una institución de educación superior (la Universidad de Pamplona) para el direccionamiento general del modelo y la capacitación de los docentes. En efecto, 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 o municipios asumen la financiación y la universidad se encarga de asesorar el proceso de implantación y de la capacitación necesaria para los maestros.

Como resultado, el modelo actualiza y perfecciona permanentemente a los docentes y directivos docentes de los centros de educación básica para el desarrollo de los componentes administrativo, pedagógico, comunitario y de proyectos productivos (Gelvez (1997)).

Cada centro educativo que haya adoptado la post-primaria rural debe construir un Proyecto Institucional de Educación Rural (PIER), que tiene cinco componentes básicos: i) conceptual (en el que se definen la misión y la visión del centro educativo); ii) 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; iii) pedagógico (para la integración de estrategias y logros); iv) Interacción y participación comunitaria (para la conformación de la comunidad educativa, articulación de organizaciones comunitarias y medios de comunicación con la escuela y propuestas de programas de educación informal); v) 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))).

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 post-primaria 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 post-primarias con 70.000 estudiantes de los grados 6º a 9º, en 15 departamentos del país.
- 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.

En términos generales, el modelo representa quizás la respuesta más completa por parte del Estado a los problemas de la educación rural en el nivel de secundaria en el país, además de que constituye un reconocimiento implícito de que el sistema educativo público tradicional tenía graves deficiencias en relación con la educación en las zonas rurales que pueden solucionarse a través de modelos como el de Postprimaria Rural.

II. Comparaciones

En la medida en que los tres modelos surgen como respuestas a los graves problemas de la educación rural colombiana, comparten un contexto común. Sin embargo, dadas las particularidades de los contextos en los cuales surgió cada uno, y las diferencias en cuanto a las metas específicas que perseguían, pueden observarse importantes diferencias entre los tres.

UN DÍA ESCOLAR EN CADA MODELO SAT

La jornada comienza sábado por la mañana (en las instalaciones de la escuela rural o en la caseta comunal). El tutor, con el grupo, revisa las labores que cada uno realizó durante la semana; luego se inicia el trabajo en grupo el cual incluye discusiones dirigidas por el tutor. Comienzan las clases correspondientes al módulo con base en guías. Generalmente, en las tardes se realizan los proyectos de aplicación. La jornada se reinicia los domingos, y cada estudiante queda con labores para realizar durante la semana.

POST-PRIMARIA ESCUELA NUEVA CALDAS

Autocontrol de asistencia. El Estudiante revisa la planeación semanal y desarrolla la actividad de conjunto planeada. Se dirige al aula correspondiente al área de las primeras dos horas. Con sus 4 compañeros de grupo desarrolla la guía (biblioteca y asesoría del docente). Coordina (durante el descanso) actividades con sus compañeros de comité. En el último bloque (agropecuarias) se reúne con los compañeros y con el docente revisan el desarrollo del proyecto. En casa aplica lo aprendido en la escuela.

POST-PRIMARIA RURAL MEN

El estudiante asiste a las dos clases (primer bloque), escucha la explicación del maestro y realiza ejercicios individualmente. Con sus compañeros y director de grupo formula y desarrolla el proyecto pedagógico productivo. En el tercer bloque desarrolla trabajos en grupo con ayuda de guías y consultando la biblioteca. Toma prestado un texto de la escuela que desea leer en casa para profundizar en un tema, o simplemente para divertirse. Regresa a su casa e informa a sus padres las fechas para la capacitación en los proyectos en los que están inscritos tanto padres como estudiantes. Cada estudiante debe desarrollar labores en casa (proyectos o tareas).

En relación con los aspectos teóricos y metodológicos existe una diferencia principal. Los modelos escuela nueva Caldas y post-primaria 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 nacen de la misma urgencia de ofrecer alternativas de capacitación y educación al sector rural, situación que también constituye 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 post-primaria rural MEN.

Sin duda, la figura del tutor es un rasgo distintivo del SAT, el cual no aparece en ninguno

de los otros dos modelos. En este sentido, esa figura puede ser considerada como una innovación, no sólo en relación con los modelos tradicionales de educación rural, sino también con los modelos alternativos de educación rural (como los modelos MEN y Caldas). De acuerdo con los funcionarios de Fundaec entrevistados en este estudio, la figura del tutor logró materializar la hipótesis de que la comunidad podría insertarse exitosamente en todos los aspectos y

OPINIONES DE LOS DOCENTES SAT

"Hubo un año en el que la Alcaldía no firmó el convenio y entonces no había sueldo para mí. Yo vivo de este trabajo y no iba a poder continuar, pero la comunidad estaba tan contenta con el grupo SAT que me colaboraron económicamente y presionaron en el Concejo Municipal para que se firmara el convenio... El entusiasmo con el que trabajan los estudiantes y las esperanzas que ponen en el programa son un estímulo y un reto para mí. Yo siento que tengo la obligación de no abandonarlos". Tutor SAT, vereda Paramillo.

POST-PRIMARIA ESCUELA NUEVA CALDAS

"La metodología me obligó a capacitarme más, y también me ayudó a mejorar mis habilidades de escritura (por el trabajo con las guías)" Profesora de la escuela La Violeta.

"El trabajo con las guías me impulsó para reflexionar sobre lo que enseñé, y también me ayudó a desarrollar mis capacidades pedagógicas y de escritura. Yo veía que algunas guías eran o demasiado complicadas o innecesariamente repetitivas, y entonces las fui corrigiendo. Como resultado, ya tengo un libro sobre la enseñanza del álgebra en la escuela, el cual será publicado con el apoyo del Comité de Cafeteros. Profesora de matemáticas en la escuela La Trinidad".

POST-PRIMARIA RURAL MEN

Según algunos docentes de post-primaria encuestados por Parra (1999), la aplicación del modelo:

- ❑ *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, 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.*

fases del proceso educativo (Entrevista Funda-ec (2001)).

Otra particularidad importante del SAT es el hecho de que el modelo se ha expandido desde la demanda, no desde la oferta. Por su parte, los modelos de post-primaria con metodología Escuela Nueva de Caldas y del MEN, han contado con fuertes impulsos desde la oferta institucional para su expansión, aunque también involucran un elemento de crecimiento desde la demanda, en la medida en que son las comunidades (en el caso de Caldas) o las Alcaldías (en el caso del MEN), las que deben hacer la petición para que el modelo sea implantado.

Una similitud importante entre los tres modelos, que ya ha sido mencionada, tiene que ver con el cambio en el rol de las comunidades. En efecto, en los tres modelos la comunidad se involucra como una institución más, de manera participativa y no meramente receptiva. Este nuevo rol tiene consecuencias importantes en las maneras como se han resuelto algunas de las dificultades dentro de los tres modelos.

En el caso del SAT, por ejemplo, se ha presentado el problema de la falta de espacios adecuados para la realización de los proyectos que el modelo contempla. Esta carencia se ha suplido mediante la colaboración de las comunidades o de las familias de los estudiantes, a través del préstamo de pequeños lotes. Otra dificultad importante del SAT está relacionada con la inestabilidad 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 y de las Alcaldías 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 (Colombia), visitada durante la realización del presente estudio).

En el caso del modelo de post-primaria con metodología Escuela Nueva en el departamento de Caldas, también se ha presentado la misma restricción de espacio para la realización de los proyectos demostrativos. Y, al igual que en el caso del SAT, la comunidad ha contribuido a superar este problema mediante la facilitación de lotes. Este mismo tipo de problema y de solución comunitaria se ha dado en el caso del modelo MEN.

También el programa de Escuela y Café, dentro del modelo Caldas, constituye un ejemplo claro de vinculación de la comunidad dentro del modelo. En efecto, para la realización cabal del programa, la comunidad ha tenido que aportar espacios dentro de las fincas, a la vez que los hogares se han visto beneficiados en la medida en que los hijos pueden aportar una mayor cualificación a las actividades productivas del hogar.

Esto significa que la participación de la comunidad dentro de los modelos tiene un impacto de doble vía: por un lado, el funcionamiento y el desarrollo de los modelos mismos se han visto

favorecidos por esa participación y, por otra parte, las comunidades mismas han aumenta-

do los impactos positivos potenciales que los modelos tienen sobre ellas¹⁰.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SAT

"El hecho de que el tutor sea de nuestra comunidad me dio confianza para ingresar al modelo". Padre de familia que estudia en el SAT. "Haber ingresado al SAT me convenció de que mis hijos deben seguir estudiando, y por eso también hicimos el esfuerzo para que siguieran en la escuela". Madre de familia. "Yo no quería seguir estudiando porque pensaba que eso no servía para conseguir plata, pero cuando vi que mi hermana entró al SAT y que allá le enseñaban a mejorar los cultivos y a llevar mejor las cuentas, me convencí de que estudiar sí paga". Joven estudiante de SAT. "Mi papá me retiró del colegio porque quedaba muy lejos y no podía pagarme el transporte y la matrícula. Yo pensé que nunca iba a poder seguir estudiando, hasta que llegó el grupo SAT a la vereda, y ahora incluso pienso llegar hasta la universidad". Niña que estudia en el SAT. "Yo tuve que dejar de estudiar hace 20 años porque mi papá no podía pagar el transporte hasta el pueblo. Cuando se abrió el grupo SAT fue como una nueva oportunidad en la vida. Soy madre de familia y no puedo estudiar entre semana, pero con el SAT mi esposo y mis hijos me colaboran y puedo venir los fines de semana. Es como un sueño que se me está cumpliendo. Y yo quiero ir a la universidad cuando termine. No importa que ya esté vieja". Madre de Familia.

POST-PRIMARIA ESCUELA NUEVA CALDAS

"Yo estudié en un Colegio Agropecuario. Pero ahora que estoy en Escuela Nueva, no quisiera regresar". Opinión expresada por varios niños en las escuelas La Violeta y La Trinidad. "Mi papá es productor de café, y yo no sabía nada acerca del cultivo. Pero ahora que estoy en la escuela he aprendido muchas cosas acerca del café, y me he dado cuenta de que algunas de las cosas que hace mi papá se pueden mejorar, y que otras no las hace bien. Además, mi papá me escucha y ha hecho algunos cambios". Niño de 8º grado en la escuela La Violeta. "Lo único que le veo de malo a Escuela Nueva es que debería tener hasta el grado 11º. Mi mamá es muy pobre y me ayuda hasta donde puede. Ella quiere que yo siga estudiando hasta donde más pueda. Pero apenas termine aquí el grado 9º yo creo que no voy a poder seguir estudiando, porque en los otros colegios cobran y quedan lejos". Niña de la escuela La Trinidad.

POST-PRIMARIA RURAL MEN

"Esta escuela es mejor porque no cobran pensión, mientras que en la del pueblo sí". Estudiantes de la post-primaria en las escuelas de Tausa. "En la escuela del pueblo no se hacen proyectos productivos, mientras que aquí uno aprende cómo ganarse la vida". Estudiantes de las escuelas de Tausa. "La escuela tiene una biblioteca muy bonita y muy buena, que otras escuelas no tienen". Estudiante de escuela en Tausa.

¹⁰ Las tablas que presentan las opiniones de los estudiantes y docentes, fueron elaboradas con base en las entrevistas realizadas en diferentes escuelas de cada modelo para el presente estudio. Para el caso del SAT, se visitó la vereda Paramillo en el municipio de La Unión (departamento del Valle del Cauca, Colombia); para el caso del modelo Caldas, se visitaron las escuelas de las veredas La Violeta y La Trinidad en el Municipio de Manizales (departamento de Caldas, Colombia), y para el caso del modelo MEN, se visitaron las escuelas de las veredas Páramo Bajo y San Francisco, en el municipio de Tausa (en el departamento de Cundinamarca, Colombia).

III. Determinantes del éxito, dificultades y retos para el futuro

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 cada uno parte 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 el mismo tipo de problemas.

Los tres modelos, en su conjunto, atienden hoy día cerca de 125.000 estudiantes de post-primaria de las áreas rurales del país¹¹. Pero no se trata sólo de resultados en términos de cobertura o expansión. Son muchos otros los resultados que surgen de la aplicación y desarrollo de los mismos:

- Han abierto la *oportunidad* a las personas en las áreas rurales de tener acceso a la educación básica, y a la 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), las dos mejores escuelas (áreas urbana y rural, públicas y privadas) son escuelas rurales públicas de educación básica que utilizan el modelo de Escuela Nueva 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 *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).

¹¹ 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 8560 en 2001, y el modelo de post-primaria del MEN pasó de atender pequeños grupos en 1990 hasta contar en la actualidad con 70.000 estudiantes.

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 se han venido dando efectivamente 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.

En términos generales, una buena parte del éxito de estos modelos educativos se debe a los siguientes factores:

- Adaptación y creación de nuevos conceptos pedagógicos adecuados a la realidad rural.
- Metodologías flexibles que se adaptan al ritmo de vida y a las necesidades de las zonas rurales.
- Generación de redes interinstitucionales o alianzas estratégicas que facilitan la administración, financiación y cualificación de los programas, y reducen los riesgos. En particular, se destaca la interacción entre los sectores público y privado.
- Capacitaciones permanentes de los docentes, las cuales son logradas, en parte, gracias a la existencia de las alianzas estratégicas.
- Optimización en el uso de recursos de infraestructura (en muchos casos, se utiliza la infraestructura existente para primaria), lo cual reduce significativamente los costos de implantación de los programas.

Sin embargo, los modelos también enfrentan hoy diferentes dificultades. La dificultad más

apremiante, es sin lugar a dudas, la falta de 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. 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 (2001b)), 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".

Un problema que enfrenta actualmente el SAT -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 Fundaec (2001)), hace falta conseguir 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 (Correa & Torné (1995)).

Otro factor determinante para el funcionamiento de los modelos, además del financiero, será la viabilidad administrativa en sí, así como

los 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 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.
- ❑ Ni en el caso del SAT, ni el del modelo de post-primaria rural del MEN, se ha evaluado la cualificación de los docentes.
- ❑ 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.

Bibliografía

- Cepal (2000), "1999-2000: Panorama social de América Latina", Naciones Unidas-Unicef, Santiago de Chile.
- Comité Departamental de Cafeteros de Caldas-CDCC (1998), "Programa de Educación Básica Rural con Metodología Escuela Nueva en el Departamento de Caldas-Colombia". Documento institucional inédito. Manizales.
- Correa L.; G. & Torné de V., F. (1995), "Para salvar las barreras". El Sistema de Aprendizaje Tutorial- SAT, Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias -Fundaeac, Cali.
- Crece (1999), "Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Post-primaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas". Informe Final. Manizales.
- _____, IRD (Francia), DANE (2000), "Dinámicas Socioeconómicas del Espacio Colombiano", Bogotá.
- _____, (2001a), "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 Post-primaria Rural de Escuela Nueva", estudio contratado por el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.
- _____, (2001b), "Cuantificación de los Impactos Micro Macro-económicos y Sociales de la Crisis Cafetera". Documento Inédito. Investigación contratada por la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia.
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, (2000), "Programa de Reestructuración y Desarrollo de las Regiones Cafeteras: Estrategia Educativa", Bogotá.
- Fundaeac (2001), "El Tutor SAT", Documento inédito elaborado con base en las memorias de los encuentros de coordinadores de campo y de reuniones con tutores, cedido directamente por la institución.
- Gallego, L. H. y J. R. Ospina (1998), "Escuela Nueva Dimensionada en la Educación Básica, Post-primaria Rural de Caldas", Manizales.
- Gamboa, C. I.; Valcárcel, F. de y Correa, Lizcano G. (1997), "Sistematización y caracterización de una experiencia de educación para el campo: El Sistema de Aprendizaje Tutorial- SAT". Fundaeac, Cali.
- Gelvez Suárez, H. (1997), "La Post-primaria: una alternativa para la Educación Básica Rural". Guía del maestro. Ministerio de Educación Nacional.
- 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.
- Parra Arévalo, F. E. (1999), "Estado actual de la post-primaria en Colombia". Informe final. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Organización Escolar, Oficina de Concursos y Evaluación de docentes. Proyecto Post-primaria Rural. Bogotá.
- 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.
- _____, (1995), "Proceso de Construcción Colectiva de Prodebas en Colombia". No 2. Bogotá.
- _____, (1995), "Un modelo integral de Educación Básica Rural. Municipio de Bal-boa-Risaralda". No 7. Bogotá.
- _____, (1995), "Innovación post-primaria rural Educación Básica Integrada-IPEBI. La Unión-Fómeque-Cundinamarca". No 8. Bogotá.
- _____, (1995), "Post-pri-primaria rural con metodología Escuela Nueva Escuela Hojas Anchas. Supía-Caldas". No 9. Bogotá.
- _____, (1995), "La post-primaria en el sector rural con Metodología Escuela Nueva. Escuela Nueva Los Guaya-etales-Municipio de Pamplonita-Norte de Santander". No 10. Bogotá.
- _____, (1995), "Sistematización por componentes en las innovaciones educativas de Prodebas en Colombia". No 11. Bogotá.
- _____, (1995), "Informe del segundo corte evaluativo Prodebas Colombia". No 12. Bogotá.
- Ramírez, A. y Ramón, J. (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.
- 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.
- chiefelbein, P., Sander, B., Zúñiga, L., Carvalho, G., Edwards, B., Wolff, L. & Alleyne, M.H. (2001); "Educación en las Américas: Calidad y Equidad en el Proceso de

Globalización". Este trabajo fue un aporte de la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la Secretaría General de la OEA para la II Cumbre de las Américas.

Secretaría de Educación de Manizales (2001), "Evaluación de Competencias Básicas", Manizales, Caldas, Colombia.

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).