

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Rural
Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana

Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo



Ligia Angulo Hernández
David Morera Herrera
Nancy Torres Victoria



UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN
EDUCACIÓN (CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL (DER)
COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL
CENTROAMERICANA
(CECC)

Apuntes para la discusión

El proceso pedagógico de la escuela rural
unidocente y multigrado centroamericana: Su
evolución, condiciones actuales y perspectivas de
desarrollo

Autores:

Ligia María Angulo Hernández
David Morera Herrera
Nancy Torres Victoria

Costa Rica, Heredia, 2009

TABLA DE CONTENIDO

	Introducción.....	5
I.	Justificación.....	8
	Objetivos Generales y Específicos.....	15
II.	Referencias Conceptuales	16
	Concepto de Escuela Unidocente y Multigrado.....	16
	Modelo Pedagógico.....	17
	El Proceso pedagógico	19
	Práctica Pedagógica.....	20
	Ruralidad y Educación Rural.....	21
III.	Políticas Educativas y Escuela Unidocente y Multigrado.....	26
	El contexto internacional de las políticas educativas.....	26
	Políticas educativas para el siglo XXI.....	28
	Orientaciones Generales.....	31
	Las Competencias en el nuevo modelo educativo.....	32
	Orientaciones para América Latina.....	34
	El marco general de las políticas educativas en Centroamérica.....	36
	Los planes nacionales de educación y las políticas de Estado.....	38
	Principales tendencias de las políticas educativas en Centroamérica.....	40
	Políticas específicas para la educación en el medio rural.....	42
	Políticas en relación con la Escuela Unidocente y Multigrado en Centroamérica.....	44
	Políticas de formación y capacitación de docentes.....	59
IV.	El modelo Pedagógico de la Escuela Unidocente y Multigrado:	68
	Orígenes y Evolución.....	
	Antecedentes e influencias.....	68
	Característica de la Escuela Nueva.....	72
	La Escuela Nueva en América Latina y las bases del Modelo Pedagógico de la Escuela Unidocente y Multigrado.....	79

	Característica de la Escuela Nueva en América Latina.....	79
V.	Particularidades de la práctica pedagógica de la Escuela Unidocente y Multigrado.....	84
	Organismos de Apoyo.....	94
VI.	Generalidades de la mediación pedagógica.....	99
	Respecto al planeamiento didáctico.....	106
	Medios y recursos que apoyan el proceso de mediación pedagógica.....	110
	a. Fichas didácticas.....	110
	b. Bibliotecas escolares.....	111
	c. Gobierno Escolar.....	113
	d. Ludotecas.....	114
	e. Rincones de Aprendizajes.....	114
	h. Evaluación de los Aprendizajes.....	115
	i. Adecuación del Currículum Escolar.....	116
	Roles y funciones de los actores sociales participantes.....	118
VII.	Situación actual de las Escuela Unidocente y Multigrado en la Región Centroamericana.....	123
	a. Inversión en el rubro educativo.....	128
	b. Cantidad de centros educativos de educación primaria.....	129
	c. Estadísticas de matrícula en la educación primaria.....	132
	d. Datos de promoción en la educación primaria.....	134
	e. Cantidad de maestros y maestras.....	137
VIII.	Conclusiones y Recomendaciones.....	140
IX.	Referencias Bibliográficas.....	147

INDICE DE CUADROS

Gráfico N° 01	Esquema del modelo de Escuela Nueva, Escuela Activa propuesta por Vicky Colbert.....	82
Gráfico N° 02	Las áreas curriculares en el modelo multigrado.....	92

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 01	Tipo de escuela por número de matrícula.....	89
Tabla N° 02	Porcentajes para el gasto de la educación primaria por países.....	128
Tabla N° 03	Total de escuelas por dependencias y áreas geográficas en Nicaragua y Costa Rica.....	129
Tabla N° 04	Cantidad de centros educativos en educación primaria....	130
Tabla N° 05	Total de escuelas por modelo pedagógico en Costa Rica.	130
Tabla N° 06	Porcentaje de escolaridad por países y grupo de edad....	131
Tabla N° 07	Tasas de matrícula en rango de edades específicas.....	132
Tabla N° 08	Total de matrícula según censo. El Salvador.....	133
Tabla N° 09	Matrícula total por modelo pedagógico según zonas de Costa Rica.....	134
Tabla N° 10	Porcentaje de indicadores educativos de la zona rural. Honduras.....	135
Tabla N° 11	Porcentajes de indicadores educativos por zona rural. Nicaragua.....	135
Tabla N° 12	Total de docentes en educación primaria. Nicaragua.....	137
Tabla N° 13	Cantidad de docentes según modalidad. Guatemala.....	138
Tabla N° 14	Niveles de formación docente según país.....	139

INTRODUCCIÓN

La División de Educación Rural de la Universidad Nacional y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, presentan a un amplio público este trabajo de investigación que es el resultado del esfuerzo y del interés de estas organizaciones por la Educación Rural y sus componentes.

Este trabajo de investigación está dirigido a funcionarios de los ministerios de Educación de los niveles centrales regionales y locales, estudiantes de educación rural, maestros y maestras de escuelas unidocentes y multigrado de la región centroamericana y en general a Organizaciones No Gubernamentales públicas y privadas que estén interesadas en el quehacer de la escuela rural Unidocente y multigrado.

En esta investigación se ha logrado elaborar una síntesis regional sobre los antecedentes, condiciones actuales, y potencialidades del proceso pedagógico en la escuela unidocente y multigrado en la región centroamericana. Los insumos principales para esta investigación han sido los estudios nacionales ya realizados en El Salvador, Honduras, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica y república Dominicana, todo esto en el marco de un proyecto de cooperación que desarrolló en el 2007, la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, la Universidad de Utrech y la Organización No Gubernamental Plan Internacional.

Los estudios nacionales fueron contratados por la División de Educación Rural a reconocidas organizaciones de la región:

- En Guatemala: Master Ana Roxandra Rodríguez Cabrera, Esteban Salvador Casado, César Alberto Master, Proyecto de Desarrollo Integral (PRODI)
- En Honduras, con el Centro Nacional de Educación para el Trabajo (CENET), Lic. Ángel Castro y Jazmín Velásquez
- En El Salvador se contó con la valiosa participación del Máster Guillermo Cortez Juárez, estudiante de la Maestría de Educación Rural Centroamericana y jefe del Departamento de Evaluación del Ministerio de Educación de El Salvador.
- En Nicaragua a la Licda. Sonia Durán, consultora independiente, especialista en educación rural en el país.
- En Costa Rica, los consultores independientes Juan Carlos Zamora Ureña y Nancy Torres Victoria, ésta última también profesora de la División de Educación Rural.

Los estudios nacionales realizados versaron sobre la naturaleza, y la evolución del modelo pedagógico en la escuela unidocente y multigrado en el contexto rural centroamericano, desde la década de 1970 hasta la fecha. Se enfatizó muy especialmente en la relación modelo versus práctica pedagógica.

La metodología mediante la cual se procedió a elaborar esta síntesis, parte del análisis de los principales componentes de los estudios nacionales y a agruparlos en apartados que se organizaron como capítulos y que finalmente se presentan como:

- Políticas educativas de la escuela unidocente y multigrado
- El modelo pedagógico de la escuela unidocente y multigrado centroamericana: sus orígenes, y evolución.

- Particularidades de la práctica pedagógica de la escuela unidocente y multigrado en la región centroamericana.
- Generalidades de la mediación pedagógica
- Situación actual de la escuela unidocente y multigrado en la región centroamericana.

La base para obtener información precisa y datos de cada país centroamericano fueron los estudios nacionales. Sin embargo, se hizo necesario acudir a la revisión de literatura actualizada y datos recientes. Así mismo se realizaron –vía Internet- entrevistas a los principales actores relacionados con la educación rural, identificados en cada país que terminaron de confirmar algunos datos y dieron alguna información relevante sobre tendencias y últimos acontecimientos en materia de política educativa y de programas en ejecución.

Así, pues esta investigación se propuso, elaborar con las investigaciones de cada país, una síntesis regional que arroje una mira panorámica regional sobre las escuelas unidocentes, su accionar y su práctica y que visualice los aportes pedagógicos y las transformaciones que en el quehacer cotidiano se ha venido realizando al modelo.

Cabe anotar que las escuelas unidocentes son mayoría en la región y atienden a la población más desfavorecida socialmente, de ahí la importancia de estudiar al detalle sus necesidades, su estado actual, sus aportes, las transformaciones que vienen aplicando al modelo, las tendencias, así como establecer los retos y desafíos.

Queda solo agradecer a las organizaciones y personas que en cada país centroamericano hicieron posible el estudio nacional, a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana que de forma visionaria ha apoyado esta iniciativa, que seguramente arrojará insumos para visualizar y valorar los aportes que la escuela unidocente y multigrado centroamericana ha venido y viene realizando a la pedagogía actual.

I. JUSTIFICACIÓN

El proyecto se ubica geográficamente en la región de Centroamérica. Se estudian las escuelas unidocentes y multigrado de cinco países centroamericanos, a saber: Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala, Costa Rica, utilizando los insumos derivados de las investigaciones finalizadas en el mes de diciembre del 2007, en el marco del “Proyecto para el mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de Centroamérica: Aportes desde la educación superior” (PADES), auspiciado por la Plan Internacional, la Universidad de Utrecht de Holanda y la Universidad Nacional de Costa Rica. Específicamente se enfatizará en los aportes pedagógicos del modelo de la escuela unidocente.

La educación históricamente ha sido concebida como coadyuvante para la movilidad social y la promoción del progreso. No obstante, en el escenario de la educación en la región centroamericana, con su amplia diversidad étnica, lingüística, social, económica, política y cultural, es evidente la brecha entre la educación de zona rurales y la de zonas urbanas, en cuanto al acceso a los recursos de todo tipo. Dentro de ese contexto de la educación rural, es particularmente apremiante la situación de las escuelas unidocentes y multigrado.

Asimismo, hay que remarcar que, en el contexto de la llamada “globalización” y la aplicación de los programas de ajuste, los espacios rurales cambian de manera acelerada, haciéndose cada vez más complejos y heterogéneos, por lo que algunas de las características tradicionalmente atribuidas al entorno rural, ya no corresponden en su totalidad con el nuevo escenario.

Estas transformaciones deben ubicarse en el marco de restricción fiscal, apertura comercial y cambio de los modelos agrícolas, que privilegian las actividades exportadoras, en detrimento de la producción volcada al mercado interno. En este proceso se ha reconfigurado abruptamente el espacio de lo rural, no solo desplazando cultivos y actividades y sustituyéndolas por otras,

sino que modificando la estructura de la tenencia de la tierra, la estructura ocupacional y las relaciones laborales, así como los patrones culturales de los habitantes del medio rural, junto a importantes cambios demográficos, alentados por la intensidad de los movimientos migratorios que se asocian a este proceso.

En ese contexto varios autores, Aguilar M. E, Angulo L, Cerdas Y, Céspedes E, Monge M. E, Ovares S, Solano J, van Kampen P. (2003) definen lo que se considera una nueva ruralidad, que se concibe sustentada en cuatro razones principales:

- El crecimiento económico ha logrado ciertos avances en educación, salud, infraestructura, pero en lugar de reducir la situación de pobreza la ha agravado, al mismo tiempo que lejos de frenar la degradación de los recursos naturales a nivel global, la ha intensificado.
- Existen en la región importantes sectores poblacionales excluidos que no se benefician del crecimiento económico.
- Se desconoce o se invisibiliza el capital físico, natural, cultural y social del medio rural, lo cual afecta la formulación de políticas de desarrollo para las regiones rurales.
- Es necesario reconocer que lo rural no sólo es agricultura y población dispersa, sino desarrollo agrícola, industrial, artesanal, de servicios, turístico y cultural, así como conservación de la biodiversidad (Pág. 42)

Es decir, que si bien se refiere en conjunto a la vida de campo, no hay que invisibilizar todas las actividades productivas que alrededor de ella se organizan y que en ocasiones, la rebasan ampliamente. (La etnicidad, el género, la ecología, la migración) Se trata además, de la complejidad de la organización social, tener en cuenta su capacidad de cambio.

De tal modo, Aguilar y Solano, (2000) explican que,

En cuestión de dos décadas, el mundo rural se ha transformado, ha disminuido el empleo agrícola y ha aumentado la inserción laboral en actividades como el comercio y los servicios (...) el campo es cada vez menos agrícola y se fortalece como espacio de prestación de servicios tales como el turismo y la microempresa rural. Se presenta un cambio significativo en la disminución del agricultor por cuenta

propia, pasando a desempeñar distintas ocupaciones como mano de obra asalariada; sobre todo en actividades no tradicionales de exportación. (Página 14).

En la región centroamericana el impacto de los programas de ajuste de factura neoliberal ha sido severo en lo que respecta a los estratos de menores ingresos del medio rural. El modelo económico ha tendido a incrementar la desigualdad y polarización social, ensanchando la brecha entre los estratos ricos y pobres de la población, lo que se expresa en el crecimiento de los índices de pobreza y pobreza extrema, desempleo abierto y subempleo, así como exclusión de niños, niñas y jóvenes de la educación formal y deserción escolar.

Si se analiza en conjunto la región centroamericana, de acuerdo con los datos contenidos en el Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá del 2003, se observa que, evidentemente las zonas rurales son las más azotadas por la pobreza, puesto que: El 67.9 % de los residentes rurales son pobres, frente al 33.6 % de los residentes urbanos. (PNUD, 2003, pág. 13)

En lo que respecta propiamente al estado en que se encuentra la educación general básica en Centroamérica, se tiene que, la cantidad de niños y niñas que no asisten a la escuela es igual o mayor a la de hace 15 años, a excepción de El Salvador, donde se ha logrado un significativo incremento en la asistencia, que pasó de 64% al 89 % al finalizar la guerra civil, de acuerdo con el Estado de la Región de 1999.

Si se analizan las tasas netas de educación en la región se pueden encontrar diferencias marcadas, mientras Panamá, Costa Rica y El Salvador reportan tasas de alrededor del 90 % y más, en Guatemala y Nicaragua es menor al 75 % y Honduras ocupa un lugar intermedio, con aproximadamente el 85 %. Aunque la cobertura neta a nivel regional ha subido hasta casi el 85 %, quedan sin matricularse alrededor de un millón de niños y niñas entre 7 y 12 años. (Estado de la Región 2003). Como señalan Ooijens y Van Kampen, el aumento

de la cobertura en términos relativos desde 1985, no se ha visto acompañado por una reducción de la cantidad absoluta de niños y niñas en edad de primaria que no van a la escuela” (Aguilar et al, 2003)

En ese contexto rural centroamericano, desgarrado por contradicciones económicas, sociales y culturales, en acelerado proceso de transformación, es interesante ubicar a las escuelas unidocentes y multigrado, entendidas como un espacio peculiar, de significativas implicaciones para las comunidades rurales en las que operan.

Por otra parte cabe destacar que, según Angulo, Carvajal, Cerdas, Garita, Herrera, Kampen y Torres: (2008),

En ningún país de la región existen políticas nacionales orientadas claramente hacia el aumento de la pertinencia de la educación formal y no formal, específica para la ruralidad. Asimismo, hay que subrayar que si bien es cierto, la región cuenta con un perfil marco centroamericano del docente de la educación general básica, en éste no se contempla el énfasis en educación rural. En los contenidos de la formación y la capacitación docente, la multiculturalidad y la diversidad lingüística solo se han contemplado muy parcial o marginalmente, salvo el caso de Nicaragua y Guatemala dónde adquieren mayor relevancia, menospreciándose así esta fuente tan importante de la riqueza cultural y curricular de la zona.

Por regla general la creación e impulso de las escuelas unidocentes y multigrado en Centroamérica se concibe originalmente con una racionalidad puramente administrativa, esto es, a fin de extender la cobertura del sistema educativo formal hacia las zonas rurales más alejadas, habida cuenta de la escasez de personal docente para atender esa demanda y la población estudiantil limitada en ese contexto, pero con frecuencia no se percatan las autoridades y diseñadores de la política educativa de las peculiaridades y potencialidades inherentes a la escuela unidocente y multigrado. Como lo señala Pérez (2002):

Los maestros de las escuelas unidocentes trabajan con el mismo plan de estudios para cada uno de los seis grados de la escuela primaria y el mismo material didáctico utilizado por cada uno de los grados de las escuelas urbanas. Estos docentes necesitan resolver individualmente aspectos como la selección de contenidos y la articulación temática de los mismos, junto con al coordinación entre las actividades de todos los grados. (Pág. 24)

En los ámbitos jerárquicos y académicos de la educación formal, a nivel centralizado y urbano, suele haber un gran desconocimiento de la realidad de las escuelas unidocentes y multigrado rurales. Siendo que en términos cuantitativos estas escuelas constituyen un gran porcentaje de la totalidad de las escuelas de la región, su devenir y su impacto generalmente se desestima o directamente se invisibiliza.

Por otra parte, cabe destacar además que, si bien es cierto las escuelas unidocentes y multigrado, operan en general en el medio rural, son indudablemente uno de los espacios de educación formal con condiciones más precarias, paradójicamente, a la vez cuentan con amplios potenciales de desarrollo educativo, estrechamente ligado a sus peculiaridades, a la relación particular entre educadores y educandos sobre las que se erigen, y el vínculo con la comunidades en las que se asientan.

La magnitud de la cuestión se evidencia si consideramos que, (Aguilar, et al: 2003).

...el 26.5 % de las escuelas primarias en El Salvador, Nicaragua, Panamá y Costa Rica son de carácter unidocente, lo que supone y requiere un tratamiento diferenciado del currículo y estrategias innovadoras para abordar los distintos grados con los que se trabaja al mismo tiempo. (Página 17)

Consecuentemente, se ha considerado que la escuela unidocente, al conllevar la atención simultánea de estudiantes de diversos grados, tiene implicaciones significativas en la práctica pedagógica.

Tomando como referencia el texto de Díaz y Solano (2002), algunas de esas implicaciones pueden sintetizarse a modo de principios. Si bien se trata de principios o prescripciones generales que las y los autores plantean para las escuelas unidocentes, nos brindan una mirada general sobre la peculiar práctica pedagógica que implica. Algunas de ellas son las siguientes, veamos:

- Las y los estudiantes desarrollan actividades compartidas todo el tiempo, ya que su docente no puede brindarles una atención directa y constante.
- De esta manera, irremediamente, el estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje.
- Consecuentemente se debe propiciar la autonomía de los y las estudiantes que se fundamenta en el desarrollo de su propia responsabilidad.
- El o la docente debe planificar actividades independientes, individuales y grupales, en las que las y los estudiantes investiguen para construir sus conocimientos, sin descuidar su papel de mediador y orientador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El proceso de aprendizaje debe permitir la integración de los grupos diversos, mediante actividades que permitan identificar y lograr objetivos comunes.
- La convivencia de niños y niñas de diversos grados y edades, hace necesarias y digamos que obligatorias, relaciones de cooperación y solidaridad entre las y los estudiantes.
- Es frecuente y que se planteen situaciones de aprendizaje donde confluyen aspectos relativos a diferentes asignaturas, lo que coadyuva a desarrollar aprendizajes más integrados.

En ese contexto, la escuela unidocente suele convertirse en el punto de convergencia para las actividades de la comunidad. Este centro educativo es la principal referencia y el sitio donde se desarrollan las actividades cívicas y culturales. Además, esta escuela es el centro de reunión para diferentes organismos comunales, en donde se imparten charlas, conferencias y talleres. Por medio de ellas se promueven y se realizan

campañas de salud, higiene, desarrollo comunitario, cedulaación, votación y empadronamiento, entre otras.

En fin, el espacio de la escuela unidocente y multigrado trasciende por mucho, los meros procesos formales de enseñanza y de aprendizaje entre el y la docente y sus estudiantes, y adquiere un valor especial para el conjunto de la comunidad.

De manera que el foco de atención de la investigación debe centrarse en la paradoja que representa, por un lado, la precariedad y adversidad que enfrenta cotidianamente la escuela unidocente y multigrado, contrastada con la práctica y el potencial peculiar de aporte e innovación pedagógica que implica para el proceso de enseñanza en el contexto en el que se desarrolla

A partir de esta realidad, y tomando en cuenta las peculiaridades de la escuela unidocente en el ámbito rural regional, tanto sus limitaciones como sus potencialidades inherentes, se procura hacer un diagnóstico del desenvolvimiento y el estado actual de las escuelas unidocentes y multigrado en los países de la región, para detectar los obstáculos y falta de recursos, así como sus fortalezas y oportunidades de desarrollo, de manera que se doten los insumos necesarios para trazar las perspectivas y recomendaciones atinentes.

En este estudio se realiza un análisis del estado de las escuelas unidocentes y multigrado, en los países seleccionados de Centroamérica, un estudio de la evolución que ha experimentado el modelo y la práctica pedagógica que implican, así como la legislación y las políticas educativas en las que se inscriben. Interesa además la confrontación entre la teoría del modelo educativo que se supone, anima a la escuela unidocente y multigrado y la práctica pedagógica que se desarrolla en el campo.

Objetivos generales y específicos

a. Objetivo general

Analizar los antecedentes, la situación actual y las potencialidades del proceso pedagógico en la escuela unidocente y multigrado en el contexto rural centroamericano, a partir de los estudios previamente realizados en la materia, para los casos de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana.

b. Objetivos específicos

- Identificar la política pública con respecto a los procesos pedagógicos de la escuela unidocente y multigrado en el contexto rural centroamericano.
- Identificar algunos elementos históricos comunes de la escuela unidocente y multigrado en la región centroamericana, que contribuyan a comprender su naturaleza.
- Diagnosticar el estado actual y las particularidades de la práctica pedagógica en la escuela unidocente y multigrado centroamericana en el contexto rural.
- Determinar el aporte pedagógico de las escuelas unidocentes y multigrado a la educación rural centroamericana.
- Establecer las potencialidades del proceso pedagógico a partir de la práctica misma de las escuelas unidocentes y multigrado a la educación rural centroamericana.

II. REFERENTE CONCEPTUAL

La investigación requiere definir previamente una serie de categorías básicas que sirven de marco para el referente conceptual que orienta su ejecución. En primera instancia corresponde definir con precisión que se entiende por la categoría central que define el principal objeto de investigación.

Concepto de escuela unidocente y multigrado

Una escuela unidocente se caracteriza por poseer un solo o una sola docente, que debe enseñar todas las asignaturas y atender a estudiantes de todos los grados de la educación general básica, organizados por grupos e interactuando por turnos. Se entiende entonces, por tales escuelas, a aquellas en las que el o la docente, se constituye en la orientadora o el orientador exclusivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, impartiendo lecciones y atendiendo, simultáneamente, diversos grados escolares, con niños y niñas de diferentes edades y niveles. Además, este docente realiza las labores administrativas y de gestión correspondientes a la escuela, funciones relativas a un puesto de dirección escolar.

Por otra parte, en una escuela multigrado pueden laborar más de un docente (de dos a cinco), en la que cada uno de ellos y ellas tiene más de un grado a su cargo. Aún cuando, cabe desatacar que no siempre todos los y las docentes de estas instituciones laboran con más de un grado; existe la posibilidad de que en una institución educativa primaria, siendo escuela multigrado, algunos de sus docentes laboren impartiendo lecciones en un solo grado. Este caso se presenta generalmente en instituciones donde laboran cuatro o cinco docentes. En resumen: por definición, todas las escuelas unidocentes son multigrado, pero no necesariamente todas las escuelas multigrado son unidocentes.

Modelo pedagógico

La definición de modelo pedagógico no existe claramente establecida aunque la ciencia educativa ha hecho ingentes esfuerzos por trabajar a profundidad el tema. “Podríamos comenzar por aclarar que es el planeamiento, diseño y dirección científica del proceso pedagógico. Es la Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta”. (Ortiz Ocaña 2006, Pág. 27).

De acuerdo a este mismo autor, la definición revela las funciones del modelo: *Interpretar* significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada. Aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva - heurística.

Diseñar significa proyectar, delinear los rasgos más importantes. Se evidencian la función aproximativa y extrapolativa - pronosticadora.

Ajustar significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica. Revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

Apoyados en los supuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predomina uno de estos procesos sobre otro.

La práctica de la educación por su complejidad requiere de claridad en conocimientos de diferentes vías por las cuales se puede lograr el ajuste que las particularidades de los sujetos de la educación requieren.

Cada modelo revela su esencia a través de rasgos como: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, sistémico concretable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela. El mismo autor, Ortiz Ocaña (2006) establece que,

El modelo pedagógico responde a una situación y modelo de desarrollo del país en el cual se implementa, debe guardar correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico. (Pág. 32)

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, esto ha generado confusión y desorden. El concepto Modelo Pedagógico aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo. En síntesis, se puede afirmar, que, un modelo pedagógico constituye un paradigma para el contexto educacional. Y para entender mejor a qué nos estamos refiriendo, acudimos de nuevo a Ortiz Ocaña, (2006) cuando puntualiza que,

Los paradigmas científicos son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa. Es una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina, define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente. (Pág. 33).

Para la escuela unidocente no se reconoce un modelo pedagógico particular, aunque la práctica misma obliga al docente a tomar decisiones que pueden finalmente configurar el modelo de la escuela multigrado. La configuración y organización del aula, la forma como el o la docente deben estructurar el tiempo y las tareas, las calidades y capacidades que deben desarrollar las y los estudiantes que están implicados en una aula multigrado entre otros muchos

aspectos, configuran un modelo pedagógico que si bien no esta oficialmente reconocido como tal, en la práctica y el quehacer cotidiano pedagógico se ha instalado desde hace años.

El proceso pedagógico

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado diseñado con anterioridad de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo. El proceso pedagógico se debe fundamentar en el modelo pero simultáneamente está determinado por la práctica y las condiciones sociales en que ésta se desenvuelve.

Se entenderá por los procesos pedagógicos “el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común”. (Jaime, Sarramono, Vásquez, Gonzalo, 1998, Pág. 6).

Cambiar procesos pedagógicos supone entonces transformar acontecimientos complejos en los que están implicados un conjunto de elementos y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros. Es esta complejidad la que hace recomendable estudiarlos y aprender a comprenderlos. Un mayor y mejor conocimiento de la naturaleza compleja de los procesos pedagógicos puede ayudar a acertar en la selección de estrategias y medios para impulsar cambios en ellos y así remontar, con el compromiso de los actores, las brechas que actualmente separan las prácticas pedagógicas dominantes de las deseables.

No es posible eludir en este análisis y prospectiva a los agentes, contextos y procesos que condicionan la calidad de las prácticas pedagógicas. La calidad de éstas no depende única ni principalmente de recursos técnico – pedagógicos (material didáctico, número de estudiantes por profesor,

disponibilidad de textos) ni de las interacciones que ocurren en el aula entre. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje está también asociada al contexto socioeconómico, las tradiciones e ideología de los participantes en el acto educativo y las políticas públicas que regulan el sistema. ¿O acaso la política de ampliación de la cobertura a costa de la reducción de horas de estudio en el sistema escolar no ha afectado la calidad pedagógica y los resultados de aprendizaje en la escuela pública? La experiencia de América Latina y El Caribe muestra que unos son los efectos pedagógicos de una política elitista en educación y, otros, los de una política democratizadora.

Por ello, es posible afirmar que la calidad de los procesos pedagógicos puede lograrse o frustrarse en sus agentes, en los contextos o en los procesos concretos de distinto signo que marcan a las sociedades.

Cuando se hace referencia a “los agentes” se quiere señalar no sólo a los maestros, estudiantes o a los padres de familia, sino a todos los que tienen poder de marcar con su aportación la experiencia educativa: los organismos responsables de la política educativa mundial (que influyen sobre las metas, políticas, estrategias y recursos financieros asignados a las reformas), los responsables de las políticas educativas nacionales (que regulan las reformas educativas en los países, definiendo las metas, prioridades y estrategias y asignando recursos); los sindicatos y organizaciones magisteriales (con su cultura pedagógica, prácticas, saberes, intereses). Es indudable, sin embargo, que los equipos docentes y los profesores individualmente considerados, los formadores de maestros, los líderes de opinión en educación, las asociaciones de padres de familia, las familias, los especialistas y los estudiantes tienen una responsabilidad propia en estas experiencias.

Práctica pedagógica

Se considera práctica pedagógica todas las acciones estructuradas, planificadas e intencionadas que se realizan en el marco de un ambiente diseñado especialmente para el aprendizaje bien sea en el campo de la

educación formal o de la educación no formal. En su tesis "La participación del Gerente Educativo en las Prácticas Pedagógicas de las Escuelas Públicas del Municipio Páez" (Ochoa, 1999) define las prácticas pedagógicas como "El conjunto de métodos, técnicas y procedimientos empleados en la organización educativa, cuya finalidad es el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. (Pág; 72)

Se entiende entonces, con el término prácticas pedagógicas, al diario desempeño educativo dirigido a propiciar aprendizajes pertinentes en las y los estudiantes, y cuando se habla de aprendizajes pertinentes no se alude solamente a lograr conocimiento en un área específica, sino a la integralidad de la educación como formadora de individuos para la vida, como orientadora de los comportamientos, como responsable de, a la vez que ella lo es, formar agentes de cambio.

Ruralidad y educación rural

Los conceptos de ruralidad, zona rural, y más recientemente, de mundo rural, o lo rural; remiten -aunque con particularidades que serán retomadas más adelante- a un opuesto binario sin el cual, el concepto no adquiere la totalidad de su sentido. Se hace referencia aquí, a la oposición rural – urbano. De este modo, un primer acercamiento básico indica que lo rural es lo opuesto a lo urbano. Está claro que tal afirmación no nos saca del sentido común ni aclara los contenidos concretos de dicha oposición, pero sin embargo es una oposición que conlleva una serie de apreciaciones y referencias conceptuales que no se pueden dejar de lado.

Las categorías de rural y urbano han sido objeto de estudio principalmente de la sociología, al menos en cuanto a su precisión teórica, ya que se ha identificado una serie de relaciones sociales, económicas, culturales e históricas que se consideran propias de cada uno de estos contextos.

La conocida obra de Ferdinand Töennies (1887) “Comunidad y Sociedad” se convierte en el sustento de muchas obras posteriores en materia de la distinción rural-urbana. Töennies plantea que las formas de relacionamiento social que predominan en un espacio geográfico determinado dan origen a la existencia de dos tipos sociales. El predominio de relaciones sociales básicas, instintivas y naturales entre las personas (ejemplo: la relación de una madre con su hijo) -a las que llama “voluntad esencial”- constituyen la “comunidad”, en la cual predominan, a su vez, las tradiciones, la adscripción y la autosuficiencia.

Por otra parte, están las relaciones sociales marcadas por la voluntad arbitraria, deliberada y con fines precisos (ejemplo, establecimiento de contratos con fines específicos). En este contexto surge la especialización de las personas, las relaciones contractuales y difusas y, en síntesis, el otro tipo social llamado “sociedad”.

De forma coincidente, ya en 1893 Emile Durkheim reconocía en las entonces incipientes ciudades europeas diferencias de tipo social, cultural y económico que trascendían en mucho la simple concentración cuantitativa de la población con respecto a las zonas rurales. El sociólogo francés centró entonces su atención en un aspecto que hoy sigue teniendo gran relevancia en dicha distinción: la diversificación y especialización de las actividades productivas, esto es, la división social del trabajo.

Ambos antecedentes, planteados aquí de forma sumamente esquemática, junto con otros aportes importantes, fueron sintetizados y enriquecidos en la obra de Sorokin, Zimmerman y Galpin¹. El trabajo de estos autores se considera un antecedente fundamental para la delimitación conceptual de lo rural y lo urbano. Su tesis central es la existencia de nueve variables a partir de las cuales se puede determinar la urbanidad o ruralidad de un espacio social específico. Estas son:

¹ A systematic source book in rural sociology. EE.UU, 1930.

Empleo: en las zonas rurales la población se ocupa en actividades agrícolas; mientras que en las zonas urbanas existe mucha mayor diversidad ocupacional con un importante predominio de las actividades de servicios e industriales. De este predominio de las labores agrícolas se deslinda toda una serie de diferencias conexas.

Medio ambiente: las actividades económicas y la cotidianidad de las personas en las zonas rurales se encuentran determinadas y expuestas en mucho mayor medida a las condiciones del medio ambiente natural. De hecho, muchas de estas actividades se desarrollan en estrecha relación con las condiciones medioambientales esperadas y conocidas. En las ciudades, el ambiente artificial “de piedra y hierro”² marcan una separación con el medio natural.

Tamaño de las comunidades: el uso particular del suelo y la necesidad del trabajador rural de permanecer cerca de la tierra que cultiva, entre otras, articulan una relación inversa entre el porcentaje de población dedicada a la agricultura y el tamaño de las comunidades. En otras palabras, los agricultores no suelen vivir en grandes aglomeraciones.

Densidad poblacional: relacionado con lo anterior, las comunidades rurales se caracterizan por tener una menor densidad poblacional que las zonas urbanas.

Homogeneidad de la población: se atribuye a las comunidades rurales una importante homogeneidad de la población en lo referente a sus características psico-sociales (lenguaje, creencias, tradiciones, opiniones, etc.). Esto se debe a que las comunidades rurales son pobladas mayoritariamente “por su propia gente”. En las ciudades, en cambio, se registran los más variados orígenes entre su población.

Menor estratificación y diferenciación social: las ciudades representan por definición espacios de alta complejidad social en lo relativo a la estratificación y

² Gómez, Sergio. ¿Nueva ruralidad? Un aporte para el debate. IICA, 2001.

diferenciación social. De las comunidades rurales, en cambio, se dice que “expulsan” (mediante la emigración) a los individuos y familias que se ubican en los extremos sociales: extrema riqueza y extrema pobreza. De esta manera se mantendría la reconocida homogeneidad social, asociada claro está, a la homogeneidad en las ocupaciones.

Movilidad social: cambiar frecuentemente de empleo, de domicilio o de “posición socioeconómica”, no es cosa común en las comunidades rurales. Éstas más bien se caracterizan por la permanencia de sus pobladores en las mismas comunidades y en las mismas ocupaciones por largos períodos, incluso por varias generaciones. “El porcentaje de hijos que heredan la ocupación de sus padres agricultores es de las más altas entre las categorías ocupacionales”.³

Flujo migratorio: desde esta perspectiva, la dirección de las migraciones es de las comunidades rurales hacia las ciudades, y de las ocupaciones agrícolas hacia las ocupaciones urbanas; es decir, un flujo unidireccional rural-urbano. Sólo las catástrofes o crisis profundas se visualizan como posibles razones de un flujo migratorio en dirección contraria.

Sistemas de integración social: la baja densidad poblacional y la homogeneidad social, principalmente, hacen que el “área de contacto social” de los pobladores rurales sea sumamente estrecha. Mientras en las ciudades siempre existe la posibilidad de “conocer a muy distintas personas”, en las comunidades rurales las relaciones de los agricultores son básicamente entre sí y con sus familias.

³ Idem.

En este punto es necesario recordar que prácticamente en toda la literatura sobre la ruralidad subyace la idea de la transición hacia la urbanización como la dirección deseable y, si se quiere, natural. Es decir, el espacio rural es el escenario de sociedades “poco desarrolladas”, pre modernas; mientras las ciudades –y entre ellas las más grandes y complejas- constituyen el paradigma de la modernidad, el desarrollo y la industrialización.

Siendo lo rural una especie de punto de inicio, de estado natural; el tiempo marca una tendencia hacia la urbanización de los espacios rurales. Los procesos inversos, es decir, los procesos de ruralización sólo representan excepciones. Resalta aquí la relación entre los procesos de urbanización y el modelo de desarrollo imperante, entre ciudad e industria, aspecto que aquí solo se menciona.

Conceptualizar la educación rural implica mucho más que el recuento de las prácticas educativas -para la aplicación del currículo - que se desarrollan en las instituciones de educación ubicadas en las zonas rurales. De hecho, implica la construcción permanente de una pedagogía rural desde y en el contexto educativo rural.

III. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ESCUELA UNIDOCENTE Y MULTIGRADO

El contexto internacional de las políticas educativas

Ante la crisis del llamado “Estado de Bienestar” de inspiración keynesiana, durante la década de los ochenta se impuso el modelo neoliberal, que en su base doctrinaria tendía a explicar la crisis de la economía mundial (iniciada a principios de la década de los setenta del siglo XX) como consecuencia de los gastos excesivos por parte del Estado y su intervencionismo en la economía, que, al distorsionar el libre mercado, se supone engendra el cuadro de inflación y recesión que signa esta crisis.

El modelo neoliberal tendrá notable impacto sobre las políticas educativas a nivel mundial, latinoamericano y centroamericano. Estas transformaciones deben ubicarse, a tenor de las directrices que establece el Consenso de Washington⁴, esto es, en el marco de la contención y restricción del gasto público, la apertura comercial y el cambio del patrón de acumulación de capital, que privilegia las actividades exportadoras, en detrimento de la producción volcada al mercado interno.

Por otra parte, es necesario señalar que desde principios y mediados de los años ochenta prima lo que varios autores han mencionado como el ajuste neoliberal de primera generación, que se caracteriza por un marcado énfasis fiscalista, signado por un severa contención y reducción del gasto público (“Estado mínimo”). Posteriormente podemos afirmar que se asiste al ajuste neoliberal de segunda generación que incluye otras variables, orientaciones y matices, particularmente nos interesa destacar que en ese contexto se retoman

⁴ Se entiende por **Consenso de Washington** un listado de políticas económicas consideradas durante los años 1990 por los organismos financieros internacionales y centros económicos, mediante los cuáles se impone la supremacía neoliberal, luego de la crisis del modelo cepalino de sustitución de importaciones. John Williamson acuñó originalmente esta denominación para referirse al programa general, que incluye: Disciplina fiscal, Reordenamiento de las prioridades del gasto público, Reforma Impositiva, Liberalización de las tasas de interés, Tasas de cambio competitivas, Liberalización del comercio internacional, liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas, Privatización de entidades y servicios públicos, Desregulación, y Protección y ampliación de los derechos de propiedad.

temas de política social minimizados o postergados, tales como salud y educación, pero sin modificar en lo esencial el paradigma neoliberal.

A propósito de este viraje y refiriéndose a la década de los noventa, el sociólogo Carlos Vilas nos señala: “Durante la última década, las recomendaciones de política del Banco Mundial han puesto énfasis en la reforma institucional y en un papel más activo del Estado en la promoción de las transformaciones económicas orientadas hacia el mercado” (Vilas: 2000; Pág 28).

Por ejemplo, Joseph Stiglitz admite que el buen funcionamiento de los mercados requiere políticas de regulación fiscal, fomento de la competencia, desarrollo de la educación, estímulos a la transmisión de tecnología y fomento de la transparencia, temas todos ausentes del Consenso de Washington.

Según este viraje, el Estado debe complementar al sector privado y la actividad estatal debe ser más efectiva. Se supone entonces que la privatización sin fomento de la competencia y sin regulación favorece la búsqueda de rentas. Asimismo se establece que si la inversión pública en recursos humanos y transferencia de tecnología son insuficientes, el mercado por sí solo no llenará la brecha (Vilas, 2002) Es pues, en ese marco que observamos cierto retorno de la preocupación gubernamental por las políticas educativas en el contexto internacional, latinoamericano, regional y local.

Al mismo tiempo el capital privado tiende a incursionar a gran escala en el terreno de la educación, mismo que en el modelo keynesiano anterior correspondía proveer centralmente al Estado. Al respecto Coobs (1971) destaca,

la enseñanza es una industria de trabajo intensivo, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto y nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo esta aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga

más por mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplee (...) es un mercado mundial, y su volumen de negocio ha alcanzado gran auge en los últimos veinte años en medida, variedad y extensión geográfica. A pesar de ello, poco provecho se ha sacado de sus beneficios potenciales.” (Pág. 36).

En el modelo neoliberal se concibe que la educación debe someterse a la libre competencia y por lo tanto, que los conocimientos, las capacidades adquiridas y las habilidades se deben someter al juego de la oferta y la demanda. El mercado de la educación es de tal magnitud que en el año 2000, según la UNESCO, se registraron cerca de 1.200 millones de matrículas escolares en todos los niveles educativos.

Si bien, el “Consenso de Washington” y otros documentos posteriores del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) delinearon las políticas educativas en el ámbito mundial, se requería articularlas en un nuevo modelo educativo que le permitiera dar repuesta a la reingeniería institucional y administrativa que, por un lado, contribuya a resolver el déficit fiscal, y por otro lado, hacer de la educación una industria de trabajo intensivo. Por esto en el año de 1993 la UNESCO, confió a una comisión internacional presidida por Jacques Delors (economista, ex ministro de economía y hacienda de Francia y ex. presidente de la Comisión Europea) la misión de delinear las políticas educativas para el siglo XXI.

Políticas educativas para el siglo XXI

El informe de la comisión internacional encabezada por Jacques Delors fue aprobado por la UNESCO en su asamblea general de 1996⁵ (http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf). Este informe provee un rico y variado repertorio de análisis sobre el sistema educativo contemporáneo y un

⁵ (Toda la información a continuación cuando remite a la Comisión es extraída de: Delors Jacques. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO para la educación del Siglo XXI, 1996. http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)

conjunto de recomendaciones concretas para hacer posible la implementación de la reforma educativa por los organismos internacionales.

En primer lugar, la Comisión presta especial atención al crecimiento demográfico; en el documento se señala que las estimaciones demográficas para comienzos del siglo XXI obligan a prever aumentos importantes del número de nacimientos. En particular, las proyecciones realizadas por el BM muestran que en los países con escasos ingresos los niños y niñas de menos de cinco años constituirán todavía en el año 2025 el grupo más numeroso de la pirámide de edades. Las consecuencias de estas evoluciones demográficas en la capacidad de acogida de los sistemas educativos se verán agravadas por el desarrollo de la escolarización: se observarán incrementos de la matrícula superiores a las evoluciones demográficas, con la única excepción de la enseñanza primaria en los países desarrollados. Las proyecciones realizadas por la UNESCO hacen prever nuevos incrementos de la matrícula escolar. Para el conjunto del mundo e incluidos todos los niveles, ésta debe pasar de poco más de 1.000 millones actualmente a cerca de 1.150 en el año 2000 y a 1.300 en el año 2025.

De este total la parte correspondiente a los países desarrollados debe continuar disminuyendo debido a la reducción prevista en los índices de natalidad. Es en la categoría de los países en desarrollo donde el aumento será mayor, en gran parte como consecuencia el crecimiento de la matrícula en el África Subsahariana, en los estados Árabes y en Asia Meridional. Este aumento de la matrícula se producirá en todos los grados de enseñanza: en la primaria (589 millones en torno al año 2000, contra 522 millones en 1992), en la secundaria (269 millones contra 227 millones) y también en la superior (40 millones contra 32). Frente a estas necesidades crecientes los recursos están disminuyendo, por efectos de múltiples factores como la disminución de la actividad económica o el peso de la deuda externa.

En los países del llamado “primer mundo” la población de menos de 15 años disminuyó en un 6% entre 1970 y 1990, contra un aumento del 31% en los

llamados países subdesarrollados. Pero como la educación se convirtió en un fenómeno de masas (incluso en el grado superior) y el aumento de las necesidades de formación permanente, han hecho que se incremente la demanda de educación incluso en los países del primer mundo, donde la población en edad escolar ha disminuido. En el informe de la comisión internacional de la UNESCO mencionado se reconoce que los sistemas educativos no pueden responder de manera indefinida a una demanda que crece constante y fuertemente.

Lo anterior muestra las limitaciones estructurales del sistema para dar respuesta a una demanda sostenida de educación de masas. Por esto la UNESCO plantea que hay que tomar decisiones “particularmente difíciles y que conducen a veces a un callejón sin salida en ciertos tipos de enseñanza”, particularmente con la educación superior donde las universidades públicas no pueden seguir financiándose con los recursos del Estado y las matrículas de los estudiantes.

De acuerdo al informe citado, los decisores han de hacer frente a intereses contradictorios. El mundo económico reclama cada vez más calificaciones y competencias. El mundo científico reclama créditos para la investigación y para la enseñanza superior de alto nivel, productora de jóvenes investigadores. Por su parte, el mundo de la cultura y de la enseñanza requiere medios para el desarrollo de la escolarización y de la formación general. Por último, las asociaciones de padres y madres están por un aumento constante de la educación de calidad. De ahí que, sentencia el Informe Delors que los dilemas resultan particularmente graves ya que no se pueden satisfacer todas las demandas.

Ante esta situación, afirma la Comisión Internacional de la UNESCO, que no existe repuesta única al problema de la financiación de la educación, habida cuenta de la diferencia entre los niveles de desarrollo económico y entre unos sistemas educativos cuya situación varía según los países.

Orientaciones generales

Las recomendaciones de la UNESCO contienen dos aspectos aparentemente contradictorios: Primero, la comisión es pues favorable a una amplia descentralización de los sistemas educativos, sobre la base de la autonomía de los establecimientos y de una participación efectiva de los agentes locales; pero al mismo tiempo plantea la necesidad de una regulación general del sistema. Es decir, desde la perspectiva de la Comisión, el Estado debe ser minimizado a la hora de financiar la educación pero fuertemente centralizado cuando impone y define las nuevas reglas del juego. Segundo, para lograr lo anterior, se propone que los Estados deben incrementar los recursos públicos destinados a la educación, en sustitución de otros gastos, por lo que prescribe que el presupuesto para la educación no debe en ningún caso ser inferior al 6% en los países en desarrollo. Para enseguida agregar que no sólo es legítimo sino conveniente movilizar recursos financieros privados a fin de limitar la presión ejercida sobre el presupuesto de los Estados.

Las formas de financiación privada son múltiples: participación -incluso limitada- de las familias o de los estudiantes en los gastos de escolaridad, asunción por las comunidades locales de una parte de los costos de construcción y mantenimiento de las escuelas; participación de las empresas en la financiación de la formación profesional y autofinanciación” y remata afirmando que la Comisión prestó atención particular a las propuestas formuladas en tal sentido por el Banco Mundial en lo relativo a los países en desarrollo, en el sentido de que una distribución más eficaz ayudaría mucho a los sistemas educativos. Eficacia consiste en invertir los fondos públicos allí donde vayan a producir un rendimiento más alto – en general, tratándose de educación, en la enseñanza básica. Desde esa perspectiva, se señala que las autoridades podrían combinar derechos de escolaridad e inversiones eficaces en el sector público según los siguientes principios:

1. Gratuidad de la enseñanza básica, cargando con una parte de los costes a las colectividades locales y subsidios reservados a las y los niños y niñas de familias modestas.
2. En caso necesario, cobro selectivo de derechos de escolaridad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.
3. Cobro generalizado de derechos de escolaridad en la enseñanza superior pública.
4. Garantía de acceso a una enseñanza primaria de calidad para todos los niños y niñas, concediendo todos los países prioridad absoluta a este nivel de enseñanza en los gastos públicos de educación.
5. Racionalización de los gastos públicos al nivel de los establecimientos.

Es necesario diseñar un nuevo modelo educativo que convierta la educación en un modelo de producción intensiva. La estrategia diseñada parte del principio de una educación a lo largo de la vida debe incitar a todos los países.

Las competencias en el nuevo modelo educativo

Asimismo, para garantizar que la educación pueda circular por el mundo sin tropiezos, hay que convertirla en un servicio transfronterizo y para lograrlo la educación se debe estandarizar. En consecuencia, para que el mercado de la educación tenga un carácter internacional se debe estandarizar el currículo.

Por otra parte, el progreso permanente de la ciencia y la técnica está modificando de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. La sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquél en algo cada vez más inmaterial y acentúa el carácter cognitivo de las tareas, incluso en la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica, de manera que ya no puede darse a la expresión <aprender a hacer> el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo.

Debido a la aplicación de los vertiginosos cambios tecnológicos, la robótica y los procesos computacionales, implican una reducción creciente del número de trabajadores empleados en los procesos productivos. Por otro lado, especialmente en los países del primer mundo, a las tareas puramente físicas, afirma la Comisión, suceden tareas de producción más intelectuales, como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión. Para el caso de los operarios sólo se requiere del uso adecuado de ciertas operaciones cognitivas básicas como identificar, diferenciar, clasificar, etc. Por esto, para la Comisión, la mayor parte del dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros, en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de la competencia personal. Las nuevas tecnologías en la producción, lo que buscan es simplificar las tareas de los operarios, exigiéndoles menos formación y haciéndolos más fácilmente intercambiables. Todo esto exige cambios en los procesos educativos, en congruencia con la mano de obra que se requiere

Robert Reich, (1992) plantea que,

El mundo del trabajo en el contexto de la globalización se encamina hacia una división tripartita: los routine production services, donde prima la repetición y el control de automatismos, que requieren una educación elemental; los in-person services, relativamente rutinarios pero centrados en el servicio a clientes para los que se exigirá la secundaria completa y algún entrenamiento vocacional; los simbolic-analytic, con alta formación (no necesariamente en las carreras o disciplinas convencionales) dedicados a identificar, resolver o arbitrar soluciones o problemas complejos que implican manipulación de símbolos y que actualmente no son más que el 4% de la población de los Estados Unidos de América. (Pág. 33)

Así, el pilar alrededor del cual se está definiendo el nuevo modelo educativo, son las competencias y en particular la competencia llamada “aprender a hacer” pues según la Comisión, cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden en cambio, un conjunto de

competencias específicas a cada persona, si a éstas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas -que los empresarios denominan a menudo <saber ser>- se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas.

Orientaciones para América Latina

Para América Latina el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), siguiendo los lineamientos definidos por la UNESCO, publicó en el año de 1998 el informe “La educación superior en América Latina y el Caribe”, en el que se destaca que cuando los planes de estudio son obsoletos o no responden a las necesidades del mercado, la reformulación de esos planes puede ser una tarea digna de apoyo y sobre los programas de pregrado se afirma que éstos serían mucho más útiles si estuvieran diseñados para la educación en general y ratifica lo formulado por la UNESCO en cuanto a que el mercado debe así mismo ayudar a determinar la competencia profesional, por que los diplomas por sí solos no son evidencia adecuada de idoneidad, cualesquiera que sean los derechos automáticos a que den lugar, de acuerdo con la legislación nacional.

Por otro lado, para impulsar la comercialización de servicios en educación, la Organización Mundial del Comercio (OMC) viene impulsando desde 1995 el Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS, por su sigla en inglés). Este acuerdo está diseñado para aumentar la liberación del comercio mundial, incluida la educación. Es decir, es un acuerdo que supone un conjunto de reglas que hacen referencia a la internacionalización de los servicios. Los Tratados de Libre Comercio (TLC) que se han firmado en varios países de América Latina asumen los criterios establecidos por la OMC y específicamente “las reglas legalmente ejecutables” del GATS. Los Tratados de Libre Comercio TLC obligan a los gobiernos para que cualquier compra del Estado para educación se haga a través de licitaciones internacionales, elimina las barreras

para la inversión extranjera en educación, y facilita la compra o alianza con instituciones educativas nacionales.

De acuerdo con Muñoz, (2006)

La educación es un servicio público que está directamente vinculado con la estrategia de desarrollo de los países, que a la vez suscita la idea de que el mercado por sí solo es capaz de resolver todos los problemas económicos y sociales. Desde este enfoque, la educación se concibe desde parámetros privatizadores que se extienden en las agendas estratégicas de los países, pero también en aquellas paralelas en la negociación de los tratados de libre comercio.

La lógica de la liberación progresiva del comercio en servicios, limita la acción de los gobiernos en todas las políticas públicas, favoreciendo el acceso de multinacionales a todos los servicios públicos, como la educación, que sin duda sufrirá impactos muy sensibles a su contenido como derecho fundamental. (Pág. 182)

Rosa María Torres (Muñoz, 2006) afirma además que, desde mediados de los años ochenta, el Banco Mundial concluyó que los programas de formación docente inicial financiados por este organismo, no estaban teniendo los resultados esperados en términos de la relación costo-beneficio. Estudios más recientes afirman que docentes con más años de estudio y calificaciones superiores no necesariamente logran mejores resultados en el rendimiento académicos en sus estudiantes. Sobre esta base, el Banco Mundial viene desaconsejándoles a los gobiernos nacionales invertir en la formación inicial de los docentes, y priorizar la capacitación en servicio, considerada más costo-efectiva que aquella y recomienda para ambas explorar modalidades a distancia, ya que son consideradas más costo-efectivas que las modalidades presenciales.

A modo de resumen de este apartado, tenemos entonces que las políticas educativas internacionales vigentes se orientan a la adquisición de competencias genéricas y específicas en todos los niveles de la educación. Entendiendo por competencia: el dominio de las reglas que permiten la acción. Como parte de este modelo se ha tratado de impulsar el mercado de los

productos y de los servicios educativos como una línea de producción intensiva, abriendo el mercado a diversas formas de inversión privada. Bajo este modelo, se ha procurado reducir la participación del Estado en la financiación de la educación, pero enfatizando en la inversión pública en la educación general básica, y a la vez, promoviendo procesos de desconcentración a nivel de la gestión educativa local, pero garantizando al mismo tiempo una fuerte regulación general del sistema educativo.

Al mismo tiempo se prioriza la formación en servicio de las y los docentes, en lugar de la formación inicial. Asimismo, el nuevo modelo incentiva la eficiencia en el uso de recursos, control de tiempos de la jornada escolar, en el número de horas-clase, en el número de estudiantes por profesor/a, la eficiencia en el resultado de las pruebas, en minimizar el abandono escolar y la repitencia para optimizar la rentabilidad y estimular la competencia entre las y los docentes por medio de pruebas de competencia periódicas.

El marco general de las políticas educativas en Centroamérica

En Centroamérica, desde el punto de vista de su justificación institucional, las medidas implementadas para el ámbito de la educación básica en general y para las escuelas rurales en particular, remiten a las políticas internacionales como las establecidas en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo 1990), el Marco de Acción para las Américas, (República Dominicana, febrero 2000) y el Marco de Acción de Dakar (Senegal 2000), instancias en las que se plantea que se debe velar por el acceso, la equidad y la calidad de la educación de todos los niños, las niñas, jóvenes y adultos.

En el diseño regional de políticas educativas debe recalcarse el protagonismo y relevancia que ha venido adquiriendo el Banco Mundial., a la par de la que tradicionalmente ha tenido la UNESCO

Por otra parte, el Plan Puebla Panamá (PPP) se constituyó en México en el año 2001 con el objetivo de “aprovechar las riquezas y las ventajas comparativas de la región mesoamericana, subsanar su déficit histórico de infraestructura, reducir sus marcados índices de pobreza y su vulnerabilidad ante los desastres naturales”. (Memorias de los Foros: Estrategia Nacional ICP: 2003). En él participan los ocho países de la región mesoamericana: Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Guatemala, El Salvador, México y Belice.

Asimismo debe destacarse que en el marco del PPP, en noviembre de 2002 se constituyó la Comisión de Acreditación y Promoción de Proyectos Educativos del Plan Puebla Panamá (CAPP) para la región Mesoamericana, conformada por los ministros de educación y comisionados presidenciales de cada uno de los países de la región.

En el año 2002, en la XXII reunión ordinaria celebrada en México, la CAPP estableció que la consolidación de las acciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica, era uno de los temas que con mayor premura habría que atender y se encargaron a los equipos nacionales la elaboración de proyectos en esta línea.

En ese sentido es importante traer a colación las conclusiones que al respecto extrae Torres citando a Muñoz Vernor (2008):

La incapacidad del Estado para dar respuesta a las múltiples y urgentes necesidades en educación, favorece la concesión de servicios educativos a entes privados. Un ejemplo claro de esto es la concesión de formación, capacitación y actualización docente, y la “flexibilidad” frente a la apertura de la enorme cantidad de universidades privadas en el ámbito de la formación de docentes en educación -lo que no necesariamente implica profesionales de la educación-; todo esto ante la virtual “ineficiencia” del sistema por atender estas demandas.

Con la apuesta de concebir la educación como una mercancía, que debe priorizar la demanda de trabajo y desarrollar habilidades y competencias para el mercado laboral, en lugar de priorizar el desarrollo de conocimientos integrales, y con la presión de actores

como el Banco Mundial y organizaciones vinculadas a la empresa privada y el comercio, se desvirtúa la concepción de la educación como un servicio público y como derecho constitucional, alejándola de sus fines y contenidos como derecho fundamental. (Pág. 69).

Los planes nacionales de educación y las políticas de Estado

Las Constituciones Políticas de las distintas repúblicas centroamericanas, establecen el derecho inherente y la obligación estatal de suministrar a las niñas, niños la educación preprimaria, primaria y básica. No obstante hay distancia entre los preceptos constitucionales y la realidad social y educativa

Tal como lo señala Carvajal y Torres (2006):

Una de las dificultades graves de los sistemas nacionales de educación es que a escala regional tiende a prevalecer una marcada ausencia de políticas de Estado de largo aliento, coherentes y con perspectiva estratégica, y más bien suele ocurrir que cada gobierno quiere imponer su plan en el campo educativo, aún a sabiendas de que no tendrá el suficiente tiempo y recursos para concluirlo. Así pues, se han presentado un buen número de planes sectoriales que abarcan períodos de, por ejemplo, diez o quince años. Estos períodos obviamente trascienden los marcos de cada gobierno, dejando la parte medular para que se implemente o ejecute en el periodo del gobierno siguiente, siendo por lo general discontinuados o modificados, a raíz de los cambios de los equipos de Gobierno y del personal tecnocrático, sus cambiantes prioridades políticas y en general, los avatares de la implementación de la política estatal. (Pág. 84).

En Costa Rica, por ejemplo, aseguran Carvajal y Torres, citando al II Estado de la Educación, (2006), durante la administración Figueres Olsen (1994-1998), “se impulsó la reforma Educativa denominada EDU-2005, que proponía un conjunto de metas estratégicas a diez años plazo. Sin embargo, el proyecto de Ley de Garantías Educativas fue archivado pues no encontró apoyo de sectores políticos” (Pág.6). Desde el año 2002 se han presentado otros tres documentos que se intentaron constituir en políticas educativas, con planes más generales para el sector educativo. “Los tres planes fueron presentados en

diversos momentos de la administración Pacheco con clasificaciones distintas: el plan de Acción de Educación para todos 2003-2015, “políticas” en el Plan Educativo 2002-2006; y “ejes principales” en el documento del “Relanzamiento de la Educación Costarricense.”(Pág. 6)

En el caso de Nicaragua, durante la administración de Arnoldo Alemán, al impulsarse el Plan Nacional de Educación 2001-2005, tal como lo indica Mejía (2006) “en su contenido se indica explícitamente que trasciende a los gobiernos y se ubica en los alcances y contenidos que corresponden a un Plan de Estado en el ámbito de la educación”. (Pág. 3) No obstante con la asunción del Gobierno de Bolaños y sucesivamente el de Ortega, han variado significativamente las políticas en el sector.

Por otra parte, en Honduras, el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) elaboró en el 2000 una propuesta para la transformación de la educación nacional con base en una muy amplia consulta con la sociedad. No obstante, no se ha logrado un mayor grado de continuidad en las políticas educativas. Como ejemplo puede mencionarse el tema de la formación de docentes. Apoyado por una recomendación del FONAC, se inició el proceso en la administración Flores (1998-2002) de llevar la formación docente al nivel superior. Luego, durante la siguiente administración de Maduro (2002-2006), este proceso perdió impulso y el gobierno actual de Zelaya, (a partir del 2006), ha propuesto volver al anterior sistema que responsabiliza de la formación inicial de docentes a las escuelas normales.

Quizás donde se expresa recientemente cierta coherencia y continuidad en las políticas de Estado en materia de educación es en El Salvador. El 29 de marzo de 2005, el presidente Calderón Sol, hizo el lanzamiento oficial del Plan Nacional de Educación 2021. Los grandes objetivos que persigue son cuatro: formación integral; garantizar once años de escolaridad para toda la población, correspondientes a la educación media; fortalecer la educación técnica y tecnológica; y propiciar el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Además el Plan se articula en diez diversos programas. Más allá de la efectividad y

consecuencia que haya tenido el Plan en la práctica- lo que excede la pretensión de este trabajo analizar- lo cierto es que, para esta continuidad ha pesado el hecho de que desde la firma de los Acuerdos de Paz que pusieron fin al conflicto armado, se han sucedido varias administraciones consecutivas del mismo partido político en el poder. Relacionado con lo anterior, agregamos que es El Salvador es uno de los países de la región en el que más se ha profundizado el modelo exportador y de apertura comercial, ajustándose en consecuencia las políticas educativas en esa dirección..

Principales tendencias de las políticas educativas en Centroamérica

En los últimos veinte años, en el terreno concreto de la implementación de las políticas educativas, la preocupación estatal central y a la vez el logro más importante alcanzado en la región, consiste en un incremento notable de la cobertura en los distintos niveles de la educación formal.

De acuerdo con Angulo y otros, (2008)

Este gran avance en términos de cobertura en un período de moderado aumento de inversión en el sector educativo, plantea la pregunta de qué ha ocurrido en este lapso con la calidad de la educación impartida. Una exploración, siempre a partir de las estadísticas de la UNESCO de tres de los indicadores tradicionales para medir la calidad de la educación básica: repitencia, permanencia y extraedad, mediatizan el panorama positivo encontrado en la cobertura. (Pág. 46).

Otra tendencia notable que se debe destacar en la región es la promoción de procesos de desconcentración, consistente en trasladar responsabilidades administrativas, financieras y de gestión educativa a entidades locales, municipales, en algunos casos con participación de empresa privada, organismos no gubernamentales, sociedad civil y comunidades.

Efectivamente, ciertas potestades y procesos, otrora exclusivos del nivel central de los ministerios de educación han sido transferidos a oficinas locales, fuera de las áreas metropolitanas.

Un caso particular ocurre en Nicaragua, donde las regiones autónomas en el litoral atlántico, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS), han elaborado su propio subsistema educativo, el Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR). En otros casos, se trata de descentralización, cuando determinadas competencias se han ido trasladando a entes fuera del seno de los ministerios, como son las municipalidades y en algunos casos a las comunidades como en Honduras, Guatemala y El Salvador. En el caso de Costa Rica, al escribir estas líneas no se han generado políticas y medidas de desconcentración del sistema educativo, aún cuando cabe señalar que se han presentado en la agenda legislativa proyectos tendientes a la municipalización de la gestión educativa

Por otra parte, vale destacar que, como afirma Angulo y otros (2008)

(...) la falta de fondos financieros, de inducción para los nuevos actores y de capacitación a nivel de comunidades y de docentes, son vacíos importantes que han dejado marca en estos procesos de desconcentración y de descentralización. Además, por lo general, se desconcentra y descentraliza en aspectos que no son medulares. Por ejemplo, el tema del currículo se deja intacto, excepto en el caso de las regiones autónomas de Nicaragua y, en menor grado, en Honduras, donde se ha logrado cierto nivel de regionalización del currículo. Existen fuertes dudas si se han destinado los recursos suficientes y necesarios para que estos procesos se desarrollen. (Pág. 47)

Congruente con las políticas educativas internacionales mencionadas anteriormente, también se observa en la región la tendencia hacia el desarrollo de competencias. El enfoque curricular basado en competencias supone el desarrollo de capacidades que le permitan al docente y al educando enfrentar los problemas de la vida cotidiana, no meramente los asuntos estrictamente académicos y didácticos, sino la integralidad del quehacer en el aula y fuera de ella.

En la práctica, lo que se enfatiza es un marcado vuelco de recursos para la enseñanza del inglés, de la computación y la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza. Incentivar mayores conocimientos y destrezas de estos contenidos en los educandos, se considera indispensable para auspiciar la productividad y competitividad en el contexto de la llamada globalización económica.

Esta tendencia es coherente con la necesidad del modelo económico vigente, de contar con una mano de obra apta para el empleo en las nuevas áreas a las que se dirige la inversión extranjera directa, no solo en las maquiladoras y zonas francas, sino en la creciente actividad turística y en los nuevos servicios como los llamados “call centers”. Este proceso tiende a intensificarse con la puesta en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica, República Dominicana y los Estados Unidos.

Políticas específicas para la educación en el medio rural

En El Salvador, Nicaragua, Honduras, República Dominicana y Guatemala no hay verdadera especialización en materia de educación rural. En Costa Rica formalmente se distingue entre escuelas rurales y urbanas pero esto no tiene mayores implicaciones prácticas desde la conducción del Ministerio de Educación. La estructura administrativa del Ministerio cuenta con una asesoría de escuelas unidocentes y un departamento de educación indígena, sin embargo el quehacer de estas instancias no se articula en una política de Estado que contemple la especificidad de los procesos educativos que acontecen en el contexto rural o indígena.

En la Universidad Nacional, en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), existe la División de Educación Rural, que desde la década de los años ochenta, se ocupa de la formación de maestros y maestras a nivel de licenciatura y con una especialidad en educación rural. No obstante hay que resaltar que esta especialidad no se contempla en la calificación de los concursos para optar por una plaza como docente en el Ministerio de

Educación Pública. Esta situación hace que se desaproveche una fortaleza en la formación docente que ofrece una universidad pública del país y que los esfuerzos de crear alternativas pedagógicas para las comunidades rurales e indígenas, queden invisibilizados y no tengan espacios para su desarrollo. En Costa Rica además existe como subsistema el Departamento de Educación Indígena.

Es justo señalar que en otros países sí hay un mayor desarrollo y preocupación por atender la multiculturalidad y lo pluriétnico, que se desenvuelve en gran medida en el contexto rural. Tal es el caso de las regiones autónomas en Nicaragua donde se recoge el eje de la educación multicultural y plurilingüe, como ocurre en las Escuelas Normales de Bilwi en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN).

Por otra parte, en Guatemala el énfasis en la educación multicultural es muy marcado y adquiere incluso rango constitucional. Existe en ese país la política de incluir la enseñanza de la lengua materna y buscar profesores que la dominen para enseñar en las comunidades de los pueblos originarias.

En Honduras, si bien es cierto la política educativa no diferencia lo rural de lo urbano, sí hay un programa que incluye formación inicial incorporando la formación bilingüe. Se trata del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAAH). Se dirige, entre otros, a los garífunas, los tolupanes, los miskitos, los tawahkas y los pech.

En los otros países centroamericanos, en los que no se ha visualizado la ruralidad y sus necesidades y particularidades en lo educativo como un área específica que merezca atención especializada, conviene agregar que, no obstante, hay ciertos programas específicamente dirigidos a la educación en el medio rural, por ejemplo los programas de mejoramiento a la educación indígena, así como de participación comunitaria, como el Proyecto Hondureño

de Educación Comunitario (PROHECO) y el programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) en El Salvador, entre otros.

En términos generales y con algunas salvedades, a pesar de que se explicita el interés por cerrar la brecha de calidad existente entre lo rural y lo urbano, ampliando la cobertura y fortaleciendo la educación en las áreas rurales, sin embargo, se adolece de políticas y medidas concretas en procura de cerrar tales brechas.

Políticas en relación con las escuelas unidocentes y multigrado en Centroamérica

El mayor problema con el que se encuentran las escuelas unidocentes y multigrados es que sean concebidas simplemente como salidas administrativas para atender la demanda educativa, ante la carencia de oferta docente, la dispersión y escasa densidad de población en contextos rurales o la escasez de recursos presupuestarios. Se obvia de esa manera que la educación rural en general, y la escuela unidocente y multigrado en particular, deben responder a un modelo pedagógico pertinente y apto para potenciar un desarrollo educativo adecuado al contexto social y cultural autóctono en el que se desenvuelve.

La ausencia o escaso desarrollo de políticas de formación específicas para el y la docente rural, las tendencias a la estandarización de la enseñanza para cumplir con los patrones internacionales, el desarrollo de competencias de corte meramente tecnocrático, la desconcentración sin descentralizar decisiones y recursos decisivos, lo que obstaculiza una gestión relativamente autónoma en lo local, no solo a nivel administrativo y presupuestario, sino fundamentalmente en la definición de los contenidos curriculares, son elementos que limitan el desarrollo a plenitud de la experiencia educativa unidocente y multigrado.

Una vez señalados estas limitaciones generales, que en distintos grados se observan en la región, se exponen a continuación, las principales políticas públicas que se relacionan con la escuela unidocente y multigrado en cada país, sin omitir que la información sobre cada país en estos apartados, ha sido tomada de los estudios que previamente se realizaron en los cinco países centroamericanos que participan en el proyecto.

Guatemala

Las políticas generales del sistema educativo, apuntan a la ampliación de cobertura, la calidad educativa, el desarrollo de la tecnología en la escuela, el involucramiento y participación de la comunidad en los procesos de la coadministración de la escuela, la construcción de identidad y generar dentro del proceso de aprendizaje la competitividad.

De acuerdo a la investigación nacional Con la firma de los Acuerdos de Paz, se crea, en 1997, la Comisión Paritaria de Reforma Educativa (COPARE), formada por una delegación de gobierno y una delegación de los pueblos indígenas para la elaboración del documento del Diseño de Reforma Educativa. En 1998, se crea la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa (CCRE) por Acuerdo Gubernativo No. 748-97, de fecha 24 de octubre de 1997, con el objeto de poner en marcha el proceso de reforma educativa. Esta Comisión está adscrita al Ministerio de Educación y la coordinación general está a cargo de dicho Ministerio y cuenta con una Secretaría Técnica. El período de funcionamiento de la Comisión está previsto hasta el 31 de diciembre de 2007, según Acuerdo Gubernativo No. 21-2004, de fecha 12 de enero de 2004.

Dentro de la Comisión Consultiva, funciona un Consejo Ejecutivo integrado por cinco miembros, quienes son electos por el Pleno para un período de seis meses. La Comisión tiene representación multisectorial, conformándola 24 instituciones, incluido el Ministerio de Educación. Asimismo, para su funcionamiento, se encuentra organizada en subcomisiones de trabajo, que incluyen: - Marco Jurídico, -Transformación Curricular, -Recursos Humanos, -

Multi e interculturalidad, -Movilización Social, -Género, - Instituciones Privadas, y otras que se organizan para el análisis de temas específicos (Documento Diseño de la Reforma Educativa, Comisión Paritaria de Reforma Educativa, Guatemala, 1998).

En el marco de la Reforma Educativa y en los productos generados por la Comisión Consultiva, se encuentran Políticas de apoyo a la educación primaria rural, dentro de estas políticas se incluyen las escuelas unitarias y multigrado que permiten ampliar la cobertura en el nivel primario, específicamente en el contexto rural.

Las escuelas unitarias y multigrado que se sitúan en el sistema escolar en el nivel primario, han sido atendidas fundamentalmente desde los años 90 a través de programas y proyectos de organismos internacionales. En el año 2006 y 2007 el Ministerio de Educación las atiende a través de DICADE-DIGEBI y PRONADE y estas iniciativas se financian con fondos del Banco Mundial.

Dentro del marco jurídico relacionado con las escuelas unitarias y multigrado, es importante citar en primera instancia el Acuerdo Ministerial No. 262 de fecha 16 de febrero de 1971, en el cual se autoriza la creación de las escuelas unitarias en el país.

Por otro lado, hay que destacar la Resolución No. DRERII/STP No. 030-93 de la Dirección Regional de Educación Cobán, Alta Verapaz, de fecha 30 de septiembre de 1993 y la Resolución No.10-2004 de la Dirección Departamental de Educación de Baja Verapaz, de fecha 21 de enero de 2004, ambas autorizan la promoción flexible, en términos de horarios y ciclos. Estas directrices que avalan la promoción flexible facilitan a los y las docentes aplicarla en cualquier época del año, este proceso dentro del sistema educativo nacional, facilita a los y las escolares del área rural minimizar la repitencia y fortalecer la promoción de un grado a otro y de un ciclo a otro.

Asimismo se emite el Acuerdo Ministerial 1745 de fecha 7 de diciembre de 2000, que legaliza los Gobiernos Escolares a nivel nacional. Este Acuerdo avala y permite la conformación de los Gobiernos Escolares, para las escuelas unitarias y multigrado. Este aval, es fundamental, debido a que ésta organización escolar, facilita el manejo del tiempo en el aula, descentraliza funciones que cotidianamente realiza el docente en otro tipo de escuelas, entre ellas: vigilar la asistencia de los alumnos y alumnas, préstamo de libros de la biblioteca, organización de comisiones en el aula y la escuela, organización de actividades comunitarias y otras.

Estas medidas, aunque parciales y limitadas, apuntan a visualizar a las escuelas unitarias y multigrado con sus propias características, debido a que las escuelas normales no forman a los docentes para el quehacer pedagógico en estas escuelas.

Cabe enfatizar que las escuelas unitarias y multigrado en Guatemala, son el único medio para garantizar la cobertura general de la educación primaria a nivel nacional, debido a las características y particularidades de las comunidades; lejanas, distantes y con baja densidad poblacional. El Ministerio de Educación actualmente hace esfuerzos para que las instalaciones físicas se readecuen, conforme a las necesidades de los y las escolares que acuden a las escuelas con aulas multigrado. Por otra parte se ha tendido a nombrar 2 maestros, indistintamente del número de alumnos y alumnas en las escuelas multigrado, para promover la calidad educativa, al tiempo que se capacita al personal administrativo de las Direcciones Departamentales de Educación para que permitan la aplicación de la promoción flexible y hacer más accesible el sistema educativo, de tal manera, que la inscripción sea abierta en todas las épocas del ciclo escolar.

Honduras

Durante el gobierno de Rafael Callejas (1990 a 1993), en el marco de lo que se denominó La Modernización de la Educación, específicamente en materia

de educación básica para el área rural se planteó la conversión de las escuelas unidocentes a escuelas bidocentes en las áreas rurales.

De 1994 a 1997, durante la administración de Carlos Roberto Reina, se elaboró la propuesta de la Escuela Morazánica dando especial atención a la educación básica en la escuela multigrado y de conjunto a la educación en las zonas rurales y urbano-marginales, en procura de disminuir significativamente el analfabetismo en el país. Al mismo tiempo se constituyó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Durante el gobierno presidido por Carlos Flores, en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1998-2001 de la Secretaría de Educación, se establece el objetivo de involucrar a las municipalidades y fuerzas vivas de las comunidades para garantizar que los padres cumplan con la obligación de enviar a sus hijos a los centros educativos, y completen al menos la educación primaria., sin perder de vista las diferencias culturales o regionales de las zonas rurales o etnias; se incluyen también, en forma gradual la asignatura de computación y el aprendizaje de un idioma extranjero, de preferencia inglés. Asimismo se impulsó la aplicación de métodos y técnicas innovadoras y funcionales a nivel de aula, especialmente en las escuelas multigrado. En la administración de Flores se crea además el Programa Especial de Educación Comunitaria (PROHECO) para el sector rural, con el propósito de reducir la tasa de analfabetismo y ampliar la cobertura en ese sector.

Durante este período también se estructuró la propuesta de Transformación Educativa, bajo la dirección del Foro Nacional de Convergencia (FONAC), que a lo largo de más de un año y medio, desarrolló un intenso proceso de consulta y convergencia sobre la educación hondureña. A partir de esta experiencia la Comisión Nacional de Educación elaboró un documento que recoge e interpreta las principales aspiraciones y necesidades que en materia educativa demandaron 16 mil hondureños de todos los sectores de la sociedad civil, consultados mediante seminarios, talleres, encuentros, conversatorios y

reuniones sectoriales. Entre las políticas planteadas en este documento es relevante destacar dos aspectos:

Se establece que la educación hondureña, en su planeación estratégica, debe considerar el rasgo característico pluricultural y plurilingüe de la sociedad, por lo que debe estimularse y apoyarse a la educación intercultural bilingüe y, en su sentido más amplio, las prácticas educativas del país deben responder a un enfoque de interculturalidad.

Por otra parte, se establece la meta de □convertir en forma sistemática las escuelas unidocentes en escuelas completas multidocentes.

En la administración de Ricardo Maduro se emite el documento denominado Plan de Acción 2002-2006 que plantea la adopción de la propuesta de transformación educativa del FONAC, definiendo como objetivo central la expansión controlada de la oferta educativa, a través del aumento y mejoramiento de la infraestructura educativa, con el fin de erradicar el analfabetismo y proveer un nivel de escolaridad de 9 años para la mayoría de la población.

Como áreas específicas de atención se incluyen algunos objetivos que cabe destacar:

- Mejorar la situación didáctica en las aulas multigrado y su entorno pedagógico.
- Disminuir los índices de repitencia, reprobación, deserción y la sobreedad.
- Introducir el idioma inglés como materia obligatoria en el currículum de educación básica.
- Programas compensatorios en ciertas regiones rurales y urbano-marginales, con enfoque general en lecto-escritura y ciencias básicas.

Actualmente el Gobierno de Honduras, con apoyo de la cooperación internacional y la participación de la sociedad civil promueve la adopción de enfoques sectoriales, mediante un plan estratégico del sector 2005-2015.

La iniciativa Educación para Todos más conocida por sus siglas en inglés EFA (Education for all), se orienta específicamente al mejoramiento de la educación básica, y nos interesa enfatizar algunas metas establecidas en el plan 2005-2015 relacionadas con las escuelas unidocentes y bidocentes son las siguientes:

- Dotación de un maestro más para las escuelas unidocentes de 35 estudiantes o más.
- Establecer una evaluación flexible en las escuelas unidocentes.
- Ejecutar el proyecto gradual de incorporación de la informática mediante una estrategia centrada en la tecnología digital.
- Procurar la ejecución del programa de docentes itinerantes que refuercen las áreas estratégicas de la enseñanza.
- Ampliar la cobertura preescolar en las escuelas unidocentes con maestros compartidos.

Nicaragua

En la década de los setenta, durante la dictadura somocista que culmina en julio de 1979, a pesar de que en la zona rural vivía la mayor parte de nicaragüenses (52.3 %) y se generaba la mayor parte de la riqueza nacional, el acceso a la educación era bastante restringido. La tasa de cobertura en la década de los setenta no alcanzó ni a la mitad de la niñez y adolescencia. El 90 % de escuelas rurales eran unidocentes y solamente el 1 % tenía los seis grados. La cifra de docentes rurales representaba cerca de la mitad de la fuerza laboral docente, obedeciendo a la dispersión de la población, ya que el 90 % de escuelas rurales eran incompletas. El 90 % de los docentes rurales eran empíricos. En este periodo, la Escuela Multigrado carece de políticas específicas para su desarrollo, pero si se emiten una serie de directrices para la educación rural en general.

La Escuela Unitaria de 1971, era asesorada directamente por un equipo de expertos de la UNESCO, cuyo modelo desarrollado se basa en una escuela

completa, conducida con un sólo maestro, sin separación de grados o años, con no más de 30 alumnos, y en caso de sobrepasarlo se requería de un maestro-ayudante. Se caracterizaba por: a) alcanzar a todas las escuelas aledañas (satélites) e incompletas para brindar la posibilidad de completar la educación primaria en la escuela completa; b) interrelacionarse con la comunidad (escuela-comunidad) y núcleo-escuela primaria dinámica de la cual se recuperaban las experiencias exitosas para incorporarse al currículo.

En el Reglamento de la Educación Primaria (Acuerdo Ejecutivo No. 1 "A", 1975), se establecía que:

En las áreas rurales, las escuelas atenderán a los niños comprendidos en un radio hasta tres kilómetros, distancia que servirá de base para los efectos de obligatoriedad escolar y de matrícula. (Art. 28). El criterio para establecer las escuelas respondía a una demanda prefijada. Toda escuela que: "esté funcionando con una asistencia regular inferior a treinta alumnos, será trasladada a otro lugar con mayor población escolar, previa investigación de las causas del ausentismo. Cuando de éste fuera culpable el maestro, será sancionado (Art. 24).

Luego de la insurrección de 1979 se modifican los principios rectores de la educación, que es concebida con un contenido popular, democrático y antiimperialista (Ministerio de Educación, 1984: 206 a la 222). De 1979 a 1989 Nicaragua experimenta el periodo que se conoce como el de la Revolución Popular Sandinista. Uno de sus principales ejes de transformación política y social, al menos en sus inicios, fue la educación para las grandes mayorías.

Las propuestas educativas en el entorno rural se vincularon al amplio proceso de reforma agraria impulsado en estos años. Una de las primeras medidas del nuevo gobierno fue reformar la propiedad agraria, de tal suerte que se confiscaron a los terratenientes 1.600.000 manzanas de tierra para entregarla a productores cooperativos y pequeños productores, lográndose beneficiar a más de medio millón de campesinos.

En general, la prestación de servicios básicos se incrementó sustancialmente y en particular, en las áreas de la salud y educación, con carácter de gratuidad. Estos logros fueron evidentes en los primeros años del periodo, y posteriormente fueron decayendo. En esta década se construyeron 1,585 nuevos centros educativos.

Al finalizar este periodo el país había entrado a una seria recesión económica a consecuencia del conflicto armado que presenció el país durante toda esta década, el bloqueo económico impuesto por los Estados Unidos y la falta de un modelo económico coherente que sustituyera al depuesto. El conflicto armado consumió buena parte de los recursos del país. De tal manera que, si a inicios de 1980 el PIB creció en un 4.6 %, en 1985 decreció a un -4.1 % y a finales de la década llegó al -12.4 % (1988). En esta década el país experimentó el más alto nivel de inflación monetaria (5 dígitos) sin precedentes en la historia nacional y de muchos países en la región latinoamericana. En este contexto se insertan, tanto los logros, como los problemas educativos de la década.

Lo más relevante de este periodo en materia de legislación en materia educativa es la aprobación del capítulo de la educación nacional en la Constitución Política de Nicaragua del año 1987. El contenido de ese capítulo de la Constitución Política proviene de los resultados de una Gran Consulta Nacional a la sociedad nicaragüense, realizada en marzo de 1981 con el propósito de delinear el marco general de la educación nacional. La Constitución Política establece en su Título VII un modelo de educación laica, crítica, científica, humanista y democrática.

En cuanto a las políticas educativas más concretas para el medio rural y las escuelas multigrado, en el Programa Básico del Gobierno se establecen como líneas de acción las siguientes: (Arrien y Matus, Coordinadores, 1990):

- Ampliar los niveles educativos en las escuelas primarias rurales que tradicionalmente ofrecían 1 ó 2 grados.
- Expandir la educación Preescolar, Primaria y Secundaria y sus dos ciclos y modalidades, priorizando a la población rural

particularmente a la niñez de 5 a 7 años con el Proyecto de Preescolares abiertos. (Pág. 72)

Si bien es cierto se destaca a la educación rural, no se enfoca en particular la Escuela Multigrado. Sin embargo, hay que anotar que la escuela Multigrado se llegó a ver como una modalidad injusta para el área rural, por lo que se apostaba por una escuela rural completa

La educación rural en general tuvo un auge importante y se diseñaron diferentes propuestas educativas que interactuaban con otros sectores -salud y reforma agraria- para fortalecer proyectos de desarrollo integrado en asentamientos humanos surgidos por el desplazamiento provocado por el conflicto armado.

En este sentido en la Escuela Multigrado se impulsaron cambios curriculares que se insertaron en el proyecto “Batalla por una Educación Básica Popular” (1980), apoyado por UNICEF, para alcanzar al año 2000 los siguientes propósitos:

- Garantizar al mediano plazo una educación popular de base equivalente a 4 grados a niños y adultos, sentando las bases para que al año 2000 la población nicaragüense cuente con una educación general básica de 9 grados;
- Incrementar la incorporación y permanencia de los nicaragüenses al sistema educativo y elevar las tasas de éxito escolar; y
- Elevar la calidad de la educación transformando sustancialmente sus elementos (maestros, textos, materiales educativos, etc.)

Ese esfuerzo implicó en la Escuela Multigrado, un proceso de desarrollo curricular con dos componentes, el primero, la Unidad de Aprendizaje Integrado (UAI) diseñada y elaborada con base a problemas comunitarios y amplia participación de docentes y actores educativos. El segundo componente fue la guía programática estructurada como un solo programa con objetivos y

contenidos de los diferentes grados, con el fin de facilitar al maestro un manejo curricular. integrado (Arrien y Matus, Coordinadores, 1989: Págs; 284 a la 286).

Ese proceso curricular se acompañó de capacitación en la acción, de supervisión, de elaboración de materiales por parte de los docentes en sus escuelas y de la investigación-acción participativa y sistematización de experiencias piloto que posibilitó una valoración y apropiación crítica del proceso curricular que aportaron a la organización de los elementos de la educación fundamental como:

- Definir los perfiles de estudiantes, maestros, maestras y escuelas para la educación fundamental (1º a 4º grados).
- Conceptualizar y desarrollar un diseño metodológico a partir de las necesidades, intereses y problemas comunes a los cuales se les buscaba soluciones mediante la aplicación de las UAI con participación de organizaciones comunitarias.

Ese proceso, renueva y articula varios componentes de la escuela multigrado, que había estado a la zaga del sistema educativo. Sin embargo, al finalizar la década sus problemas continuaron siendo:

- La carencia de personal técnicamente preparado y falta de experiencia de los docentes sobre técnicas de investigación y diseño curricular.
- Falta de recursos para elaborar los materiales de apoyo a la implementación de las UAI.
- Insuficientes recursos financieros y de movilización para apoyar más consistentemente a la Escuela Multigrado. (Arrien y Matus, 1989: Págs. 284 a la 286)

Esos problemas históricos de la Escuela Multigrado se agravaron con la movilidad de maestros a consecuencia del conflicto armado que no podían trabajar en condiciones de guerra. Por otro lado, debido a la profundización de los problemas económicos del país se incrementó el empirismo y trajo consigo

la pérdida del valor real de su salario y el valor social de la carrera. Todo esto obligó captar docentes empíricos y a duplicar esfuerzos para capacitarlos.

En el periodo 1990-2006, a diferencia de los dos anteriores, se incluye la alternabilidad de diferentes gobiernos, pero todos con la tendencia de insertar a Nicaragua en una economía de mercado en el marco de la globalización.

Para 1990, el país estaba casi devastado luego de más de diez años de conflicto armado. Con la agudización de este conflicto y las contradicciones del sistema de gobierno de la década anterior (1979-1989), por la vía electoral, se decide cambiar de régimen político y con ello llega una nueva orientación educativa. Se inicia entonces la década (1990) con el gobierno de Violeta Chamorro, que inicia la implementación de planes de ajuste estructural, propuestos por el Fondo Monetario Internacional (FMI), que incluyeron ordenar la situación de la propiedad privada, desmontar un sistema basado en la propiedad estatal, privatizar servicios públicos, entre algunas.

Es finales de este periodo, Mediante la Ley General de Educación (2006) Se define a la educación Multigrado lo que implica la institucionalización de esta modalidad. Esta ley se impulsó desde las organizaciones de la sociedad civil integradas a la educación y que reivindican la modalidad pedagógica multigrado, como necesaria.

En este periodo, sobresalen diferentes políticas educativas que cambian con los cambios de gobierno e incluso en el corto plazo y en un solo periodo de gobierno se formulan diferentes políticas educativas.

Durante la administración de Violeta Chamorro, en el conjunto de lineamientos educativos oficiales no se desarrolla atención a la educación rural y menos de forma particular la Escuela Multigrado. Sin embargo, en los primeros años de la década del noventa se firma un convenio de cooperación entre los gobiernos de Nicaragua y los Estados Unidos con el propósito mejorar la calidad de la Escuela Multigrado.

Las medidas que acompañan este convenio implicaban:

- En lo curricular consolidar, extender y hacer efectiva la transformación curricular mediante guías sencillas, adaptaciones para la escuela Multigrado, el mejoramiento del seguimiento sistemático y la reforma sustancial del sistema de evaluación de aprendizajes.
- En la capacitación en servicio elevar la efectividad, extensión e impacto de la capacitación, mediante acciones como la introducción de un programa de capacitación continua, la diferenciación de capacitaciones para distintos públicos y la adopción de metodologías prácticas y sencillas para capacitaciones presenciales.
- En el desarrollo institucional enfocar las acciones del proyecto para asegurar una relación más directa con el objetivo principal de mejorar la calidad del aprendizaje. En particular conducentes a: a) enfatizar acciones para asegurar que el sistema de informática sirva para mejorar el manejo de los escasos recursos educativos y b) buscar alternativas para aumentar la participación de la comunidad en el proceso de mejoramiento y transformación educativos.

Costa Rica

En cuanto a políticas educativas, de acuerdo a lo que informa el Estado de la Educación (2006)

...a partir de los años noventa, en ausencia de grandes transformaciones de la estructura institucional en que se enmarca la educación, se plantearon diversas políticas, programas y planes, cuyo desarrollo estuvo determinado en gran parte por los énfasis y prioridades de las distintas administraciones gubernamentales. (Pág. 52).

Por otro lado, en el apartado “Objetivos de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, se menciona brevemente que uno de los objetivos de esta es, entre otros, “(...) cerrar las brechas existentes entre la calidad de la educación que reciben los estudiantes de las áreas urbanas y rurales y eliminar la diferenciación entre las instituciones educativas de las áreas urbanas marginales y no marginales” (Op. Cit, p. 5). Sin embargo, el documento no profundiza en cómo se logrará este gran reto.

En Costa Rica el principal proyecto auspiciado por la UNESCO es SIMED (Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación) que se ejecutó de 1992 al 2001. En ese marco, se trató de avanzar idea en la definición conceptual y una propuesta práctica para la nueva escuela rural unidocente y multigrado de Costa Rica.

Para tal efecto, se redactó un sub proyecto que se ejecutó durante tres años (1999, 2000 y 2001). El sub proyecto tuvo como objetivo el mejoramiento de la calidad de la educación en un grupo de escuelas unidocentes mediante la formulación, ejecución e institucionalización de un conjunto de estrategias que permitían implementar el modelo de la Nueva Escuela Rural Costarricense en noventa escuelas rurales seleccionadas de todas las regiones educativas del país. Todos estos antecedentes sirvieron de insumo para el sub proyecto de la Nueva Escuela Rural Costarricense que se desarrolla en el marco de la tercera fase del proyecto SIMED que abarca desde 1998 hasta el año 2001.

En el marco del proyecto SIMED (1991-2001), se desarrolló también con la coordinación CIDE-DER la capacitación de aproximadamente doscientos maestros/as en seis regiones educativas como una estrategia para potenciar la calidad de la educación en las escuelas unidocentes rurales. La estrategia de atención ha contemplado además de la capacitación, la entrega de materiales educativos, el seguimiento y acompañamiento en procesos de sistematización de innovaciones llevadas a cabo, la introducción de estrategias de aprendizaje activas y creativas que han permitido mayor integración entre la escuela y la comunidad rural.

Con base en el Programa de Gobierno, La Política Educativa Hacia el Siglo XXI y en la perspectiva de contribuir al cierre de la brecha social urbano-rural, fue creado en 1994 el Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes cuyos objetivos centrales son los siguientes:

- a. Generar un modelo de estrategia educativa que garantice mejorar la calidad en el desarrollo educativo de las escuelas unidocentes.
- b. Brindar el apoyo logístico requerido para que el nuevo modelo se desarrolle con éxito.

Según el documento del proyecto, el modelo educativo que propuso el Programa se basó en un conjunto de principios que buscaban: asumir de manera integral todos aquellos factores internos y externos que intervienen en el proceso educativo así como su producto, asegurar la excelencia del servicio que presta el centro educativo tanto en la transmisión de conocimientos como de valores y destrezas intelectuales y prácticas, como un medio para lograr la retención y reducir la deserción y repitencia.

En este sentido, se buscó que la práctica pedagógica se centrara en estimular en el alumnado el interés por adquirir nuevos conocimientos, por aprender a aprender, a estudiar de manera autónoma, a investigar y descubrir, así como aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas y a transformación del medio. El docente se visualizaba ya desde entonces, como la persona clave en el mejoramiento de la calidad de la educación, se planteaba mejorar su capacidad profesional y reclutar a los más idóneos; el Programa se propuso brindar oportunidades diversas de formación y capacitación continua, mediante procesos de auto y mutuo aprendizaje, con talleres presenciales, círculos de estudio, capacitación a distancia, estudio independiente, entre otros.

Paralelamente a la formación y capacitación docente se establecieron estímulos profesionales, económicos y socioculturales que permitirían la permanencia y la adecuada dedicación de los maestros en este tipo de escuelas.

El Programa apoya el trabajo del personal docente con recursos, tecnologías y materiales tales como computadoras, televisores, radios, textos, fichas y guías didácticas, libros de consulta que propician una enseñanza más efectiva y aprendizajes más significativos.

Asimismo estimuló y generó en las instituciones la aplicación y difusión de nuevas prácticas e innovaciones educativas para enseñar, aprender, administrar y organizar el aula, así como utilizar creativamente los recursos, para ello se aprovecharon las experiencias tanto nacionales como extranjeras, por ejemplo la del MEP, del CIDE-UNA, Escuela Nueva de Colombia, entre otras.

Políticas de formación y capacitación de docentes en el ámbito multigrado

Guatemala

En cuanto a las políticas de capacitación docente en el ámbito de las escuelas unitarias y multigrado, es importante destacar que han sido los Organismos Internacionales y las Instituciones educativas privadas, quienes más han invertido en los procesos de capacitación docente, entre estas instancias se encuentran; La Agencia Internacional para el Desarrollo del Departamento de estado norteamericano (USAID Guatemala, que opera en este campo desde 1990, la UNICEF, que aporta recurso desde 1993 a la fecha, Plan Internacional que funcionan desde 1997 a la fecha y el Fondo de Cooperación Canadiense FODE (2003 a 2006).

Dentro de las instancias nacionales las instituciones que más han intervenido en el proceso de capacitación docente son PRODI (1996 a la fecha) FUNCAFÉ (1997 a la fecha) y SEPREDI (2004 a la fecha). Asimismo, interviene el Ministerio de Educación, a partir del año 2005 a 2007, con la cooperación del Banco Mundial y las tres instancias nacionales contratadas para ese propósito – (FUNCAFÉ-PRODI-SEPREDI)

Las políticas de formación docente se establecen en el Diseño de la Reforma Educativa, que define que todo proceso de capacitación deberá ser congruente con las necesidades imperantes del siglo XXI, las innovaciones educativas y las exigencias de las nuevas tendencias educativas, especialmente en la concreción del currículo en el aula. Asimismo, se establece que todas las acciones de capacitación docente tienen que ser congruentes con los incentivos magisteriales.

El Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de la capacitación docente a través del Proyecto Universalización de la Educación Básica, durante el año 2007 capacitó a más de 16 000 docentes en el área rural.

Honduras

Respecto a la formación de docentes, en Honduras existe una oferta curricular uniforme para la educación primaria. Hasta la década de 1960 existió la separación entre educación primaria urbana y la educación primaria rural. Los maestros eran formados en instituciones diferentes en función de las modalidades existentes.

Actualmente, los maestros de educación primaria en Honduras son formados en escuelas normales y en los llamados Centros de Formación Inicial de Docentes (FID). El plan de estudios es el mismo, sin embargo, las evaluaciones realizadas evidencian la debilidad en la formación de los docentes para atender la realidad de las escuelas en las que un maestro debe atender varios grados.

Vale la pena aclarar que las normales vivieron una etapa de reconversión en centros orientados a la formación de maestros de educación básica y de educación media a nivel universitario y capacitación de maestros a través de diferentes modalidades. Todo bajo la asesoría de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Este proceso actualmente se encuentra en estado crítico, habiéndose retornado al antiguo sistema de normales por parte

de algunos centros. No debe perderse de vista que la educación normal es una modalidad del nivel medio, que enfrenta una sobreoferta de titulados frente a la disponibilidad de plazas en el sistema educativo.

El actual plan de estudios (1992) de estas normales está organizado en semestres y presenta una sobrecarga de materias. La práctica docente es sistemática a lo largo de la carrera, pero, al igual con el plan de estudios, pone muy poco énfasis en el análisis y manejo pedagógico de la escuela multigrado, excepto lo realizado en el tercero normal dentro de la materia conocida como “dirección del aprendizaje”.

La nueva Formación Inicial del Docente se pretende que se ubique en el nivel de Educación Superior, con el título de Profesor de Educación Básica, en el Grado de Licenciatura. El plan de estudio de esta carrera incluye los campos de formación general pedagógica, formación científico tecnológica y su didáctica, y formación orientada.

A diferencia de las normales donde la práctica docente es sistemática, en el centro FID, la práctica docente es un eje transversal incluido en el plan de estudios, desde su inicio hasta su culminación. Se vincula la teoría y la práctica y articula la formación teórica de cada una de las asignaturas del plan de estudio con su respectiva didáctica especializada. Así mismo incluye la investigación e innovación educativa como ejes transversales de formación. Respecto a la preparación para trabajar en un ambiente multigrado también suele ser muy general y poco práctica.

Por otra parte, la profesionalización de maestros de primaria en servicio a nivel universitario se inicia a partir de 1998. Dado que los indicadores más pobres en cuanto al rendimiento educativo se concentraban en los tres primeros grados de la educación básica, - el 80% de los reprobados en educación primaria se ubican en estos grados- surge la idea de un Programa de Formación Continua (PFC), proyectado a dar un 60% de cobertura a los maestros de escuelas

rurales, especialmente las de carácter unidocente y bidocente. El programa fue financiado por el Banco Mundial y desarrollado por la UPNFM.

El plan de estudios para el Grado Asociado de Técnico Universitario que otorgaría el PFC, fue sometido a la aprobación del Consejo de Educación Superior y aprobado en el año de 1998, enmarcado bajo el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB). Se matricularon aproximadamente tres mil doscientos docentes, de los cuales dos mil doscientos completaron el plan de estudios. La ventaja de obtener un grado de Técnico Universitario en Educación Básica para el Primer y Segundo Ciclo en el Grado Asociado, fue la oportunidad abierta para que estos docentes continuaran los estudios hasta culminar una Licenciatura.

Además, en función también de la capacitación docente en servicio, la Secretaria de Educación a través del Instituto de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) por ley debe responsabilizarse de la formación de docentes en servicio, no obstante pese al esfuerzo que aquí se realiza, la labor de este instituto se ha visto limitada por tres grandes factores:

- a) El centro de capacitación funciona en Tegucigalpa, la capital del país
- b) Los capacitadores del INICE se trasladan a las diferentes regiones del país a desarrollar capacitaciones en periodos muy cortos
- c) El INICE no cuenta con suficiente personal especializado en las diferentes áreas del conocimiento. Por lo que actualmente se pretende que el INICE se convierta en un centro de capacitación integral con carácter regional, que incorpore cuatro escuelas normales como centros asociados y pueda desarrollar también programas de capacitación en los centros asociados y el preuniversitario.

Nicaragua

A mediados de los años ´70 se creó el Centro Nacional de Educación (CENEC) como centro de nivel superior para capacitar y perfeccionar a los maestros de

educación primaria en servicio, (Arrien y Kauffmann: 183; 1977). Originalmente se pensó que el CENEC incluiría a la educación rural, sin embargo, su propósito inicial se cambió por la formación del Profesorado de educación Media. Entonces, la Modalidad Multigrado quedó al margen de las políticas educativas de formación docente.

Entre los años de 1981 a 1983, se registran 12 planes de estudio de formación docente para la educación primaria, de los cuales 10 planes, incluyen la Metodología, la Enseñanza y la Didáctica del Multigrado. La pedagogía multigrado aparece inserta en los diferentes programas de formación, desde 30 hasta con 100 horas el curso. Esto representa un avance en la educación, porque existe una mirada, una atención hacia la educación rural. Sin embargo, los registros y bibliotecas de Escuelas Normales no presentan documentos didácticos que hayan sido elaborados por profesores de escuelas normales sobre las técnicas de Multigrado.

No obstante, en términos generales el Plan de estudio de la formación docente se centra en la primaria regular y la práctica profesional se realiza principalmente en las escuelas urbanas de primaria completa. Los futuros maestros no llegan a la práctica del Multigrado, primero porque no lo contempla el plan de estudio y segundo porque las Escuelas Normales no disponen de recursos para desplazarse con sus estudiantes a la geografía nacional.

Este período además se caracterizó por enfrentar el desafío de alfabetizar a la mayoría de iletrados. Por esto y por la escasez de recursos humanos en el magisterio, fue necesario para el Ministerio de Educación estructurar un Plan de Estudio de Formación Docente que permitiera formar y profesionalizar a corto plazo a maestros de educación primaria. Entonces, se envían a estudiantes de tercer año de las Escuelas Normales a ejercer la docencia en la zona rural (Región V, VI y Zonas Especiales, o Regiones Autónomas) sin haber completado su formación profesional, lo que se pretendía atender mediante talleres complementarios y unidades de educación a distancia. No se conoce el impacto logrado por esta estrategia de alternar la práctica con la teoría, pero la

Metodología Multigrado la conocen los estudiantes en la práctica en las aulas rurales, así como otras metodologías orientadas desde la sede central. Sin embargo, hay que reconocer que el entusiasmo y la actitud dispuesta de los jóvenes por cumplir las metas fueron determinantes para su éxito.

En estos años se abrieron y se aumentaron las Escuelas Normales en todo el país para formar docentes en sus propios territorios, que más tarde por la depresión económica de esos años no fue posible sostener y el número de aspirantes también se contrajo ante la caída sustancial de los salarios y la valoración social de la carrera.

La entrada masiva al magisterio con niveles de sexto grado y ciclo básico en esos años tuvo efectos contraproducentes a las exigencias sociales impuestas a la formación docente. El estudiante normalista que ingresa al magisterio sin educación media y debe completarla en la Escuela Normal por un lado reduce el programa de bachillerato, y por otro, distrae la atención del sistema que debe centrarse en la formación pedagógica.

La presencia del Multigrado en los Planes de Formación Docente evoluciona en la década de los '90, al integrarse a todos los 7 Planes de Estudio registrados, la "Metodología de la Enseñanza Multigrado" durante un semestre y una frecuencia de 3 a 4 horas semanales. Aunque se inserta esta metodología el número de horas se redujo y se orienta únicamente al conocimiento de programas y guías implementadas por el MECD, más no en la práctica docente, la supervisión o innovaciones de las Escuelas Normales.

Para 1994 el Ministerio de Educación da a conocer "La metodología para las escuelas Multigrados" y los formadores de las Escuelas Normales son capacitados en esta metodología, que ya cuenta con un documento orientador, para integrarla a la formación inicial y orientar la práctica docente.

Para el años 2003 se diseñan los "Curso de Especialización en Educación Rural para Maestros de Educación Primaria graduados". El propósito central de

estos cursos fue brindar conocimientos sobre los enfoques metodológicos y conceptuales en la educación rural. La especialización se orientó con base al perfil del maestro de educación primaria para especializarlos en educación rural. Se trata de adecuar el enfoque curricular del maestro de educación primaria nicaragüense en el sector rural. Se especializaron 700 maestros aproximadamente. Los efectos de la especialización se hicieron sentir principalmente en las escuelas Multigrado, donde se logra una interpretación más eficiente de los componentes pedagógicos de esta modalidad.

En el año 2005 se formula el Programa “Certificado de Aptitud Pedagógica” dirigido a docentes no graduados con nivel académico de bachillerato. El Plan de Estudios para este programa se concibe como una estrategia y una alternativa del MECD con la que responde a 4, 825 bachilleres que ejercen la docencia sin título (Laguna, 2004), ubicados en sectores rurales menos favorecidos. El programa contiene entre las temáticas relacionadas con la educación Multigrado: - Educación rural en Nicaragua, - Papel de la escuela en la satisfacción de las necesidades de desarrollo local, -Experiencias de la Escuela Multigrado y otros tipos de escuela nicaragüense, - Caracterización de la escuela rural nicaragüense, - Práctica docente comunitaria.

Costa Rica

En todos los documentos gubernamentales a lo largo de la década de los noventa hasta la fecha, en los que se define el rumbo de las políticas educativas del país, se ha dedicado un apartado a la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio que se deben desarrollar en las aulas, la evaluación, los textos y recursos didácticos, etc. Pero en ninguno de ellos, se marcan directrices específicas, relacionadas con el tema de la formación de docentes.

En el documento “Política Educativa hacia el Siglo XXI”, publicado en 1994 durante la administración Figueres Olsen, mismo que pretendía trascender los

períodos gubernamentales para convertirse en una política de Estado, solamente se menciona que:

... el educador es la figura clave en la transformación de la educación costarricense, de ahí que la formación, capacitación y educación continua de éstos, pretende desarrollar la capacidad de los maestros y profesores para hacer frente a los retos que la Política Educativa plantea para lograr un proceso educativo que responda a las demandas del Siglo XXI (Pág.9).

Entre las actividades que se plantearon para ejecutar junto con los educadores, se destaca el programa número siete, sobre profesionalización docente, en el cual se propuso, por ejemplo, a partir del año 2005 capacitar al 100% de docentes que laboraban en territorios indígenas, y la actualizar al 100% de docentes en servicio para el año 2015. El plan de capacitación docente debería responder al nivel, la especialidad y el perfil del docente. Además, se planeó la renovación de los instrumentos de evaluación de los educadores, para ajustarlos a nuevos criterios de desempeño docente que propiciaran la motivación en la práctica magisterial. Esta hubiera sido una excelente iniciativa de haberse podido o querido llevar a cabo. Pero de nuevo, este programa no se llevó a la práctica por razones que se desconocen ya que no vuelve a aparecer referencia a estas intenciones en ningún documento posterior.

Interesa destacar que el Plan se planteó como una política educativa a diez años plazo. Sin embargo, las acciones de mayor envergadura se ubicaron en los años fuera del periodo de gobierno en el cual fue diseñado el Plan. Es decir, se planeó para que el nuevo gobierno ejecutara los planes, cuando es bien sabido, que existe la costumbre, al cambio de gobierno, -más aún cuando hay además alternancia de partido político- que el nuevo gobierno comienza planeando todo de nuevo, como iniciando de cero la gestión y por lo general la norma es descalificar o invisibilizar los programas que tuvieron mayores logros en el gobierno anterior. Una de las acciones de importancia es la capacitación y actualización de los docentes en servicio, que está programada para finales del gobierno Pacheco. Se evidencia así, la falta de compromiso y voluntad

política con un tema tan sensible y que afecta de forma tan directa la calidad de la educación.

En cuanto al marco jurídico creado en torno al tema de educación, conviene destacar que el documento que establece el marco de regulación para la formación docente es la “Ley Fundamental de Educación”. En este documento jurídico se instituyen aspectos básicos como los fines generales de la educación para cada nivel de enseñanza, la organización del sistema y el carácter rector del Consejo Superior de Educación Pública, la regulación de la educación privada, la educación comunitaria y la extensión cultural, entre otros aspectos. Existen otros instrumentos jurídicos que surgen en la misma época, como: La Ley de creación del Consejo Superior de Educación Pública de 1951(Ley 1362), la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública de 1965 (Ley 3481).

Este conjunto de documentos constituyen la fundamentación del sistema educativo costarricense, y definen la educación como;

...un proceso de formación integral, obligatorio y costado por la Nación; se asigna a la educación la responsabilidad de cerrar la brecha social y cognitiva de los ciudadanos y establece importantes responsabilidades para el padre y la madre de familia y la comunidad para que velen por la calidad de la educación (Políticas Educativas Hacia el Siglo XXI, Pág. 8)

La Ley fundamental de Educación en su artículo 23, 24, 25y 26 se refieren expresamente al tema de la formación docente y a la obligación del estado en su promoción, supervisión y tutela. Sin embargo, en la práctica la proliferación de la oferta de formación docente provista por entidades privadas y la desregulación casi total a la que está sometido ese mercado, hacen que sea cada vez más inocua la intervención estatal en la materia.

IV. EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA UNIDOCENTE Y MULTIGRADO: ORÍGENES Y EVOLUCIÓN

Existen muchos puntos coincidentes entre la metodología que plantea la escuela multigrado y la corriente de Escuela Nueva, Escuela Activa, que se origina como crítica a la Escuela Tradicional, y se impulsa en el marco de profundos cambios socio - económicos y políticos, que se acompañan de la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas. La Escuela Nueva, Escuela Activa se inspiró en el movimiento pedagógico cultural más importante de comienzos del siglo XX, que proponía una ruptura con la educación tradicional, pasiva y autoritaria. Los nuevos pedagogos denuncian los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo. Definiendo un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo, concibiendo como centro al educando.

Antecedentes e influencias

Si bien es cierto este movimiento de renovación pedagógica surge como tal en el siglo XIX y principios del siglo XX, no obstante, podemos rastrear ya algunos de los elementos que lo caracterizan desde el Renacimiento y posteriormente con la Ilustración.

A partir del siglo XVIII, producto de las agudas transformaciones sociales y políticas de la época, se someten a profundo debate los principios y objetivos de la educación. Jalones importantes que cabe mencionar en este proceso son: la publicación del “Emilio” de Jean Jacques Rousseau (1762), donde el niño aparece como centro y fin de la educación, iniciando una nueva doctrina pedagógica. En 1774, Giovanni Enrico Pestalozzi funda Neuhof (Granja Nueva), aportando significativos cambios al modelo y la práctica pedagógica. En 1826, Friedrich Fröebel publica su libro “La educación del Hombre”, en el que muestra innovadoras ideas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En 1859, León Tolstoi, plantea dejar a los niños que decidan por sí mismos lo que

les conviene. Posteriormente en 1900, Ellen Key, en su libro "El siglo de los niños", critica fuertemente la escuela tradicional.

Pero, sin duda, la etapa que más elaboración teórica y experiencias proporcionó al movimiento conocido genéricamente como Escuela Nueva, Escuela Activa, se da a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue John Dewey (1859 - 1952) en Estados Unidos, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, es el estudiante quien posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social, cuyo fin no es otro que asegurar el propio desarrollo del educando.

La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".

Su método educativo se basa en que el estudiante tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En 1899, Adolphe Ferrière funda la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. Retomando las ideas de Dewey, en 1920 publica su obra "La Escuela Nueva" en la que menciona que el interés de los propios niños es la piedra angular de las escuelas nuevas. Funda la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas (1921) y la Oficina Internacional de la Educación (1925).

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, francés, que impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo. En 1925 Cousinet publica su obra: "Un método de trabajo libre en grupos"

Otra influencia muy importante en el desarrollo de este modelo pedagógico data de 1907, cuando María Montessori plantea que la educación es un proceso natural, llevado a cabo espontáneamente por el niño, y adquirida no al escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio.

Por otra parte, en 1921, A. S. Neill fundó su escuela Summerhill en donde pone en práctica su idea de la educación en libertad y el autogobierno. Por otra parte en 1924, Célestin Freinet inicia las prácticas de sus técnicas basadas en la imprenta en la escuela.

Los planteamientos de la Escuela Nueva han ido progresivamente cimentándose en la dialéctica y la psicología genética, gracias a los aportes constructivistas a la psicopedagogía por parte de Jean Piaget. En 1955, Piaget funda el Centro Internacional de Epistemología Genética, dando un gran impulso a las investigaciones sobre las estructuras cognitivas y las formas de aprender.

A continuación se verá con más detalle los elementos fundantes del modelo pedagógico promovido originalmente por dos grandes autores Freinet y Dewey, así como las características que van configurando a la Escuela Nueva y los desarrollos posteriores e influencias decisivas para la evolución del modelo, tales como las teorías antiautoritarias, el sistema de instrucción personalizado, la pedagogía autogestionaria y la pedagogía liberadora.

Elementos sustanciales del modelo Dewey

El filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey planteó que el propósito principal de la educación, condicionador de las distintas tareas o aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, debía estar dado por los intereses de los propios estudiantes, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a estos a la búsqueda de la información educativa y al desarrollo de las habilidades. En

esta tendencia pedagógica alcanzan un mayor auge los intentos por enfocar a los educandos más hacia las acciones prácticas.

La Escuela Nueva, como Tendencia Pedagógica enfatiza la importancia que tiene que el educando asuma un papel activo, consciente de lo que desea aprender, en consecuencia con sus posibilidades e intereses, lo que trae aparejado un cambio importante de las funciones que debe realizar el docente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que posibilite alcanzar realmente, de forma medible, los objetivos propuestos.

La Escuela Nueva persigue, en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizar el logro de una mayor participación y compromiso de todo ciudadano con su entorno social y comunitario, en base de la consideración de que la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social, contribuiría de manera sustancial a lograr cierto tipo de equidad en la sociedad.

En las ideas de Dewey aflora con meridiana claridad que la escuela es una institución social clave, en la cual se deben concentrar todos los medios disponibles que contribuyan y posibiliten que el individuo exprese, con la mayor fuerza y alcance, las potencialidades biológicas y cognitivas que posee, o lo que es lo mismo, que el individuo llegue a desarrollar al máximo sus capacidades, para luego proyectarlas en la sociedad de manera tal que contribuya a su desarrollo ulterior y al suyo propio. "El hombre se forma para vivir dentro de su medio social" decía este filósofo y pedagogo norteamericano, Rodríguez citando a Dewey afirma que,

Es como si la escuela fuera en la práctica una comunidad en miniatura, con un fuerte sentido democrático favorecedor de la colaboración y ayuda mutua entre los ciudadanos; a ella resulta necesario llevar el avance industrial de todo tipo alcanzado hasta ese momento para poner así en contacto al individuo con lo ya logrado y promover en él la necesidad de alcanzar otros nuevos y superiores. (Pág. 72)

La divisa de la Escuela Nueva como tendencia pedagógica es aprenderlo todo, haciéndolo, en un intento de subordinar a la experiencia práctica concreta los aspectos teóricos contenidos en los libros. Es también, una pedagogía funcional porque en definitiva persigue desarrollar las referidas potencialidades cognitivas en el camino de la búsqueda y consecución de los procesos mentales que resulten útiles tanto para la acción presente como para la futura, es decir, considera a los procesos y actividades de naturaleza psíquica como los instrumentos capaces de proporcionarle al individuo el mantenimiento de su propia vida. También tiene un fuerte componente social, porque se basa en la concepción de que siendo el ser humano una parte o elemento necesario de la sociedad es imprescindible educarlo de manera tal, que en su práctica resulte útil para la misma y contribuya a su desarrollo progresivo.

Características de la escuela nueva

Este modelo educativo tiene como base la Psicología del desarrollo infantil. Se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del niño, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitirle al niño dar toda su propia medida. La infancia es una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad, regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe entonces garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación.

Relación Maestro – Estudiante

La relación maestro- estudiante sufre una transformación en la Escuela Nueva. De una relación de poder-sumisión que se da en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño y la niña. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a las y los estudiantes para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve

a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas”. Pero que no son impuestas desde el exterior por un tirano que las hace respetar utilizando chantajes o castigos corporales, sino que son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad popular.

El Contenido

Si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. “La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de las y los estudiantes y los objetos que son capaces de satisfacerlos”. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros.

Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En todo caso los libros serán sólo un suplemento de las demás formas de aprender. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el niño y la niña.

Métodos de Enseñanza

Si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos. Se “introducen una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu e iniciativa, y la creatividad”. No se trata sólo de que el estudiante asimile lo conocido, sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada niño, para tratar a cada uno según sus aptitudes. Se propone la individualización de la enseñanza. La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la

intelectual, pero también la manual y la social. Utilizar con fines educativos la energía del niño y la niña.

Orientación de la Escuela Nueva

En los estatutos de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1921, se sintetiza la orientación de la Escuela Nueva. (Palacios 1980)

Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. (Pág. 29).

Teorías antiautoritarias, autogestionarias y liberadoras (La información para la construcción de estos apartados fueron tomado de Rodríguez Roxandra 2009)

En el movimiento de la Escuela Nueva subyacen una serie de teorías pedagógicas conocidas como antiautoritarias, autogestionarias, y liberadoras, las cuales buscan darle a la educación una nueva orientación que permita el pleno desarrollo del individuo. Destacan autores como Tolstoi, Ferrer Guardia, A. S. Neill, Carl Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez. Estos autores coinciden en su oposición al autoritarismo escolar, y a las relaciones y métodos autoritarios, así como, en su defensa de la libertad del niño y la niña frente al educador y a la escuela.

"El deseo de educar en la libertad y para la libertad es la característica definitoria de este grupo" (Palacios 1980, Pág.154). La enseñanza en la escuela debe facilitar los medios y los recursos para el crecimiento y desarrollo del niño. El crecimiento del niño y la niña se rige por sus propias reglas y su desarrollo es espontáneo, por lo tanto, esto no se puede dar en el marco de unas relaciones directivistas y autoritarias. Proponen la libertad como principio

y fin. Se considera que es la intervención adulta y la influencia de la cultura, la que distorsiona y envilece el desarrollo natural y espontáneo del niño.

Sistema de Instrucción Personalizada

El Sistema de Instrucción Personalizada, como tendencia pedagógica contemporánea, tuvo a sus gestores en los profesores Keller y Sherman, de la Universidad Georgetown, de Washington, Estados Unidos de Norteamérica, hacia finales de 1968. Esta tendencia emerge como un intento de dar una solución concreta a los problemas propios de la dirección y la retención, en los Centros de Enseñanza de los educandos, o lo que es lo mismo, su implementación y desarrollo práctico tiene como objetivo incrementar la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje en base de la flexibilización de los contenidos curriculares siempre que ello fuere necesario, incluso contemplando la posibilidad de arreglos, en el momento preciso, para tornar la instrucción personalizada.

Asimismo, esta tendencia pedagógica se la puede considerar como una verdadera respuesta reactiva a la enseñanza tradicional, que no se ocupó de preocuparse por la forma en que la misma debía realizarse, para lo cual, sin lugar a dudas, hay que recurrir a las denominadas ciencias de la conducta haciendo al mismo tiempo uso correcto de aquellas tecnologías imprescindibles para ello.

En esta tendencia se considera a lo psicológico como un factor de particular importancia en la planificación y organización del proceso docente-educativo que toma en consideración los aspectos conductuales de la enseñanza, los procedimientos que resultan útiles para todo lo relacionado con la investigación referente a la misma, encontrándose sus más profundas raíces en la llamada teoría del reforzamiento, respecto a la cual se pone en evidencia la búsqueda de los métodos y procedimientos idóneos para individualizar, tanto como se pueda, el proceso de la transmisión de información, de que la huella dejada por esta última sea la mayor posible.

La instrucción personalizada concibe al comportamiento determinado mediante un proceso de reforzamiento, en el cual lo que debe ser aprendido se distribuye en el tiempo en pequeñas unidades para su estudio, debidamente relacionadas y concatenadas entre sí para asegurar el éxito final de educando, siempre de lo más simple a lo más complejo, a través de pasos lógicos, atendiendo a las particularidades y peculiaridades de cada individuo en correspondencia con su potencial biológico cognitivo, con controles periódicos y un sistema de retroalimentación facilitadora frecuente, todo lo cual se estructura con un único fin: que se cumplan los objetivos trazados.

En resumen, con el Sistema de Instrucción Personalizada se introducen importantes cambios en lo concerniente a los papeles desempeñados por el profesor y el educando en el complejo proceso docente-educativo asignándole al segundo un papel activo mucho más allá de que resulte, en la práctica, un simple oyente o anotador pasivo de la información que hasta él se hace llegar mediante los métodos y procedimientos más idóneos, con el propósito de convertirlo en un sujeto capaz de posibilitarse con su praxis el propio desarrollo del aprendizaje, con una atención particular a las responsabilidades que contrae por el hecho de estudiar algo concreto, propiciando, al mismo tiempo, el desarrollo evolutivo de su autocontrol.

La Pedagogía Autogestionaria

Para enseñar hay que hacerlo con el arte que se sustenta sobre bases científicas, atendiendo a las leyes propias de una pedagogía que, como ciencia que es, establece y aclara las concordancias que habrán de existir entre lo que se pretende enseñar y lo que se necesita y desea realmente aprender, de aquí que en la heterogénea corriente del pensamiento pedagógico autogestionario se busque, con afán, la creación de una escuela completamente diferente a la tradicional, novedosa y audaz, apoyada en la autogestión, promotora del desarrollo de la responsabilidad de los educandos en relación con el aprendizaje de los mismos, que procura al mismo tiempo la formación de

aquellos valores sociales que se precisan para la integración de un alto grado de colectivismo y una participación social de todos y para todos, de manera consciente y consecuente.

La Pedagogía Autogestionaria constituye, de manera sustancial, todo un proyecto de cambio social, donde tienen cabida las iniciativas individuales y colectivas, en un movimiento económico, político, ideológico y social hacia el desarrollo más pleno de las múltiples facetas del individuo como ente en el seno de una sociedad en desarrollo sostenido. La Pedagogía Autogestionaria le confiere al profesor un papel menos directivo, de renuncia a la posesión exclusiva del poder para ser éste compartido con el grupo. El mismo se sitúa a disposición de los estudiantes, a los cuales ofrece no sólo sus conocimientos sino también su ayuda para que logren sus objetivos.

Se comporta, en definitiva, como un animador que plantea preguntas, crea situaciones de problemas para que sean resueltas, al tiempo que estimula y muestra situaciones probables y alternativas posibles, todo lo cual enriquece sus relaciones con el grupo permitiéndole lograr de él resultados cuantitativa y cualitativamente superiores, siempre en base de un principio de demanda de honda significación psicológica por tanto representa un cambio radical en cuanto a la relación de poder maestro-alumno se refiere.

En resumen, la Pedagogía Autogestionaria tal como la define Ander Egg Ezequiel (1999) citado por Rodríguez (2009) como:

...como tendencia pedagógica tiene como objetivo supremo la transformación del proceso educativo como punto de partida de una integración participativa directa de todos los interesados, profesores, alumnos e incluso los padres, en la planificación, organización y desarrollo de todas las esferas de la vida práctica y espiritual-psicológica del educando, con estimulación de la autonomía y la creatividad, el análisis crítico y contrapuesto de los posibles distintos puntos de vista acerca de una misma situación, con lo que se rompe, de manera definitiva y productiva respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje las aptitudes pasivas y rutinarias de estudiantes y profesores (Pág. 38).

La Pedagogía Liberadora

La Pedagogía Liberadora como tendencia pedagógica contemporánea se desarrolla a partir de los años 60 y puede decirse que es la pedagogía fundada por el brasileño Paulo Freire, en la cual son abordados de manera integradora, en un contexto político-ideológico, los elementos o factores que intervienen en el establecimiento de un contacto directo entre el educando y el medio ambiente, al tiempo que llama la atención acerca de la carga política imperante y el carácter conflictivo de la relación pedagógica tradicional que como ya fue analizado, siempre reproduce a nivel de la escuela como institución las relaciones de dominación existentes en el seno de la sociedad.

En esta tendencia pedagógica se hace una convocatoria a la búsqueda, mediante la reflexión, del cambio en las relaciones que deben establecerse, de forma lógica, entre el individuo, la naturaleza y la sociedad; ella propugna, como objetivo esencial de la educación, lograr la más plena liberación de la persona, sin uniformarla y, mucho menos someterla, a través de los sistemas de instrucción oficiales.

Concibe la concientización, no en el sentido de lo cotidiano o político, sino en el de la transformación de las estructuras mentales para que la conciencia se torne dinámica, ágil en un redimensionamiento dialéctico que haga posible su influencia en acciones transformadoras de las condiciones sociales existentes y del propio individuo, hacia su mejoramiento y perfeccionamiento sostenidos.

En resumen, en la esencia de la Pedagogía Liberadora, afirma Rodríguez (2009) citando a Freire (1967)

....está presente la expresión del desarrollo individual creador donde el educador interviene, de alguna manera, en su guía y conducción facilitadora de su máxima expresión aunque muestra una sensible e importante insuficiencia: si bien concibe las transformaciones evolutivas del individuo y del grupo no plantea, con una concepción

sistémica, las vías para lograr, cuando esto sea necesario, la transformación social requerida para ello (Pág. 89).

La Escuela Nueva en América Latina y las bases del modelo pedagógico de la escuela unidocente y multigrado

Numerosos países han adoptado la modalidad de la escuela multigrado (escuela unitaria, escuela unidocente), en la que uno o dos maestros imparten la primaria completa, para que la educación pueda llegar a las niñas y niños en zonas de baja densidad poblacional.

El primer Proyecto Principal en América Latina auspiciado por UNESCO en los años sesenta promovía la enseñanza multigrado a partir de la metodología de la escuela multigrado, y recomendaba a los ministerios de educación la organización de este tipo de centros educativos con el fin de ofrecer la educación primaria completa a más número de niñas y niños de las zonas rurales.

La metodología de la escuela multigrado estaba basada en ese entonces, en las ideas de la escuela activa. Alejandro Covarrubias y Santiago Hernández Ruiz, promovieron la experimentación de escuelas multigrado en una docena de países.

Características de la Escuela Nueva en América Latina

Las principales características de estas escuelas según lo reseña Vicky Colbert (1992; Pág. 138) son: Enseñanza individualizada, metodología activa, utilización de fichas de aprendizaje elaboradas por los maestros, promoción automática, múltiples pizarrones.

La escuela nueva, escuela activa toma y adapta muchos de los elementos de la escuela unitaria como por ejemplo, la organización del aula, pero va más allá del concepto de monodocencia e introduce estrategias operativas, replicables y

costoeficientes, con el fin de facilitar la labor del maestro en el aula y en la comunidad.

Se pueden destacar las siguientes estrategias: Se pasa de las fichas elaboradas a mano por los docentes a las guías de aprendizaje elaboradas por grupos especialmente conformados. Luego los docentes, sólo tenían que estudiar y adaptar estas guías a su contexto; se propusieron nuevas estrategias de capacitación efectiva y con instrumentos que la hacen replicable y finalmente, mejoró la calidad en los procesos de aprendizaje en el aula y articuló la labor de la escuela con la vida de la comunidad.

La escuela nueva visualizada ya como modelo se instala en Colombia a partir de la experiencia piloto que luego se institucionaliza, después de demostrar que logró poner en práctica principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje a nivel de escuela y de clase. Demostró que las prácticas pedagógicas tradicionales, transmisivas y pasivas, podían cambiarse masivamente hacia un nuevo paradigma pedagógico, basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado y comprensivo.

El modelo Escuela Nueva es un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes.

El programa fue diseñado en 1976 con el fin de proveer una educación primaria completa y de mejorar la efectividad de las escuelas rurales de la nación, especialmente las multigrado. El sistema evolucionó de ser una innovación local y departamental a ser una política y una implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos también se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la nueva Ley de Educación y muchas reformas educativas a escala mundial.

El Estado colombiano, en su intento de universalización de la Escuela Nueva a la mayoría de las escuelas del sector rural, tuvo problemas de gestión. No

obstante estas dificultades de carácter administrativo, las escuelas nuevas han tenido mejores resultados en las evaluaciones que las escuelas tradicionales con las que han sido comparadas.

El primer estudio internacional comparativo de la UNESCO, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1999, cotejó once países en donde el único en el que el estrato rural está mejor que el urbano oficial es el de Colombia, gracias a Escuela Nueva.

Todos los organismos internacionales y la literatura mundial sobre educación hacen referencia a esta experiencia como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años y como modelo para otros países en desarrollo.

Seis aspectos importantes han de ser tenidos en cuenta acerca de esta experiencia colombiana:

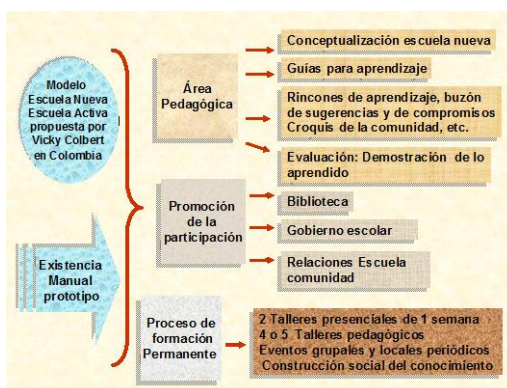
- Demostró que se puede lograr un mejoramiento cualitativo y cuantitativo en escuelas de bajos recursos económicos a través de evidencias empíricas.
- Es una de las innovaciones que más han logrado sobrevivir, a pesar de las debilidades administrativas y políticas del sistema educativo colombiano. Pasó de ser una innovación de nivel local hasta lograr impactar políticas nacionales.
- Consiguió modificar y alterar masivamente el modelo educativo frontal, centrado en el docente, hasta un modelo participativo y cooperativo centrado en el niño.
- La situación multigrado forzó a todo el sistema a innovar en las prácticas pedagógicas, en los procedimientos de evaluación del aprendizaje, en las políticas de textos y en las de formación docente. Inspiró la nueva Ley de Educación.
- Demostró que el aprendizaje cooperativo puede iniciar cambios en comportamientos democráticos, en la reducción de prejuicios y en el

aprendizaje participativo desde una edad temprana. Así mismo, desarrolla valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa. Guatemala ha demostrado que los niños del programa Escuela Nueva Unitaria, inspirado en el modelo marco colombiano, lograron mejores resultados de comportamiento democrático que el obtenido en escuelas tradicionales.

- Tiene un modelo marco muy flexible, que toma en consideración diferencias sociales y culturales tan diversas como las de países como Brasil, Chile, Filipinas, Guatemala, Guyana, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uganda, entre otros.

Gráfico N 1

Esquema del modelo de Escuela Nueva, Escuela Activa propuesta por Vicky Colbert



Fuente: Elaboración propia a partir de lectura de módulos de Vicky Colbert

Finalmente la innovación metodológica propuesta por escuela nueva, escuela activa ha hecho importantes aportes a la calidad de la educación rural que pueden resumirse en:

- 1) integrar de manera sistémica los componentes curriculares, de capacitación y seguimiento, administración escolar y comunitario, bajo la premisa de que el mejoramiento de la educación a nivel del niño y la niña, requieren de una intervención simultánea y coherente con docentes, agentes administrativos, comunidad y familia.
- 2) Incorporar en el aula, la escuela, la familia y la comunidad todos los factores que la investigación educativa han señalado como críticos e indispensables para la educación de calidad.

V. PARTICULARIDADES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES Y MULTIGRADO EN LA REGIÓN CENTROAMERICANA

Actualmente las escuelas unidocentes y multigrado son consideradas como una modalidad en la educación primaria, que ofrece un aprendizaje integral, al brindar la oportunidad a las y los estudiantes de satisfacer sus necesidades educativas y construir sus propios conocimientos.

La escuela multigrado se concibe como una modalidad oportuna y pertinente para atender la niñez y adolescencia en ambientes rurales donde la población se asienta en forma dispersa. Es una práctica que se desarrolla por lo general, en zonas geográficas que se caracterizan por el débil desarrollo de los servicios básicos y las vías y medios de comunicación, un amplio sector de la población se dedica a la agricultura y las significativas distancias que deben recorrer las y los estudiantes para desplazarse hasta el centro educativo. Haciendo la salvedad de que en los últimos años en la ruralidad se vienen transformando rápidamente todos estos procesos.

Sin embargo, el hecho de que las escuelas rurales multigrado y unidocentes se encuentren tan alejadas de los centros urbanos y de la administración central, ha generado situaciones de precariedad en la calidad de la educación al asignar docentes que no cuentan con las calidades mínimas -pues los titulados no desean instalarse en esos sitios, - la infraestructura de las escuelas no siempre es la óptima y por supuesto, no se cuenta con los apoyos y materiales didácticos suficientes para el normal desempeño de las lecciones.

Si bien cabe anotar, que en los últimos años esta situación viene siendo atendida de manera particular en algunos países como Guatemala y Costa Rica, la situación de calidad de la educación en las escuelas rurales multigrado y unidocentes en Centroamérica presenta un panorama que llama a la alerta.

En teoría el modelo pedagógico se centra en las y los estudiantes al concebirlos como seres activos, dando especial atención a las diferencias individuales en todos los procesos a los que se aboca ya que parte de las experiencias previas y la promoción de sus valores, habilidades y destrezas. Es un Modelo diseñado para lograr cobertura en zonas rurales, donde, aunque la demanda educativa no es masiva sí está presente.

Esta demanda ha permitido ampliar la cobertura de la educación primaria en estas zonas rurales en los países de la región. A manera de ejemplo en Nicaragua para el año 1997 las escuelas multigrado atendían el 44% de la población y en el 2006 atiende el 55% de los niños y niñas en edad escolar que viven en las áreas rurales. Según los reportes del informe nacional de Nicaragua, (Durán 2007, Pág. 22) la tendencia actual de cobertura en la zona rural es de cinco estudiantes por cada diez niños, niñas y adolescentes rurales.

Cabe resaltar que, en las escuelas rurales multigrado y unidocentes no se hace una discriminación positiva en materia curricular. Los principios curriculares en los que se basa el Modelo son los mismos principios, contenidos, competencias, ejes de aprendizaje y estándares educativos definidos en los Currículum Nacionales Base de los países en cuestión. Citando a Torres (2007).

...el Modelo utilizado es las escuelas unidocentes y multigrado de Costa Rica tiene como objetivo mejorar la Política Educativa del Gobierno según el Plan de Desarrollo del Gobierno de los años (94-98), así como el interés por elevar las condiciones de vida de las poblaciones más pobres que habitan en las zonas rurales. Además, que en este tipo de escuelas se desarrollan los mismos Programas de Estudio oficiales de todo el país. (Pág 21)

En el caso de Guatemala, Rodríguez (2007, p.87) explica sobre este tema manifestando que éste es "...un modelo que se caracteriza por formar parte de un sistema que tiene como políticas prioritarias la cobertura total con calidad educativa, la educación para la productividad, la participación e involucramiento de la comunidad con enfoque de gestión educativa (coadministración de la

escuela) y la identidad nacional, el desarrollo de la tecnología en la escuela". Es de enfatizar que, en este país, en teoría, la propuesta curricular se visualiza como un proyecto social, así que para implementarlo, se desarrollan actividades de aprendizaje para formar personas productivas en la comunidad, además de integrar y articular el eje de la interculturalidad y cultura ciudadana, con lo cual se espera favorecer el desarrollo de la identidad y la cultura del país.

La práctica pedagógica que requiere el Modelo es catalogada por las y los maestros unidocentes como compleja, por los desafíos y retos que se imponen ante el trabajo con la comunidad, la población estudiantil y la atención a los aspectos administrativos que demandan de mucho tiempo y atención. El Modelo de la escuela Multigrado se ha venido adecuando a la realidad de los países en los cuales se ha implementado. Sus orígenes y principios tienen su inicio en la "escuela nueva" y "la escuela activa".

Al respecto Rodríguez (2007) expresa que:

...en los últimos niveles del proceso educativo los estudiantes desarrollan actividades más complejas tales como; investigaciones, entrevistas a padres y madres, personajes importantes de su comunidad lo que da la oportunidad para que los niños y niñas aprendan por si solos y con sus compañeros. (Pág. 98)

El estudiante ejercita, aplica y utiliza el conocimiento aprendido en forma constante al llevarlo a la práctica y desarrolla así capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas.

En el estudio realizado por Torres (2007), se establecen diferencias entre el Modelo Pedagógico Multigrado y el Modelo pedagógico para las escuelas unidocentes en Costa Rica. Estos Modelos Pedagógicos son clasificados como: unigrado, multigrado, no unidocente, unidocente multigrado y unidocente no multigrado. De acuerdo a la autora para el caso de Costa Rica las diferencias que se establecen entre una escuela urbana y una rural son

determinadas administrativamente por el criterio único de la zona geográfica en el que se ubican los centros educativos según estadísticas dictadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Manifiesta además, la autora que, no todas las escuelas que son atendidas por un maestro o maestra son multigrado: ocurren casos en que docentes trabajan una única jornada y con un grado a la vez, asimismo casos de docentes con doble jornada que atiende dos grados o menos.

Para Torres (2007, Pág. 10), en Costa Rica se presentan problemas en las estadísticas con que cuenta el Ministerio de Educación Pública lo que impide determinar de una manera exacta o al menos aproximada la cantidad y tipos de escuela con que se cuenta. Agrega que, para el año 2007 existen 4.034 escuelas en todo el país.

Se registran 1.947 escuelas con menos de 51 alumnos, es decir, escuelas que serían consideradas multigrado, o unidocentes, pero de esta totalidad no es posible determinar si en estas instituciones se cuentan o no con uno o dos docentes laborando bajo el proyecto de Maestro de Apoyo. (Cuando el número de estudiantes supera los 32, se asigna un maestro de apoyo, la escuela pasa así a ser una escuela con dos docentes). Además plantea la misma autora, que no debe de obviarse del fenómeno de las escuelas multigrado en las zonas urbanas. La misma autora afirma, que; (2007)

“... en las áreas urbanas el 78% del total de las escuelas son de tipo unigrado”. (2007, p. 55), “...el 17% de estas escuelas urbanas son unidocentes multigrado”. y “...el 5% de las escuelas urbanas son multigrado no unidocentes”, y en las áreas rurales “...el 29% de las escuelas rurales son unigrado”. (Pág. 55)

Debemos partir por definir el concepto de las escuelas unigrado, consideradas como aquellas en las que las y los docentes atienden, al mismo tiempo y en el mismo lugar, un único grupo de estudiantes del mismo grado. Estos centros de enseñanza, en Costa Rica son clasificados según la cantidad de matrícula de la siguiente manera:

Cuadro N 1
Tipos de escuela por matrícula de estudiantes

Tipo de Dirección	Cantidad de estudiante	Cantidad de docentes
Unidocente	menos de 50	1 o 2*
Dirección 1	entre 50 y 180	2 a 6
Dirección 2	entre 180 y 300	6 a 12
Dirección 3	entre 300 y 600	10 a 20
Dirección 4	entre 600 y 900	20 a 30
Dirección 5	más de 90	más de 30

*Según Política Educativa 2002 – 2006 cuentan con maestro asistente.

Es importante mencionar que en la clasificación anterior intervienen otros aspectos como la jornada en que trabaja la institución (única, doble o triple), el total de docentes y el número de grados, todo esto claro, está para el caso de Costa Rica.

En el caso de Nicaragua, las escuelas multigrado pueden ser completa o incompleta; -completa- cuando abarcan todos los grados de la enseñanza primaria, -incompleta- cuando no atienden todos los grados de la primaria. Se introduce una variante que se suma a las particularidades de esta escuela dependiendo del número de estudiantes que pueden ser de hasta 40 estudiantes. La variante consiste en lo siguiente: si se excede de los 30 estudiantes, se asigna en esos casos un Maestro Ayudante, tal como sucede en Costa Rica.

Al respecto Durán (2007) indica que

en los últimos 25 años en Nicaragua la Escuela Multigrado aparentemente se ha diversificado para atender necesidades específicas de la niñez y adolescencia de comunidades periurbanas. Surge así, la Escuela Multigrado Urbana ubicada en comunidades semirurales que colindan con la periferia urbana, que, aunque por

sus características no llegan a ser totalmente urbanas, el sistema estadístico del país las clasifica como tales. (Pág. 36)

Por otra parte la escuela multigrado denominada como “Mentora” se reconoce como una escuela de calidad que enfatiza un desarrollo en los ámbitos escolares, curricular y de gestión. Esta se enmarca dentro de un enfoque curricular nacional por competencias, que se adecua para la escuela multigrado del área rural.

La prioridad de la escuela multigrado “Mentora”, es llegar a los lugares más apartados de Nicaragua, ofreciendo una educación primaria completa de calidad según las circunstancias y características del medio donde, tanto padres y madres de familia se benefician por el accionar de la institución. Este tipo de escuelas se proyectan a otras escuelas vecinas de la localidad al compartir su desarrollo. Actualmente Nicaragua cuenta con un total de 89 escuelas multigrado mentoras, además de las denominadas “escuelas aliadas” o “escuelas satélites” sumando un total de 920 escuelas. Las “escuelas aliadas” o “escuelas satélites” son aquellas que, son apoyadas y fortalecidas administrativa y pedagógicamente por su cercanía geográfica a las escuelas Mentoras.

Las escuelas Multigrado Mentoras se desarrollan y se fortalecen mediante procesos sostenidos de capacitación a las y los maestros, sobre los principios ejes de la educación Currículum y Gestión Escolar. Utilizan como instrumentos para el desarrollo de las capacitaciones las Unidades Pedagógicas Integradas (UPI) o módulos interactivos de los que se explicará más adelante. Asimismo se cuenta con la Escuela Multigrado Bilingüe Mentora, término de reciente acuñación, que particularmente atiende a comunidades originarias y grupos étnicos en el área rural de la costa Caribe, aunque antes ya había existido en estas regiones y es mejor conocida como escuela unitaria.

Este tipo de instituciones se enmarcan dentro del Sistema Educativo Autónomo de las Regiones Autónomas (SEAR) vigente para la costa del Caribe y

últimamente también han integrado un enfoque curricular por competencias. Se adaptan las guías de aprendizaje para las y los estudiantes de multigrado y las unidades pedagógicas Interactivas (UPI) o guías para docentes.

En el Caribe nicaragüense existe un buen número de escuelas bajo esta modalidad debido a la dispersión de la población mestiza, de los pueblos originarios y comunidades étnicas afrocaribeñas. Para mencionar un ejemplo, en el año 1997 la cobertura de la Escuela Rural Bilingüe, en ambas regiones autónomas, representaba el 0.3% del total de la Escuela Multigrado nicaragüense, diez años más tarde representa el 10%. Esta cobertura se manifiesta en el desarrollo de 137 Escuelas Multigrado bilingües en ambas regiones autónomas, 128 en la RAAN (Región Autónoma del Atlántico Norte) y 9 en la RAAS (Región Autónoma del Atlántico Sur).

En las dos regiones autónomas se contabilizan 1 528 Escuelas Multigrado Rurales, de las cuales la RAAN tiene actualmente 627 y de éstas 128 son Bilingües (20%) que atienden en su lengua materna a la niñez y adolescencia rural de las comunidades indígenas Mayagna y Misquita. La población mestiza, que es mayoritaria, asiste a la Escuela Multigrado rural monolingüe que generalmente es completa, en cambio, la escuela multigrado rural bilingüe es predominantemente incompleta; es decir no tienen todos los niveles.

En la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS), “sus lenguas tienen mayor nivel y desarrollo de estudios, cuenta con 901 Escuelas Multigrado Rurales de las cuales 9(0.1%) son Bilingües y en ellas se atiende a la niñez y adolescencia de comunidades en su lengua materna”. (Durán, 2007, Pág.76).

Estos centros educativos multigrado cuentan con la autonomía pedagógica, es decir, que también tendrán un margen de tiempo para desarrollar competencias y contenidos de libre disponibilidad. A manera de ejemplo, el tiempo escolar se distribuye en un 70% para se dedicarlo a desarrollar las competencias y contenidos básicos y, el otro 30% será para desarrollar competencias y

contenidos de libre disponibilidad, según las características e intereses específicos de los educandos, la comunidad y el centro.

En Honduras, se destaca uno de los modelos pedagógicos más difundidos en los últimos años en las escuelas unidocentes y multigrado, que se co-financia con UNICEF, denominado “Escuela nueva Amiga de los niños y de las niñas”. Cabe anotar, que estas son sin embargo, escuelas privilegiadas que no alcanzan a ser representativas para el número de escuelas rurales que tiene el país. (Según datos de UNICEF en el año 2007 se beneficiaron del proyecto 11 escuelas). Este es un espacio en el que se procura que la niñez se desarrolle y aprenda para la vida, en un entorno saludable, seguro, protector, integrador, respetuoso a las diferencias de género y de la diversidad cultural, en condiciones y ambientes amigables, de respeto a sus derechos y reconocimiento de sus deberes, involucrando a los padres y madres de familia, docentes, la comunidad y el gobierno local.

El modelo propone una organización escolar y comunitaria en la que se aplique la metodología educativa amigable e integradora, la formación de un gobierno escolar, funcional y se desarrollen temáticas relevantes propias del contexto local. La organización de estos centros educativos supone además la implementación del llamado paquete pedagógico, que contempla; la ludoteca o biblioteca para la formación de espacios de aprendizaje, los materiales didácticos, el mobiliario y los servicios sanitarios, el equipo de botiquín escolar, las herramientas agrícolas, trabajos de jardinería y fontanería, así como el paquete pedagógico de mejoramiento del entorno escolar.

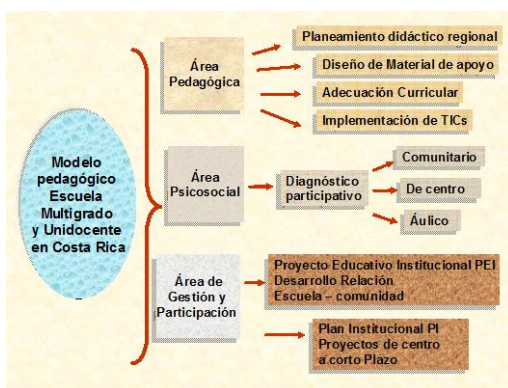
Tal como lo señala Castro (2007), “el modelo plantea el reto al personal docente, autoridades educativas y para los proyectos de innovación curricular en general, el reto de desarrollar óptimamente una pedagogía activa participativa con un enfoque constructivista apoyado por las técnicas multigrados” (Pág. 40). Este modelo es financiado, como ya anotó, por la UNICEF, la Secretaría de Educación del Gobierno de Honduras, algunas

sociedades anónimas y municipalidades locales, éstas últimas encargadas del mejoramiento de la infraestructura escolar, lo que implica el traslado a la sociedad civil de funciones estatales.

En el periodo 2005-2006, el programa trabajó con un total de 6 centros educativos, 31 maestros y maestras y 1 364 estudiantes del área rural, y un total de 5 centros educativos, 5 540 estudiantes y 137 maestros y maestras del área periurbana hondureña. Los criterios de selección de estas escuelas obedecen a la ubicación geográfica, el interés por la comunidad educativa, la capacidad de autogestión, el compromiso de padres de familia y autoridades del gobierno escolar de elaborar el Proyecto, la voluntad y disponibilidad de asistir a las capacitaciones programadas para la ejecución del proyecto, centros educativos que presenten verdaderas necesidades ambientales, sanitarias y pedagógicas y el establecimiento del compromiso por parte de la dirección del centro educativo y miembros de las mismas.

Gráfico N 2

Las áreas curriculares en el modelo multigrado



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista con especialista miembro del equipo del Programa de Atención a Escuelas Unidocentes en Costa Rica.

En el caso de Costa Rica, el modelo pedagógico de las escuelas unidocentes y multigrado actualmente se fundamenta en tres áreas;

- Área Pedagógica, que involucra aspectos del planeamiento didáctico éste generalmente por regiones, el diseño del material de apoyo, las adecuaciones curriculares y la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Área Psicosocial, que utiliza el diagnóstico participativo para identificar las necesidades educativas, tanto para la comunidad, como para el centro educativo y a nivel de aula.
- Área de Gestión y participación mediante los Proyectos Educativos Institucionales llamados (PEI), que remiten a la relación de la escuela con la comunidad, el Plan Institucional (PI) y todos aquellos proyectos de centro que sean ejecutables a corto plazo.

Debe destacarse que esta modalidad le provee al maestro el rol primordial de analizar la pertinencia de los contenidos culturales, contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje por consiguiente ser el vínculo entre la escuela y la comunidad en la que esta se inserta. Torres (2007), lo comenta de la siguiente forma "...mucho depende de él (maestro), que el centro educativo sea prescindible o imprescindible a los habitantes y al desarrollo de la comunidad", (Pág. 80) la labor entonces no se limita al área cognitiva, el modelo pretende estimular el desarrollo social, afectivo y ético de los niños y las niñas con el objetivo de potenciar actitudes de liderazgo y promoción en la comunidad.

En el caso de El Salvador, el modelo de escuelas unidocente tiene su mejor expresión en el marco del Programa EDUCO. Este programa es una alternativa de co-gestión entre el Estado y la Comunidad, para ampliar la red educativa en

los niveles de educación parvularia y básica y para garantizar procesos de descentralización que se expresan, entre otros aspectos, en la transferencia de fondos del nivel central y regional del Ministerio de Educación hasta el nivel local; para ser administrados por los propios padres y madres de familia y la comunidad, en calidad de co-responsables del proceso educativo.)

Este programa se ha desarrollado principalmente en el área rural con el propósito de atender aulas integrados por contingencia de diferentes motivos, dar cobertura a zonas donde la demanda de matrícula es baja, y para contribuir a resolver los índices de extraedad. Se inicia como un plan piloto en 25 centros educativos en el año 1994 y para 1996 se expendió de manera generalizada a 700 centros educativos.

Las escuelas unidocentes en El Salvador, son administradas de igual forma que el resto de escuelas en el país y el modelo pedagógico es utilizado tanto para las escuelas catalogadas como unidocentes, bidocentes y tridocentes, situación que se manifiesta incluso en escuelas más completas, donde los docentes fusionan algunos grados y otros no.

Es importante considerar, que según (Cortez: guicoju@yahoo.com febrero 10 2009), el hecho que una escuela sea unidocente, no implica necesariamente que sean catalogadas como escuelas multigrado. Se pueden encontrar en el sistema salvadoreño, escuelas unidocentes con “aulas alternativas”. Lo anterior significa que se integran al aula estudiantes de diferentes grados atendidos bajo la metodología de multigrado y/o las llamadas escuelas unidocentes con “aulas tradicionales”, donde un docente atiende distintos grados pero en turnos diferentes, una modalidad utilizada tanto para escuelas ubicadas tanto en la ciudad como en la zona rural.

Organismos de apoyo

En la región centroamericana a las escuelas unidocentes y multigrado le brindan soporte diferentes organismos de apoyo internacionales que en la

actualidad destinan fondos para las capacitaciones de los docente, para la dotación de materiales y equipo de apoyo, así como la asistencia técnica. Algunas de estas apoyos provienen de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID, (agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo en sus siglas en inglés), Fondo de las Nacional Unidas para la Infancia UNICEF, el Fondo para el Desarrollo de la Educación -FODE- de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional -ACDI-, el Banco Mundial, el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría y de PLAN Internacional, entre otros.

Con respecto a este último, PLAN, es una organización internacional centrada en la niñez, sin afiliación religiosa, política o gubernamental. Es una de las organizaciones enfocadas en la infancia, más grandes del mundo. Su trabajo esta dirigido a mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas para que puedan realizar todo su potencial mediante el desarrollo de una estrategia de fortalecimiento y empoderamiento de la gestión comunitaria. Esta organización se encuentra 45 países en vías de desarrollo, fortaleciendo las organizaciones y estructuras de de gobierno a nivel de municipios y de la comunidad.

En Guatemala, la ONG PLAN en el Proyecto dirigido a la Educación Primaria, concentra sus esfuerzos en mejorar la calidad de educación en las áreas rurales específicamente en las escuelas multigrado, apoyando la metodología activa, que propicia las condiciones par aun aprendizaje práctico y útil para la vida cotidiana de la niñez. Para los años 2004 y 2005, en Guatemala según informe anual, esta organización atendió un total de 240 escuelas en coordinación con el Ministerio de Educación de este país.

PLAN capacita a los maestros y provee materiales necesarios para que el proceso de aprendizaje se de favorablemente. La capacitación a padres y madres de familia es considerada fundamental para que la escuela sea integrada a la comunidad. Dato además mobiliario, bibliotecas y mejoras ala infraestructura escolar. Pero como puede apreciarse por las cifras de cobertura

este es apenas un esfuerzo localizado y particular que representa cuidados paliativos a la grave situación de las escuelas rurales de Centroamérica.

En Honduras, el apoyo recibido por PLAN para este país no es menos beneficioso. Se contó para el periodo comprendido entre los años 2001-2004 con el Proyecto Escuelas de Calidad (Quality Learning), como parte del Programa de Educación para el desarrollo sostenible apoyado financieramente por el gobierno hondureño y el pueblo de Holanda. Para esta etapa se contó con la participación de 214 maestros y 8 800 niños y niñas, (según Informe de Sistematización de actividades años 2001 y 2004).

La finalidad del proyecto es transformar el modelo de enseñanza tradicional en un modelo basado en el aprendizaje personalizado y grupal bajo la inspiración de la Escuela Nueva de Colombia. El modelo potencia el aprendizaje para la vida, la aplicación de metodologías que promuevan la participación de todos los integrantes del proceso pedagógico, transformar el rol del docente como facilitador, dotar de materiales y equipo básicos para mejorar el escenario educativo.

En Costa Rica durante los años 1999-2000-2001, el Proyecto Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED) financiado por los Países Bajos Holanda y Bélgica y apoyo de la UNESCO, formularon la ejecución e institucionalización de un conjunto de estrategias para implementar el Modelo de la Nueva Escuela Rural costarricense en 90 escuelas rurales del país seleccionadas en distintas zonas educativas. Este mencionado Proyecto SIMED en convenio con la División de Educación Rural de la Universidad Nacional en los años (1991-2001) capacitaron a 200 maestros unidocentes con talleres de mutuo y auto aprendizaje, círculos de estudios, capacitación a distancia, otros para mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales.

En años anteriores, 1994, se estableció un Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes con el objetivo mejorar la calidad y brindar apoyo logístico para que el modelo funcionara con éxito. No fue sino hasta el año

2006, que el Ministerio de Educación Pública contó con una Asesoría Nacional de Escuelas Unidocentes y un Departamento de Educación Indígena (DEI), el cual brindó apoyo a estos centros de enseñanza. Con la reestructuración del Ministerio de Educación Pública iniciada en el año 2007, dicha Asesoría fue asimilada al departamento de Primaria, desapareciendo así una instancia propia y particular de las escuelas unidocentes.

Por otro lado, se conforma en las instalaciones de Centro Nacional de Didáctica, el Instituto de Desarrollo Profesional “Uladielao Gámez Solano” con el fin de mejorar las capacidades de los profesionales en servicio del sistema educativo costarricense.

El Instituto, tiene como misión normalizar, regular y dar coherencia a todos los niveles del sistema de capacitación y formación continua de los docentes costarricenses. Por otro lado, este Instituto tiene vocación internacional y entre sus objetivos se menciona el generar una dinámica de intercambio con los países de América Central. En relación con los compromisos de la región respecto de los acuerdos internacionales, tales como, la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien y del Foro Mundial de Educación de Dakar, Nicaragua es uno de los países que recientemente firmó acciones concretas con acuerdos financieros. Al respecto, en estudio realizado por Esquivel (2008 Pág. 8), señala el acuerdo de Donación realizado entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, el Banco Mundial y Plan Común de Trabajo (PCT).

En el caso de Honduras se reportan acciones de la conformación de firmas de memorándum y manuales operativos con la intención de proveer fondos a la canasta de la Secretaría de Educación para lograr las metas de la educación para todos. Entre algunos de los documentos son; Memorandum Fiduciario (MOUF) y Manual Operativo ambos del año 2005, la Mesa Sectorial y el Fondo Común.

En El Salvador, los costos del funcionamiento del sistema educativo son cubiertos con Fondos del Presupuesto Nacional (Fondos GOES), para lo cual el MINED los transfiere a la Administración de cada institución anualmente, siendo estos últimos los responsables de realizar la ejecución financiera.

Los fondos que aportan las municipalidades a la educación, provienen del Fondo de Desarrollo Económico y Social (FODES) que el Gobierno de la República transfiere a las municipalidades en un 70% y de los tributos municipales en un 20.1%

A su vez, el sector privado y no gubernamental también brinda apoyo a la educación a través de las municipalidades, por medio de la Corporación de Municipalidades (COMURES). Esta ayuda en los últimos años se ha dado de manera progresiva. Para el 2005, la inversión fue de 9.1 millones de dólares americanos y en el año 2007, su inversión ascendió a 12.6 millones, presentándose un incremento del 37%. (Cortez, guicoju@yahoo.com, febrero 19 de 2009).

VI. GENERALIDADES EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Con respecto a la metodología utilizada en las escuelas unidocentes y multigrado, se presentan algunas diferencias en los distintos países. Es de destacar que en todos los casos se menciona la utilización de una metodología activa y participativa, integradora, democrática que estimula la investigación, propiciar la solidaridad y el aprendizaje lúdico. Aunado a lo anterior, los distintos países coinciden cuando mencionan algunas de las principales limitaciones que hacen que la implementación del modelo no sea la más óptima. Sobre este aspecto se tratará en este estudio en siguientes apartados.

El modelo pedagógico de las escuelas unidocente y multigrado destaca elementos o componentes curriculares base. Algunos de estos componentes son denominados de manera distinta en los países de la región o se enfatizan a dar mayor realice algunos de los aspectos que los componen más que a otros elementos.

En el caso de la educación nicaragüense, entre los años 1990 y 2005 ésta sufre un proceso de transformación educativa e introduce algunos cambios que se basan en tres pasos dialécticos;

- a. Aprendo (Iniciación): esta etapa lleva al estudiante a descubrir el conocimiento mediante las actividades iniciales que sirven de entrada o motivación al nuevo aprendizaje o conocimiento. Frecuentemente este tipo de actividades utilizan una reflexión de las experiencias de los estudiantes y de los conocimientos que traen del medio. Además de las actividades de observación o de consulta para alcanzar un aprendizaje nuevo donde se relaciona el nuevo conocimiento con otros aprendizajes básicos de una misma área o de diferentes áreas.

Algunas de las estrategias mayormente utilizadas con las lecturas, cuentos, coplas, leyendas, los mitos, el juego o cualquier actividad lúdica que complementa, ejemplifica o afianza el tema que los estudiantes se

encuentran en proceso de adquirir. Estas distintas estrategias se presentan en forma de preguntas, ejercicios, actividades entre otras etc, lo que conlleva al estudiante a identificar las partes claves de un nuevo tema o contenido el cual se presenta explícita o implícitamente.

- b. Practico (Desarrollo): esta etapa busca preparar a los estudiantes para que actúe, se ejerciten y practiquen, con la apropiación del nuevo aprendizaje mediante diferentes actividades tales como: las dramatizaciones, la elaboración de carteleras, recortado, entre otras. En estas actividades es común presentar ejercicios de evaluación formativa, a través de la autoevaluación y la coevaluación, comparando el trabajo con sus compañeros, con el resumen de la Guía, con los textos consultados en la biblioteca, etc.

- c. Aplico (Culminación): etapa que busca que los estudiantes apliquen lo aprendido. Se sugiere que se aplique lo aprendido en situaciones reales, que recreen el aprendizaje, que saquen el mayor provecho real de lo aprendido en su vida cotidiana. En esta etapa juegan un papel importante los padres y madres de familia y la comunidad en general, para el desarrollo de las destrezas aplicativas adquiridas por los niños y niñas en el proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela.

Este tipo de diseño metodológico permite considerar las necesidades, intereses y problemas comunes a los cuales se les buscaba soluciones mediante la aplicación de las Unidades Pedagógicas Integradas (UPI) o módulos interactivos con participación de organizaciones comunitarias. Su efectividad ha permitido que sea expandida por las escuelas rurales completas por todo el país, renovando la práctica pedagógica incorporando la participación de los docentes y organizaciones comunales.

Los componentes que contempla el modelo son:

- Las formas de aprender en el aula.
- Planeamiento y evaluación del aprendizaje.
- La formulación, ejecución y evaluación de proyectos de la escuela
- La ambientación de la escuela. Desarrolla la ambientación física y pedagógica.
- Los círculos de calidad.
- Los Rincones o Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA)
- Gobierno Estudiantil. (se eligen cada año para desarrollar actitudes y valores basados en los derechos humanos de la niñez y la adolescencia.
- La Participación de padres, madres y comunidad
- La Biblioteca Escolar
- La Lectoescritura en los 1º grados.
- La integración y alianzas con la comunidad

Para el caso de Guatemala, el sistema educativo incorpora otros componentes al modelo pedagógico inicial base, de las escuelas unidocentes y multigrado. Estos componentes se incorporan con la finalidad de mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre estos se detallan los siguientes;

Componente de Gestión comunitaria: enfatiza en la formación constante y continua a los padres y las madres de familias. Se propone una formación orientada a la divulgación del modelo pedagógico de la escuela multigrado, al conocimiento de los derechos de la niñez, a los procesos de participación y autogestión en la comunidad, la identificación de necesidades con la comunidad educativa, así como la planificación de posibles proyectos escolares que favorezcan a la población infantil en coordinación con los gobiernos escolares.

Componente de Tecnología Apropiaada y Tecnología de la Informática: Este componente se desarrolla a partir de las donaciones de computadoras a las escuelas. En algunos casos se puede contar en centros educativos con acceso a la red de Internet.

Es importante rescatar que los gobiernos escolares pueden hacer uso de ésta tecnología para planificar sus proyectos y adecuarlos al alcance de la comunidad. Además éste recurso tecnológico es considerado como un medio para seguir aprendiendo y desarrollar destrezas aplicativas.

Componente de identidad a la comunidad: desarrolla aspectos referentes a la cultura a través de la elaboración de croquis comunitarios, monografías, fichas familiares y fichas comunitarias. Todas estas actividades se desarrollan con el apoyo de personas de la comunidad.

Otros de los componentes que se enfatizan en este modelo guatemalteco son la creación de la promoción flexible, la incorporación de la tecnología educativa y la educación bilingüe intercultural y el desarrollo del juego de guías de autoformación. Con estas guías se desarrollan los contenidos del Currículo Nacional Base y proponen un enfoque de aprendizaje centrado en procesos y el desarrollo de habilidades y competencias en los niños y niñas. Integra las áreas y ejes básicos del aprendizaje para cada uno de los ciclos y los grados del nivel de la educación primaria. Lo que permiten que los estudiantes sean competitivos en el entorno de la escuela rural a la que forman parte.

Al establecer una comparación entre los países de Nicaragua y Guatemala se determina que éste último, hace especial énfasis en la importancia de los materiales de observación. Como su nombre lo indica, es aquel material que se coloca por lo general en el aula en un lugar visible para que todos los estudiantes, especialmente los estudiantes de menor edad, lo puedan observar y consultar en el momento oportuno.

Estos materiales tienen como principal objetivo apoyar y reforzar de manera permanente la aprehensión del conocimiento, especialmente en las áreas de Matemáticas y Lenguaje (mayúsculas, minúsculas, láminas de aprestamiento, los números del 0 al 9, los números de 10 en 10 o de 100 en 100 entre otros). Este tipo de materiales suelen ser elaborados por los mismos docentes,

alumnos, reproducidos por el Ministerio de Educación o elaborados con la participación de la comunidad.

Otro de los aspectos que fortalece el proceso de enseñanza y de aprendizaje en este modelo pedagógico, es contar con un adecuado planeamiento didáctico que facilita el control técnico del desarrollo de las actividades, guías y unidades de autoformación. Además de un planeamiento que considere la participación entre los estudiantes haciendo especial énfasis en la enseñanza de la matemática activa, en el área de la aritmética y el desarrollo del pensamiento lógico. El modelo señala la importancia de los círculos de docentes que permite socializar saberes entre éstos para consolidar los procesos de aplicación de la metodología activa.

Es valioso destacar que todos estos elementos curriculares en el país Guatemalteco, se encuentran integrados a la formación del docente, además se plantean en congruencia con el sistema educativo nacional contextualizado a las zonas rurales y a las expectativas de la Reforma Educativa de dicho país.

El estado nicaragüense por su parte, rescata la importancia de los procesos en el área de la lectoescritura, así como la importancia de que el centro educativo cuente con proyectos en los que la comunidad educativa participe activamente en su desarrollo y evaluación. Al respecto Durán (2007) amplía:

...una de las estrategias de participación que el director, técnico y los docentes de multigrado deben implementar, es la participación y aportes de la comunidad educativa, alumnos, padres y madres de familia, interesados en el aprendizaje de los educandos y el desarrollo personal y social de la familia, escuela, comunidad y país (Pág. 66).

Lo anterior plantea la apertura en la búsqueda de estrategias en donde haya espacios de participación para los tutores, padres o madres de familia y líderes de la comunidad, para que acompañen el proceso educativo mediante el apoyo al docente en el intercambio de experiencias, de conocimientos, elaboración

de materiales acordes con las competencias que se desean afianzar en los estudiantes.

En Honduras la mediación pedagógica de este tipo de escuelas se clasifica en dos formas de trabajo. La directa o presencial que es la que atiende directamente el grado o grados con una relación cara a cara entre los alumnos y el maestro. Se despejan dudas, se expresan sus ideas y los estudiantes adquieren seguridad de sí mismos.

La forma de trabajo indirecta o autónoma que es la que realiza el estudiante sin la presencia del maestro, ya que con antelación el estudiante ha recibido la explicación de éste y se guía además con las expresadas por escrito en los distintos tipos de fichas de trabajo; preparatorio, de aplicación, de seguimiento o de evaluación para el desarrollo de los contenidos de acuerdo al tiempo asignado. Esta forma de trabajo es considerada como ventajosa, el respecto Torres (2007) agrega "...se desarrolla la autonomía en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes por lo general, empiezan a trabajar aún sin recibir instrucciones del maestro". (pág. 64)

Castro (2007), enlista algunos de los medios que facilitan el trabajo áulico, entre estos; "los centros de interés de aprendizaje o rincones de aprendizaje: que realizan actividades independientes, para su construcción se debe considerar el planeamiento didáctico, las posibilidades de la escuela, el interés y las necesidades escolares". (Pág. 48)

El Sistema tutorial, la colaboración que dan los docentes. Todos los anteriores se fortalecen con las acciones de compañerismo, la comprensión y la ayuda mutua entre compañeros del grupo y el Gobierno escolar que participa en actividades de organización y administración de la escuela, además en el planeamiento, ejecución y seguimiento de pequeños proyectos para el mejoramiento ambiental.

En Costa Rica el actual modelo de las escuelas multigrado y unidocentes considera tres áreas básicas con sus respectivos elementos en el quehacer pedagógico: el área pedagógica en el que se considera el planeamiento didáctico, el diseño de materiales de apoyo, la adecuación curricular y la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, llamadas las TICs, el área psicosocial que hace énfasis en el diagnóstico participativo, comunitario, de centro y áulico, el área de Gestión y participación que considera el Proyecto educativo institucional (PEI), el desarrollo y la relación de la escuela y la comunidad.

Con respecto a la metodología el modelo enfatiza en la diferenciación del uso metodológico de las técnicas individuales y las grupales con respecto a los objetivos por alcanzar, percibiéndolas de la siguiente manera:

- **Actividades grupales:** es una metodología que se utiliza para desarrollar temas en forma conjunta con todos los niveles a la vez, estos son aquellos que presentan un desarrollo curricular común, tales como: hábitos de higiene, la salud, los temas ecológicos, las actividades formativas y de organización como el día de la Madre, las campañas de limpieza, las excursiones, el embellecimiento de la escuela, las normas disciplinarias y las visitas de personas a la institución.

Para los maestros rurales, ésta es una de las estrategias metodológicas más utilizada y quizá la más importante de las estrategias didácticas. Torres (2007), indica que:

Su implementación facilita la interacción entre los estudiantes, la construcción social del conocimiento, el trabajo cooperativo y solidario, promueve el respeto por la opinión ajena, ejercita la capacidad de escucha, esperar el turno para hablar, ayuda a resolver situaciones en conflicto, desarrolla habilidades de liderazgo, genera lazos de amistad de fraternidad y afecto. (Pág.82)

- **Actividades independientes:** son las que no requieren la orientación directa del docente y generalmente se dan en forma escrita mediante

guías y fichas de trabajo, guías de investigación, libros de texto o cuadernos de trabajo, indicaciones desde el pizarrón. Generalmente se planifican al inicio de un tema con el propósito de diagnosticar la situación del aprendizaje inicial por parte del docente. Además usadas para reforzar los vacíos de conocimiento en forma independiente o para ampliar los contenidos a quienes muestren una capacidad o interés particular.

Respecto al Planeamiento didáctico

El planeamiento didáctico es el instrumento orientador de la enseñanza, la cual a su vez se concibe como la guía en la dirección del aprendizaje, como la representación del trabajo reflexivo del profesor en cuanto a su acción y la de sus estudiantes.

El planeamiento, se hace necesario por razones de responsabilidad moral, económica, adecuación y eficiencia. El profesor necesita saber qué llevar a cabo en su planeamiento, ¿qué? ¿Por qué? ¿a quién? y ¿cómo enseñar?, con la finalidad de atender a las necesidades de los estudiantes, dirigiendo sus tareas de acuerdo a sus posibilidades la acción del docente, como responsable de llevar a feliz término el acto educativo debe considerar para el mismo tres momentos: planeación, ejecución y verificación, para lo que considerará como indicador, instrumento o guía, a la clase, la cual debe ajustarse a un planeamiento por parte del profesor, con la intención de que, sobre esa base, se obligue a pensar y sistematizar la manera en que conducirá a sus alumnos a lograr un mejor aprendizaje.

El planeamiento didáctico o también llamado “plan de clase”, lo elabora el maestro o maestra y se concibe como un proyecto de trabajo científico que prevé el desarrollo que se pretende dar a las materias o asignaturas del currículum base, a las actividades docentes y de los alumnos, en un tiempo determinado, hace que el profesor reflexione sobre lo que va a hacer, sobre lo

que van a hacer sus alumnos y acerca del material didáctico necesario y los procedimientos que mejor se avengan con el tipo de tareas a ejecutar.

El plan de trabajo debe contener las características de tiempo real lectivo con que se cuenta para optimizarlo de la mejor manera posible, el grado o nivel en el que se desarrollará, la rotación del docente, el o los contenidos por impartir y la o las experiencias de aprendizaje o actividades por ejecutar.

Consta de tres etapas o áreas de trabajo; la etapa de inicio, comienzo a llamada de inicio. En el Modelo pedagógico de la escuela multigrado los docentes suelen empezar la sesión de clase proporcionando las instrucciones para el trabajo a los grados superiores, mientras que los demás niños esperan su turno. A los alumnos de cada grado les indica los temas a abordar y la página o páginas a desarrollar. Finalmente, se dedica a los alumnos de los primeros grados para proporcionarles atención directa durante el tiempo restante.

Prosigue la etapa de cuerpo o desarrollo y la etapa de fin o cierre. Para Castro (2007), en general se puede decir que “el maestro dedica atención directa durante más tiempo a los grados inferiores y no puede realizar un seguimiento de aprendizaje de los demás grados y no se observa un buen aprovechamiento, en cuanto se dan tiempos muertos” (Pág. 40). Esto quiere decir que, son aquellos espacios en que los niños esperan la atención del maestro por tener alguna duda o para que le revisen su trabajo. Si bien se ha extendido la práctica de organizar a los niños en grupos para el aprendizaje, esta organización no pasa en muchos casos de ser un arreglo meramente físico, porque todavía persisten dificultades de carácter funcional y físico para hacer efectivo el trabajo en equipo.

En general, cada una de las técnicas multigrado posibles de ser identificadas en este proceso han de ser sujetas a propiciar una organización de calidad, el trabajo cooperativo y en equipo, centros de recursos de aprendizaje por área de estudio, biblioteca de aula y ludoteca, el Gobierno Escolar y todo lo

relacionado con el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, valores y competencias básicas para la vida que se pretenden alcanzar en las niñas y niños, metodología tutorial niña a niño, guías autoformativas, mural escolar y paredes que hablan, plenarias , trabajo colectivo, mesas redondas, lluvia de ideas y otras.

Son muchas técnicas utilizadas en el Modelo Pedagógico de la escuela unidocente y multigrado y sin pretender presentar en este estudio una lista detallada y a la vez limitada de las mismas, se mencionarán aquellas que mayormente son utilizadas por los maestros y maestras de la región. Cabe hacer mención que la Asesoría de Escuelas unidocentes en Costa Rica, elaboró materiales didácticos tales como guías metodológicas y curriculares específicas para este tipo de escuelas y facilitar la labor docente a partir de encuentros mensuales con los docentes que laboren en los distintos circuitos educativos del país. Estos materiales se han reproducido y han sido repartidos por todas las escuelas rurales unidocentes y multigrados.

En la planificación de las distintas actividades el docente no debe olvidarse del horario lectivo con el que trabajan en la institución, aunque generalmente el horario en las escuelas de tipo unidocente y multigrado son flexibles y se rigen por sus propias características, deben respetar los requerimientos del Currículum Nacional Base en relación con los objetivos, los contenidos básicos y el tiempo estipulado para cada área.

La organización del tiempo en las escuelas unidocentes y multigrado está diseñado en función del aprendizaje de los escolares. Los maestros y maestras lo organizan según el tiempo asignado a cada área de aprendizaje y se divide en periodos similares para realizar las actividades en los grupos. Dicha forma de trabajo permite atender los distintos grupos respetando el ritmo de trabajo de cada equipo tratando de concluir con las actividades sugeridas y respetando el horario de la escuela.

Al respecto, el tiempo que dura el año lectivo oficial en los países de la región, es de 200 días lectivos, esto según el Convenio Centroamericano sobre unificación básica de la Educación" señala en el inciso 7 del artículo 25 que los estudiantes tienen derecho a recibir, anualmente, un mínimo de doscientos días naturales de lecciones, con una jornada no menor de cinco horas diarias. Dicha situación en la región centroamericana no se cumple en su totalidad, debido a múltiples factores tanto al interior del centro educativo tales como infraestructura y horarios escolares, como a nivel nacional organizativo del cada país, ejemplo por nombramientos oportunos y de manera permanente del personal docente. No debe olvidarse de los factores naturales como inundaciones, terremotos y otros propios de la región.

El maestro o la maestra debe prever el "espacio físico" o "espacio de para el estudio", donde los estudiantes desarrollen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este espacio puede ser el salón de clase, el patio de la escuela o los alrededores de la comunidad, otros. Para los maestros y estudiantes de las zonas rurales cualquier lugar es idóneo siempre y cuando se analicen las condiciones para aprender, para establecer relaciones entre los compañeros, para analizar y discutir. Es importante además tomar en consideración el mobiliario. Este debe ser apropiado para generar el trabajo cooperativo, para conformar equipos de trabajo y facilitar la comunicación y participación.

En un modelo educativo tradicional, normalmente los estudiantes se encontrarían sentados en sus pupitres escribiendo en sus cuadernos o que está en el pizarrón o la que se dicta, escuchando al maestro o maestra, repitiendo en coro frases, que el maestro o maestra solicita. Pero en un modelo de escuelas unidocente o multigrado normalmente los estudiantes los encontramos sentados en pequeños grupos y los pupitres unidos como mesas de trabajo, algunos consultan la biblioteca, otros utilizan materiales concretos, unos trabajan solos y otros están en los rincones de trabajo. En general el maestro o maestra orienta al estudiante en su aprendizaje; lo cual es esencialmente activo.

Medios y recursos que apoyan el proceso de mediación pedagógica

Para lograr que los niños y las niñas en edad escolar alcancen un aprendizaje significativo, es necesario que comprendan lo que aprenden. La inducción es uno de los métodos que favorece que el proceso de enseñanza y de aprendizaje vaya de los hechos particulares a una conclusión general. Esto significa que el maestro o la maestra debe propiciar situaciones y condiciones concretas que les ayuden a los estudiantes a iniciar procesos que vaya de lo concreto a lo abstracto por medio de la acción, la manipulación y la observación directa.

El estudiante inicia su aprendizaje asimilando hechos, situaciones y problemas particulares de modo que el comportamiento de éstos puedan llegar a generalizar definiciones, principios y leyes. Considerar estos aspectos en el proceso educativo inhibe el aprendizaje sin comprensión y por consiguiente el aprendizaje memorístico en contraparte potencia el aprendizaje comprensivo, el aprendizaje al descubrimiento y la acción por parte de los estudiantes.

a) Fichas didácticas o de trabajo

Son consideradas por las o los maestros de escuelas unidocentes y de escuelas multigrado como una de las principales técnicas para atender varios grados simultáneamente. Las mismas surgen de la concepción de que los estudiantes son personas curiosas, llenas de potencialidades que deben ser desarrolladas al máximo. Una de las características de las fichas didácticas es la concordancia que muestran con las nuevas tendencias pedagógicas, al responder a las necesidades e intereses de los educandos. Las fichas deben constituir la fuerza estimuladora de la actividad y de la búsqueda de soluciones reales a los problemas educativos de centro educativo y de la comunidad.

Entre las características de las fichas didácticas o de trabajo se pueden mencionar:

- Presentación atractiva con ilustraciones y gráficos.
- Formulación de preguntas de forma concreta
- Presentación de explicaciones abreviadas
- Referencia a un solo asunto o temática
- Pueden ser usadas en trabajo individual o de equipos
- Indicaciones claras del trabajo a desarrollar
- Redacción clara y concreta

En Honduras se propone los siguientes tipos de fichas: la ficha tipo documental, que contiene la información de un tema determinado, tiene como propósito contar con un banco de información para los alumnos/as en función a una asignatura, lección, tema o contenido orientada a lograr un mejor aprendizaje. La ficha de Estudio, que favorece la formación de hábitos de estudio pues el alumno se acostumbra a seguir órdenes y desarrolla la capacidad de análisis, síntesis y juicio crítico en cualquier texto o documento. La ficha de evaluación: contiene ejercicios que realiza el estudiante con el propósito de autoevaluarse y evaluar los aprendizajes, en el grupo y entre los grupos, y las fichas denominadas tipo Guías que se utilizan para la investigación. Esta ficha contiene los puntos del contenido que el alumno o la alumna debe enfocar y las fuentes de referencia.

b) Bibliotecas escolares

Es un recurso que se caracterizan por ser un espacio dinámico que tiene como objetivos el apoyar el trabajo de los escolares en el desarrollo de las actividades sugeridas en las guías de autoformación, permitir reforzar posibilidades de estudio y auto aprendizajes y contribuir a formar hábitos de lectura. En la biblioteca escolar por lo general se encuentran libros que tratan de temas de interés tanto para los estudiantes como para la comunidad.

Además, es frecuente encontrar libros de consulta general como diccionarios, enciclopedias, atlas entre otros. Es importante que funcione en un espacio

funcional y a agradable, que se ubique en un lugar central y estratégico en el centro educativo, de fácil acceso y tranquilo.

Son muchas las fortalezas que se le adjudican a la biblioteca en los centros educativos, entre estas la importancia para completar un tema. Cuando a un estudiante se le presentan problemas para comprender un contenido, el maestro o la maestra remite al estudiante a la biblioteca para buscar otra explicación más acorde con su nivel de comprensión y poder así continuar desarrollando las demás actividades.

Otra ventaja de su utilización es para realizar pequeñas investigaciones propuestas por iniciativa de los mismos estudiantes aunque la temática no esté directamente vinculada a lo tratado en las distintas guías, sino derivada de las inquietudes por conocer el mundo que les rodea. Es una fuente de recreación y diversión potencia los hábitos de lectura e investigación tanto para los estudiantes como para las personas de la comunidad que visita las instalaciones.

Como complemento de la biblioteca, es importante disponer de una pequeña sección de revistas y periódicos para acostumbrar a los estudiantes a leer periódicos e interesarse en los problemas de su comunidad, de su país y del mundo.

En este aspecto se hace importante destacar el esfuerzo del gobierno hondureño por superar en gran medida el problema de la dotación de los textos escolares. Durante el 2005 se distribuyeron a nivel de todas las escuelas de Honduras textos en el área del Español, estos de la colección “Educación para todos”. Además de textos para la enseñanza de la matemáticas elaborados por el Proyecto de mejoramiento de la enseñanza técnica en el área de matemáticas (PROMETAN).

Para Castro (2007) esta significativa inversión en la educación del país “deberá ser apoyada con el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de

conocimientos y competencias comunicativas en los alumnos y alumnas, de tal forma que se conviertan en una herramienta que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación hondureña”. (Pág. 47)

Estas iniciativas se deben potenciar en el resto de los países centroamericanos, ya que el gusto por la lectura no es innato. Los niños y las niñas deben aprender a leer y al mismo tiempo amar la lectura. Uno de los aspectos que más influyen en el desarrollo de actitudes hacia los libros, es el de contar con materiales de calidad disponibles, que satisfagan los intereses de lectura. Además la variedad de temas, la presencia de ilustraciones y de colores motivan el interés del lector hacia el uso de los libros.

c) Gobierno escolar

El Gobierno escolar es una estrategia metodológica muy utilizada debido al trabajo colaborativo que realiza. El gobierno escolar asumen diferentes responsabilidades en apoyo a la labor del docente por ejemplo: la elaboración de murales, preparación de celebraciones especiales, control de disciplina, aseo del centro, decoración del aula, organización de rincones de aprendizaje, recibimiento de visitas, organización del trabajo dentro y fuera del aula, actividades culturales y religiosas entre otras más que se llevan a cabo en el transcurso del año lectivo.

El Gobierno escolar involucra a la comunidad en la planificación y gestión de proyectos educativos, fomentan la participación, organización, autogestión y solidaridad como valores. Tanto los integrantes del Gobierno escolar como la totalidad de la comunidad educativa aprenden a tomar decisiones respetando y valorando la dignidad en las personas, propicia el acercamiento de la población infantil con las personas adultas a partir de los proyectos que realizan.

La organización y participación del Gobierno escolar es un potencial en este modelo pedagógico ya que infunde en los estudiantes el sentido de justicia, la moral, la responsabilidad, el respeto y la colaboración. Esta actividad siempre y

cuando sea una acción conjunta con los padres y madres de familia, entre los propios niños y niñas y demás integrantes de la comunidad ayuda a los estudiantes a establecer la relación entre la escuela y la comunidad, a apreciar el papel de la escuela en el desarrollo comunal y a prepararse como un ciudadano responsable y participante activo en el desarrollo de su comunidad con una mentalidad dispuesta al cambio positivo y al pensamiento crítico.

d) Ludotecas

Son materiales educativos que propician el juego como medio de aprendizaje, permiten el desarrollo de diferentes destrezas individuales y sociales, generan oportunidad para la creatividad y la construcción de nuevos aprendizajes a partir de experiencias previas de actividades individuales y grupales, además contextualizan y fomentan la identidad cultural, experimentación, procesos de investigación en forma divertida y lúdica.

e) Rincones de aprendizaje o rincones pedagógicos

Es un espacio por lo general amplio y de fácil acceso en el que se tienen todos los materiales necesarios para desarrollar las actividades requeridas en casa área y enriquecer el desarrollo de las distintas unidades de aprendizaje. Son espacios visibles y accesibles en el salón de clase. Son diversos y se renuevan constantemente. Son elaborados por el maestro o la maestra, por los estudiantes y la comunidad con materiales de fácil consecución en el medio o adquiridos con la colaboración de la comunidad, las instituciones y las autoridades regionales.

Otros de los materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas unidocentes y multigrado son: materiales lúdicos, pizarrones a la altura de los niños, mesa de arena, globos terráqueos , equipo de laboratorio, juegos didácticos, implementos deportivos, implementos musicales, implementos de labranza, enciclopedias, libros, instrumentos matemáticos, medios y recursos naturales: aprender de lo que nos rodea,

materiales en constante observación situados en los anaqueles, fichas y tarjetas individuales, textos en idioma materno y guía de estudio para el desarrollo de los aprendizajes.

A manera de ejemplo, algunas de las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en el Modelo Pedagógico de las escuelas unidocentes son; los esquemas, los mapas conceptuales, el debate, la reflexión, las investigaciones individuales y en grupos, las excursiones, exposiciones de invitados, la exposición magistral por parte del maestro o maestra a cargo del grupo, los encuentros deportivos al interno de una escuela o entre una escuela u otra, los concursos de canto y baile y la elaboración de manualidades.

Entre los recursos utilizados, no siendo estos los únicos se pueden enlistar los siguientes; material de desecho contruidos con la y la creatividad del docente y de los estudiantes, medios audiovisuales tales como; el tablero, la carpeta multiuso y multipropósito, láminas, carteles, la televisión educativa, la radio educativa, los computadores, el teatro de rollo o televisor de cajas de cartón, los mecheros, tubos de ensayo entre muchos más.

El potencial de los rincones en el proceso de aprendizaje es proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender manipulando, observando, operando, practicando e investigando sobre los objetos que se le proveen según su propio interés y ritmo. Lo anterior produce en el estudiante satisfacción quien al ver su trabajo concluido en el rincón como material que va a ser utilizado por sus mismos compañeros se motiva para continuar aprendiendo. Esto le permite al maestro o la maestra descubrir actitudes de vocación y habilidades en sus estudiantes por su interés de trabajar en una determinada área o reforzar por ende aquellas poco estimuladas.

e) Evaluación de los aprendizajes o evaluación de los procesos

La evaluación de los aprendizajes en las escuelas unidocentes y multigrado se caracterizan por ser sencilla y beneficiosa al evaluar a los niños y a las niñas

cuando están preparados para hacerlo o cuando finalizan las unidades de autoformación. Este tipo de evaluación respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y responde a la realidad del estudiante que trabaja y estudia simultáneamente evitando así posibles traumas por pérdida del año lectivo. Es una evaluación que se caracteriza por ser flexible y aplicada en cualquier época del año así como la inscripción o matrícula de los estudiantes.

El docente registra el progreso de cada uno de los estudiantes en cuadros cualitativos y cuantitativos llamados “cuadros de procesos” o “control de progresos”, según el resultado de cada una de las unidades de aprendizaje en las áreas oral, escrita y práctica. Los estudiantes por su parte llevan el control de progreso individual anotado en sus cuadernos, de acuerdo a su aprendizaje. El estudiante tan pronto termina una unidad, consulta con el maestro o maestra, quien consigna en este instrumento su visto bueno o asigna indicaciones de carácter remedial.

En estudio realizado por Rodríguez (2007), “las evaluaciones nacionales realizadas en Guatemala demuestran que los niños y las niñas de las escuelas rurales superan la media en las áreas de aprendizaje son respecto a las zonas urbanas”. (Pág. 109)

Estos resultados son dados a conocer bimestralmente a los padres y madres de familias en los siguientes 10 días hábiles después de realizada la evaluación en el documento “Informe de logros intelectuales y de desarrollo integral”.

g) Adecuación del currículum escolar

El Marco Curricular de la Escuela Unidocentes y Multigrado se basa en los principios de la flexibilidad curricular. Una de las principales características del currículo es la flexibilidad. Esta busca el equilibrio entre el cumplimiento de normas básicas de carácter nacional y las políticas de descentralización educativa.

El Currículo se concibe como flexible en cuanto a la forma de organizar las competencias y contenidos, cuando el docente asigne el tiempo para su desarrollo de acuerdo a la importancia y características de los estudiantes. Los aprendizajes a promover se sustentan en las vivencias que brindan el contexto socio cultural de la familia, la escuela y la comunidad así como la integración con el medio ambiente. La adecuación curricular se comprende por tanto como el proceso que completa el diseño del currículo escolar una vez se conoce las necesidades, características y expectativas y realidad de la comunidad rural - características del desarrollo socioeconómico, productivo y cultural- para propiciar aprendizajes significativos.

El Currículum Nacional Básico de la escuela multigrado y unidocente es enriquecido con el aporte que ofrece la realidad inmediata para que el aprendizaje sea significativo en términos de comprensión o incorporación de la realidad cultural local de las zonas rurales. Lo anterior porque el sistema de evaluación que se desarrolla en cada uno de los países de la región es el mismo que determina la política educativa y que se encuentra por ende adscrita a los Sistemas de Evaluación y Promoción particular.

Según el estudio realizado por Castro (2007):

Se consideran como las dificultades más serias las del área de español, sobre todo con el manejo del enfoque comunicativo verbal que se implementa en la actualidad. Al modelo pedagógico se le atribuye el mayor énfasis a los primeros grados, esto no significa que se desatienden a los demás niveles. Para muchos de los educadores de la región, los cambios más significativos del currículum tienen que ver con aspectos culturales, pues consideran que existen aspectos que no son aplicables a su realidad local. (Pág. 76)

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica con respecto a la temática de la adecuación del currículum invita a los maestros y maestras a contextualizar los Programas de Estudios a partir de la utilización de distintos recursos educativos tales como las fichas de trabajo y otros insumos que provee el

medio. Esto no significa la existencia en este país de disposiciones específicas para la adecuación curricular en las escuelas unidocentes.

En documentación del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC) de este país y el encargado de brindar respuestas específicas a las necesidades educativas de la población educativa, según estudio realizado por Torres (2007, p.66) no se encuentra ninguna alusión específica para la situación particular o las condiciones especiales de las escuelas unidocentes. Solo en documento de la misma identidad en el año 2005 se menciona que si la escuela es unidocente el maestro o la maestra deberá solicitar la información respectiva, sin mencionar así el quién la dará o el dónde encontrarla.

Para Torres (2007),

...la única mención que se hace en los documentos recientemente publicados por el MEP en cuanto a las escuelas unidocentes con respecto a los procedimientos para atender estudiantes con problemas de aprendizaje se encuentra en el Manual "Normas y procedimiento para el manejo técnico administrativos de los servicios educativos para estudiantes con problemas de aprendizaje publicado en el año 2005". El documento señala: "En relación con las escuelas unidocentes, Dirección 1 y 2, en aquellas zonas alejadas de una región, donde la concentración de población escolar con necesidades educativas especiales esté ubicada en una zona geográfica circunvecina, se puede solicitar la modalidad de Servicio de apoyo itinerante en problemas de aprendizaje con código específico (es decir con nombramiento de docente especial) en casos particulares. Se puede atender el servicio por cercanía entre escuelas aunque no pertenezca al mismo circuito. (Pág. 104)

Roles y funciones de los actores sociales participantes

Docentes

La formación y la preparación que requiere un maestro o maestra para laborar en una escuela rural, bajo el Modelo de escuela unidocente o multigrado debe ser específica.

Para el caso de Guatemala, existe un modelo de formación docente que facilita la aplicación de la metodología en el aula. Al respecto Rodríguez (2007, p.114), amplía "...este Modelo da seguimiento y monitoreo para facilitar al maestro la formación in situ y el logro de los elementos del modelo pedagógico aplicados en la escuela y el aula." Solo en el caso particular de Guatemala, existe un total de 28.792 docentes que laboran en el área rural, lo que significa que alrededor del 41.13% de los docentes rurales laboran en una escuela unitaria o multigrado.

Es importante que todo maestro o maestra tenga presente que el éxito de cualquier actividad escolar que emprenda radica en buena parte del conocimiento que tenga de sus estudiantes y de los intereses y necesidades de la comunidad para desarrollar una mediación pedagógica pertinente y de calidad.

Estudiantes

El estudiante es el promotor de su propio aprendizaje, aprende interactuando, haciendo y discutiendo, por medio del análisis crítico, habilidades de comunicación y organización.

El modelo le permite generar actitudes de investigación con espíritu científico, nuevas formas conceptuales para el manejo de la autoridad, formación en valores tales como: la autonomía, el liderazgo, la cooperación, la organización, la participación y la expresión. La metodología del trabajo en equipos hace que el estudiante formado en este modelo sea auto independiente, expresivo y extrovertido y con un gran control de la auto disciplina, todo ello debido al aprendizaje cooperativo.

Todos contribuyen y aprenden ayudándose los unos con los otros. Ejemplo de ello es la conformación de distintas comisiones a las que puede integrarse un estudiante en este tipo de modelo, entre ellas; la comisión de biblioteca y ludoteca escolar, que promueve la utilización de los libros de textos y demás

recursos dentro del aula y fuera de ella, la comisión de los rincones de aprendizaje y la comisión de mobiliario y equipo utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Guatemala.

Padres y madres de familia

Su participación se visualiza como un proceso normal y natural que se genera a través del currículum escolar. La escuela generalmente integra a la comunidad educativa para que participe en la mayoría de los eventos ya sean estos académicos, sociales, culturales o comunitarios en los llamados “Gobiernos o Comités de padres de familia”. Lo anterior permite que se valore la cultura comunal y se cree sentido de pertenencia e identidad, se rescate los conocimientos, los personajes y las historias de la comunidad local en el proceso de aprendizaje. Por mencionar un ejemplo, Durán (2007) nos ejemplifica,

...en el caso de Nicaragua, la participación comunitaria se ha incrementado del 6% en años anteriores al 65% en el año 2000”. Continúa al respecto Duran, “...los distritos, departamentos y las regiones a las que pertenece la escuela administran ágil y efectivamente los recursos humanos para que todas escuelas cuenten con docentes de idóneos (Pág. 39).

Entre las actividades que realizan los maestros y las maestras con la comunidad en provecho de la escuela se pueden mencionar las siguientes; arreglo de los servicios sanitarios, organización de la huerta escolar, construcción de campos deportivos, organización de la biblioteca, construcción y reparación de mobiliario tales como estantes y mesas, organización de rincones de trabajo, organización de la merienda escolar entre otras más.

Es importante rescatar que la gran mayoría de las escuelas unidocentes y multigrado en los distintos países de la región han sido construidas por los propios padres y madres de familia de la comunidad. No debe olvidarse que la participación en distintas actividades que se realizan en determinado momento puede verse disminuida por el escaso o nulo nivel intelectual de los mismos.

Comunidades

Es común encontrar en las instalaciones de las escuelas unidocentes y multigrado el desarrollo de actividades tales como actos políticos y municipales, actos religiosos, fiestas, graduaciones, celebraciones comunales de todo tipo organizados por la misma comunidad por los comités existentes o por funcionarios de distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Estas actividades convierten a este tipo de institución educativa como el centro y motor del desarrollo comunitario, la promoción de la participación y gestión comunitaria, superando así la creencia que la educación es exclusividad de la escuela.

La relación de la escuela con la comunidad permite además inculcar elementos de género, tolerancia, respeto, valorar la diversidad cultural, fortalecer identidad social y cultural, diversidad sociocultural y lingüística, articulación de la educación, la cultura y el desarrollo. Es posible encontrar en algunas zonas rurales algunas alianzas estratégicas con las municipalidades locales lo que permite entre otros aspectos la adquisición de fondos para mejorar la infraestructura de la institución. Durán (2007), emite en su estudio un ejemplo de este tipo de alianzas:

Los municipalidades se encargan del reclutamiento de los docentes y administrativos -refiriéndose al país de Nicaragua- y además se encargan de solucionar desavenencias y dificultades en relación al personal docente”. Actividades como estas, se desarrollan en el marco del proceso de descentralización de la gestión educativa que vive este país (Pág. 39).

La escuela facilita las instalaciones a la comunidad para cooperar el desarrollo de planes y programas de organismo no educacionales tales como el sector agrario o el de salud para cooperar por ejemplo con la sanidad comunal. Con acciones como estas la escuela no solo busca la acción en provecho de los estudiantes sino que se orienta hacia la educación de los adultos.

Todos estos y demás actores del proceso pedagógico, padres y madres de familia, estudiantes, directores, maestros y maestras, instituciones nacionales y locales, organismos no gubernamentales (ONGs), que al trabajar en forma conjunta potencian posibles soluciones a los principales problemas que enfrentan las escuelas especialmente en las zonas rurales. Estos y demás objetivos se concretan en los denominados “Proyectos escolares anuales” con los que trabajan las instituciones escolares tanto en las áreas rurales como urbanas de la región.

VII. SITUACIÓN ACTUAL DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES Y MULTIGRADO EN LA REGIÓN CENTROAMERICANA

*"La calidad de la educación es la otra cara de la moneda de la equidad.
No existe equidad sin calidad, ni calidad sin equidad"
Esquivel Juan Manuel (2006)*

Sin pretender profundizar en la situación actual de las escuelas unidocentes y multigrados de los países en cuestión, se presenta una reflexión que intenta perfilar de manera general, los principales núcleos problemáticos en los cuales interfieren las orientaciones políticas los centros educativos. Lo anterior con la intención de, posibilitar la construcción de acciones que articulen las orientaciones que se emanan a los sistemas educativos de la educación primaria y a su vez, visibilizar aquellas acciones de operacionalización que impiden optar por una mejora en la calidad educativa.

Se parte del supuesto, de que las escuelas unidocentes y multigrado son producto de la necesidad e intereses históricos de los países, que tienen como intención, la expansión de la educación primaria, asegurando así, la cobertura del servicio escolar en las zonas rurales. Sin embargo, el tema de la calidad de la enseñanza en este tipo de centros educativos, ha sido siempre una preocupación desde sus más incipientes orígenes. Ejemplo de ello, se evidencia en que, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedan sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar; la urbana que tiene condiciones muy disímiles a la realidad rural. La organización del sistema escolar de estas escuelas, el trabajo con pocos estudiantes, con distintos niveles de avance, pertenecientes a diferentes grados, requiere una propuesta organizativa diferenciada respecto del modelo de escuela unitaria, que cuenta con grupos relativamente homogéneos.

En los distintos países de la región, la escuela unidocentes y multigrado fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, inicialmente, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que el modelo requería. La labor de impartir clases simultáneamente en todos los grados, requiere, entre

otras habilidades, la de poder reconstruir las distintas tramas de relaciones sociales que incluyen necesidades, intereses, exigencias y apoyos, que se vinculan a las respectivas estructuras técnico-administrativas que se desarrollan de manera continua en este proceso. Como resultado de éstas decisiones administrativas que pretenden dar el servicio, se encontró una solución oportuna para reducir el personal en concordancia con la cantidad de la población estudiantil.

Para solventar la anterior situación, distintos especialistas en educación y los mismos maestros y maestras con experiencia de trabajar en contextos rurales centroamericanos, han manifestado en diversos espacios académicos; la necesidad de *-seleccionar los contenidos-* para estos contextos particulares, puesto que, en la práctica pedagógica apelan a la imposibilidad de cubrir el currículum nacional de manera completa para cada grado que atienden, además recurren generalmente a la *“articulación temática”* de los contenidos, requisito para facilitar *la “articulación didáctica” de coordinar* las actividades en todos los grados.

Sumado al anterior reto, los maestros y maestras centroamericanos reconocen deficiencias en su formación, en especial los maestros y maestras de Nicaragua y El Salvador, cuando señalan *-con frecuencia se utilizan los modelos de enseñanza tradicionales y se desarrollan temas desvinculados con el modelo de escuela Unidocentes y multigrado-* por mencionar algún ejemplo, donde en la mayoría de los casos, su formación profesional no les preparó para laborar bajo estas particularidades y los espacios de capacitación y/o actualización con nulos o escasos.

Los problemas y/o deficiente formación profesional específica para el trabajo bajo el Modelo Pedagógico de escuelas unidocentes y-o multigrado, hace que los maestros y maestras, separen a los estudiantes que comparten un mismo espacio áulico según el nivel al que pertenecen. Esta dinámica pone en desventaja el enriquecimiento del currículum, situación que Angulo (2004:72), enfatiza de al mencionar al respecto; “... las relaciones entre niños y niñas de

diferentes edades y niveles, hace que el trabajo sea compartido, exista respecto, cooperación y autonomía” (...) “la posibilidad de aprender juntos le garantiza a los niños y niñas un aprendizaje que, a largo plazo, le facilitará ampliar su capacidad y sus habilidades para lograr un desarrollo integral, posibilitándolos a resolver distintas situaciones de la vida”.

Otra de las situaciones por las que atraviesan los centros educativos por lo general de las zonas rurales es la inestabilidad en la permanencia de los maestros y maestras en los centros educativos. Estas escuelas lastimosamente son vistas como “de tránsito” “de pasada”, al aceptarse nombramientos por uno, dos o tres meses, para así poder optar por el traslado para puestos en propiedad, en zonas urbanas cercanas a su lugares de residencia. Solano (2003), en un estudio realizado en Costa Rica sobre el perfil del maestro rural menciona “...no es de extrañar –se refiere al maestro- que las primeras escuelas donde trabajan, muchas veces, no se encuentran cerca de su lugar de origen y más bien perciben estas asignaciones como “trampolín” (Pág. 38) para irse acercando a la región donde realmente preferían trabajar” esto a pesar que “reglamentariamente”, se requiere de un periodo mínimo de permanencia en el centro educativo donde es nombrado, para optar por otro puesto laboral.

La situación descrita anteriormente se empeora aún más, al tratarse de instituciones más alejadas de los centros de población, donde se da el fenómeno de la “inopia” -cuando ningún maestro o maestra se recluta para trabajar en estos centros educativos-, situación que provoca que en los primeros meses del curso lectivo, no es posible nombrar a ningún educador por falta de personal interesado.

Otro fenómeno que ocurre de manera paralela, y mencionado por Solano (2003), es que cuando algún maestro y/o maestra decide laborar en este tipo de contexto, -éstos no aceptan vivir en las casas de los pobladores o en la vivienda de la escuela, debido a las serias incomodidades que presentan, el deterioro de la “casa del maestro” y/o a la ausencia de servicios básicos. Esta

situación hace que se decidan por trasladarse a diario desde otras comunidades, provocando retrasos en el cumplimiento del horario de trabajo, además de aumentar las posibilidades de inasistencia laboral.

Los países de la región, como fue mencionado en capítulos anteriores, se mueven dentro de compromisos internacionales como; la Conferencia de la Educación para Todos (1990), el tratado del Foro Mundial de Educación en Dakar (2000), y el Convenio Centroamericano sobre unificación básica de la educación (2006) en cuyo texto se contempla el acuerdo sobre el Calendario Escolar con un mínimo de 200 días lectivos. La firma de este acuerdo regional, trae como consecuencia que los maestros y maestras cuenten con pocos o nulos espacios para dar respuesta a las distintas necesidades de capacitación y actualización que requieren los educadores y estas deben desarrollarse en tiempos –fuera del horario escolar-.

Lo anterior trae otras consecuencias cuando se piensa en que los maestros y maestras de escuelas Unidocentes y/o multigrado, de zonas rurales dispersas, requieren como parte de su función y roles, contar con -espacios académicos- para compartir con sus colegas, asuntos curriculares y/o administrativos propios de la organización escolar y como resultado del aislamiento con el que trabajan. Situación que se ve en detrimento para alcanzar un proceso educativo de calidad, cuando la calendarización escolar no les posibilita realizarlas.

Con respecto al acompañamiento que deben recibir todos los maestros, sean que laboran en contextos rurales o urbanos, y que están normados en los distintos ministerios y secretarías de educación de la región, el acompañamiento y-o apoyo a la labor docente en su mayoría no se desarrollan. Entre algunas de las causas es porque carece de presupuesto real para que los supervisores se trasladen a centros educativos de zonas rurales y mucho menos cuando éstas son de difícil acceso. Esta situación provoca, que dichos maestros y maestras no cuenten con el apoyo ni control

requerido, y trabajen de manera aislada del resto de la población sin un proceso de evaluación y realimentación del quehacer educativo.

A pesar de las debilidades que afrontan las escuelas unidocentes y multigrado de la región y entre otras que podríamos agregar indiscutiblemente, se debe mencionar aquellos aspectos que se tornan positivos y como logros de los países en cuestión. Al respecto Tedesco (2000), mencionado por Esquivel (2006), rescata tres de éstos; el aumento en la inversión educativa, las reformas en materia de descentralización de la administración y el elevado reconocimiento en la población, que la educación, es prioridad para alcanzar un desarrollo de país.

Lastimosamente, esta buena intencionalidad, no se ejecuta de igual manera en acciones, tanto para zonas urbanas como rurales, y se evidencian situaciones de inequidad en la gestión de calidad de la educación que se ofrece. Este mismo autor, Esquivel (2006: Pág. 6) refiere:

...la baja inversión mantienen deprimidos los sueldos de los maestros, que también incide en la calidad de los materiales y la infraestructura (..), características de la gestión institucional y pedagógica, que aún no ha sido impactada de manera suficiente por los procesos de reforma, permaneciendo ineficiente e ineficaz”.(...) “...lo anterior lleva a grandes desafíos y compromisos referentes a los resultados y formas de incorporar evaluaciones educativas, calificar la demanda, el nombrar a profesionales en educación en aquellos centros educativos con desventaja social y el generar escuelas inclusivas. (Pág. 7)

Dicha reflexión pone de manifiesto la necesidad de reivindicar la labor pedagógica del maestro y la maestra en la región, la necesidad de proveer a los centros educativos rurales de materiales y recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de formar profesionales como una visión de trabajo donde se articule los objetivos del currículum con las necesidades e intereses de los estudiantes, de la institución y la comunidad.

A continuación, sin pretender abarcar de manera exhaustiva el tema, nos referimos de manera general y cuando la búsqueda de los datos y los niveles de comparación entre éstos y los países nos lo permita, se presenta una serie de tablas ilustrativas que responden a las siguientes temáticas: inversión en el rubro educativo, cantidad de centros educativos primarios, estadísticas de matrícula, datos de promoción estudiantil y cantidad de maestros en la región. Lo anterior con la intención de visualizar de manera general la situación actual de las escuelas unidocentes y multigrado de la región y tomar una valoración al respecto.

A. Inversión en el rubro Educativo

A continuación se presenta una tabla que ilustra el porcentaje de gasto público ejecutado en los países en estudio, con relación al Producto Interno Bruto.

Tabla N °2
Porcentajes para el gasto de la Educación Primaria por países

País	Año	Porcentaje PIB	Presupuesto Nacional
Nicaragua	2004	2.8	12.5
	2005	3.1	13.8
	2006	3.1	13.7
El Salvador	2004	2.8	16.5
	2005	3.0	16.0
	2006	2.9	14.5
	2007	3.1	17.7
Costa Rica	2004	5.1	---
	2007	5.1	29.1
Honduras	2004	6.7	---
	2005	7.6	---
	2006	7.5	---
Guatemala	2004	2.3	---
	2005	1.9	---

Fuente: Confección según estadísticas de cada investigación regional, según países

En el año 2004 el porcentaje Del PIB fue relativamente bajo, sólo Honduras y Costa Rica destinaron al menos el 5% del PIB para la educación. El gasto público en este campo sigue siendo especialmente bajo Guatemala, El

Salvador y Nicaragua. Con tan pocos recursos no permiten ampliar las coberturas y garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, tampoco mejorar la calidad. Preocupa además que

B. Cantidad de centros educativos de educación primaria

“Las tasas de cobertura han aumentado en casi todos los niveles y en varios países la cobertura en primaria está muy cerca de ser universal, aunque persisten desafíos importantes en Nicaragua y República Dominicana, donde alrededor de 13 de cada 100 niños no están matriculados en este nivel”
Informe Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2007)

En este apartado se presenta distintos cuadros que ilustran porcentajes de escuela según dependencia en los países de Nicaragua y Costa Rica, el total de escuelas por modalidad en Honduras, Costa Rica y Guatemala, así como porcentajes de escolaridad por países en estudio.

Tabla N° 3

Total de escuelas por dependencia y área geográfica en Nicaragua y Costa Rica

	Dependencia	Rural	Urbano	Total
Nicaragua (2004)	Público	7.746	1.310	9.056
	Privado	644	850	1.494
	Total por miles	8.390	2.160	10.550
Costa Rica (2007)	Público	7.746	1.310	9.056
	Público	2990	740	3.730
	Privado	246	38	284
	Subvencionado	18	2	20
	Total por miles	1.004	3.030	4.034

Fuente: Investigación regional de Nicaragua. (2007), Investigación regional de Costa Rica. (2007)

Es importante rescatar que tanto en Nicaragua como en Costa Rica, la gran mayoría de los centros educativos en el sector primaria se localizan en las zonas rurales y en el nivel de dependencia del sector público. Un dato importante que se rescata de la investigación regional realizada en Nicaragua (2007), es que en éste

país centroamericano en el año 2006, hubo un total nacional de 3.600 escuelas multigrado.

Tabla N° 4

Cantidad de centros educativos según modalidad en Honduras y Guatemala en el año 2006

País	Modalidad	Total general del país
Honduras	Unidocentes	3.259
	Bidocente	4.424
	PROHECO	1.717
Guatemala	Autogestión comunitaria	4.676
	Monolingües	4.466
	Bilingües	775
	Unitarias/multigrados	10.366 corresponden al 60.97 del total del país

Fuente: Investigaciones regionales de Honduras y Guatemala. (2007).

La cantidad de escuelas unidocentes y multigrado en los países de Honduras, un total de 7.683 y en el caso de Guatemala, un total de 10.366, reflejan la relevancia del Modelo Pedagógico para dar respuesta a las necesidades de cobertura y acceso a la enseñanza primaria en la región. Es importante destacar en Guatemala, la intervención de las comunidades en la responsabilidad, organización y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde un total de 4683 centros educativos del país trabajan en forma articulada con organizaciones comunales.

Tabla N° 5

Total de escuelas por modelo pedagógico, según zona. Costa Rica
Año 2007

Modelo	Rural	Urbano	Total general
Unigrado	789	871	1.660
Multigrado no unidocente	49	518	567
Unidocente multigrado	166	1.615	1.781
Unidocente no multigrado	0	26	26
Total	1004	3.030	4.034

Fuente: Investigación regional de Costa Rica. (2007)

La presentación de los datos de Costa Rica distribuidos según los distintos modelos de enseñanza, obedece al estudio investigativo y detallado realizado por Torres (2007), no así, los mismos no se encuentran de esta manera en la base de datos del Ministerio de Educación Público respectivo. Se rescata que la gran mayoría de escuelas unidocentes multigrado se localizan en la zona rural de este país.

En el caso específico de las escuelas Unidocentes de El Salvador para el año 2008, según datos suministrados vía correo electrónico del 19-feb-09 por Guillermo Cortez Juaréz (guillermo.cortez@mined.gob.sv), se reportan un total de 344 escuelas rurales y 33 escuelas urbanas para un total de 377.

Tabla N° 6

Porcentaje de escolaridad por países y grupos de edad

País	Años promedio de escolaridad a los 8 años	Años promedio de escolaridad a las 13 años
Costa Rica	1.1	5.4
El Salvador	1.8	5.6
Nicaragua	1.2	4.4
Honduras	0.9	4.6
Guatemala	0.7	3.8

Fuente: Valeirón Julio y Esquivel Juan. (2006). Situación de la Evaluación y la Investigación Educativa en los Países Centroamericanos de la República Dominicana

Elevar los años de escolaridad es el resultado del objetivo de la región para mejorar el acceso y sobre todo la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, un resultado positivo se denota en los niveles de crecimiento en los rangos de personas nacidas en los años 1930 a 1970. Según resultados del estudio realizado por Esquivel (2006), en la región centroamericana se aprecia un significativo aumento llegando al promedio de (4.6).

En la tabla anterior, llama la atención Guatemala que, en promedio, a la edad de 13 años, solamente han podido cumplir con aproximadamente 3 años de escuela primaria. Dicha situación obedece en la mayoría de los casos a los problemas de deserción, repitencia y a la entrada tardía a los sistemas

educativos formales. De ahí deriva la importancia y el compromiso de que los países desarrollen políticas explícitas en la mejora de la calidad educativa.

C. Estadísticas de matrícula en la educación primaria

*“Es indudable que los esfuerzos realizados durante los últimos años han logrado incorporar a más niños centroamericanos en el sistema escolar que en cualquier otro periodo de nuestra historia”.
Informe Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2007)*

Según el Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y República Dominicana del año 2007, la mayoría de los países del área ha logrado avances en cobertura a nivel de preescolar, sin embargo menos de la mitad de los niños y niñas recibe algún tipo de atención educativa en este nivel. Dada la importancia que se le atribuye a la formación inicial para lograr el éxito educativo futuro de los estudiantes al contribuir - según investigaciones realizadas - en la disminución de necesidad de ejecución de programas de recuperación escolar en el nivel de la educación primaria.

Tabla Nº 7

Tasas de Matrícula en Rango de Edades Específicas

País	Zonas Urbanas			Zonas Rurales		
	Edades 6-18	6-7	8-13	6-18	6-7	8-13
Costa Rica	86.90	96.60	96.80	75.00	91.40	92.90
El Salvador	84.40	83.50	94.40	67.90	67.30	84.80
Nicaragua	82.90	81.50	93.90	63.10	63.50	81.50
Honduras	75.80	76.30	91.40	58.00	65.50	81.40
Guatemala	77.20	82.70	90.00	57.70	65.60	79.00

Fuente: Datos de la investigación Situación de la Evaluación y la Investigación educativa en los países centroamericanos. (2006)

Con respecto al primer rango de edades se denotan notables diferencias al comparar las zonas urbanas con las zonas rurales, en este último los porcentajes de todos los países no supera el 75% de matrícula al sistema educativo en las edades de 6 a 18 años.

Tabla N° 8

Total de Matrícula según censo. El Salvador

Año	Rural	Urbano
2005	581.292	452.758
2006	372.744	417.318
2007	557.093	446.189

Fuente: Correo electrónico del 19-feb-09, Guillermo Cortez Juárez
guillermo.cortez@mined.gob.sv

La mayoría de los estudiantes de El Salvador se registran en la zona rural. Con respecto a la matrícula para las escuelas unidocentes del año 2008, se contabilizan 11365 en la zona rural y 1082 en la zona urbana, esto para un total de 12.447.

En este mismo país, y según investigación en desarrollo realizada por Cortéz (2009), el promedio de estudiantes por maestro es de 33 tanto para los centros rurales como para los urbanos. Todos los 377 docentes que trabajan bajo la modalidad de escuelas unidocentes, poseen plaza oficial con fondos del Gobierno. Para Cortéz, la mayoría de los centros unidocentes de este país, están en el sector rural y en comunidades de difícil acceso y catalogados como de pobreza extrema.

Este mismo autor señala además que, en relación al número de aulas unidocentes donde estudian los 12.447 estudiantes, se cuenta con 842 aulas y en las cuales funcionan solamente 556 secciones. Se desprende de esto, que *“se podría estar sub-utilizando la capacidad instalada y la infraestructura”*, cuya forma de tenencia es la siguiente: en propiedad 224 (del Ministerio de Educación y Deportes MINED), alquilada 5, prestada 65, en comodato 42, otra forma 41, para el total de los 377 centros unidocentes del país.

Es importante señalar, que, 217 escuelas unidocentes corresponden al Programa Educación con Participación de la Comunidad conocidas como EDUCO; mientras que un total de 158 son administrados por Consejos

Educativos Escolares (CDEs) y solo 1 por centro Educativo Católico Escolar (CECE). Una de las instituciones no se encuentra identificada en el tipo de administración. En la investigación que aún esta en proceso y que adelanta Cortez, se señala que, de acuerdo al Censo Matricular del MINED en el año 2008, El Salvador cuenta con 813 aulas alternativas que integran grados o años de parvularia y básica, *“que no necesariamente funcionan en escuelas unidocentes pues de estas, (unidocentes) son solo 148 las que poseen aulas alternativas o multigrado”*.

Tabla N° 9

Matrícula total por modelo pedagógico según zona. Costa Rica
Año 2007

Modelo	Rural	Urbano
Unigrado	152.690	280.735
Multigrado no unidocente	36.650	3.344
Unidocente multigrado	36.997	3.338
Unidocente no multigrado	51	0
Total	226.388	287.417

Fuente: Investigación regional de Costa Rica. (2007)

Al comparar los datos de esta tabla con respecto a los presentados en la tabla n4, se determina que para un total de 166 escuelas de la zona rural, que funciona bajo la modalidad de -Unidocente multigrado-, en el año 2007 se matricularon 36997 estudiantes. En la modalidad de -multigrado no unidocente- también de la zona rural, del total de 49 escuelas se matriculan 36650 niños y niñas. Las cifras anteriores revelan que el total de estudiantes en las zonas rurales de Costa Rica es de 226 388, lo que corresponde al 44.1% del total de la matrícula en este mismo año.

D. Datos de promoción en la educación primaria

Seguidamente, en este apartado se presentan datos estadísticos de aprobación, reprobación y deserción de Honduras, Nicaragua y Costa Rica con respecto a las zonas rurales.

Tabla N°10

Porcentajes de indicadores educativos de la zona rural. Honduras

Indicador	Año 2002	Año 2005
Tasa de repetición/esc. Bidocentes	8.2	---
Tasa de repetición/esc. Unidocente	7.5	---
Tasa de repetición/esc. multidocente	4.4	---
Tasa de aprobación zona rural	---	84.38
Tasa de reprobación zona rural	---	10.41
Tasa de deserción zona rural	---	3.22

Fuente: Informe sobre factores asociados al rendimiento académico Honduras del año 2002 e indicadores educativos del año 2005 según Propuesta de extensión, Modelo Pedagógico

Para ilustrar los índices elevados de reprobación que se presentan en la región centroamericana, y de manera específica en las zonas rurales, se presentan los datos de Honduras, donde el porcentaje de repetición en las escuelas unidocentes es del 7.5% y en las escuelas bidocentes del 8.2%, ambos en el año 2002. Esta situación evidencia que estos porcentajes son dos veces “mayores” en la zona rural que cuando se compara con la zona urbana. Cuando se contrasta la tasa de deserción, la zona rural es “una vez más elevada” que en el contexto urbano.

Tabla N° 11

Porcentajes de Indicadores educativos de la zona rural de Nicaragua.
Año 2006

Rubros	Año 2006	
	Multigrado regular	Multigrado Bilingüe
Matrícula inicial	309.757	5.962
Matrícula final	270.776	5.328
Aprobados	221.062	4.596
Tasa de aprobados	82.49	88.98
Reprobados	49.714	732
Tasa de retención	---	89.21
Tasa de cobertura	---	97.12

Fuente: Investigación regional de Nicaragua (2007) y datos del MINEDUC año 2007, según informe por país.

Una vez más, se evidencia los problemas de la región en cuanto a porcentajes de deserción en el nivel de la educación general básica y específicamente en las zonas rurales, al comparar datos de la matrícula inicial con respecto a la matrícula final de los centros educativos bajo la modalidad de -multigrado regular- multigrado bilingües.

Con respecto a los porcentajes de reprobación en este mismo país, se presenta el mismo fenómeno de datos “elevados” este mismo tipo de modalidad de centros educativos. Una situación similar se presenta en Costa Rica en el año 2006, en las escuelas de modelo multigrado, donde reprobaban un total de 39814 y en el año 2007 un total de 40810 estudiantes. Cifras alarmantes, se encuentran en el estudio de este país, dados por el MIDEPALN cuando el total de reprobación del país en la educación general básica es de 73958 y 77217 en estos años respectivamente.

A manera de conclusión, en la región centroamericana, los porcentajes de repetición son “muy altos”, especialmente en los primeros niveles de la educación básica, con respecto al resto de países de América Latina y “ocho veces más alta” que en países desarrollados. Si bien es cierto, que los distintos gobiernos han invertido esfuerzos por aumentar las posibilidades de acceso a la escuela, esto no es suficiente si no se garantiza la permanencia de las y los estudiantes en el sistema. Según Informe Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2007), un promedio de 8 de cada 100 estudiantes de primaria repiten de grado anualmente. En Nicaragua por mencionar un ejemplo, se presentan datos sobre los porcentajes de estudiantes que repiten en el nivel de primaria y estos se duplicaron entre los años 2000 y 2004 en el primer grado.

En Guatemala, la situación se muestra más crítica, según datos del mismo informe, donde 27 de cada 100 estudiantes del nivel de primer grado de las escuelas públicas repiten. En el caso de Costa Rica, en el año 2007, se presenta un promedio de 7.9% de repitencia en el primer grado de la educación general básica.

La situación anterior se acrecienta aún más cuando se presentan casos de ingreso tardío al sistema educativo lo que repercute directamente en la repetición de cursos en más de la mitad de los estudiantes de primaria de la región, situación que se presenta críticamente en los países de Guatemala y Honduras. Al respecto el Banco Mundial se pronuncia cuando señala que -la probabilidad de que un estudiante centroamericano de 14 años que abandone sus estudios es “muy alta”, esto por la necesidad de insertarse en el mundo laboral debido a la situación de pobreza que enfrentan sus familias. Para dar solución a esta crisis educativa, en la región ha acordado implementar la educación básica obligatoria al menos de ocho años, además de articular los niveles de la educación primaria con el nivel de secundaria, con el objetivo de favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

E. Cantidad de maestros y maestras

*“En promedio, solamente tres cuartas partes de los docentes poseen la formación mínima requerida para poder enseñar de acuerdo con la normatividad de cada país”
Informe Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2007)*

Para ejemplificar el tema, se presentan dos cuadros que muestran la cantidad de maestros y maestras que laboran en las zonas rurales tanto de Nicaragua como de Guatemala, según modalidad educativa.

Tabla N° 12

Total de docente en Educación Primaria. Nicaragua

Docentes	Total
Multigrado en todo el país*	8.305
Multigrado titulados (2007)	4.768
Multigrados empíricos (2007)	3.537
Multigrado bilingüe (2005)	145
Multigrado bilingüe (2007)	191
Multigrado regular (2007)	9.766
Total de maestros en todo el país (2006)	30.756

Fuente: Investigación regional de Nicaragua (2007).

Es evidente en Nicaragua, la problemática que enfrenta el sistema educativo con respecto a los niveles de formación de sus maestros y maestras. Un total de 3537 maestros que laboran en centros educativos multigrados son empíricos, situación que va en detrimento de ofrecer una educación de calidad.

Tabla N° 13

Cantidad de docentes según modalidad. Guatemala. Año 2006

Tipo de institución	Cantidad de docentes
Unigrado/multigrado	28.792
Monolingues	12.087
Bilingues	2.193
PRONADE	14.512
Total	28.692

Fuente: Investigación regional de Guatemala. (2007)

Es de reconocer el esfuerzo, la inversión y el compromiso con la calidad y equidad de la educación, que realiza el país guatemalteco al ofrecer carreras del magisterio con la modalidad en educación bilingüe –español y algún idioma maya- que son un total de 77 del total del 22% de escuelas normales, según datos de la investigación realizada por Angulo (2008) de la formación docente en la educación básica.

La temática de la formación inicial docente es un tema amplio y de discusión en algunos de los países centroamericanos, esto porque existe heterogeneidad en la formación que se recibe y provoca desigualdades cuando de convalidación de certificaciones y con respecto al ejercicio de su profesión.

Para ilustrar la situación comentada anteriormente, presentamos el siguiente cuadro resultado de la investigación elaborada por Angulo et al (2008: Pág. 115).

Tabla N° 14

Niveles de la formación docente según país

País	Nivel donde se encuentra la formación docente
Costa Rica	universitario
El Salvador	Universitario
Honduras	Terciario-universitario
Guatemala	Secundario
Nicaragua	Terciario

Fuente: Torres y Zamora. (2009)

En la región, existen tres tipos de instituciones educativas responsables de ofertar la educación de los maestros y maestras, estas son: Las Escuelas Normales, los Institutos Superiores de Formación y las Universidades. Para los países de Costa Rica, El Salvador y Nicaragua, la tendencia es a mantenerse como se ofrece actualmente, y en el caso de Honduras es mantener el nivel terciario, así como Guatemala se identifican intentos por elevarlo al nivel terciario.

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Integración y Educación

En Centroamérica no hay un solo Estado, son cinco países con su respectiva armazón jurídica, organización política e institucional y por ende educativa, pero no obstante, se percibe una tendencia regional a la integración, que remite fundamentalmente al ámbito de los acuerdos comerciales. En realidad se trata de una integración aún endeble, que no implica en la actualidad una integración política, ni monetaria. Cabe advertir que en materia educativa, es donde quizá está más rezagado este proceso de integración, hace falta potenciar un modelo educativo para la región. Es notoria la ausencia de planificación regional en el campo educativo, y específicamente, en torno a la educación rural, salvo algunas excepciones, que en todo caso representan esfuerzos aislados en la región. En este campo debe reconocerse el rol de la Coordinación Cultural Educativa Centroamericana (CCEC) que procura jugar un papel de rectoría en la región, a partir de los Ministerios de Educación, pero que no obstante carece de los recursos, instrumentos jurídicos, y en ocasiones, voluntad política, para avanzar hacia una mayor integración en este campo.

2. Tendencias generales en la región

Decir que no hay políticas integradas, no quiere decir que no haya tendencias con cierta regularidad en la región, pero estas tendencias más que surgidas de un proceso integrado de reflexión regional, en buena parte se sustentan en mega proyectos que organismos internacionales generan para la región.

Algunas de las tendencias en materia educativa en la región se pueden sintetizarse en:

- a) Énfasis en la cobertura, no necesariamente en la calidad,
- b) Énfasis en las competencias,

- c) Se concibe a la educación como un mercado transfronterizo que exige de una docencia en continua acreditación,
- d) Se prima una educación de contenido “técnico” en función del mercado laboral, que privilegia por ejemplo la enseñanza del inglés y la computación, como habilidades que responden al modelo actual de acumulación de capital.

3. Desconcentración y Descentralización

Otra tendencia que merece especial atención en la región es la de la llamada desconcentración o descentralización de la gestión local, pero que no implica descentralización de las decisiones políticas sustantivas, definiciones que se quedan concentradas aún en las altas autoridades centrales, dejando con frecuencia en las comunidades la responsabilidad solo de generar los recursos para el funcionamiento de las escuelas, como ocurre en buena parte con la municipalización de la educación.

Estas políticas que implican desconcentración sin recursos suficientes, ni traslado de decisiones políticas medulares, afectan especialmente a la escuela rural y unidocente que, debido a su ubicación, lejos de los centros de poder, tiene mayores problemas de acceso a los recursos.

Por ejemplo, una importante parte de la infraestructura de centros educativos unidocentes y multigrado ha sido asumido por las comunidades como parte de su gestión administrativa. La compleja administración de los fondos públicos se hace casi imposible de ejecutar cuando se trata de centros educativos que se ubican distanciados de los centros de poder.

4. Presupuesto

Se reconoce que la región recibe e invierte importantes recursos para la educación, pero hay que indicar que el problema de presupuesto no es solamente un problema cuantitativo de recursos, sino remite a los criterios y

prioridades con los que se da la asignación de los recursos disponibles. Es decir, la clave es cómo se reparten los recursos.

Ese análisis pormenorizado del presupuesto excede las pretensiones de nuestra investigación, baste por ahora resaltar que todo problema presupuestario es un problema político. Bajo esa tesis, nos llama la atención de que por regla general en la región no existen rubros en el presupuesto destinados específicamente a la educación rural. No hay discriminación positiva hacia los centros educativos rurales, por lo que Las escuelas rurales no tienen un rubro presupuestario específico. Por eso, es muy importante, no solo revisar el porcentaje del PIB que se invierte en educación sino también, cómo se distribuyen estos recursos.

5. Formación docente

No existen planes de formación dirigidos específicamente a la educación rural, salvo el caso de Costa Rica que tiene a nivel universitario desde hace veinte años, una instancia cuyo objeto de estudio es la educación rural y la formación de futuros docentes para las zonas rurales. En el área de capacitación de docentes rurales, si se pueden ubicar experiencias importantes como los casos de Guatemala, El Salvador y Honduras.

Si bien es cierto que La División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica, es la única instancia en Centroamérica, que a nivel universitario, forma docentes para el trabajo en las zonas rurales, no obstante, hay que advertir que no existen datos de que estos docentes preparados para trabajar en el contexto educativo rural, efectivamente se orienten y se inserten a laborar en éste.

6. El modelo pedagógico de la escuela multigrado y unidocente:

El modelo pedagógico deviene o se emparenta con la corriente de escuela activa o escuela nueva, misma que genera una ruptura con el modelo

tradicional de enseñanza y aprendizaje y en el que confluyen y se desarrollan posteriormente diversos enfoques cuyo denominador común es la revaloración del rol del estudiante, mediante la metodología de trabajo colaborativo. Bajo esta concepción, la educación está concebida como proceso de acción social activo e involucra la comunidad como motor de esa acción. Este fundamento pedagógico se empalma muy bien con la realidad de las comunidades rurales, donde la escuela rural juega un rol como centro vital de la comunidad, allí se realizan las rifas, las vacunaciones, las concentraciones, las charlas, las reuniones. La naturaleza de la escuela rural, facilita que el proceso de enseñanza y de aprendizaje esté más centrado en la práctica, la experiencia, el análisis de los problemas locales, de manera que el estudiante esté visualizado como un agente activo.

7. Aprendizaje entre pares

La dinámica propia del modelo de la escuela unidocente y multigrado implica relaciones más horizontales que propician aprendizajes y diseños de estrategias metodológicas por parte del docente y en algunos casos, mejorados por parte de los mismos estudiantes, que generan habilidades para la interacción de carácter más democrático y socializante. Estudiantes de diferentes grados, de diferentes grupos etáreos, con diferentes niveles de desarrollo del conocimiento, deben esforzarse por trabajar en grupos y obtener resultados de equipo. El docente circula alternativamente por los grupos, dedicando tiempo de calidad a cada grupo, pero antes han debido decidir cuál o cuáles son las inquietudes que deberán presentarle, quién lo hará, en qué momento etc. Todo este tipo de discusiones desarrolla capacidad para consensuar, capacidad de escucha activa, capacidad de desarrollar la empatía, capacidad para la interacción positiva entre las y los estudiantes.

8. Proceso formativo desigual y combinado

Por otro lado, el hecho de que haya una diversidad desigual y combinada en los procesos de aprendizaje, genera un salto en la calidad en dicho proceso.

Es decir, la interacción de sujetos con diferentes niveles de capacidades y de desarrollo cognitivo implica la generación de nuevas interacciones que conducen a ampliar las áreas de interés y de acción de las y los estudiantes.

Cuando un estudiante de tercer grado, tiene la oportunidad de gestionar y consensuar su interacción con uno de sexto grado, esta recibiendo un estímulo mucho más complejo que si tuviera la oportunidad de interactuar solo con niñas y niños de su nivel. Esto se traduce también en un proceso pedagógico de construcción colectiva, hay menos énfasis en la competitividad individual, en la especialización, en la fragmentación de los conocimientos, es un proceso de construcción colectiva. De manera que si el líder del grupo no interactúa bien, el grupo no avanza. El o la líder no siempre es el mismo, en una asignatura puede que sea otra persona. En razón de tales elementos de la dinámica escolar unidocente, el proceso educativo, que es fundamentalmente colectivo, paradójicamente redundando en una mayor autonomía individual.

En síntesis, las ventajas del proceso pedagógico son: a) el conocimiento es más diverso, desigual y combinado, b) es una construcción colectiva, c) siendo una construcción colectiva, potencia la autonomía, porque el estudiante aprende a valerse por sí mismo en grupo, e individualmente, porque no está siempre en función del docente que está al frente. Esto redundando en una mayor horizontalidad del proceso. El docente aunque quisiera estar controlando al estudiante no lo puede hacer, la decisión de aprender es del estudiante.

9. Modelo y práctica pedagógica

Hay que aclarar que, la práctica en algunos casos, no tiene mucho que ver con la teoría que supone el modelo pedagógico analizado. La práctica de las y los docentes es básicamente empírica, está acompañada de manera insuficiente por parte de los Ministerios de Educación Pública, hacen falta políticas específicas, materiales de texto, didáctico, formación o capacitación permanente, que guíe el quehacer de este grupo de docentes.

Esto se evidencia en el hecho de que las escuelas unidocente y multigrado son consideradas como una modalidad en la educación primaria, en la cual se aplican los mismos principios curriculares que para el currículo nacional base, de manera que no se propicia una adecuación del currículo al contexto unidocente y multigrado rural, aunque es justo indicar que si se reconoce a las escuelas unidocentes y multigrado lo que se denomina flexibilidad curricular.

Por otra parte, es imprescindible actualizar y potenciar los recursos pedagógicos y de apoyo existentes para las escuelas unidocentes y multigrado, incluyendo las opiniones, inquietudes y la experiencia de las y los docentes que trabajan en el campo, así como de las y los estudiantes y padres de familia. Nos referimos a recursos particulares tales como el sistema de fichas didácticas, bibliotecas, ludotecas, rincones de aprendizaje, gobiernos escolares, entre otros. Asimismo es pertinente revisar y adecuar los sistemas de valuación para el ámbito unidocente y multigrado

10. Desarrollo comunitario y escuela unidocente y multigrado

La escuela unidocente y multigrado tiene un impacto sobre el desarrollo comunitario, cantonal, municipal, un impacto en el desarrollo social, que no se evalúa por parte de la administración regional, central ni local. No hay seguimiento de los egresados para investigar cuántos logran estudiar en la secundaria, a cuáles trabajos ingresan, cuántos ingresan y se egresan de la universidad. No se mide no se da seguimiento a la proyección de la escuela multigrado y unidocente.

El trabajo de la escuela multigrado y unidocente es un trabajo complejo. Se debe trabajar muy estrechamente con la comunidad, responder a las múltiples demandas que sobre la escuela se generan, como ser centro de acopio, refugio en los momentos de catástrofes, centro de vacunación. Una verdadera política de desarrollo rural debería involucrar recursos para la educación utilizando la capacidad instalada, en conjunto con padres y madres de familia, con el fin de reevaluar el sentido de la educación de ellas y ellos y de sus hijos e hijas.

En el discurso oficial, la integración y articulación de la inter y multiculturalidad está implícita para favorecer el desarrollo de lo local rural. No obstante, y teniendo en cuenta que, es en las zonas rurales donde en la mayoría de los casos, se encuentran ubicados los grupos étnicos que han sido objeto de mayor discriminación y quienes ven más vulnerados sus derechos, siguen perdurando la inequidad en la asignación de recursos.

11. Las condiciones de las y los docentes

Un factor que con frecuencia se olvida es el análisis de la situación de las y los docentes. La dignificación salarial y profesional docente en la escuela multigrado y unidocente, de la mano con el compromiso de mejorar la calidad de los procesos educativos, es una cuestión clave. Otorgar una formación específica en el modelo pedagógico para las y los docentes que se desempeñan en ese contexto, debe ir acompañada de una mejor remuneración, en virtud de las particularidades y el recargo que supone para la docencia en el desarrollo del modelo y la práctica pedagógica en la escuela unidocentes y multigrado

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo L, Carvajal V, Cerdas Y, Garita N, Herrera D, van Kampen P y Torres N. (2008) *Formación y capacitación docente para la educación general en Centroamérica y República Dominicana, con énfasis en al ruralidad*. Plan Internacional- Universidad Nacional de Costa Rica- CIDE- DER- Proyecto Mejoramiento de la Educación General Básica en Centroamérica: Aportes desde la Educación Superior (PADES) - Universidad de Utrecht, Holanda. EDUNA. San José. Costa Rica.
- Angulo, Ligia, Cerdas, Yadira y Ovares, Sandra. (2006). *Las interacciones del maestro en el aula rural: un estudio de casos múltiples*. Editorial EFUNA, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Aguilar M. E, Angulo L, Cerdas Y, Céspedes E, Monge M. E, Ovares S, Solano J, van Kampen P. (2003) *Un Acercamiento a la Educación General Básica en las zonas rurales de seis países centroamericanos*. Un estudio exploratorio. Editorial Fundación Universidad Nacional (EFUNA), Heredia, Costa Rica.
- Aguilar Mora y Solano Alpízar. (2000) *La Educación rural en el contexto de la Globalización. En Educación Rural: Un Acercamiento Pedagógico*. Centro de Investigación de Docencia y Educación (CIDE), Dirección de Educación Rural (DER), Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica.
- Castro Ángel y Velásquez Jasmín. (2007) *Escuelas unidocentes y multigrado a Escala Nacional en Centroamérica*. Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Utrecht y Plan Internacional. Honduras.
- Cecchini Simone, Alicia Leiva, Aldo Madariaga y Daniela Trucco (2009) *Desafíos de los programas de transferencias con corresponsabilidad: los*

casos de Guatemala, Honduras y Nicaragua. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile.

portal.onu.org.do/aggregator/sources/1

- Colbert, Vicky y Mogollón Oscar. (1992) *Hacia la Escuela Nueva*. Ministerio de Educación Nacional. Santa Fe de Bogotá, República de Colombia.
- Díaz Forbice y Solano Alpízar. (2002) *Educación Unidocente: Miradas desde la práctica*. Centro de Investigación de Docencia y Educación (CIDE), Dirección de Educación Rural (DER), Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica.
- Durán Sonia. (2007) *Estudio sobre La Escuela Multigrado en Nicaragua entre 1971 y 2006*. Universidad Nacional de Costa Rica Universidad de Utrecht y Plan Internacional. Managua, Nicaragua.
- Elvir, Ana P. y Celso Luis Asensio (2006) *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488s.pdf>
- Informe de Progreso Educativo de Honduras (2005) *Educación el futuro es hoy. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. PREAL. http://www.oei.es/quipu/honduras/preal_honduras2005.pdf
- Knut Walter (2000) *La educación en Centroamérica: Reflexiones en torno a sus problemas y su potencial*. <http://centroamericajuven.org/fileadmin/Contenido/Documentos/Publicaciones/81-19.pdf>
- López, Manuel (2007) *Escuela Nueva amiga de la niñez y los niños. Escuela y casa Saludable*. Honduras. UNICEF. Documento electrónico.

www.latinosan2007.net/2008/PYPs/1.../lopezhonduras031107.pdf -

- Memorias de los Foros (2003) *Estrategia Nacional ICP*. Costa Rica.
- Ministerio de Educación (MINED) (2007) *Segundo informe de avance Plan Nacional de Educación 2021*. Ministerio de Educación. -- 1a. ed. -- San Salvador, El Salvador.
www.mined.gob.sv/sistemas/.../v_archivos.asp?cat...
- Muñoz Vernor (2006) *El oro por las cuentas: Miradas a la mercantilización de la educación*. CIDE. UNA: San José de Costa Rica.
- Pérez, Iris (2002) *Las escuelas rurales unidocentes como organizaciones de cambio*. En Revista del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Proyecto Estado de la Región. (2002) *Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá*. San José, Costa Rica.
- Retana, Carlos y Esquivel Juan Manuel (2006) *Indicadores del Estado de la Educación en Centroamérica y la República Dominicana, con Especial Atención a las líneas del Programa de mejora de la Calidad Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.
- Robert Reich (1992) *The Woks of Nations*, New York: Vintage.
- Sarramono Jaime y Vásquez, Gonzalo (1998) *Educación No Formal*. Editorial Ariel. Barcelona España.

- Rodríguez, Roxandra (2007) *Escuelas unidocentes y multigrado a Escala Nacional en Centroamérica*. Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Utrecht y Plan Internacional. Guatemala.
- Segura Olman, Ruíz Keynor y Salas Fiorella. (2003) *Educación Rural en Costa Rica: Oportunidades, Retos y Desafíos. En La Educación Rural en Centroamérica. II Seminario Centroamericano de Educación Rural*. Compiladoras: Aguilar Mora & Cerdas Rivera. Editorial Fundación Universidad Nacional (EFUNA), Heredia, Costa Rica.
- Solano, José, Van Kampen Paul y Ovaes, Sandra. (2003). *El docente rural en Costa Rica: radiografía de una profesión*. Editorial EUNA. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Torres, Nancy y Zamora, Juan Carlos. (2007) *Estudio sobre La Escuelas Multigrado y unidocente en Costa Rica: semillero de la educación rural*. Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Utrecht y Plan Internacional. Heredia, Costa Rica.
- *Un informe de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa* (2007) Informe de Progreso educativo de Centroamérica y República Dominicana. http://www.oei.es/quipu/preal_info07.pdf.
- Valeirón, Julio y Esquivel, Juan Manuel. (2009) *Situación de la Evaluación y la Investigación Educativa en los Países Centroamericanos de la República Dominicana*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.
- Vergel, Carlos: *La política educativa del imperialismo para el siglo XXI*. En: Revista Marxismo Vivo N° 17, , Editora Luis y Rosa Superman, Sao Paulo, Brasil, febrero 2009