



**¿POR QUÉ LA ESCUELA NUEVA?
Reflexiones a partir de la “adopción” de la metodología
Escuela Nueva en proyectos etnoeducativos-rurales en Colombia.**



**PATRICIA PALACIOS VALENCIA
FERNANDO PALACIOS VALENCIA**

Resumen

Este análisis se realiza como aporte al proceso de investigación sobre la pertinencia de la adopción de la metodología Escuela Nueva en contextos rurales-interculturales en el Departamento de Nariño en Colombia. El propósito es realizar algunas reflexiones puntuales a partir de una lectura crítica de las políticas educativas públicas que se han elaborado desde finales de 1970 hasta la actualidad para grupos poblacionales asociados a la categoría de lo rural (campesinos, indígenas, afrodescendientes). No se trata de un inventario riguroso de estas políticas sino de retomar aquellas que consideramos han marcado la pauta en materia legislativa con relación específica a la implementación de la Escuela Nueva en estos contextos. La crítica se realiza a partir de las conexiones históricas que se dan entre estos diferentes grupos poblacionales en materia legislativa y, además, a partir de la crítica a la visión multiculturalista del Estado colombiano desde la Constitución de 1991. Proponemos la necesidad de revisar la pertinencia de la metodología de Escuela Nueva y, a través de ésta, de otros modelos que, de algún modo, han legitimado y reproducido las formas de subalternización del poder hegemónico. Finalizamos proponiendo algunos retos dirigidos a quienes nos responsabilizamos por la prestación del servicio educativo en estos contextos rurales, atravesados por una compleja y diversa trama de realidades que han superado nuestra capacidad de responder alternativamente al modelo educativo establecido por el poder hegemónico.

Palabras Claves: Políticas educativas públicas. Contextos Rurales. Escuela Nueva. Multiculturalismo. Etnoeducación. Hegemonía/subalternidad.





Elementos introductorios

La reflexión que proponemos en este texto se instala sobre algunos conceptos que es necesario clarificarlos, con el fin de comprender lo que entendemos por cada uno desde una perspectiva simplificada de los mismos, que, a su vez, esperamos complejizar a partir de su puesta en escena en el entramado histórico de la construcción de las políticas públicas educativas tanto para campesinos como para grupos étnicos, que condujeron, a la “adopción” de la metodología Escuela Nueva como el modelo a replicar en los contextos rurales de algunas regiones de Colombia.

Lo primero, es considerar que al tratarse de políticas públicas nos remitimos al Estado como responsable de la gestión de las mismas. En este sentido, desde una acepción política general, consideramos al Estado como la institución encargada de realizar el derecho en la sociedad civil; en él se concentra el poder político de una sociedad, es decir, el poder de tomar las decisiones que afectan al conjunto de la población (Ortegón Quiñones, 2008). Esta visión del Estado como ente regulador a través de políticas públicas educativas, especialmente, aquellas que se enmarcan en el discurso del reconocimiento (políticas educativas para grupos específicos como campesinos, étnicos, desplazados, de frontera, etc.), lo compromete en la dinámica de solapamiento, legitimación y reproducción del discurso hegemónico neocolonial (Rojas y Castillo, 2007) y también, en la posibilidad de estar atento y dejarse transformar por las voces que se suman para resistirse a ese discurso.

Lo segundo, precisamos que por políticas públicas nos referiremos, desde una acepción sintética, al conjunto orgánico de decisiones, interacciones y estrategias de intervención que incorpora los siguientes elementos: al Estado como garante del bienestar colectivo, a la teoría económica, a las instituciones, a las personas y, también, de manera relevante incorpora tareas concretas de coordinación, motivación y estímulo de múltiples actores que se enfilan hacia el logro de determinados objetivos, en el marco legal, político y jurídico que cada sociedad determine (Ortegón Quiñones, 2008). Ahora, a las políticas públicas educativas, adscritas a esta definición, pueden sumarse las políticas internacionales que intentan homogenizar el qué y para qué de la educación en Latinoamérica, que históricamente se ha construido desde occidente.

Lo tercero, es explicitar que este análisis se hace a partir de los documentos oficiales en los que reposan estas políticas públicas sobre educación, para el caso, específicamente aquellas gestionadas para contextos rurales y para grupos étnicos en Colombia y, de manera concreta, proponer algunos retos para revisar el aterrizaje de éstas en los proyectos de las instituciones que han asumido el rol de operarios para ejecutarlas en las complejas realidades de la población rural, haciendo uso de la metodología de Escuela Nueva.

Abro aquí un paréntesis para hacer dos precisiones. En primer lugar, el concepto de “lo rural”, ha sido naturalizado desde la dicotomía con el concepto de lo urbano como un espacio-tiempo asociado a la idea del campo, de la economía agropecuaria, es un lugar marginal, periférico, pobre que, por ende, es producto de exclusiones y abandonos. Sin embargo, en este caso lo entenderemos como una categoría plural, es decir, nos referiremos a “contextos rurales” (Zamora Guzmán, 2010). No hablamos por tanto, de una única ruralidad, sino de múltiples ruralidades que se van redefiniendo permanentemente a partir de la espacialidad, la historia, la economía,

las costumbre, etc. y que van reconfigurando a su vez su posicionamiento e identidad desde categorías nuevas que no sólo se leen en perspectiva de sometimiento y abandono sino también de lucha. En segundo lugar, sostenemos que estas políticas públicas educativas han sido elaboradas verticalmente, es decir, “para” y no “en” y “desde” estos contextos, lo que cuestiona en sí mismo la definición de política pública como un todo orgánico, situación que nos hace previsible determinar unas posibles tensiones.

Y, finalmente, un cuarto elemento introductorio tiene que ver con los cruces o conexiones, que desde finales del siglo pasado, empiezan a darse entre las políticas públicas educativas para el sector rural y las políticas públicas educativas para los grupos étnicos, enmarcadas, además, dentro de las políticas públicas educativas diseñadas para el país. Esto nos sumerge en ese entramado de cruces que se han ido tejiendo entre diversas políticas que han ido emergiendo como respuestas a las demandas de los distintos grupos humanos, que se han integrado a las disputas no sólo educativas sino identitarias, territoriales y económicas del país y de la región.

Conexiones históricas en el marco de las políticas educativas públicas para grupos poblacionales diferenciados. Finales de los años 70s hasta 1990

Si la pregunta que nos convoca es por qué la Escuela Nueva llegó a constituirse como una metodología ampliamente utilizada, incluso, para proyectos educativos de grupos étnicos, es fundamental hacer el recorrido histórico, pues consideramos que aquí están las claves que permiten evidenciar las conexiones que se han dado entre este modelo educativo flexible y la elaboración de los proyectos etnoeducativos, que no sólo puede comprenderse como una conexión asociada a la categoría de lo rural, imagen naturalizada desde la configuración territorial, en donde confluyen estas diversas realidades.

Desde finales de los 80's, gracias a la influencia interna y externa de las luchas por la defensa de los derechos fundamentales y el auge de los posicionamiento radicales que reivindicaban la lucha por los más pobres, los excluidos, los marginados y además, la puesta en la escena académica de las propuestas multiculturalistas, desatan en Colombia las luchas particulares por la educación rural y por la educación étnica. De ahí, que años antes de la Constitución Política de 1991, ya hubo actos legislativos diseñados exclusivamente para favorecer la educación de estos grupos poblacionales.

Para el caso que nos ocupa, la metodología de Escuela Nueva, que inicialmente se implementa en Colombia hacia finales de la década de los 60s' en zonas urbanas como una alternativa pedagogía progresista al modelo de escuela tradicional, se desplaza posteriormente como alternativa que respondía a las necesidades de la educación en el sector rural. Esta propuesta es consolidada en 1974 por Vicky Colbert, Oscar Mogollón y Beryl Levinger (UNESCO, ISER Pamplona y Universidad de Antioquia) a partir de las experiencias de Escuela Unitaria que se desarrollaba en estos contextos.

Desde finales de los 70's hasta finales de los 80's se expiden varios actos legislativos que van respaldando este modelo pedagógico y reconociendo sus progresos tanto en cobertura como en mejoramiento académico, lo que le permitió en 1987, en el marco de los Planes de fomento y de Universalización adoptarse como política nacional y como estrategia para universalizar la educación primaria rural en el país. Luego, en 1990, se expide el Decreto Número 1490 mediante



el cual, en su Artículo 1º, se decreta: “La Metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente.” Además, es importante considerar que en este acto legislativo se define como rural “todo establecimiento educativo situado en veredas, caseríos, corregimientos, inspecciones de policía y demás poblaciones dispersas que no estén en un centro poblado que sea sede la Alcaldía Municipal, así tenga un número de habitantes superior al de la cabecera municipal.” Con este acto legislativo se cierra un primer ciclo en lo correspondiente a la “adopción” de una política pública educativa para el sector rural.

Lo interesante es que paralelo a este proceso, desde finales de los 70’s, se inició en Colombia el establecimiento de un marco legislativo sobre educación indígena en algunas zonas rurales del país (Cauca y Sierra Nevada de Santa Marta¹⁹). Las disputas giraban en torno al desarrollo de proyectos autónomos de educación para los cuales requerían docentes indígenas bilingües. Esto pudo legalizarse a través de los Decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978 en los cuales se establecen como puntos básicos para la educación indígena: la aprobación de procesos educativos acordes con las características culturales y necesidades de cada etnia; el derecho de las comunidades a participar en el diseño de sus programas educativos; la obligatoriedad de realizar la alfabetización en lengua materna y la definición de criterios específicos para la selección de maestros(as) indígenas. Posteriormente el CIT logró que se emitiera la Resolución 3454 de 1984 en la que se oficializó la posibilidad de la concertación regional entre un grupo étnico y el Estado para la administración del servicio educativo, lo que dio pie para nuevas negociaciones con otros grupos indígenas y el gobierno, de igual manera, en esta misma resolución se lograron establecer los lineamientos generales de educación indígena, que complementaron las resoluciones anteriores (Enciso Patiño, 2004).

Al año siguiente, en 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Etnoeducación. La política gubernamental en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales, además, se abrieron diversos canales de difusión sobre este particular. En esta misma línea, durante este período inició el respaldo a los proyectos de etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe que se habían iniciado en San Basilio de Palenque y en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, mediante la contratación de lingüistas que investigaban las lenguas criollas (Carol O’Flynn y Oakly Forbes, el creole sanandresano y Carlos Patiño Roselli, el palenquero) (Enciso Patiño, 2004).

Esta fase histórica previa a la Constitución de 1991, deja instalados, desde el Ministerio de Educación Nacional, los Centros Experimentales Piloto/CEP²⁰ (1985 a 1995). En lo que recoge Patricia Enciso Patiño en su documento sobre Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en políticas pública, se advierte que los CEP hicieron especial énfasis es la formación de docentes, para

19 Consejo Regional Indígena del Cauca/CRIC y La Confederación Indígena Tayrona/CIT

20 Las instancias encargadas de la etnoeducación en las regiones

lo cual, en la mayoría de los casos, “se buscó a personas o grupos de investigación vinculados a universidades, fundaciones y organizaciones indígenas que realizaban investigaciones en campos afines o habían comenzado experiencias de Etnoeducación” (Enciso Patino, 2004:11). Sumado a esto, reconocemos los esfuerzos particulares de algunos grupos indígenas y afrodescendientes de zonas más alejadas del país, que lograron conexiones regionales con sus similares en los Departamentos que se encontraban haciendo parte de este proceso.

Hasta este momento presentamos recorridos históricos paralelos en materia legislativa. Incluso, una mirada más aguda permitiría señalar que existen notables diferencias entre los recorridos realizados por los diversos grupos indígenas y afrodescendientes en la consecución de políticas públicas educativas en el contexto nacional. Haciendo esta salvedad, es necesario hacer un alto y permitirnos algunas reflexiones que consideramos comunes, puesto que los marcos legislativos finalmente formulados no son diferenciados, sino por el contrario, intentan agruparlos bajo un referente conceptual y normativo común.

2. Interludio: claves para una comprensión crítica

Proponemos estas reflexiones en medio de este recorrido histórico con el fin de ofrecer algunas claves de comprensión tras la lectura que estamos realizando y, sobre todo, porque éstas nos permiten ofrecer un acercamiento crítico sobre las conexiones históricas posteriores a la Constitución de 1991 que haremos más adelante.

En primer lugar, si bien, la Escuela Nueva no fue la única estrategia utilizada, si fue ésta la que logró posicionarse vertiginosamente como la “mejor” alternativa para solucionar la baja cobertura y la inadecuada respuesta pedagógica al sector rural, su rápida masificación llevó al gobierno a legislar en favor de su uso prioritario, es decir, tuvo un impacto superlativo en las políticas públicas en materia educativa, lo que llamo poderosamente la atención de otros países en los cuales empezó a replicarse el modelo. Sin embargo, este posicionamiento es profundamente cuestionado a principios de los 90's, luego de la publicación de varios informes locales, nacionales y finalmente el informe de UNICEF: “En busca de la escuela del siglo XXI”, elaborado por Ernesto Schiefelbein, en los que se advierten dos elementos sustanciales que favorecen la implementación de este modelo en los contextos rurales del país y de otros países de Latinoamérica:

¿Qué es Escuela Nueva? Se puede definir como un conjunto modular de materiales educativos, de bajo costo, que los maestros y alumnos usan con facilidad y que permitió mejorar la calidad de la educación básica rural en Colombia, a pesar de ser implementado de manera masiva (siguiendo instrucciones detalladas para el proceso de capacitación-implementación) (Schiefelbein, 1993:18).

A partir de esta definición, nos arriesgamos a deducir que la puesta en escena de esta metodología propicia una firme reflexión sobre la virulencia del impacto de la hegemonía neoliberal en Colombia durante estos años. Los mayores aportes para los avances del proyecto provinieron de organismos internacionales como la USAID (Agencia para la Cooperación y el Desarrollo de los Estados Unidos), El BID y el Banco Mundial, este último a partir de crédito al Ministerio de



Educación Nacional (MEN). Frente a esto, Santillán, plantea que como han señalado varios autores, los organismos internacionales antes mencionados, junto con otros, han logrado instalar el discurso de la participación social como una actividad “necesaria” en Latinoamérica, con el fin de lograr objetivos concretos en campos sociales específicos y estratégicos como la educación. De hecho, Santillán retoma lo planteado por Menéndez y Spinelli, quienes cuestionan la actuación del Banco Mundial durante los 90’s, pues logró otorgar varios créditos educativos, como el caso del Proyecto de Escuela Nueva en Colombia, con el fin de generar el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobres, marginados y vulnerables (L. Santillán, en prensa), ocultando otros intereses, relativos, fundamentalmente, a establecer controles del gasto público con el fin de preservar los recursos destinados al pago de la deuda externa.

Por esto es ineludible pensar en que la directa incidencia de la metodología de Escuela Nueva en la generación de políticas públicas, no se debe únicamente, como se ha pretendido demostrar, a una mejoría de la calidad educativa. Por el contrario, la calidad de la educación en el sector rural de Colombia desde los parámetros estandarizados en los que se mide la educación, sigue obteniendo niveles bajos. Las experiencias en los que se han obtenido mejores desempeños son pocas en comparación a la cantidad de estudiantes que se atienden bajo esta modalidad, situación que desde 1993 advertía el sociólogo Víctor Manuel Gómez, quien propone una visión crítica de Escuela Nueva en medio de su exponencial auge y sobrevaloración. En este estudio, Gómez señala que este modelo, en contradicción con la pedagogía crítica de la que se nutre en principio, se sustenta en una metodología instruccional-conductista a través de Guías previamente elaboradas, lo que no requiere un alto nivel académico de los docentes, y por lo tanto, su masificación entra en correspondencia con la racionalidad económica del modelo neoliberal, pensada para la educación básica primaria para países pobres (Gómez, Víctor M., 1993).

En este marco general, Rockwell, señala la importancia de detallar la experiencia de implementación de esta política en cada institución; para el caso en cuestión, detallar las experiencias de los centros educativos que adoptaron esta metodología, permitiría un análisis que podría repositionar la perspectiva, en tanto dejaría entreverse -en la reconstrucción de la historicidad de esas particulares situaciones en el contexto de las concepciones y fuerzas socio-políticas- las luchas internas que se dan para conservar o transformar ese orden social impuesto (Rockwell, 1987).

Siguiendo a Gramsci, Rockwell reafirma la idea de que “son los procesos generados por determinadas fuerzas en la sociedad civil los que hacen posible la continuidad institucional o bien producen la discontinuidad” (Rockwell, 1987:22); porque es clave comprender que la reproducción del modelo de Escuela Nueva tiene su arraigo en algunos grupos académicos y de educadores que validaban la experiencia como significativamente relevante en contextos de desigualdad social, de conflicto armado, de desplazamiento, de marginalidad y exclusión, y por tanto, se formuló como alternativa que posibilitaba la participación y la cohesión comunitaria en respuesta a la complejidad del entramado social que generaban estos contextos, en los que además, se insertaban las demandas de los grupos étnicos. ▽

Ahora, el cuestionamiento de fondo, recae sobre la necesidad de reevaluar esa doble línea vertical que se traza comúnmente en los análisis al respecto, es decir, la Escuela Nueva no logra consolidarse desde los marcos normativos sólo por la impotencia del Estado de atender estos grupos poblacionales,

y tampoco, se da porque el Estado sabía de ante mano que este modelo era ventajoso en tanto le permitía responder a ciertas demandas educativas a bajos costos. La mirada no puede ser unilateral de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, el trazado requiere mayor horizontalidad en la que, como plantea Rockwell, desde un análisis gramsciano, la relación entre sistema escolar y sociedad no se puede comprender de manera exclusiva en términos de aparato ideológico de Estado como reproductor de las relaciones de producción, y tampoco, entender la escuela como una particularidad aislada con plena legalidad y capacidad autónoma de reproducción cultural. Entonces compaginamos, citando a Rockwell, con la idea de “una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos” (Rockwell, 1987:26).

Por esto, es importante cerrar esta primera discusión con cierta salvedad. La Escuela Nueva, ha hecho aportes significativos en la educación rural en Colombia, pero no por ello se puede desconocer que -“inevitablemente”- una repercusión social tan amplia en sectores subalternos (campesinos, desplazados, indígenas, afrodescendientes, poblaciones en medio del conflicto armado) fue aprovechada por la hegemonía –sutilmente- como lo propone Gramsci, para instalar sus discursos y seguir reproduciendo sus formas de dominación sobre las relaciones y la producción en el sector rural. Por esto el asunto, en este caso, apunta a señalar la instrumentalización del modelo pedagógico con fines neo-colonizadores a través de unas políticas públicas de Estado.

Asociado con esta primera discusión, planteamos una segunda, que busca cuestionar el pensamiento hegemónico sobre el cual se construyen las políticas públicas educativas para los distintos grupos poblacionales, en este caso, grupos étnicos. Si revisamos el breve recorrido histórico realizado hasta 1990, es clave reconocer que, si bien éstas políticas se han ido construyendo a partir de unas demandas de los grupos humanos específicos, el proceso mismo de su formulación explícita a través de marcos legislativos, ha considerado que la forma en la que intervienen los grupos poblacionales para la elaboración de las mismas es de tipo representativo minoritario. De este modo, las políticas públicas educativas para los grupos étnicos hasta este momento se consolidan bajo la mirada del multiculturalismo conservador, que reconoce su alteridad desde una postura hegemónica y atribuye una aparente insuficiencia conceptual y metodológica para diseñar sus propias políticas (Sinisi L., 1999). Por esto, el Ministerio de Educación Nacional aparece como la instancia que convoca, reúne y finalmente decide, dando cabida para que esos “otros” procesos alternos vayan tomando la forma presuntamente correcta.

En torno a esto, evidenciamos un elemento clave de contradicción. Si consideramos que la lucha por otra educación, iniciada por las organizaciones campesinas, indígenas y afro a finales de los 70’s, y principios de los 80’s rechazan no sólo la forma organizativa de la educación tradicional impuesta sino su episteme y, por tanto, lo que buscan es construir un proceso educativo alterno que rompa con la dinámica colonialista y civilizadora a la que han sido sometidos durante siglos, la respuesta del gobierno no puede ser una nueva manera de continuar esta dinámica bajo otro orden, la del Estado multiculturalista.

Este discurso de la educación multicultural (étnica-intercultural) surgido en Europa y Estados Unidos ha migrado hacia Latinoamérica y se ha ido instalando con sus respectivas particularidades subyacentes a su proceso migratorio y a su configuración discursiva académica en el contexto

particular de las políticas educativas públicas del Estado colombiano. Por esto, es fundamental tener en cuenta, para lo que analizaremos más adelante, lo que afirman Dietz y Mateos C., al plantear que “lejos de reducirse a transferencias directas o de aplicaciones instrumentales, en su apropiación colectiva e institucionalización encauzada, las nociones académicas son fuertemente mediatizadas por los sentidos y las ideologías que definen a cada uno de los actores académicos tanto como políticos implicados” (Dietz, G y Mateos Cortes, 2011:42-43).

Esto nos introduce en una comprensión más abarcante, en la que el multiculturalismo se entiende mejor como un proyecto político. Dietz y Mateos C. exponen la necesidad de revisar el asunto del multiculturalismo para ampliar el panorama de lo pedagógico y acudir a un análisis comparativo e interdisciplinar que tenga en cuenta tanto los marcos institucionales como los factores contextuales en los que se desarrollan los enfoques interculturales (Dietz, G y Mateos Cortes, 2011). La visión inicial que presenta el Estado colombiano no se ajusta a la propuesta de estos autores, por el contrario, sus estrategias de reconocimiento de la diversidad aplicada a la intervención educativa, “etnificaron” la diversidad cultural ensombreciendo los reclamos epistémicos más profundos.

Así, de aquí en adelante, las supuestas dificultades escolares de determinados grupos étnicos o grupos de campesinos, contemplado como grupos poblacionales minoritarios, son reinterpretados como expresiones de diversidad cultural o étnica. Este fuerte sesgo culturalista, del que dan cuenta Dietz y Mateos C., es un llamado de atención para que se revalúen permanentemente las construcciones conceptuales en torno a los conceptos de cultura e identidad. De ahí la importancia de esos procesos educativos alternos, rebeldes a estos marcos normativos homogeneizadores, que emergen a la par de los mismos y los conflictúan permanentemente; porque es en éste ámbito institucional de la educación donde se ponen, preferentemente, en tensión “esos regímenes escasamente explicitados de identidad/alteridad que dominan (gramática de la diversidad), puesto que son éstas el producto del Estado-nación y como tales reflejan el particular tratamiento de la diversidad y sus límites hegemónicos” (Dietz y Mateos Cortes, 2011: 33).

Esta perspectiva empieza a construir una otredad de lo indígena y lo afro desde lo étnico; esto, unido a la noción de Etnodesarrollo -académicamente institucionalizada desde principios de los 80’s por Bonfil Batalla- hace que entre en escena el concepto de Etnoeducación en referencia a la educación para los grupos indígenas y afrodescendientes. Insistimos que la contradicción prevalece a pesar de los conceptos, es decir, las políticas educativas de grupos étnicos al igual que en los contextos rurales se siguen construyendo verticalmente -para ellos -. De ahí, que muchos de estos grupos las rechazaran y sostuvieran sus propios proyectos educativos, desconociendo el nuevo marco legislativo y evidenciando una búsqueda más amplia que responda a una nueva episteme, que no se trata de una aislada y etnocéntrica, sino de una conjunta, en las que entren en juego otras formas posibles de concebir no sólo la educación sino la nación.

Podemos concluir este apartado, afirmamos que estos cuestionamientos propuestos, tienen en su accionar, una postura epistémica con la que la mayoría de los grupos poblacionales (étnicos, campesinos, desplazados, discapacitados...) en Colombia han planteado sus luchas, no sólo en materia educativa. El “reclamo”, por llamarle así, no se hace desde una perspectiva de “carenciado” o “necesitado”, sino desde la perspectiva de igualdad, en otros términos, lo que se exige no pasa exclusivamente por el derecho y el respeto a unas “prácticas” educativas particulares, sino por cuestionar el pensamiento hegemónico dominante sobre el cual se sostiene el proyecto de Estado-

nación, lo que implica –afirma De Sousa Santos – el reconocimiento de la condición de subalternidad a la que estos grupos han sido sometidos, pero no para reproducirla sino para buscar alternativas que resquebrajen sus dinámicas de destrucción y explotación en todos los niveles eco-sociales.

3. Desde las Constituciones de 1991... ¿hasta cuándo?

Atendiendo al propósito de este texto, consideramos hacer un alto en la forma de abordaje en paralelo, con el fin empezar a trazar algunas líneas de entrecruzamiento de los marcos legales en materia educativa para estos grupos poblacionales a partir de las claves de comprensión formuladas. Además, reconocemos que la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 se convierte en eje de cohesión, puesto que, profundiza y abre nuevos horizontes en materia de legislación educativa e intercultural, fundamentalmente, la creación de la Ley 115 General de Educación de 1994.

Estos elementos citados impactan sustancialmente los procesos legislativos que venían fortaleciéndose tanto para población campesina como para los grupos étnicos y por tanto, se constituyen en el nuevo marco político, cultural, social, ideológico y legislativo sobre el cual se construyen las políticas educativas públicas. La Constitución Política de 1991 “reconoció como patrimonio”²¹ de la nación la diversidad étnica y cultural del país, lo cual, desde ésta perspectiva, abre las puertas para que los diversos pueblos logren una “autonomía” que les permita proponer modelos “propios” de educación, acordes con su forma de vida. Por su parte, La Ley 115 de 1994 “señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Ley 115, 1994, Artículo 1º). Además, esta Ley contiene en el Título III las Modalidades de atención educativa a poblaciones, que sintetizamos en el siguiente cuadro:

MODALIDAD	LO CONTEMPLADO EN LA LEY 115
<p>Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales</p>	<p>ARTICULO 46. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.</p>
<p>Educación para adultos</p>	<p>ARTICULO 50. Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos.</p>

²¹ Las palabras y expresiones que ponemos entre comillas no corresponden con nuestra visión particularmente crítica sobre estos conceptos. Pero si corresponden al lenguaje con el que, tradicionalmente, algunos sectores académicos y los gobiernos post-constitucionalistas han abordado este asunto.

<p>Educación para grupos étnicos</p>	<p>ARTICULO 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.</p>
<p>Educación campesina y rural</p>	<p>ARTICULO 64. Fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país.</p>
<p>Educación para la rehabilitación social</p>	<p>ARTICULO 68. Objeto y ámbito de la educación para la rehabilitación social. La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad.</p>

Cuadro 1. Modalidades de atención educativa a poblaciones. Ley 115 de 1994.

Desde aquí empieza, o mejor aún, se visualizan normativamente las conexiones que han tenido estos dos procesos históricamente relacionados, de manera simplificada, por dos cuestiones, una de denominación territorial asociada a la marginalidad de lo "rural" y, por otra, relacionada con la noción de diversidad cultural adoptada específicamente para grupos poblacionales en condiciones de desigualdad/subalternidad (Neufeld M.R. y Thisted, 1999). Con esta base los siguientes pasos fueron las debidas reglamentaciones, que en ambos casos lograron afianzar políticas educativas públicas más estructuradas. Lo anterior, no implicó una acogida homogénea de las mismas; las disputas permanecen, como veremos más adelante, en tanto, las respuestas sigan operando bajo una perspectiva relacional dominante/dominado (Ezpeleta J. y Rockwell E., 1985).

En los programas de gobiernos siguientes, las políticas educativas públicas de estos grupos poblacionales siguen sus recorridos históricos paralelos, pero bajo el esquema planteado por la Ley 115. Específicamente, para grupos étnicos, el Ministerio de Educación Nacional reglamenta lo referido con anterioridad en la Ley 115 a través del Decreto 804 de 1995. Este nuevo acto legislativo contempla un marco legal más elaborado que parte de una nueva consideración de la Entoeducación, pues la reconoce como un servicio educativo, abriendo la posibilidad de asumir su directa respon-

sabilidad a los grupos étnicos constituidos en organizaciones, pudiendo así administrar de manera autónoma este servicio con los recursos provenientes del Estado. En materia de educación rural se instala la preocupación por superar las extremas condiciones de inequidad de la educación del país, evidentemente, estas condiciones siguen poniendo el acento en la cobertura, retención de estudiantes y calidad educativa, ya no sólo en el nivel de básica primaria, sino en todos los niveles de educación previos a la superior.

Lo interesante de los programas de gobierno en materia educativa hasta 1998 es su absoluta confianza hacia la metodología de Escuela Nueva, ésta sigue marcando el rumbo de la educación rural en Colombia, contemplándose también como una forma de atender a la población indígena y afrodescendiente. Esta situación, evidentemente, no es nueva, porque simultáneamente al proceso de configuración de los respectivos marcos legales, en la práctica, el modelo de Escuela Nueva ya había penetrado un elevado porcentaje de centros educativos rurales atendiendo a población dispersa de la cual hacían parte estos grupos poblacionales.

Volviendo al marco de lo legislativo, y en consonancia a lo que acabamos de señalar, el promisorio escenario educativo público en Colombia, que se venía trazando a partir de la Constitución de 1991 y la Ley 115 se ve amenazado por el Acto Legislativo 01 y la ley 715 de 2001. La razón fundamental es que esta normativa cambia radicalmente la estructura, distribución, asignación y competencias de los entes territoriales definidos así departamentos, distritos, municipios certificados y resguardos indígenas y su participación en cuanto a educación, salud y otros propósitos destinados al mejoramiento y buen funcionamiento de cada uno de los entes territoriales. Palabras más, palabras menos, E. Castillo Guzmán, afirma que a partir de esta contrarreforma las demandas de estos grupos poblacionales “quedan supeditadas a una débil descentralización, ahora regida por la lógica neoliberal de reducción del gasto y mejoramiento del servicio educativo, en la perspectiva de estandarización y competencias” (Castillo Guzmán, 2008:22).

Este nuevo marco legislativo no es exclusivo de las políticas públicas educativas, por lo que podría pensarse que éstas quedan intactas y que, por tanto, los procesos adelantados continúan el recorrido que venían realizando sin mayores dificultades. Sin embargo, este acto legislativo lo que hace en materia educativa es regular, en cada una de las entidades territoriales, la contratación de los maestros en relación técnica con la cobertura, desconociendo las múltiples realidades educativas a la que con anterioridad se le había dado cabida. Siguiendo el discurso de Castillo Guzmán, este nuevo orden pone en crisis el concepto de la educación y ha desplazado la noción de etnoeducación hacia esa crisis general. La educación para poblaciones se ve enfrentada a una distribución de recursos económicos para su sostenimiento que dista de los avances obtenidos con anterioridad.

En esta lógica, es pertinente señalar que el modelo Escuela Nueva, sin ser reconocido como modelo etnoeducativo, se introduce como parte de sus dinámicas por las posibilidades que le brindaba a los entes territoriales (Departamentos) de disminuir los índices de cobertura a menores costos, puesto que ya se contaba con materiales didácticos baratos, personal capacitado y, además, no requería de un gran número de profesionales universitarios, lo que abarataría aún más la posibilidad de su aplicación. Al respecto, Montesinos, plantea que este tipo de sistema socio-educativo, interconectado con otros marcos legales y formas de reparto de lo Estatal, promueve estas nuevas inscripciones laborales, que por lo general son precarias y en el marco de variados programas y



la forma en la que se organiza la educación contratada en Colombia, año a año, se enfrentan a la incertidumbre de su continuidad laboral, que no sólo es un interés de los maestros de los centros educativos sino de todo el equipo que coordina y dirige la implementación del proyecto etnoeducativo (Montesinos, P., en imprenta).

Sumado a lo anterior, los recursos extranjeros provenientes de la estrategia mundial “Educación para Todos” estaban facilitando la financiación para replicar y reproducir este modelo educativo sin mayores requerimientos de pertinencia. En este contexto de conexiones, quisiéramos agregar que la implementación de la Ley 715 tuvo un fuerte apoyo por parte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del programa “Nuevo Sistema Escolar”, con el supuesto de mejorar la nueva organización y a fortalecer tanto las instituciones educativas como las secretarías de educación (MEN, 2010:31). Esta intervención pone en evidencia, lo que plantea Montesinos, al respecto de la construcción del campo socioeducativo; pues no puede obviarse este dato para comprender “las formas en que se procesa (e interviene en) la desigualdad social y educativa de las nuevas generaciones” y, como a través de la implementación de ciertas modalidades se puede continuar legitimando las consecuencias de la devastación neoliberal, que hoy se mimetiza con las formas actuales en que se produce y reproduce la desigualdad social y educativa” (Montesinos, P., en imprenta: 11).

Por esto, no es accidental que la implementación de la Ley 715 haya generado nuevas y múltiples complejidades en la atención educativa a poblaciones²². En los programas de gobierno siguientes: “Revolución Educativa” (2002- 2010) y “Educación de Calidad camino a la Prosperidad” (2010-2014), si bien, la mayor parte de las normativas se sostienen, su aplicación empieza a resquebrajarse por la débil institucionalidad para mantener los proyectos educativos asociados al campo y los proyectos etnoeducativos. Esto se manifiesta explícitamente en la desaparición de algunos organismos y la reducción de otros (observatorios, centros de investigación, convenios académicos, secretarías...) que venían constituyéndose en focos permanentes de reflexión, avance y transformación de estos procesos.

Por lo anterior, es clave comprender que el fuerte acento étnico que propone la política multiculturalista del Estado, presumió una especie de coherencia en la atención adecuada de estos grupos poblacionales y, además, al establecerse como fundamento de las políticas su construcción desde dentro, se generó una pretendida legitimación de las mismas con el supuesto de que a través de éstas se lograba responder a las demandas y aspiraciones de los distintos grupos, con el fin de hacerlos parte de o de incluirlos en los procesos educativos estatales, posicionando la diversidad étnico-cultural como la alternativa de respuesta a las múltiples problemáticas sociales que atraviesan estos grupos poblacionales y propiciando un ambiente de discusión en el que se ha mantenido la valoración de una aparente autonomía para la ejecución de dichas políticas (Orrego Chica, 2012). Sin embargo, como mencionamos, tal autonomía institucional fue arrinconándose al punto, de convertirse en una autonomía absolutamente regulada, a expensas de las posibilidades del gasto público asignado para cada Departamento y de la “voluntad política” de los distintos gobernantes en los entes territoriales.

²² Aparecen nuevas disposiciones normativas en las que se incluyen, específicamente, a los grupos étnicos. En el 2003 el Despacho del Ministerio de Educación Nacional expide la Directiva Ministerial No. 08, del 25 de Abril, cuyo asunto es el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden a población indígena; y la Directiva Ministerial No. 12, del 15 de julio, que tiene por asunto las orientaciones relacionadas con la Educación Nacional Contratada, modelo bajo el cual operan la mayoría de centros educativos en contextos rurales y poblaciones étnicas.

En conjunto con las anteriores conexiones, este resquebrajamiento y limitación extrema de la autonomía institucional tanto del Estado como de las instituciones constituidas por los grupos campesinos y étnicos, fueron permitiendo que nuevas instituciones generen propuestas educativas de bajo costo que faciliten la prestación del servicio en zonas alejadas de las cabeceras municipales (zonas rurales) y resguardos indígenas.

Por ejemplo, en el Departamento de Nariño, la Secretaría de Educación Departamental ha venido contratando “operarios” del servicio educativo con el objetivo primordial de ampliar la cobertura. Los operarios son instituciones educativas con experiencia que formulan los proyectos educativos institucionales o los proyectos etnoeducativos comunitarios, apropiándose de las categorías conceptuales instaladas en los marcos normativos y de las experiencias que se han considerado exitosas en otros contextos (Escuela Nueva) para replicarlas en sus proyectos, situación que ha continuado reproduciendo esa visión del “otro” (campesino, indígena, afrodescendiente) como diferente/diverso desde una perspectiva cultural. Por esto, dichos proyectos siguen acentuando la salvaguarda y el rescate de saberes, tradiciones y valores “propios”, que por lo general, están ligados a lo ancestral, motivo por lo cual involucran esporádicamente actividades encaminadas a la escucha y transmisión de esos saberes por parte de algunos integrantes de estos grupos poblacionales, especialmente, para el caso de indígenas y afrodescendientes.

Finalmente, es relevante recordar que durante estos últimos años estos marcos normativos no han sido reformulados ni reevaluados por el Estado. La persistencia retórica de la “inclusión educativa” – a la que hace referencias Montesinos – y que ahora en Colombia se promueve como “atención a la diversidad”, además de posicionar la idea de que el país cuenta con una normativa sólida en esta materia, “continúa opacando la cuestión de la desigualdad social y la profundización de la diferenciación educativa” (Montesinos, P., en imprenta:11); mucho más en estos últimos años, que tanto la educación campesina como la etnoeducación hacen parte de un proceso único en el que se sigue apostando por un sistema educativo que propende por extender la cobertura y mejorar la calidad, siguiendo la racionalidad de la Ley 715, implementando un modelo educativo nacional estandarizado, fiel al cumplimiento de las metas que dicho modelo define (Pruebas Saber, pruebas internacionales, planes de mejoramiento, indicadores de gestión etc.) (Castillo Gúzman, 2008), del cual la Escuela Nueva es un engranaje fundamental.

4. Más que conclusiones

Considerando que, si bien nos arriesgamos a perfilar dos procesos distintos, en el marco de las políticas educativas públicas, estos presentan conexiones históricas fundamentales, encaminadas a evidenciar la relación dominante/dominado, relación que se esconde bajo la sombra de un multiculturalismo que subalterniza al otro diferente/diverso. Esta podría ser, una de las bases críticas para comprender la forma en la que el Ministerio de Educación Nacional integrara estas múltiples realidades bajo un marco normativo único, y que avala y legitima una forma particular de reproducirlo a través de la metodología de Escuela Nueva.

Es claro en el discurso, que el eje del debate educativo en Colombia durante las dos últimas décadas ha correspondido, al igual que en otros países en Latinoamérica, al cambio paradigmático proveniente, si se quiere, de un contexto cultural más amplio, que ha inducido la particular apropiación del concepto del multiculturalismo y sus derivaciones en el campo educativo, ofreciendo la posibili-



dad de avanzar de una visión de la educación homogénea a una visión heterogénea que propuso, en principio, la “inclusión” de los “otros” en las políticas públicas educativas y luego, avanzar hacia una educación en la “diversidad”, con el supuesto de que el otro, aun siendo un-otro hace parte del nos-otros y, por tanto, no se hace necesario integrarlo o incluirlo sino reconocerlo como igual en la diversidad, diversidad que nos es constitutiva a todos.

Esta visión de cambio paradigmático de las políticas socioeducativas analizado por Sinisi, pone el acento en que las relaciones que se dan entre el Estado y lo sujetos adquiere contenidos particulares en el acontecer cotidiano, que no es homogéneo o predecible y que, por el contrario, estas políticas están mediadas por la acción de los actores escolares, quienes resignifican estas políticas al pasar al plano operativo, modificando sus orientaciones y contenidos originales (Sinisi L., 2013). Por esto, la Escuela Nueva, también ha podido ser respuesta, porque a pesar de sus limitaciones y de la base neoliberal sobre la que se instala su replicación, ha sabido reacomodarse, rehacerse, recrearse, no desde su centralidad, sino desde las particularidades de algunos centros educativos que la han constituido como una fortaleza y como posibilidad de resistencia contra-hegemónica.

Lo que, finalmente, nos queda es reconocer que en este entramado de relaciones que se construyen desde la formulación de la política pública educativa hasta su ejecución, han existido y siguen existiendo una serie de conexiones históricas y disputas epistémicas que ponen en evidencia la insistente e inapropiada verticalización en los procesos de gestión de las políticas educativas en el país. Por esto, vale la pena plantear, a manera de síntesis, algunos retos educativos que surgen a partir de éste análisis, retos, que no se dirigen a la reformulación de los marcos normativos ni a revisar “desde arriba” los sustentos teóricos sobre los que estos discursos se han instalado, los retos van dirigidos a quienes han asumido la responsabilidad social de trabajar con estos grupos poblacionales en estos contextos rurales tan complejos y dinámicos.

* Investigar para cuestionar y crear redes

Cada centro educativo, rodeado de múltiples complejidades, permitiría un abordaje investigativo de diversas disciplinas y saberes que cualificaría la mirada y agudizaría el pensamiento para cuestionar las formas en las que se reproducen los procesos educativos encaminados a sostener la relación dominante/dominado. Por esto, es superlativo, a la par de un proceso de intervención como operarios del servicio educativo, comprometerse con procesos de investigación que permitan la revisión permanente de este accionar en los contextos rurales.

Para esto es fundamental crear equipos interdisciplinarios de trabajo que estén lo suficientemente apasionados por acercarse a la realidad para comprenderla; ésta investigación que proponemos, exige, sobre todo, la incorporación de un análisis que tenga en cuenta el conjunto de intervenciones sociales del Estado dirigidas a los sectores subalternos, pues es en estos sectores donde el poder dominante ejerce con mayor fuerza su influencia, haciendo de su discurso una verdad ineludible, interviniendo los más mínimos detalles de la cotidianidad de dichos sectores (Montesinos, en imprenta). Por esto, las investigaciones que tengan por objeto los procesos educativos no pueden desconectarse de las condiciones de desigualdad social en las que viven los sujetos, y de cómo estos procesos pueden o no continuar legitimando y reproduciendo esa desigualdad.

En este sentido, es importante reconocer que en Colombia algunas universidades y centros de investigación han venido realizando procesos educativos que distan de lo que hemos expresado en este trabajo. Estos procesos han requerido enormes esfuerzos y continuas confrontaciones, que han privilegiado la posibilidad de una construcción colectiva y permanentemente revisada de los mismos, de modo, que al margen de la necesidad de responder a estos marcos normativos, han obtenido significativas transformaciones, críticamente resistentes ante las formas de reproducción hegemónica. Por esto, nos adherimos a De Sousa Santos, quien nos invita a replicar contextualmente estos esfuerzos localizados y a crear redes de apoyo y cooperación regionales, que visibilicen y viabilicen estas nuevas experiencias de transformación eco-social (De Sousa Santos, 2003).

* Transformar desde la cotidianidad.

Gramsci planteaba en su momento que la conciencia del niño no es algo puramente individual, sino que es el reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que el niño participa, y que, la conciencia individual de la mayor parte de los niños refleja relaciones civiles y culturales diversas y antagónicas con respecto a las que están representadas en los programas escolares, que por lo general se encuentran fosilizados y anacrónicos, por ello, la unidad entre escuela y vida es un supuesto escindido (Gramsci, 1975). Este planteamiento, compaginado con el cuestionamiento central de nuestro discurso, nos reta, a quienes asumimos la responsabilidad de llevar a cabo un proyecto educativo institucional o un proyecto etnoeducativo comunitario, a despojarnos de las ataduras que trae el construir desde y no para, es decir, estos proyectos deben dejar de ser una tarea previa de un equipo de trabajo que responde normativamente a unos parámetros preestablecidos a ser una construcción colectiva, dinámica y permanente que posibilite la revisión, reevaluación y reformulación de esos parámetros.

Para esto es indispensable construir desde la cotidianidad en la que está inserto cada centro educativo; este reto, no puede prescindir del anterior, porque es, precisamente, agudizando la mirada (investigando) sobre los resquicios de lo cotidiano en la escuela, en esos tiempos y lugares del acontecer simultáneo, donde realmente encontramos que ese conjunto de niños, niñas y jóvenes no caben en unos parámetros estandarizados y normalizados de homogeneidad en la diversidad (Sinisi L., 1999).

Atender a la diversidad, no puede hacerse homogeneizando el modelo educativo tal como lo propone el Estado, para transformar desde la diversidad es necesario volver a lo cotidiano, y desde allí, transgredir el modelo preestablecido y construir unos nuevos que posean la capacidad de rehacerse y retroalimentarse permanentemente, que no se consideren nunca acabados, sino por el contrario, que estén siempre atentos a no terminar convirtiéndose en “el modelo”, incuestionado e inalterable que, finalmente, termine reproduciendo aquello que una vez cuestionó.

No podemos seguir interviniendo la realidad de forma vertical a partir de proyectos de un alto contenido académico, con unos propósitos predefinidos, con un “perfil” prediseñado. Es en la escala de lo cotidiano, donde de manera permanente los sujetos particulares (maestros, estudiantes, familias, productores, sabedores, todos) se apropian y hacen suyas las formas de “control” del poder hegemónico. Estas formas traducidas en prácticas educativas pueden constituirse en una apropiación que se rebela, la escuela constituye una “realidad rebelde”, dice Rockwell, producto



de una construcción social y no de una deducción de realidades universalmente constituidas. No es posible que sigamos dando respuestas tan poco originales frente a unas realidades tan ricas, diversas y dinámicas.

Finalmente, traemos esta cita de Díaz de Rada, que sintetiza nuestro particular reto, tras revisar la “adopción” de la Escuela Nueva como el modelo a replicar en las complejas tramas que se entretienen en gran parte de los contextos rurales en el Departamento de Nariño y en Colombia:

Es prioritario trabajar por una escuela más clara en sus fines institucionales, o sea, más transparente para esos ciudadanos que acuden a ella a diario; una escuela en la que se explique a los niños para qué van allí, en concreto, con la mayor claridad posible; una escuela compatible con formas educativas y con contenidos educativos no escolares, es decir, presenciales, locales, activos, prácticos; una escuela en la que todos los docentes, sea cual sea el grado de escolarización, sean tenidos en cuenta como investigadores activos de su propio oficio y remunerados como tales, en igualdad de condiciones; una escuela en la que se enseñe menos, pero se sepa mejor lo que se enseña. (Díaz de Rada, 2011: 97-98)

BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE 1991. Constitución Política de Colombia. Presidencia de la República. Bogotá, 1991.
- CASTILLO GUZMÁN, ELIZABETH. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. En: Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, Núm. 52, Septiembre-Diciembre de 2008.
- COLBERT, V. “Universalización de la Primaria en Colombia: el Programa de Escuela Nueva”. En: La Educación Rural en Colombia. Situación, Experiencias y Perspectivas. FES. 1987.
- COLBERT, V. & MOGOLLÓN, O. Hacia la Escuela Nueva. Unidades de capacitación para el maestro. MEN - Ediciones Programa Escuela Nueva. 1990.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Modernidad, Identidad y Cultura. En: De la mano de Alicia, lo Social y lo Político en la posmodernidad. Bogotá: Uniandes, 1998, pp. 161-181.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2003.
- DÍAZ DE RADA, ANGEL. Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela. En Batallán y Neufeld, coords. Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Biblos, Buenos Aires 2011.
- DIETZ, G. SELENE MATEOS CORTES, L. “Interculturalidad y educación intercultural: hacia un marco conceptual comparativo. En Interculturalidad y educación intercultural en México, Secretaría de Educación Pública, México, 2011.
- ENCISO PATIÑO, PATRICIA. Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerios de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones, 2004.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. “Escuela y clases subalternas” en Educación y clases populares en América Latina. DIE, México, 1985.

- GOBERNACIÓN DE NARIÑO. SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL. UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Proyecto Etnoeducativo Comunitario "contextualización y pertinencia educativa". Banco de Oferentes. San Juan de Pasto, 2013 [Archivo digital]
- GÓMEZ C., VÍCTOR MANUEL. Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 14 – 15. 1994.
- GRAMSCI, A. Cuadernos desde la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Editorial Casa Juan Pablos. México, Primera Edición 1975. Traducción Isidoro Flambaun. Tercera Edición, 2001.
- GRUPO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN INDÍGENA Y MULTICULTURAL GEIM. Proceso de formación de docentes para la comunidad Eperara Siapidara de la Costa Pacífica. Informe de sistematización del proceso etnoeducativo de las comunidades Eperara Siapidara de Nariño y Cauca. Vicerrectoría de Investigaciones Universidad del Cauca. Popayán, 2002.
- GÚZMAN ZAMORA, LUIS FERNANDO. ¿Qué es lo rural de la Educación Rural? El sentido y alcances de la categoría educación rural. Memorias Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín. Julio de 2010.
- LOZANO FLOREZ, DANIEL. Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. En: revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/761, 2005
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos generales de educación indígena. Bogotá, 1982.
- _____. Memorias Primer Seminario de Etnoeducación, Programa de Etnoeducación, Bogotá, 1985.
- _____. Boletín No 1. Programa Nacional de Etnoeducación, Bogotá, 1992.
- _____. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, Ministerio de Educación Nacional, [en línea], disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- _____. Decreto 804 de 1994, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, Organización Panamericana de la salud, [en línea], disponible en: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm>
- _____. La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Serie Documentos de trabajo. Santafé de Bogotá, 1996.
- _____. Yo'kwinsiro 10 años de etnoeducación. Serie Documentos especiales. Santafé de Bogotá, 1996.
- _____. Decreto 804 de 1995, Reglamentario del Título III, Capítulo 3 de la Ley 115: Educación para grupo étnicos"
- _____. Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, 2001.
- _____. Política de etnoeducación afrocolombiana. Documento. Bogotá, 2002.
- _____. Normatividad básica para etnoeducación. Bogotá, 2004.
- _____. Directiva Ministerial No. 11. Bogotá, 2004.
- _____. I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias. Bogotá, 2004.
- _____. Plan Decenal de Educación 1996 – 2006. La Educación un compromiso de todos. En: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf
- _____. Plan Decenal de Educación 2006 – 2016. Pacto Social por la Educación. En: www.plandecenal.edu.co
- _____. Revolución Educativa 2002 – 2010 Acciones y lecciones. Bogotá, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN DE POLBACIONES Y PROYECTOS INTERSECTORIALES. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.



MEN. Bogotá, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL-UNICEF, El Programa de Escuela Nueva. Más y mejor educación primaria para los niños de las zonas rurales, Bogotá, 1990.

MONTESINOS, P. Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009. En Neufeld, Thisted y Sinisi (comps): Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, (en prensa).

NEUFELD M.R. y THISTED, J.A. (comps). El "crisol de razas" hecho trizas", Cap. I de De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, 1999.

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA /ONIC. Algunas reflexiones en torno a la etnoeducación. Documento, 1995.

ORREGO CHICA, BAYRON. Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía colombiana. En: Revista Virajes. Antropología Social. Vol. 14 No. 1, enero – junio 2012, págs. 79 – 94.

ORTEGÓN QUIÑONES, EDGAR. Guía sobre diseño y gestión de la política pública. Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello, Colciencias, Instituto de Estudios Latinoamericanos. Serie Ciencia y Tecnología No. 168, 2008.

PERFETTI, MAURICIO. Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO/UNESCO/CIDE/REDUC. Bogotá, 2004.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 1490 de 1990 "por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones".

_____. Ley 60 de 1993, Bogotá, Imprenta Nacional.

_____, 1993, Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, Departamento Nacional de Planeación, [en línea], disponible en: http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/DDTS_plan_integral_afro/LEY_70_1993_AFRO%5B1%5D.pdf

_____. Ley 812 de 2003. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006. Hacia un estado comunitario. Bogotá, 2003.

_____. Departamento de Planeación Nacional, 2006, "Plan nacional de desarrollo para las comunidades negras", Bogotá, Mimeo.

_____. Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros.

ROCKWELL, E.: "Repensando institución, una lectura de Gramsci". Doc/DIE, México, 1987.

ROJAS, AXEL Y ELIZABETH CASTILLO. Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005.

_____, "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación?", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), pp. 11-24. 2007.

RODRÍGUEZ, ABEL. La educación después de la constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio, 2002.

SANTILLÁN, L. Educación, Infancia y políticas sociales. Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado. En Neufeld, Thisted y Sinisi (comps): Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, (en prensa).

- SCHIEFELBEIN, ERNESTO. En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? UNESCO/UNICEF. Chile, 1993.
- SINISI, L. Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? En Revista Espacios No 49. Ediciones Facultad de Filosofía y Letras 2013.
- SINISI, L. "Un estudio sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias de la Ciudad de Buenos Aires", en Gestión de Innovaciones en la Enseñanza Media, (Ana Vitar y María Rosa Almandoz compiladoras) Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008.
- SINISI, L. "La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. Cap VIII de Neufeld y Thisted, 1999.
- TORRES, ROSA MARÍA. Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia. En: Perspectivas, No. 84. UNESCO. París, 1992.
- VIÑAS-ROMÁN, JAIME A. Transformar la educación rural en América Latina y El Caribe un desafío insoslayable. En: Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 No. 1 Julio 2003, ISSN 0717-9898. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

