

Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva.

The International Agencies: Their Role in the Creation and Expansion of the New School Model.

Por: Sara Evelin Urrea Quintero¹

Recibido: junio de 2016 Revisado: noviembre de 2016 Aceptado: diciembre de 2016

Resumen.

Pensar la educación básica primaria en la ruralidad colombiana implica pensar en el modelo de la Escuela Nueva, el cual desde finales de los 70's y principios de los 80's se configuró como la propuesta educativa más importante para atender esta población. ¿Cómo nace? Y ¿qué la hizo tan llamativa y exitosa para convertirse en el Programa bandera de la educación básica primaria en el campo colombiano? Son los interrogantes principales que buscan ser discutidos en el presente artículo. La principal conclusión visibiliza el motor que le dieron las Agencias Internacionales, al reconocer en la Escuela Nueva una propuesta para el campo bajo las lógicas del progreso y desarrollo, que buscaban instaurar los principios y estrategias del mercado en la educación.

Palabras clave. Escuela Nueva, Agencias Internacionales, Educación rural, ruralidad, Educación básica primaria

Abstract.

Thinking about the primary basic education in the Colombian rurality implies thinking about the New School model. Such a model, since the end of 1970's and the beginning of 1980's, was shaped as the most important educational proposal in serving such a population. How did it originate? What made it so remarkable and successful in order for it to become a flagship program of the primary basic education in the Colombian countryside? These are the main concerns, which are to be addressed in this article. The main conclusion shows the engine, which the International Agencies, gave the New School, by recognizing in it, a proposal to the countryside, under the rationale for progress and development, which attempted to establish the principles and the strategies of the market in education.

Key words. New School, International Agencies, Rural Education, Rurality, and Basic Primary Education.

¹ Licenciada en Gestión Educativa de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Magíster en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá-Brasil. Docente Universidad Católica de Oriente, Institución Educativa Baltazar Salazar, Rionegro. Contacto: Saurrea0718@gmail.com

Introducción.

El siglo XX, especialmente su segunda mitad, se constituye en un momento de florecimiento de las pedagogías ruralistas y ruralizantes en América Latina; “no podría ser de otra manera en un continente esencialmente rural” enfatiza el investigador Giner de los Ríos (2011, p. 507). En el marco de estas preocupaciones ingresa al país el modelo de Escuela Unitaria propuesto por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura).

Los diferentes gobiernos de la segunda mitad del siglo XX, principalmente los de las décadas de 1970 y 1980, evidenciaron en sus planes de trabajo un interés por el desarrollo de la educación rural, creando normas y disposiciones políticas para el fortalecimiento de la escuela campesina. Lo que hizo que el período fuera adecuado para el nacimiento y expansión de un nuevo programa para la educación rural, La Escuela Nueva; inspirado en la anterior propuesta de la UNESCO, la Escuela Unitaria.

La manera como el Programa respondió a las características del contexto rural, estaba íntimamente ligada a la forma en que realizó la lectura del mismo; es decir, las estrategias que la Escuela Nueva estableció para la educación de los niños y niñas campesinas correspondía tanto a las concepciones que se tenían sobre el campo, como a las intenciones formativas para este. Comprender por qué Escuela Nueva termina constituyéndose en la propuesta más importante para la educación básica primaria en el campo colombiana, implica reconocer, no sólo sus intenciones formativas, herramientas y estrategias, sino el contexto en el que esta nació y los apoyos que recibió. El presente artículo discute, precisamente, el contexto de su creación y la influencia y apoyo que ofrecieron las Agencias Internacionales para su expansión en Colombia.

Creación y expansión del modelo de Escuela Nueva en Colombia.

Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, fue escenario de problemáticas, conturbaciones políticas y transformaciones sociales en diferentes niveles, creándose una atmósfera que exigía la reestructuración de las tradicionales lógicas curriculares de la educación rural. Tales exigencias provenían tanto del plano latinoamericano como del nacional, ya que mejorar las condiciones de acceso y permanencia en procesos de educación formal de la educación rural en edad escolar se había convertido en una de las banderas más importantes para el progreso en América Latina.

En el marco nacional, los gobiernos comenzaron por reconocer el alto déficit existente en la educación rural. Alberto Lleras Camargo, presidente de Colombia en el período 1958 a 1962, abordaba en su plan de gobierno las problemáticas de la educación rural, señalando como algunas de las principales falencias: la baja formación de los profesores, la asistencia alternada entre niños y niñas del campo, lo que reducía la enseñanza en un 50% frente a la urbana, la alta deserción del campesino en edad escolar, teniendo en cuenta que “la mitad de los niños inscritos no concurr[ían] a las escuelas más de un año” (Lleras, 1958, p. 88) y la pésima o inexistente infraestructura de las escuelas rurales.

A nivel internacional, en el año 1961, la UNESCO, en una reunión con los Ministros de Instrucción Pública, propuso la “Escuela Unitaria” como alternativa para la ruralidad, una vez que esta reconocía características más generales de las escuelas rurales, como el hecho de tener uno o dos profesores para todos los grados de la básica primaria y una población dispar en edades.

La directriz emanada fue la recomendación N^o 52 (A los Ministerios de Instrucción Pública sobre la organización de la Escuela Primaria de un solo profesor), la cual reconocía como la alternativa viable la implementación de la Escuela Unitaria en regiones rurales. Se estableció, como punto fundamental, la generación de las disposiciones, tanto curriculares como de formación de profesores, para eliminar la brecha entre las escuelas urbanas y/o graduadas y las escuelas rurales de un solo profesor.

En Colombia, la estrategia comenzó a operar también en el año 1961. En principio fueron creadas las escuelas demostrativas, con el propósito de reconocer su viabilidad en el sector campesino, y solo a partir del Decreto 150 de 1967, fue autorizada su creación generalizada para la ruralidad colombiana. El documento, en su artículo 8, presentaba la razón por la cual se creaban esa modalidad de escuelas:

Con el fin de facilitar la asistencia a la Escuela de todos los niños, en zonas rurales de baja densidad de población, se establecerán escuelas completas en las cuales, mediante una reglamentación flexible, horarios adecuados, los cinco grados de la enseñanza primaria estarán a cargo de un solo maestro. (Artículo 8, Decreto 150 de 1967)

El fortalecimiento y la expansión del modelo fueron impulsados por diversos estamentos del Ministerio de Educación, que procuraron ofrecer herramientas pedagógicas y administrativas para mejorar su desarrollo. Por esta razón, durante los años 60's, la Escuela Unitaria se constituyó en la modalidad educativa predominante en las escuelas rurales del país.

La directriz emanada por la Unesco era clara al defender la necesidad de una enseñanza primaria completa que garantizara, lo máximo posible, condiciones para que los estudiantes de la escuela rural y de la escuela urbana tuvieran una educación similar, en términos de calidad, a la urbana, proponiendo estrategias para enfrentar el desafío de la diferencia entre ellas. La capacitación del profesor debía abarcar su importancia como administrador escolar, además de sus funciones como docente de varios grados. Esas tareas debían ser apoyadas en materiales que brindaran mayor autonomía al estudiante en su proceso de aprendizaje, reduciendo la necesidad de un profesor de dedicación exclusiva a la tarea de enseñanza de un solo grado.

La estrategia más importante fue basar el trabajo en las fichas de aprendizaje, elaboradas por los docentes y desarrolladas por los estudiantes, con cierto grado de autonomía. Ellas incluían actividades de auto-instrucción, ejercitación, ampliación y recuperación. El modelo proponía el contexto como elemento fundamental en la construcción de esas fichas, razón por la cual serían los docentes responsables por su elaboración. Sin embargo, ese aspecto se constituiría, más tarde, en una de las principales debilidades de la Escuela Unitaria. De acuerdo con los creadores de la Escuela Nueva, el trabajo desarrollado con las fichas, en la Escuela Unitaria, era limitado por parte de los profesores debido a la “(...) falta de tiempo y de conocimiento en los contenidos básicos del programa, lo mismo que de psicología del aprendizaje” (Colbert, Mogollón, 1987, s.p.) y ellos terminaban construyendo solamente las guías de auto-instrucción. El segundo inconveniente era el costo del material, asumido por el docente. Ambos problemas debían ser superados en un intento por proponer un nuevo modelo más eficiente.

La Escuela Unitaria desarrollada en Colombia fue fragmentándose como resultado del “enfoque individual que diferentes personas, regiones y organizaciones deseaban darle al

programa, y a la falta de entendimiento o consenso entre los interesados acerca de la concepción u orientación que debía caracterizarla”. (Rojas, 1991, p. 56). En su aplicación, se hicieron evidentes vacíos y pocas claridades sobre la forma como el profesor debía desenvolver la metodología, pues el proceso de la capacitación docente era bastante precario.

Partiendo de los éxitos y fracasos de la aplicación de más de una década de la Escuela Unitaria, nace, en el año 1974, en la ciudad de Pamplona (donde comenzó también la Escuela Unitaria), en el departamento de Norte de Santander, la Escuela Nueva. Para esta fueron propuestos nuevos elementos y enfoques, pero manteniendo tanto los objetivos como los principios de su antecesora. De acuerdo con Colbert y Mogollón (1987), la diferencia radicaba en los mecanismos de ejecución que en la última propuesta pretendieron ser más eficientes.

La Escuela Nueva finaliza el siglo XX e inicia el siglo XXI con presencia en todo el país y respaldada por las políticas educativas, por lo menos en términos discursivos, pues su aplicación dista mucho de la propuesta y existen profundas diferencias de región a región.

Mantenerse en el tiempo y obtener éxito (pensado en términos de expansión y permanencia) nacional e internacional, son factores que dependieron de varios aspectos, sin embargo, uno en particular merece destaque, el apoyo permanente de las Agencias Internacionales al Programa.

Influencia de las Agencias Internacionales en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva.

El hecho de que Escuela Nueva haya nacido en la segunda mitad del siglo XX, se explica no sólo por razones del contexto colombiano, sino, también por cuestiones que exceden sus fronteras. El mundo había salido de la Segunda Guerra Mundial y se reconfiguraba bajo nuevas órdenes que, en el plano latino-americano, llevaron a la creación de nuevas relaciones entre los países de la región con la gran potencia americana, los Estados Unidos. Esas relaciones se sustentaban en los conceptos de “desarrollado” y “subdesarrollado”, que, como construcciones discursivas en el ámbito económico y social, definieron la meta de desarrollo que deberían seguir los países de América Latina. “El modelo social a adoptar se guiaba por las normas implícitas de los países industrializados, y el desarrollo debía medirse con los patrones occidentales de progreso”. (Martínez, 2004, p. 57-58)

Bajo la anterior premisa fueron construidos los diversos organismos internacionales, con el propósito de intervenir en los países subdesarrollados, a partir de diferentes áreas económicas y sociales. Se presentaban, así, como instituciones neutras y comprometidas con el desarrollo, de acuerdo con Martínez (2004, p. 74)

Tales son los casos del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Mundial (BM), del Banco Internacional de reconstrucción y Fomento (BIRF), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Adicionalmente se crearon organismos de carácter regional para América Latina como la OEA (Organización de los Estados Americanos), la OEI (Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América

Latina y El Caribe), CEPAL (comisión Económica para América Latina y El Caribe), entre otros. (Martínez, 2004, p.74)

Es difícil pretender describir la complejidad histórica y política de los procesos post-guerra, ni es el objetivo del presente texto. Sin embargo, se pretende mostrar que en aquel contexto y a partir de los nuevos ideales de la modernidad y el desarrollo, se sustentaron las lógicas de las inversiones de las Agencias Internacionales en la educación de la región, las cuales, como estrategia estadounidense para fortalecerse delante de América Latina y del mundo, fueron fuerzas motoras del nacimiento y expansión de la Escuela Nueva en Colombia y en la región.

En un momento de tensión política y económica como la Guerra Fría, los Estados Unidos no podían permitir que sus vecinos continentales fuesen foco de subversión comunista. Tal temor, profundizado por la Revolución Cubana, llevó a plantear la posibilidad del desencadenamiento de un proceso socialista en toda la región (Menezes, 2010), por el cual la acción tendría que fortalecer los lazos y priorizar el desarrollo económico latinoamericano.

Con ese propósito fue constituida la Alianza para el Progreso (1961), la cual procuraba vender la visión norte-americana sobre el crecimiento económico y combatir el ingreso del comunismo en América Latina. Fueron definidos, entonces, los procesos modernizadores que debían llevar a cabo esa misión a los países de la región. Tal como lo define Taffet (2007), la Alianza para el Progreso no necesitaba utilizar la fuerza ni la coerción para influir en las políticas latinoamericanas, pues, su propuesta era incluir en el proceso reformista a los líderes políticos de cada país bajo las premisas norteamericanas. A pesar de no tener el impacto planeado inicialmente, la Alianza para el Progreso se constituyó en una muestra del poder de los Estados Unidos en la región, la cual ha perdurado, también, a través de la acción de las Agencias Internacionales, que fueron ganando espacio de control durante las últimas décadas del siglo XX, como es el caso del Banco Mundial, el cual, a partir de los años 80's, época difícil para la economía latino-americana, "pasó a ejercer el amplio control sobre el conjunto de las políticas domésticas, siendo pieza clave en el proceso de reestructuración de esos países" (Soares, 2007, p. 21) .

El enfoque utilizado se ligaba directamente al crecimiento económico que tenía como meta el desaparecimiento de la pobreza e incremento de la industrialización y de la urbanización con el ideal modernizador. Ese aspecto, ya discutido en el capítulo anterior, en términos de lo que debía ser el sector rural y su papel en la sociedad moderna, se configuró, a su vez, en las bases de las políticas educativas de los países en desarrollo, políticas que dieron fuerza a la Escuela Nueva colombiana.

Es importante reconocer que la tarea de esas agencias no se constituye en acto desinteresado de unión panamericana, ni tiene un pensamiento simétrico y monolítico. Existen contradicciones y deferencias entre unos y otros. Además, la manera en la cual son recibidas, no sólo las ayudas, sino también, las condiciones de su utilización, en muchas ocasiones, no son directamente proporcionales a los intereses. Sin embargo, eso no niega el gran poder y los propósitos detrás del apoyo. Como lo afirma Soares (2007, p. 83). "Así como sería poco esclarecedor pensar que todo es producto de una conspiración, también sería ingenuo ignorar la existencia de fuerzas organizadas y proyectos de dominación".

En términos de políticas sociales, la educación se convirtió en uno de los principales focos de atención, pues, reconocida como la estrategia para la formación del “capital humano”, posibilitaría, según las lógicas del capital y la competitividad, que las personas mejorasen su capacidad de trabajo. Ese aspecto colocaba en el sujeto la responsabilidad. No sólo por su lugar social, sino, también, por el mejoramiento de calidad de vida y poder adquisitivo: “La teoría del capital humano se constituyó en el marco de referencia privilegiado para ‘analizar la educación como uno de los factores contribuyentes al desarrollo de los países’” (López, 1994 in Martínez, 2004, p. 67).

Para ilustrar las características clave de este enfoque y los propósitos de la educación, Martínez cita el documento de la UNESCO: Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina, del año 1962:

(...) nadie ignora que una población educada sea la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante y, por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores. Se sabe así mismo que la educación para todos los niveles más altos posibles, así como la formación especializada en los diversos campos teóricos y prácticos de la actividad humana, son indispensables para satisfacer las necesidades crecientes y en continuo cambio de una sociedad moderna. (Unesco, 1962, p. 7 in Martínez, 2004 p. 71)

Lo anterior permite comprender porque se dio una prioridad tan alta a la educación en la segunda mitad del siglo XX.

Sin entrar en una amplia discusión sobre las implicaciones de las inversiones de las Agencias Internacionales, como la USAID, que apoyó la estrategia en el inicio, o como el BID, que ofreció préstamos a la propuesta, o el Banco Mundial, que, además de los préstamos, la nombró, en 1989, como “una de las tres experiencias de escuelas primarias en el mundo que han aplicado exitosamente una innovación educativa a gran escala” (Colbert, 1989, p. 11). Se hace necesario realizar una reflexión sobre las causas y posibles consecuencias de los apoyos económicos internacionales al sector educativo de un país en desarrollo, como Colombia. Eso explica por qué en las últimas décadas del siglo “los organismos internacionales [fueron] la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos en escala mundial, tanto en relación con la estructura de la educación como en el campo del currículo” (Martínez, 2004, p. 74)

Según Coraggio (2007), el principal aporte del Banco Mundial y de otras agencias, a los sectores educativos fue, mayoritariamente, en términos de asesoría; los préstamos que se realizaron contaron con un seguimiento y apoyo para determinar las prioridades en que debían ser invertidos. Eso generó una interferencia en las políticas educativas, pues, además de recibir el dinero deberían partir de las “sugerencias” sobre cómo utilizar el préstamo. Es importante reconocer que sus propuestas no fueron monolíticas a través de los años, ni practicadas por los gobiernos o por la comunidad, tal y como se planeaban, sin embargo, su influencia no puede ser negada y mucho menos reconocida acríticamente.

En primer lugar, para la época en la cual Escuela Nueva nació y se expandió, el Banco Mundial, uniéndose esfuerzos con otras entidades, como la Unesco, priorizó la educación

básica primaria como objeto de inversión por encima de otros niveles de escolarización (Torres, 2007), aspecto que le ofreció una primera ventaja al Programa. El discurso defendía la enseñanza básica, la cual tenía una finalidad doble: “producir una población que posea conocimientos básicos de aritmética, capacitándola para resolver problemas en el hogar y en el trabajo, y servir de base para su posterior educación” (Banco Mundial, 1992, p. 2 in Torres, 2007 p. 131).

Se podría afirmar que el objetivo de la educación básica para tales organizaciones apunta a una educación mínima, cuyos resultados sean sujetos capacitados para trabajar, no, necesariamente, para continuar su formación escolar, pues, ese tipo de educación está pensado para aumentar “el capital humano”, siendo flexible delante de las exigencias del mercado de trabajo. La Educación Básica primaria estaba enmarcada en los proyectos para erradicar la pobreza como solución de largo plazo y una inversión que generaría mayor rentabilidad:

(...) *La educación* aumenta la capacidad productiva de las sociedades y sus instituciones políticas, económicas y científicas y contribuye para reducir la pobreza, acrecentando el valor y la eficiencia al trabajo de los pobres y mitigando las consecuencias de la pobreza en las cuestiones vinculadas a la población, salud y nutrición (BM, 1992, p. 2 in Torres, 2007, p. 131)

Salta a la vista que la base de las decisiones del Banco Mundial fue dada a partir de una visión marcadamente económica, bajo la cual son analizadas estadísticas de rentabilidad y productividad; costos y beneficios. Los aspectos pedagógicos no son reconocidos como sustanciales en el momento de determinar una propuesta o apoyar una innovación. Según Torres (2007), el discurso pedagógico termina por sobreponerse al económico, y las propuestas economistas ejecutadas por educadores.

Como propuesta social, es expresamente precaria, sus objetivos están leídos por una matriz de desarrollo que pretende formar mano de obra, no ciudadanos participativos y sujetos de derechos. La educación concebida en esa perspectiva configura un escenario escolar como una empresa, en la cual se invierte cierto tipo de capital, esperando que un determinado producto genere más ganancias frente a la inversión, olvidando la función social de la escuela y la cultura de los sujetos que la conforman.

Afirmar que las propuestas del Banco Mundial son pensadas a partir de un enfoque económico no se debe apenas a las cuestiones de evaluaciones de rentabilidad de un modelo o programa, ni porque piensa en las necesidades de un mercado de trabajo, sino, porque, como señala Soares (2007, p. 102), “una serie de cuestiones propias del ámbito de la cultura y de la política fueron formuladas y respondidas usando la misma teoría y metodología con las cuales se intenta dar cuenta de una economía de mercado”.

Quiere decir, la característica económica es estructural en sus propuestas educativas.

Pedagógicamente, ellas fueron desarrolladas teniendo como base estudios que ellos mismos hicieron, en los cuales establecieron características y necesidades a partir de sus lecturas, pues tienden “a afirmar como universales (y a entender como posibles de aplicar de forma homogénea) una serie de postulados que, en verdad, son el resultado de algunos pocos estudios realizados en países y situaciones específicas” (Torres, 2007, p. 148). En esa medida, fueron creadas propuestas que pueden ser fácilmente adaptables a diferentes contextos, pero que, en realidad, no llegan a la raíz de los problemas estructurales de la educación.

El hecho de ser los financiadores quienes determinaron las problemáticas educativas creó “callejones sin salida”, frente a los cuales las propuestas del Banco Mundial serían una especie de “avenidas promisorias”, metáfora usada por la profesora Torres (2007) para retratar la manera como se establecen las necesidades y sus alternativas de solución bajo las lógicas del Banco. Es el caso, por ejemplo, de las intervenciones en el currículo, pues, según los estudios de la misma autora, el currículo es concebido como contenidos y estos reducidos a materias escolares, en las cuales la manera más efectiva de generar cambios sería invirtiendo en libros didácticos, que, en un largo plazo implicarían menor costo, teniendo en cuenta su nivel de incidencia. Esa sería otra de las razones por la cual fue tan bien vista la propuesta de la Escuela Nueva, pues poseía como una de sus principales herramientas curriculares el uso de las guías de aprendizaje (manuales escolares).

Al reconocer los “insumos” que el Banco Mundial tiene para determinar la calidad educativa, es posible comprender otros aspectos que favorecieron la Escuela Nueva. Según el Banco Mundial (1995 in Torres, 2007, p. 134):

Para el caso de la escuela primaria, se consignan nueve insumos como determinantes de un aprendizaje efectivo, en este orden de prioridad, según el porcentaje de estudios que revelarían una correlación y un efecto positivos: **(1)** bibliotecas; **(2)** tiempo de instrucción; **(3)** tareas en casa; **(4)** libros de texto; **(5)** conocimientos del profesor; **(6)** experiencia del profesor; **(7)** laboratorios; **(8)** salario del profesor; y **(9)** tamaño de la clase. (...) De este modo, al tiempo que desestimula a invertir en los tres últimos -laboratorios, salarios docentes, y reducción del tamaño de la clase -, aconseja invertir en los primeros y, específicamente, en tres de ellos: **(a)** incrementar el tiempo de instrucción, [...] **(b)** proveer libros de texto, vistos como expresión operativa del currículo y contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente (...) y **(c)** mejorar el conocimiento que poseen los profesores (privilegiándose la capacitación en servicio sobre la formación inicial y estimulándose las modalidades a distancia).

Además de los citados aspectos, parece importante señalar otro elemento que vincula las sugerencias del Banco Mundial con la propuesta de la Escuela Nueva. Para el momento de crecimiento y expansión del Programa, la inversión en infraestructura había perdido relevancia, por lo cual se recomendaba compartir los costos con la comunidad, elemento bastante perceptible en el análisis hecho de las guías de aprendizaje, tanto de los profesores como de los estudiantes. La comunidad es invitada a participar como soporte de la escuela, en una relación prácticamente unilateral, en el cual el carácter económico es visible.

El modelo educativo propuesto por el Banco Mundial “es un modelo esencialmente escolar y un modelo escolar con dos grandes ausentes: los profesores y la pedagogía” (Torres, 2007, p. 139). De esa forma, es coherente con la propuesta de la Escuela Nueva, aún más si se reconoce el énfasis colocado en las guías de aprendizaje, pues estas no sólo estaban pensadas para “compensar” la baja formación docente, sino también, para dirigir la práctica real en el salón de clase, teniendo en cuenta que el texto escolar era considerado parte del currículo efectivo, el currículo vivenciado en la escuela. Una verdadera reforma curricular, según el Banco, sería más compleja y difícil de ser llevada a la práctica. De acuerdo con Torres (2007, p. 156), el énfasis colocado en los textos escolares se basaba en dos tesis centrales:

(a) que los textos escolares -"en la mayoría de países en desarrollo"- constituyen en sí mismos el currículo efectivo, y

(b) que se trata de un insumo de bajo costo y alta incidencia sobre la calidad de la educación y el rendimiento escolar. En ambos casos, lo que está en juego, explícita o implícitamente, es otra falsa opción: textos escolares versus profesores.

El papel secundario del profesor, visible en la propuesta de la Escuela Nueva es coherente con las sugerencias del Banco, pueden ser constatadas, también, en las concepciones sobre la formación docente, cuando se prioriza su capacitación en servicio, pues, en el Programa, la capacitación es de corta duración y no permanente.

La comprensión de la educación a partir de las lógicas claramente económicas, fue, sin duda, uno de los motores del programa, no sólo por la inversión extranjera, sino, también, por la inversión del sector privado, como el cafetero, que potenció la propuesta en las zonas de café en el país, además por la inversión estatal.

Según Rojas (1991, p. 59), en 1987, dentro de la política gubernamental titulada "Lucha contra la Pobreza", se decidió ampliar la cobertura del Programa, estableciéndose el "Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria", el cual adoptó el modelo de Escuela Nueva para ser establecido en todas las escuelas rurales del país.

Conclusiones.

La Escuela Nueva fue coherente, en su nacimiento y expansión, con la idea que comenzaba a surgir, a mediados del siglo XX, sobre la escuela rural, una escuela que ofreciera la posibilidad de ampliar la cobertura y la oferta educativa básica primaria, sin significar una inversión mayor; una escuela que se reconociera como perteneciente al contexto rural y se propusiera educar al campesino.

Sin embargo, tanto el contexto rural, como los objetivos de formación de los sujetos estaban íntimamente ligados a la idea de progreso y desarrollo, que busca instaurar principios y estrategias del mercado en la educación.

Así, el currículo ofrecido debía presentarse como coherente con la vida campesina, priorizando la práctica, el aprendizaje por la experiencia, el conocimiento del entorno próximo, buscando mejorar las capacidades para el trabajo en el campo, pues la relación creada con ese discurso era que, con el aumento de la educación (de ese tipo), crearía un aumento en la productividad y en la fuerza de trabajo.

Las características de la condición de ser campesino en Colombia, no estaban colocadas en cuestionamiento, por el contrario, la lógica era la naturalización y perpetuación de las mismas.

El hecho de definir la Escuela Nueva como ruralizante no es el foco de la crítica, pero, el campo exige una propuesta educativa que lo reconozca, puesto que, las representaciones sobre la ruralidad, las intenciones formativas y los apoyos que recibió para su creación y expansión son aspectos que sí deben configurar un análisis crítico.

Bibliografía.

- Cobert, V., & Mogollón, O. (1987). *Hacia una Escuela Nueva. Unidades de capacitación para el maestro* (Tercera edición ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cobert, V., & Mogollón, O. (abril de 1989). Programa Escuela Nueva: Una aplicación exitosa de la centenario Pedagogía Activa. *Magazín Dominical, El Espectador*, págs. 9-11.
- Coraggio, J. (2007). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? . En Tomassi, & et.al, *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (págs. 75-123). São Paulo: Cortez editores.
- Decreto 150 de 1967 , Diario Oficial 33272 (República de Colombia 24 de marzo de 1967).
- Giner de los Ríos, J. (2011). Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX. En A. Civera, J. Giner de los Ríos, & C. Escalante, *Campesinos y Escolares. La constitución de la escuela en el campo latinoamericano* (págs. 505-529). México DF: Colegio Mexiquense.
- LLeras, A. (2014). *Plan presidencial 1958-1962*. Obtenido de <https://www.dnp.gov.co>: Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Menezes, W. (2010). *Derecho Internacional en América Latina*. Brasilia: Fundación Alexandre Gusmag.
- Rojas, C. (1991). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Coyuntura social*(4), 55-65.
- Soares, M. (2007). Banco Mundial: Políticas e reformas . En Tomassi, & et.al, *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (págs. 15-40). São Paulo: Cortez.
- Taffet, J. (2007). *Foreign Aid as Foreign Policy: The Alliance for Progress in Latin America*. New York: Taylor & Francis Group.
- Toores, R. (1993). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. En Tomassi, & et.al, *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Revista Perspectivas*(40), 549-558.
- Unesco. (1961). *Directriz 52 a los Ministros de Educación*. Ginebra, Suiza: Unesco.