

La escuela nueva rural del suroccidente colombiano

A nova escola rural do sudoeste da Colômbia

The new school of southwestern Comombia

Gabriela Beatriz Torres-Achicanoy¹

RESUMEN: La presente investigación nació de la reflexión sobre la Escuela Nueva (en adelante EN), específicamente con las escuelas nuevas rurales (en adelante ENR), de las regiones de Nariño y Putumayo en Colombia. Se realizó la revisión teórica existente sobre el objeto de la investigación, seguidamente, se caracterizó a los participantes según la representación social a la que pertenecían y se elaboró los instrumentos de evaluación. Después de la organización de la información recopilada se fundamentó el análisis de la investigación para sustentar las conclusiones junto con las recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la ENR. La presente investigación fue de tipo mixto o integrador recopiló información cualitativa y cuantitativa. Para la aplicación de los instrumentos se agruparon conglomerados de estudiantes, docentes, formadores, coordinadores y padres de familia. Se conformaron tres grupos sociales de trabajo, los afrodescendientes, los indígenas y los campesinos. Así, la unidad de trabajo estuvo formada por 40 ENRs. Participaron 147 personas, de los cuales 44,2% fueron campesinos, 40,8% indígenas y 15% afrodescendientes. El resultado final permitió analizar el conjunto de las características socioeconómicas de la región, además de los elementos curriculares, de capacitación, administrativos y comunitarios de la ENR. Se concluyó que la EN es un ejercicio pedagógico importante que ha presentado dificultades en el ejercicio práctico de la ENR, por lo que se hace necesario dotar a la comunidad con garantías de formación, de recursos y de acompañamiento para garantizar su adecuada consolidación.

Palabras clave: Escuela Nueva, Escuela Nueva Rural, Educación Rural, Etnoeducación, Pedagogías Activas.

¹ Universidad xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. E-mail: gabriela30torres@hotmail.com

RESUMO: A presente investigação nasceu da reflexão sobre a Escola Nova (doravante EN), especificamente com as novas escolas rurais (doravante ENR), das regiões de Nariño e Putumayo na Colômbia. Procedeu-se à revisão teórica existente sobre o objeto da investigação, caracterizaram-se os participantes segundo a representação social a que pertenciam e elaboraram-se os instrumentos de avaliação. Após a organização das informações coletadas, a análise da pesquisa embasou-se para fundamentar as conclusões juntamente com as recomendações visando o fortalecimento da ARN. A presente investigação foi de tipo misto ou integrativo, recolho informação qualitativa e quantitativa. Para a aplicação dos instrumentos, foram agrupados conglomerados de alunos, professores, formadores, coordenadores e pais. Foram formados três grupos de trabalho social: afrodescendentes, indígenas e camponeses. Assim, a unidade de trabalho foi composta por 40 ENRs. Participaram 147 pessoas, das quais 44,2% eram camponeses, 40,8% indígenas e 15% negros. O resultado final possibilitou analisar o conjunto de características socioeconômicas da região, além dos elementos curriculares, formativos, administrativos e comunitários da ARN. Concluiu-se que a EN é um importante exercício pedagógico que tem apresentado dificuldades no exercício prático da ENR, pelo que é necessário dotar a comunidade de garantias de formação, recursos e acompanhamento para garantir a sua adequada consolidação.

Palavras-chave: Escola Nova, Escola Nova Rural, Educação do Campo, Etnoeducação, Pedagogias Ativas.

ABSTRACT: The present investigation was born from the reflection on the New School (hereinafter EN), specifically with the new rural schools (hereinafter ENR), from the regions of Nariño and Putumayo in Colombia. The existing theoretical review on the object of the investigation was carried out, then the participants were characterized according to the social representation to which they belonged and the evaluation instruments were elaborated. After the organization of the information collected, the analysis of the research was based to support the conclusions along with the recommendations aimed at strengthening the NRA. The present investigation was of a mixed or integrative type, I collect qualitative and quantitative information. For the application of the instruments, conglomerates of students, teachers, trainers, coordinators and parents were grouped. Three social work groups were formed: Afro-descendants, indigenous people and peasants. Thus, the work unit was made up of 40 ENRs. A total of 147 people participated, of whom 44.2% were peasants, 40.8% indigenous, and 15% Afro-descendants. The final result made it possible to analyze the set of socioeconomic characteristics of the region, in addition to the curricular, training, administrative and community elements of the NRA. It was concluded that the EN is an important pedagogical exercise that has presented difficulties in the practical exercise of the ENR, for which it is necessary to provide the community with guarantees of training, resources and accompaniment to guarantee its adequate consolidation.

Keywords: New School, New Rural School, Rural Education, Ethnoeducation, Active Pedagogies.

1. Introducción

La motivación que inspiró este trabajo fue fruto de la experiencia profesional como docente universitaria, en el suroccidente rural colombiano. Así, con el reconocimiento *in situ* de las prácticas educativas se planteó indagar sobre el proceso de transición de las prácticas pedagógicas relacionadas con la escuela tradicional hasta la implementación de la ENR². A partir de la hipótesis de trabajo se buscó dar respuesta a los siguientes planteamientos: ¿cómo experimentó la comunidad educativa la transición pedagógica hacia los métodos activos de enseñanza?, ¿cómo se desarrolla la EN en los entornos rurales?, ¿cómo valora la comunidad educativa las prácticas de la ENR? y, ¿qué buenas prácticas y mejoras se plantean para la ENR?

Para valorar en profundidad las vivencias de la educación rural se recopilaron las reflexiones y los modos de entender la enseñanza de los principales agentes de la comunidad educativa, que han intervenido en la adopción de la ENR. Para ello se

utilizaron entrevistas en profundidad, a fin de reconocer los componentes tanto curriculares, como de capacitación, administrativos y comunitarios. Para identificar las características socioeconómicas se utilizaron cuestionarios cuantitativos.

En la fundamentación teórica se tuvo en cuenta los procesos históricos políticos y socioeconómicos de América Latina y de Colombia. También se revisaron los informes mundiales aportados sobre la educación desde la CEPAL, OREALC y la UNESCO. Para conceptualizar la educación regional se analizó la normativa reglada desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) y los informes educativos través de Pruebas Saber³. En lo relacionado con la EN se recopiló, principalmente, la teoría de Decroly y Boon (1935), Luzuriaga y Barreiro (2001) y Colbert (2017).

En el análisis de la información se utilizó la estadística descriptiva para el análisis de los cuestionarios y las técnicas cualitativas

2 Establecemos una diferencia entre la escuela nueva, entendiéndola como el modelo pedagógico propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la escuela nueva rural que sería el ejercicio práctico en las zonas rurales.

3 Nacieron en 1991 y son evaluaciones externas estandarizadas que el país utiliza de forma periódica para evaluar las competencias básicas de los estudiantes.

para las entrevistas⁴. La información recopilada se triángulo con los instrumentos aplicados a los grupos sociales entrevistados, lo que permitió dar respuesta a los interrogantes planteados teniendo en cuenta las disímiles realidades sociales que subyacen en los discursos, para luego contrastarlos con la revisión de la literatura científica existente.

Se crearon cuatro categorías inductivas. La primera fue el rol docente en la que a su vez se incluyó la capacitación, la pedagogía activa, el ideario de la EN, la trayectoria educativa y el papel del docente multigrado. En la segunda categoría se analizó el currículum, se incluyó la calidad y los

materiales didácticos de la EN. En la tercera categoría se indagó sobre los aspectos comunitarios, incluyendo a los estudiantes y a los padres de familia. La última categoría se reservó para lo relacionado con la etnoeducación en las regiones de Nariño y Putumayo, específicamente con la comunidad indígena y afrodescendiente.

Finalmente, a partir del análisis de la información se presenta una mirada global sobre las prácticas educativas colombianas en las áreas rurales del suroccidente del país.

2. Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque fenomenológico, lo que permitió la comprensión de la ENR desde las interpretaciones de la comunidad educativa. También se utilizó el enfoque interpretativo, para valorar las representaciones culturales, lo que amplió la mirada comprensiva de las acciones de tipo social que mantienen o modifican la aplicación de la ENR.

La unidad de trabajo se conformó a través de grupos focales y la técnica bola de nieve. Fueron un total de 40 escuelas rurales, 17 de la región de Putumayo y 23 de Nariño. Del total de personas entrevistadas el 51,7% eran mujeres y un 48,3% fueron hombres. En la distribución según el grupo social participaron un 44,2% de campesinos, seguido del 40,8% de la población indígena y el 15% de población

4 A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a ambos géneros. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitará una u otra condición.

afrodescendiente, de los cuales 68% correspondían a Nariño y 32% a la región de Putumayo.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el método descriptivo y el coeficiente de Spearman mediante el uso del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22. En lo relacionado con la interpretación de los datos cualitativos, se elaboró sábanas para el análisis y la identificación de las categorías inductivas. La información cualitativa se organizó teniendo en cuenta

el método etnográfico para describir y valorar las interpretaciones de los grupos sociales que participaron en la investigación.

Para facilitar la organización e interpretación de la información recopilada se tuvo en cuenta la saturación de la información. También se utilizó la herramienta ATLAS.ti 7, que ayudó a la identificación de las correlaciones existentes y la presentación de las categorías deductivas.

3. Resultados

3.1 La tipología familiar⁵

Para el caso de Nariño un 57,9% pertenecían a la tipología extensa y un 42,1% a la familia de tipo nuclear. Los resultados anteriores demostraron parte de la idiosincrasia regional, en la que prevalece la tendencia a retrasar la independencia de los hijos del hogar, pese a tener una familia ya formada. Del total de casos la mayoría de las familias 54,7%

habitaban en una vivienda propia, seguida de un 31,6% que tenían una de tipo familiar⁶, las últimas clasificaciones fueron las casas de alquiler y de anticres⁷.

Para el caso de Putumayo de las personas entrevistadas un 71% pertenecían a la tipología nuclear y un 29% a la familia extensa. Los datos presentados mostraron diferencias con la región de Nariño, ya que en Putumayo la mayoría de los participantes de la investigación hacen parte de las

⁵ Se crearon dos clasificaciones, la primera corresponde a la familia nuclear, entendida como aquella unidad conformada por los padres y un máximo de dos hijos. La segunda, es la familia extensa entendida como aquella formada por la familia nuclear con más de tres hijos, en donde conviven con abuelos, primos, sobrinos, etc.

⁶ Nos referimos a la vivienda de tipo familiar como aquella propiedad de los parientes de segundo grado (abuelos, hermanos).

⁷ El anticres se establece mediante un contrato en el que se entrega al acreedor la vivienda después de recibir una cuantía económica por un determinado periodo de tiempo. Al final el propietario devuelve el dinero a la persona que ha disfrutado la vivienda.

llamadas familias nucleares con un máximo de cuatro integrantes.

De los resultados encontrados se entiende que la vivienda en las zonas de estudio es una necesidad básica que se encuentra cubierta, lo que lleva a pensar que toda la población entrevistada cuenta con un mobiliario suficiente para vivir, lo que queda pendiente para valorar en futuras investigaciones es la calidad y el confort de los espacios.

3.1.2 El capital Social

Se indagó sobre el uso y la tenencia de un ordenador, de los libros de texto y de un espacio destinado al desarrollo de las actividades académicas. Este ítem se discriminó en tres lugares: la casa, el colegio y el barrio. Se consideró importante analizar este aspecto por ser un elemento de apoyo para facilitar el acompañamiento educativo.

En Nariño un 31,6% mencionaron que disponían en un mismo lugar de al menos dos recursos de los preguntados, seguido de un 68,4% que disfrutaban de los tres recursos en el mismo lugar.

En Putumayo más de la mitad de las familias entrevistadas mencionaron tener al menos un recurso didáctico (53,8%) en su casa, colegio o barrio. Sin embargo, se

mostró una mayor pobreza con relación a Nariño, pues en los hogares de Putumayo las personas entrevistadas tenían porcentajes muy elevados de falta de recursos. Con los datos presentados se lamenta que en la unidad de trabajo había un 13,7% de los hogares que no tenían ningún recurso de los indagados.

Los recursos del barrio fueron similares en las dos regiones de estudio, se evidenció una carencia de espacios educativos adecuados. La población entrevistada no tenía la posibilidad de acceder a un ordenador con conexión a una red. Las salas de consulta de internet eran escasas o nulas, dependiendo de la región, esto sumado a las altas tarifas que debían pagar dificultaban su uso habitual.

Otro factor por destacar es que la población no tenía una formación suficiente para usar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación - TICs, por lo que se considera que el país debe fortalecer sus políticas sociales para que además de dotar con los ordenadores, también contemplen la capacitación sobre su aprovechamiento.

En las escuelas un 40,4% en Putumayo y un 68,4% en Nariño tenían los tres recursos básicos educativos indagados. Dichos porcentajes no resultan para nada favorecedores y nos anticipan las carencias

de los recursos educativos en la escuela, en la casa y los inexistentes en muchos barrios de las regiones entrevistadas.

Se añade a las dificultades descritas las condiciones sociopolíticas de las regiones estudiadas, existe un panorama desolador porque las poblaciones no cuentan con las condiciones mínimas para vivir dignamente, son lugares aislados donde no llega muchas veces ni siquiera el suministro de energía y de agua potable de forma ininterrumpida.

Además, son zonas en las que el abandono del Estado las ha convertido en objetivo militar y de enfrentamientos con grupos al margen de la Ley. Estas situaciones de carencia extrema de las necesidades de primer orden dan lugar a una situación de pobreza, desplazamiento y desigualdad social, que se manifiesta en el escaso bienestar social, propiciando situaciones de exclusión y marginalidad social.

3.2 El Rol docente

El rol docente en las pedagogías activas a partir de las reflexiones de Trípoli (2020), se entiende como un propiciador del aprendizaje significativo, poniendo de relieve su habilidad para movilizar la esfera afectiva a la vez que la cognitiva en los

estudiantes. Sin embargo, la realidad encontrada dejó en evidencia que muchas veces los docentes estaban limitados en los tiempos, por la exigencia de cumplir con el cronograma de actividades, lo que ha derivado en una imposibilidad para propiciar interacciones de calidad en el aula, descuidando aspectos afectivos importante para el aprendizaje del estudiante.

Además, Rocha (2016) señalaba que la enseñanza era aquella que estaba centrada en el estudiante con el propósito de ayudar a que aprenda algo, lo que sumado a los aportes de la pedagogía activa permiten entender al docente como un facilitador y orientador del aprendizaje (Colbert, 2017). Al respecto, la realidad evidenció que muchas veces los docentes tienen una alta motivación y compromiso con su labor, lo que favorece que los estudiantes perciban un ambiente de aprendizaje positivo.

No obstante, al momento de analizar el ejercicio de la ENR, a partir de los discursos recopilados se evidenció que la experiencia de aula estaba en proceso de vivirse de forma activa. Así, en la práctica, la mayoría de los docentes entrevistados no habían iniciado la transición de las pedagogías tradicionales hacia las pedagogías activas. La mayoría de las concepciones que manifestaron sobre su estilo pedagógico

reflejaron que mantenían una pedagogía predominantemente de estilo memorístico.

3.2.1 La Pedagogía Activa

Se entiende que la EN posibilita el cambio en la rutina de aula, lo que permite dinamizar los roles estereotipados puramente teóricos y tradicionales (Juárez, 2017). En este sentido, el docente que ha desarrollado una mentalidad de cambio y de crecimiento profesional debe ser capaz (entre otras muchas aptitudes) de crear didácticas acordes a su práctica educativa. Al respecto, contrastando la realidad encontrada se evidenció que los docentes de las regiones debían flexibilizar sus estructuras de aprendizaje, en favor de la enseñanza activa.

Además, en los resultados se evidenció que la iniciativa de la ENR ha presentado dificultades desde un primer momento porque no se ha tenido en consideración la subjetividad e intersubjetividad de la comunidad educativa de Nariño y de Putumayo, por lo que se debe facilitar el reconocimiento de las bondades prácticas de las pedagogías activas para garantizar su adquisición.

3.2.2 La capacitación

A la luz de los discursos recopilados se entiende que muchos docentes no han logrado adaptarse a los nuevos cambios, ni cuentan con los medios para ello. El resultado en muchos casos es el desconcierto del docente sobre el sentido y el alcance del trabajo que realiza. Los resultados demostraron que la capacitación impartida propuesta por el MEN no contempló el desarrollo de acciones intencionales, ni sistemáticas que conducen a una adecuada cualificación profesional.

En este sentido, a partir de los discursos se evidenció que a los docentes no se les ha formado adecuadamente sobre la pedagogía activa y las posibilidades de aprendizaje que se pueden generar, ni siquiera se ha propiciado un proceso reflexivo para facilitar la transición. Se han dejado de lado las diferentes experiencias previas de la comunidad de docentes, de ahí que la mayoría de los entrevistados se limitaron a expresar una culpa exterior al cambio impuesto, sin aceptar o reconocer las bondades de la nueva pedagogía para el desarrollo y el aprendizaje del estudiante.

Cuando se inició la transición hacia las pedagogías activas se contempló la formación de los docentes, entonces se propuso enseñar las características de la EN desde la teoría, para luego aterrizar los

conceptos en la práctica con talleres, sin embargo, la iniciativa no se llevó a cabo en su totalidad, se sabe que, la mayoría de los docentes de las regiones estudiadas, para el momento de las entrevistas solo habían recibido una capacitación inicial.

De otro lado, las entrevistas pusieron de manifiesto que se han tenido diferentes formadores, con la dificultad que cada uno parte de una interpretación diferente del ejercicio de la EN. Además, algunos de los formadores no tenían ninguna experiencia sobre la práctica de la ENR, lo que reforzó en los docentes el sentimiento de confusión sobre los conceptos, y la incertidumbre, por la falta de coherencia con los procesos formativos propuestos desde el MEN.

A lo dicho, se añade que en las entrevistas se dejó en evidencia que no ha existido una adecuada formación para hacer un uso adecuado de las guías de EN, los docentes no saben cómo desarrollarlas, ni conocen sus propósitos, por lo que se pierde la utilidad de las guías en beneficio del autoaprendizaje y del desarrollo de la ENR. Tampoco se tuvieron en cuenta todas las variables que confluyen en la comunidad educativa. El resultado final se experimenta como una práctica educativa que no se ajusta a las necesidades, ni a las

expectativas de la región. Lo anterior, deja de manifiesto la necesidad de dotar con destrezas, además de, autonomía a los docentes para apoyar en la construcción de ambientes curriculares afines a su ideario educativo.

3.2.3 La ideación de EN

En los discursos se evidenciaron los motivos políticos y económicos para justificar a nivel nacional la puesta en marcha de la EN, dando como resultado la idea de que esta pedagogía se utiliza en respuesta al recorte de las plazas de los docentes, generando como punto sensible la figura del docente multigrado. Lo que se interpreta en negativo y mantiene la sensación de inconformidad y de malestar que se ha trasladado desde los directivos hacia los docentes, quienes consideran que el modelo no es provechoso para los estudiantes. Esta forma de entender la innovación educativa sumada a la carencia de los recursos y la deficiente formación recibida configura una idea negativa sobre la ENR.

En este punto, se puso de manifiesto las profundas discrepancias existentes entre la normativa general nacional y la autonomía que ejerce cada Secretaría de Educación Departamental (en adelante SED). Esta situación deriva en que los docentes

además de tener duplicidad de mandatos no perciben un acompañamiento real para su aplicación, evidenciando, además, que el MEN ha dejado sin regulación el ejercicio de la práctica local educativa. Generando la necesidad de poner en común las necesidades de la SED, del MEN, y de la comunidad educativa, ya que existen en escena tres actores con perspectivas diferentes sobre la educación (la administración nacional - MEN, la administración local - SED y la región).

Adicionalmente, se mencionaron las dificultades relacionadas con el plan de estudios (en adelante PEI), en cuanto a su adecuación y evaluación, principalmente en lo relacionado con las guías de EN. Lo que corrobora la falta de apoyo institucional, regional y nacional con agentes calificados que puedan orientar, además, de dirigir la transición del cambio pedagógico.

3.2.4 Docente Multigrado

Los discursos recopilados demostraron que los docentes están poco preparados para las especiales circunstancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje multigrado. La incorporación de los sistemas multigrado se ha adoptado como medida para garantizar el derecho a la

educación de todos los niños en las zonas rurales, además de contrarrestar los índices de deserción y de repitencia académica. El problema surge cuando la comunidad educativa menciona que tiene una deficiente cualificación para el ejercicio educativo rural, lo que ha convertido la iniciativa en un camino lleno de dificultades e inconsistencias.

Los resultados demostraron que la figura del docente multigrado era considerada como un aumento de la carga de trabajo, además de percibirse como un cambio educativo para el que falta adaptar el rol del docente y las características de las escuelas. Así, hoy se percibe, por la comunidad de docentes, como un elemento que va en detrimento de la calidad de la enseñanza en las escuelas rurales.

3.2.5 La Trayectoria de EN

En los discursos se evidenció que las Pruebas Saber dificultan aún más el crear un entorno flexible de aprendizaje activo. Así, se entiende que en la aplicación de la EN se prima únicamente el resultado de la competencia del estudiante ante los estándares nacionales, lo que no se correlacionan de forma coherente y consistente con la flexibilidad curricular de los contenidos académicos en la ENR. En

este punto de análisis se entiende que para que este cambio pedagógico siga adelante y realmente se utilice la filosofía de la EN las aulas rurales es necesario dar la posibilidad de generar un cambio en el sistema integral de las evaluaciones, tanto en las evaluaciones continuas, como en las pruebas selectivas nacionales.

Por otra parte, los relatos recopilados dieron cuenta del error de creer que las guías de EN son la tabla de salvación y que funcionan a modo de receta médica sobre qué decir y cómo hacer en la clase. Esta ideación ha dado como resultado que, en la mayoría de los casos, su uso se limite a una simple transcripción al cuaderno, por parte de los estudiantes, descuidando la supervisión y el acompañamiento constante por parte del docente. No sobra aclarar que debe generarse una adecuación de las guías para que los docentes se apoyen en ellas según la realidad educativa y los recursos del entorno.

Además, los resultados demostraron que la comunidad de docentes, en su mayoría, tiene confusos los conceptos sobre el uso de las guías y su aplicación en la ENR, lo que ha derivado en una mala praxis de estas, porque al parecer se entienden como un recurso de obligado

cumplimiento. Convendría entonces estudiar las guías a profundidad para dar la oportunidad a la comunidad educativa de generar una construcción colectiva del saber.

3.3 El Currículum de EN

En palabras de Lázaro (2006) se entiende que para concebir una política educativa orientada al desarrollo humano se debe crear un currículum integrado, considerando los aspectos tangibles e intangibles de la realidad local, en lugar de segmentar sus elementos. Sin embargo, las experiencias educativas locales han dejado en evidencia que se ha desligado la política nacional educativa de las vivencias propias regionales, así, en la tarea de alcanzar los estándares nacionales se han comprometido los recursos y el desarrollo de la comunidad, por lo que es necesario reconocer el ideario comunitario, previa orientación del currículum, involucrando a todos los agentes en la transformación educativa.

Así, cuando se habla de un modelo curricular en favor del desarrollo humano se entiende que las regiones de estudio no han conseguido la integralidad curricular, por lo que la planeación educativa sigue valorándose como una acción incipiente,

poco práctica e inconexa, y que responde más a las exigencias externas, ejemplo de esto son las evaluaciones externas.

De este modo, la educación rural pide de forma urgente reformas acordes a su sentir regional, sin embargo, la lógica de la política nacional lo que busca es obtener resultados en función de las evaluaciones externas, todo esto sin brindar las herramientas necesarias para desarrollarlas. El resultado final ha demostrado que los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo evaluado en las competencias.

Por lo que surge el reclamo hacia los agentes políticos para facilitar una disertación con las comunidades educativas, a fin de orientar y consensuar los lineamientos curriculares que se van a desarrollar en el aula, para evitar mantener un modelo educativo descontextualizado y poco útil en las comunidades rurales.

3.3.1 La Calidad

En palabras de Colbert (2017), la trayectoria de la EN a nivel nacional e internacional ha validado ser un excelente ejemplo de práctica educativa, su principal valor es la capacidad de otorgar a los estudiantes junto con la comunidad

educativa la oportunidad de generar aprendizajes significativos. Además, promueve un entorno flexible, capaz de adaptarse a las necesidades de las distintas comunidades. No obstante, la lectura de la comunidad local sobre su ejercicio demostró que no se han dado las garantías para generar un entorno flexible, ni adaptado a la realidad rural, por lo que su ejercicio se valora como una acción interdependiente de las demandas externas, lo que dificulta cumplir el ideario de la EN en las regiones de estudio.

Por su parte el MEN (2016), valora la calidad educativa según el reflejo de las Pruebas Saber, de este modo, se entiende que hay calidad educativa a partir de los resultados de la evaluación que se hace juntamente con los estudiantes y el centro educativo, en función de los estándares de las competencias impuestas. Esta visión reducida de la calidad muchas veces no va en consonancia con lo que los docentes y los directivos de las escuelas entienden por calidad y su relación con la ENR porque se condiciona el ejercicio educativo en función de los resultados de la evaluación.

Además, en lo relacionado con la evaluación se evidenció que en la práctica la ENR ha caído en palabras de Schiefelbein (2019) en una falta de respuesta eficiente del sistema

educativo a la heterogeneidad de nuestras comunidades, lo que compromete seriamente la inclusión educativa, sobre todo de los grupos más vulnerables. Esta realidad se constató con las regiones de estudio en las que la evaluación se percibe como una acción descontextualizada que propicia situaciones de exclusión, en lugar de favorecer una educación eficiente en beneficio de los colectivos vulnerables.

El 100% de los docentes entrevistados manifestaron alguna dificultad al momento de realizar las evaluaciones de sus estudiantes, haciendo evidentes las inconsistencias entre los planteamientos nacionales de evaluación, los planteamientos curriculares de la ENR y las exigencias educativas de las SED.

Por su parte la EN propone que la evaluación docente tenga en cuenta la observación del comportamiento del estudiante en las diversas situaciones de su vida escolar, además plantea diferentes estrategias didácticas tales como el diario escolar, el libro de participación, el control del progreso, el buzón, la hoja de vida escolar. (Colbert, 2017). No obstante, la práctica de los procesos evaluativos ha resultado incipientes ya que en su mayoría no se correlacionan con los resultados que miden las pruebas externas.

También, los discursos reflejaron que en la práctica existían muchas inconsistencias y vacíos relacionados con la promoción flexible. La comunidad no entiende que se promulgue el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje cuando el resultado final lo mide una única prueba externa. Además, los lineamientos nacionales buscan que todos los niños alcancen por igual los resultados esperados en el mismo tiempo. El desconcierto es mayor cuando se trabaja con aulas multigrados, con variadas necesidades educativas, lo que conlleva que los procesos de evaluación no se realicen en consonancia con los planteamientos activos promulgados por la EN.

Esta situación deriva en un intento fallido de aplicación de las pedagogías activas, lo que mantiene un modelo híbrido entre las prácticas de la escuela tradicional y la ENR, que cuando se mira en detalle deja en evidencia un ejercicio inconexo. En este sentido, se considera que dicho modelo híbrido en la práctica se traduce en homogeneizar los intereses y aprendizaje de los estudiantes en función de los requerimientos nacionales. Lo que lleva también a pensar que existe un predominio de las viejas prácticas pedagógicas, en las que el estudiante es un agente pasivo y

receptivo del conocimiento impartido por el docente.

De otro lado, surgió en los discursos de los docentes, que muchas veces se ha confundido la calidad con la cobertura académica, por lo que sigue sin haber un consenso en lo que se entiende por calidad en la comunidad educativa rural.

En relación con la autonomía institucional la realidad analizada evidenció que es la norma la que determina cuales son los resultados del aprendizaje, los criterios de evaluación y lo que se enseña. Asimismo, en la normativa se marcan los espacios y los materiales mínimos para su desarrollo. Por lo que la autonomía del docente se limita a la planeación de clases, así cuenta con libertad de cátedra para desarrollar la programación de aula, pero contrario a todos los aspectos que engloban su ejercicio no se desarrolla de forma integral.

Debemos saber que el currículo de la ENR permite que sea incluido y articulado al PEI, se habla de una flexibilidad del aula que permite también el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales (educación para la sexualidad y construcción de la ciudadanía, la educación en derechos humanos y la educación ambiental), sin embargo, estos proyectos no cuentan con guías

específicas, por lo que se han dejado a la voluntad del docente que pueda y quiera enseñarlos. En las entrevistas recopiladas no se hicieron evidentes las prácticas en Nariño, ni en Putumayo, aunque se reconoció su importancia.

3.3.2 Los Materiales Didácticos

Existe una falta de dotación de insumos didácticos para desarrollar la ENR. El 100% de las personas entrevistadas reconoció que en su centro no estaba la dotación completa del inmobiliario de la EN. Resulta paradójico pensar que la EN ya ha sido implementada hace más de 25 años, pero que los docentes no han sido formados y que tampoco cuentan con los recursos para su desarrollo, de ahí el desconcierto de la comunidad educativa ante la puesta en marcha de la ENR.

Las guías propuestas por la EN van en concordancia con los requerimientos globales y con las exigencias del Banco Mundial (2017) por lo que los lineamientos curriculares se contemplan en función de los estándares básicos de las competencias. No obstante, como se hizo evidente en los discursos, las guías a modo de ver de los docentes se encontraban descontextualizadas a la región en la que se desarrollan, lo que dificulta el ejercicio de la

ENR. Así, se mencionaron las dificultades relacionadas con la adecuación y evaluación de las guías de EN. Lo anterior deja entrever la falta de apoyo institucional, regional y nacional con agentes calificados que puedan orientar en positivo la transición del cambio pedagógico.

Durante el proceso de recolección de la información el 100% de los docentes refirieron que las guías académicas fueron impuestas por la SED, haciendo evidente que sus experiencias y sus conocimientos sobre la realidad educativa regional no se han tenido en cuenta para su elaboración. En este sentido, añadimos que las guías en su ejercicio práctico plantean una lógica productiva del mercado global, lo que niega la profunda complejidad que reviste la particularidad de las regiones rurales en Colombia, donde existe múltiples idiosincrasias.

La repetencia de los discursos reflejó que en la práctica muchos de los docentes no entienden el funcionamiento de las guías, lo que lleva a pensar que este recurso didáctico en lugar de ser un apoyo a la labor multigrado representa un aumento en las horas de trabajo, unido a la sensación de poca formación recibida y de inadecuación de la ENR. Lo cual es un grave error que no se ha tenido en cuenta

desde la SED porque las guías son el eje principal de desarrollo de la ENR y cuando se manifiestan inconsistencias en su aplicación no se puede hablar de una práctica real de la ENR.

De otro lado, la realidad descrita dejó en evidencia que muchas escuelas de Nariño y de Putumayo no contaban con mesas de trabajo, tampoco existían las guías de aprendizaje, aumentando una sensación de frustración y de impotencia ante el ejercicio de la ENR. Por lo que es necesario que se tenga en cuenta que la transformación pedagógica exige, una vez lanzada la normativa, que se garanticen los recursos para su ejecución. En el caso de las regiones de estudio, parece ser que la propuesta solo contemplo la homogenización de la educación rural dejando de lado muchos aspectos intangibles y materiales de la ENR.

De otro lado, se analizó la experiencia del gobierno estudiantil como un espacio real de formación para la democracia, en el que los estudiantes tienen la posibilidad de elegir y ser elegidos, representar los intereses de su comunidad y desarrollar su capacidad de liderazgo político en la escuela. Lo que, a su vez, permite entrenar desde la infancia su derecho a la participación activa ante un primer escenario como la escuela.

Así, en el análisis de los discursos recopilados, el 100% de los entrevistados, coincidieron en valorar al gobierno escolar como una herramienta positiva, útil y de fácil aplicación en clases. Esta actitud positiva ha facilitado que todas las escuelas entrevistadas tengan un gobierno escolar constituido y en funcionamiento.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue la educación inclusiva, en los discursos se reflejó que existen falsas creencias asociadas a la diversidad funcional sumadas a una falta de reconocimiento de las dificultades de aprendizaje. Además, en los planteamientos curriculares de la EN y su ejercicio práctico de la ENR, no se contemplaron orientaciones específicas en favor de la inclusión educativa, lo único que se menciona es el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje. De este modo, estas acciones resultan insuficientes al momento de valorar la realidad de las aulas multigrado en las que convergen estudiantes de diferentes etnias, o que pertenecen a los diferentes colectivos, por lo que resulta difícil alcanzar la inclusión educativa en el ejercicio de la ENR.

Por lo dicho, se reconoce que en la ENR aún se mantiene la tendencia a homogeneizar la práctica educativa que

invisibiliza las necesidades educativas especiales, lo que lleva a mantener ejercicios pedagógicos incipientes, todo lo anterior sumado a las inexistentes adaptaciones curriculares, necesarias para atender las diferencias de cada estudiante.

3.4 La Comunidad

Durante las entrevistas se encontraron, por un lado, estudiantes altamente motivados en la ENR y, por otro, algunos que no encontraban un sentido práctico en su ejercicio educativo. No obstante, la visión que manifestaron la mayoría de los estudiantes sobre la ENR sobre todo en los últimos años escolares fue positiva, porque la mayoría la experimentaron como un espacio donde se realizaban muchas actividades, en las que se trabajaba en grupo y que resultaba motivante para ellos.

De esta forma, se entiende que el camino pese a los tropiezos descritos es positivo porque el resultado final, de cara al estudiante, permite tener una visión favorable sobre el ejercicio de la ENR. Así, a diferencia de la educación tradicional en la que las clases contenían un gran volumen de información con pocas o nulas experiencias prácticas, la ENR se vive como una práctica educativa diferente a la tradicional.

Dichas prácticas contribuyen a valorar el papel activo que juega el estudiante en su proceso formativo, que le permite ser reconocido desde el enfoque de los derechos de la infancia, como un sujeto que tiene voz y que debe ser escuchado. Esta mirada educativa se enriquece a través de las herramientas de la ENR, como el caso del buzón escolar.

En los discursos de los estudiantes sobre el uso de las guías, las respuestas demostraron que no resultaba tan difícil como lo planteaban los docentes inicialmente, así, las reconocieron como un apoyo que facilitaba gestionar su propio proceso de aprendizaje, reivindicando sus capacidades para autoformarse y autorregularse.

De otra parte, los estudiantes manifestaron que los docentes trataban de realizar la clase de forma más activa, sin embargo, sentían que las actividades de clase no se desarrollaban de forma lúdica, ni se incentivaba la participación, lo que refuerza el planteamiento del modelo híbrido educativo, descrito previamente. Además, los estudiantes mostraron que los docentes se percibían como agentes rígidos y que las clases se orientaban principalmente de forma memorística.

De otro lado, muchos de los discursos recopilados reflejaron que la mayoría de los padres de familia no participaban activamente en la escuela, por lo que se entiende que la implicación en la ENR es un aspecto para trabajar. Proponemos desde el inicio plantearlo en términos de colaboración, a fin de incentivar la participación y generar espacios de disertación. Además, estos espacios deben iniciarse desde la planeación educativa haciendo evidente en su creación las formas de convocar a los padres, de tal forma que sean concedores y aporten en los temas relacionados con la gestión educativa.

Cuando se indagó sobre los conceptos de ENR en las reuniones con los padres de familia el 100% de los asistentes confirmaron que no conocían nada sobre la EN. En ese punto se reflejó una caída en cascada en el inicio de la interpretación de los resultados, así, se evidenció como los docentes no fueron tenidos en cuenta al momento de implementar la ENR, posteriormente, no se tuvo en cuenta al estudiante, ni a los padres de familia para consensuar la práctica educativa. Por lo que resulta sencillo vaticinar el resultado de la participación comunitaria en la ENR.

El desafío entonces es entender la educación como una acción compartida,

además de complementaria con la familia, según De la Rosa y Villar (2019), el reto se plantea en incentivar la autoeficacia percibida por los padres y favorecer la participación como agentes con valor en la acción educativa. De ahí que se debe generar a nivel comunitario una nueva mirada sobre los procesos educativos, con la participación de las familias, lo cual es un trabajo complejo que requiere tiempo y dedicación, pero que a largo plazo resulta beneficioso para la comunidad.

En este sentido, también se entendió que el docente multigrado debía asumir el papel de promotor social en su comunidad, para movilizar la integración de la comunidad en la escuela, lo que le permitirá construir alianzas y generar un ambiente escolar positivo.

3.5 Etnoeducación

La EN hace parte de las políticas educativas nacionales y se plantea como un modelo educativo flexible, pero, lamentablemente, para las etnias no se contemplan unos principios propios dentro de la EN, lo que en palabras de Mitjans (2004) sería poner en consideración el respeto por su identidad. Así, pese a que existan marcos legales que otorgan un reconocimiento especial en la construcción

del PEI en favor de las etnias la realidad demostró que no existe una coherencia entre el desarrollo de la ENR y el proyecto de metas educativas 2021 (Vaillant y Rodríguez, 2018).

Esta situación conlleva a que la ENR reproduzca un ejercicio indiferenciado para toda la población, enseñando conceptos que responden a un plan educativo generalizado y que no pone de relieve las características propias de las minorías étnicas. Ejemplo de esta realidad son los discursos recopilados con la población indígena en los que se hizo evidente un reclamo recurrente por dar valor a lo plurilingüe, lo que conllevaría a un uso real de su lengua natal en las prácticas educativas.

Para los pueblos indígenas es muy importante dar valor a su lengua, porque es un elemento indivisible de su idiosincrasia, que además hace parte de su esencia (Rosero, 2017). Sin embargo, la realidad analizada demostró que en la ENR solo se habla en castellano, lo que niega la enseñanza plurilingüe y desvincula la acción educativa inclusiva que se ha mencionado. De ahí, que se haga necesario desarrollar una enseñanza en la propia lengua dentro de las comunidades indígenas, lo cual es una obligación de imperativo cumplimiento. Enseñanza que por supuesto, se entiende

debe ponerse en práctica con docentes conocedores de la realidad étnica donde se imparte la enseñanza.

Así, a pesar de que la educación intercultural bilingüe (EIB) ha planteado grandes aportes a la revalorización de lo propio, lo étnico y lo lingüístico (Gutiérrez, 2020), en la práctica de la ENR no se evidenció un acercamiento que permita un diálogo intercultural significativo, ni un equilibrio cognitivo ni afectivo entre la cultura indígena y la comunidad educativa. Lo que ha derivado en que se agranden las brechas entre las culturas, manteniendo un desequilibrio en la educación que sigue reproduciendo procesos no inclusivos.

El resultado como se pudo validar en las entrevistas realizadas demostró que se sigue negando el pleno uso de sus lenguas junto con el respeto por los saberes de sus pueblos. Por lo que se necesita una práctica real que vaya en concordancia con sus necesidades, sus demandas, además de sus propuestas sociales, políticas y económicas.

Un objetivo de la ENR es el fortalecimiento de la identidad cultural (Colbert, 2017), por lo que en sus directrices pedagógicas se deben proponer acciones que tengan en consideración el desarrollo de las poblaciones rurales. Lo que se analizó es

que dichas acciones siguen sin atender a las particularidades propias de cada estudiante, por lo que hablar de etnoeducación en el caso de la ENR resultaría improcedente.

Además, en las entrevistas se mencionaron contradicciones entre las normativas existentes y la puesta en marcha de una educación, acorde a los requerimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Lo que confirma la creencia que la ENR es un modelo que ha sido impuesto a los indígenas y a los afrodescendientes, un modelo que no se ha construido con sus propios actores que, además, deslegitima su propia cultura. Por lo anterior, se evidenció que el sentir de los pueblos indígenas y afrodescendientes en relación con el ejercicio de la ENR no se ha valorado como una experiencia positiva. Muchos manifestaron sentirse poco valorados.

En lo relacionado con el uso de las guías de la ENR se interpretó como un ejercicio ajeno a su cosmovisión, por tanto, su aplicación es vivida como un saber impuesto, occidentalizado que poco tiene que ver con la idiosincrasia indígena o afrodescendiente. Los entrevistados mencionaron sentirse excluidos en la ideación educativa, más aún cuando deben medir su conocimiento a través de las Pruebas Saber, lo que valida un sistema de evaluación que no permite la

posibilidad de ofrecer un proceso consistente además de pertinente a las realidades étnicas.

Los relatos recopilados en la comunidad afrodescendientes coinciden con la población indígena y campesina, se necesita un reconocimiento efectivo de sus derechos, a la vez que, la posibilidad de formar a nuestras comunidades en la creación y la consolidación de una educación propia, en la que se sientan identificados. En este punto entendemos que el objetivo central es dar forma a una etnoeducación intercultural que responda a las características y aspiraciones de los grupos étnicos.

Por su parte, Martín y García (2014) reconocieron que las guías de EN permitían incorporar adaptaciones didácticas, pero al ser un modelo curricular dirigido y diseñado por el Estado, no permiten conectar la concepción de educación nacional con los conceptos de las escuelas regiones locales. Lo anterior, se validó con la repitencia de los discursos que destacaban la importancia de revisar a profundidad la elaboración de las guías, ya que tanto a nivel de contenidos como en su presentación no se evidenciaron adaptaciones a la realidad, ni a las necesidades de los grupos étnicos, por lo

que se mantienen los desfases curriculares, en detrimento de una educación de calidad.

De otro lado, tal como lo mencionó la CEPAL y la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas (2017) existían limitaciones en la formación de etnoeducadores, situación que se corroboró en las regiones de estudio, lo que también invita a pensar en el fomento de la evaluación de las experiencias educativas que incentiven la investigación pedagógica.

Asimismo, la CEPAL y la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas (2017) mencionó que el estado de la educación para la población afrodescendiente en América Latina era precario porque no existían experiencias educativas diferenciadas. Lo que se validó en esta investigación fue que, en el caso de Colombia, el país sigue imponiendo una educación indiferenciada, con contenidos generales y metodologías que no tienen en cuenta la diversidad étnica y cultural de cada de región.

En este sentido, se ha caído en el error de cumplir con los requerimientos nacionales descuidando lo más importante, la realidad propia de las regiones, derivando en una mala praxis educativa ajena a la ideación educativa rural. Por tanto, el reto es construir planes educativos interculturales que tengan en cuenta las diferencias étnicas de cada

región del país, ya que se entiende que implementar una educación para todos por

igual no resulta equitativo y mantiene una educación poco respetuosa e inclusiva. parte de la población.

4. Conclusión

La realidad analizada demostró que la iniciativa de la EN es una propuesta que no está liderada por la comunidad educativa local y que tampoco cuenta con los recursos necesarios (no hay una capacitación acorde a las exigencias del modelo, tampoco se han dotado los recursos económicos, administrativos y sociales para su desarrollo), por lo que es difícil conseguir los resultados esperados.

Se reconoce que muchas veces no basta con proponer los modelos educativos flexibles, sino que además hace falta movilizar recursos de índole económica, política y social para lograr impactar el sistema educativo y cambiar la concepción que se tiene en el país de la educación.

La EN se percibe como un ejercicio descentralizado de la política nacional, lo que ha generado que cada región junto con cada escuela adopte los principios pedagógicos según sus interpretaciones y sus posibilidades, lo que en muchos casos ha desvirtuado la enseñanza activa convirtiéndola en un modelo híbrido, con especial énfasis en el desarrollo de las prácticas netamente memorísticas. Además, la realidad demostró que el proceso de puesta en marcha de la ENR no ha estado

suficientemente coordinado, lo que ha originado que algunas escuelas iniciaran la transición y que otras se hayan quedado a la espera de la autorización por parte de los directivos.

Los docentes tienen como punto de partida la pedagogía tradicional, por lo que es necesario movilizar desde el plano afectivo hasta llegar al plano cognitivo y conductual los viejos esquemas sobre la educación tradicional, a fin de facilitar una innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este aspecto se hace necesario también entrenar sobre el ejercicio lúdico, considerado como una característica insustituible del proceso de aproximación al conocimiento.

Se concluye que, en el intento de iniciar con las pedagogías activas en el país, específicamente con la EN, se descuidaron aspectos políticos, sociales, comunitarios y económicos propios de la región. Por tanto, se propone trazar el camino hacia la consolidación de la ENR desde la posibilidad de crear un proyecto educativo común, que incluya las subjetividades de la comunidad educativa, lo que permitirá construir prácticas educativas coherentes con el modelo de desarrollo local, todo esto contando con los

recursos económicos y personales que permitan materializar el proyecto de la ENR.

Se considera importante crear un nuevo ideario de educación desde la posibilidad de construir una política educativa rural coherente y pertinente, así es necesario el trabajo conjunto con todos los actores comunitarios, a través del reconocimiento de las necesidades individuales y colectivas, que permita realizar un trabajo en equipo articulando sus distintas áreas. Este propósito permitirá aportar al fortalecimiento dinámico, activo y participativo de cada uno de los integrantes de la comunidad.

La evaluación educativa conlleva muchos aspectos dinámicos que deben considerarse, y que no pueden entenderse como elementos fijos en el tiempo y en el lugar. Por tanto, es importante entender la evaluación como un proceso que no solo debe llevarse a cabo con las Pruebas Saber, sino por el contrario englobar todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Se deben dotar de autonomía a la comunidad educativa para incluir en el currículum actividades que permitan establecer un puente entre lo académico y lo no académico. Así, se favorecerá la autonomía en la distribución del tiempo, del espacio y de los propios recursos de las escuelas.

En cuanto a las guías de EN contrario a lo planteado en su creación, los docentes en su mayoría las perciben como un obstáculo. De los

resultados encontrados se concluye que pretender tener una guía estandarizada para todo un país, niega la diversidad cultural y de individualidades, lo que va en detrimento de la calidad y de la inclusión educativa en las regiones, además de retroalimentar la idea de la EN como un ejercicio ajeno a las necesidades educativas locales.

El gobierno estudiantil se validó como una estrategia que da resultados positivos porque permite una participación del estudiante en su entorno educativo. De esta forma, es una actividad pensada con los estudiantes y para ellos, en la que se ejerce una democracia y se incentiva la participación constante.

En el caso de la etnoeducación se entiende que las prácticas pedagógicas tienen la obligación de desarrollar la acción educativa desde una mirada inclusiva, lo que implica proporcionar herramientas a la comunidad para reconocer las diferentes necesidades, a fin de orientar un aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones para todos. En este sentido, la EN no responde a las necesidades educativas de los grupos étnicos entrevistados.

Se necesita dar la posibilidad a la comunidad de participar en la creación de políticas educativas acordes a las necesidades regionales, porque hasta el momento no se ha tenido en cuenta su participación, por lo que no se ha logrado una coherencia y consistencia con los objetivos perseguidos.

5. Recomendaciones

Cuando entendemos que los agentes formadores son un eje fundamental para que la iniciativa llegue a buen puerto, debemos también reconocer que son fuentes válidas de información y de conocimiento sobre las pedagogías activas, por tanto es una condición *sine qua non*, que las personas formadoras sean conocedoras en profundidad de las pedagogías activas, para que en el proceso de formación puedan anticipar diversas situaciones que puedan surgir, y que sepan dirigir sus actuaciones cuando existe tanta disparidad de saberes previos en el grupo a formar.

Se hace necesario iniciar y mantener un acompañamiento pedagógico, con el fin de fortalecer el rol del docente en el aula, creando espacios de coevaluación a fin de apoyar permanentemente la práctica pedagógica. Por lo anterior, las capacitaciones deben fomentar una formación continua y dirigida a todos los actores de la comunidad.

Se hace evidente la necesidad de generar un mayor número de plazas de los docentes rurales, que garantice la continuidad en el puesto de trabajo, lo que facilitaría el reconocimiento del entorno rural y su adecuación pedagógica. También sería conveniente flexibilizar los procesos burocráticos de las planeaciones educativas otorgándole mayor autonomía al docente con el

fin de promover destrezas en los docentes multigrados.

Las guías de EN son herramientas flexibles susceptibles de adecuarse al entorno y a la clase, no obstante, la escasa capacitación recibida en las regiones dificulta su desarrollo. Por tanto, se propone que primero se facilite que los docentes reconozcan la comunidad en la que trabajan, de esta manera podrían atender a las necesidades particulares de sus estudiantes, para en un segundo momento realizar la adaptación de las guías de aprendizaje.

La falta de líderes regionales que faciliten la transición con una actitud favorable es una seria dificultad para el desarrollo de la ENR, se ha caído en el error de presentar una propuesta sin contar con la comunidad educativa, lo que lleva a generar mayor resistencia al cambio. Por tanto, proponemos adaptar los conceptos de la investigación acción y participación para generar espacios democráticos a nivel educativo.

Cabe reflexionar acerca de las comunidades de aprendizaje, a fin de crear actividades grupales comunitarias de acompañamiento escolar, en las que todos los agentes comunitarios se impliquen aportando desde sus intersubjetividades. Además, se debe dar la posibilidad de continuar la práctica de la ENR

hasta la educación secundaria y en los grados superiores.

*Recebido em 24 de outubro de 2022.
Aprovado em 08 de dezembro de 2022*

Referências

- Banco Mundial. (2017). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: Panorama general. informe sobre el desarrollo mundial 2018*.
- CEPAL, y Red de Mujeres Afrolatinoamericanas. (2017). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos.
- Colbert, V. (2017). Una nueva escuela para el siglo XXI. *Revista Caminos Educativos*, 4(4),9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872980&orden=0&info=link>
- De la Rosa, Olga María Alegre, y Villar Angulo, L. M. (2019). Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas en la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años con dificultades auditivas. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (24), 45-61.
- Decroly, O., y Boon, G. (1925). *Hacia la escuela renovada, una primera etapa con observaciones aplicables al Perú: Clasificación de los escolares, programa de las ideas asociadas, método de los centros de interés 1921*. Lima: Editorial Garcilaso.
- Gutiérrez, M. E. T. (2020). El sistema educativo indígena propio–SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *REIB: Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139-165.
- Juárez Bolaños, D. (2017). Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica: Revista Del Departamento De Educación Del ITESO*, (49), 1-2. <https://doaj.org/article/182006de931a4b1f8f82c1e1c467d764>
- Lázaro Lorente, L. M. (2006). Pasado, presente y futuro de la agenda educativa latinoamericana. algunas aportaciones bibliográficas recientes. *Revista Española De Educación Comparada*, (12), 433.
- Luzuriaga, L., y Barreiro Rodríguez, H. (2001). *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín, M. Á, y García, W. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela nueva vs. educación indígena= new school vs. indigenous education in Colombia: Two pedagogical models in contrast.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Plan Decenal de educación 2016-2026.

- Mitjans, A. (2004). *I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana*. Colombia.
- Rocha, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5
- Rosero Lesano, A. E. (2017). *Constructivismo y prácticas escolares de las instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi*
- Schiefelbein, E. (2019). Financing education for democracy in Latin América. *Latin American education* (pp. 31-64). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1(19).