

Université de Montréal

**Exploración y análisis de las políticas educativas relativas
a la educación rural en Centroamérica:
Casos de Costa Rica y Nicaragua**

**par
Iris Pérez**

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en sciences de l'éducation
option administration de l'éducation**

Août 2010

© Iris Pérez, 2010

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

*Exploración y análisis de las políticas educativas relativas a la educación rural en
Centroamérica: Casos de Costa Rica y Nicaragua*

présentée par :

Iris Pérez

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Laurier, président rapporteur

Manuel Crespo, directeur de recherche

Francisco Loiola, codirecteur de recherche

Claude Lessard, membre du jury

Gilbert Valverde, examinateur externe

François Bowen, représentant du doyen

RESUMEN

Diversos organismos internacionales se han interesado últimamente por la educación rural en los países pobres. Muchos de los trabajos de investigación que se han hecho al respecto, muestran que las escuelas rurales no ofrecen una educación adaptada al medio en el que se encuentran, fundamentalmente porque se han implantado la estructura administrativa y pedagógica de las escuelas urbanas sin tener en cuenta las características de la población infantil de las zonas rurales. Con el fin de tratar de remediar las dificultades encontradas, y de acortar la brecha existente en términos de calidad y accesibilidad, entre la educación rural y la urbana, estos organismos han propuesto diversas soluciones o propuesto algunas políticas adaptadas a este contexto particular.

El fin de esta investigación es presentar cómo estas recomendaciones convergen con las políticas educativas y con la cotidianidad de las escuelas en medio rural de dos países centroamericanos: Costa Rica y Nicaragua. Para ello se han establecido, como marco de análisis, seis categorías: Condición socioeconómica, currículo y pedagogía, relación escuela y comunidad, docentes, tecnología y por último, gestión y gobernanza.

Para lograr nuestro objetivo, se realizaron las acciones siguientes: Compilar y analizar las recomendaciones globales formuladas por los organismos internacionales y otros organismos de países desarrollados relativas a la educación rural, en función de las seis categorías establecidas. Comparar seguidamente esta información con las decisiones políticas que se han tomado en los últimos veinte años, en los países seleccionados, con el fin de mejorar el desarrollo educativo de las zonas rurales. Observar la efectividad de estas políticas en la práctica, en la cotidianidad de cuatro escuelas rurales de los dos países seleccionados.

Partiendo de la hipótesis de que existe suficiente información y recomendaciones que permiten la elaboración de políticas educativas apropiadas para mejorar la educación rural, el trabajo presenta un análisis multi-nivel (recomendaciones globales, políticas nacionales y prácticas escolares) estableciendo la convergencia en cada una de las categorías.

Los principales resultados de la investigación permiten afirmar que existe convergencia entre las prácticas escolares y las políticas educativas emitidas por el país –con algunas excepciones menores-. En cuanto a la convergencia entre las recomendaciones globales y las políticas emitidas por los países, no puede hablarse de convergencia. La investigación propone la elaboración de perfil de políticas nacionales para cada país, en función de la manera en que abordan la problemática de la educación rural: ya sea asignando recursos para ampliar los servicios educativos normalizados para todos los niños, o generando políticas focalizadas, creando programas específicos, haciendo notar la diferencia del mundo rural.

Palabras claves: Educación centroamericana, educación rural, escuela rural, políticas educativas, Costa Rica, Nicaragua

RÉSUMÉ

Différents organismes internationaux se sont penchés sur l'école rurale des pays en émergence. La plupart de ces travaux de recherche montrent que ces écoles n'offrent pas une éducation adaptée au milieu dans lesquelles elles sont situées, du fait essentiellement qu'on y a implanté la structure administrative et pédagogique des écoles urbaines sans tenir compte des caractéristiques de la population infantile des zones rurales. Afin de tenter de remédier aux difficultés identifiées, ces organismes ont proposé diverses solutions ou préconisé des politiques adaptées à ce contexte particulier.

Le but de cette recherche est d'étudier comment ces recommandations convergent-elles avec les politiques éducatives et dans le quotidien des écoles en milieu rural de deux pays de l'Amérique centrale, le Costa Rica et le Nicaragua. À cette fin, comme cadre d'analyse, nous avons établi six catégories : condition socio-économique, plan d'études et pédagogie, relation école et communauté, enseignants, technologie et finalement, gestion et gouvernance.

Pour ce faire, nous analysons les recommandations globales formulées par diverses organisations internationales et d'autres organismes des pays développés à propos de l'éducation rurale. Nous comparons ensuite ces informations avec les décisions politiques prises ces dernières vingt années, dans les deux pays sélectionnés afin de favoriser le développement éducatif des zones rurales. Pour finir, nous observons sur le terrain le quotidien de quelques écoles rurales des deux pays retenus.

En partant de l'hypothèse qu'il existe suffisamment d'information et de recommandations permettant l'élaboration des politiques éducatives appropriées pour améliorer les conditions des écoles rurales, le travail présente une analyse multiniveaux (recommandations globales, politiques nationales et pratiques scolaires) en établissant la convergence ou la divergence dans chacune des catégories.

Les principaux résultats de la recherche démontrent qu'il existe une convergence entre les pratiques scolaires et les politiques éducatives émises par les pays étudiés, avec quelques exceptions. Quant à la convergence entre les recommandations globales et les politiques émises par ces pays, on ne peut pas parler de convergence de façon générale. La recherche propose l'élaboration de profil de politiques nationales pour chaque pays, en fonction de la manière par laquelle ils abordent la problématique de l'éducation rurale : soit par l'assignation des ressources pour étendre les services éducatifs normalisés pour tous les enfants, ou en produisant des politiques focalisées, créant des programmes spécifiques, faisant remarquer la différence du monde rural.

Mots clés : Éducation centroaméricaine, éducation rurale, école rurale, politiques éducatives, Costa Rica, Nicaragua

ABSTRACT

Various international organizations have studied rural schools in developing countries and the majority of the research shows that these schools do not offer an education adapted to the community in which they are located. This is primarily due to the fact that the schools are integrating administrative and teaching structures of urban schools without taking into consideration the characteristics of child populations in rural zones. In response to the identified difficulties, these organizations proposed various solutions or recommended policies adapted to this particular context.

The goal of this research is to study how these recommendations translate into educational policies and their impact on daily life of rural schools in two Central American countries, Costa Rica and Nicaragua. For this purpose, we've created an analysis framework with six categories: socio-economic status, curriculum and pedagogy, school and community relationships, teachers, technology, and lastly, management and governance.

With this intention, we've analyzed the recommendations made by various international organizations and other organizations from developed countries related to rural education. We've compared this information to the political decisions on educational development in rural communities made in the last twenty in these two countries. Lastly, we've completed the research with field observations, studying the day-to-day work in rural schools.

Working from the hypothesis that there exists sufficient valid information and recommendations to issue appropriate policies that improve conditions in rural schools, this work presents a multi-level analysis (global recommendations, national policies and school practices) by determining convergences and divergences in each of these levels.

The main results of the research show that there is a convergence between school practices and education policies created by the countries, with some minor exceptions. When it comes to convergence between global recommendations and the countries' policies, we cannot speak of convergence in general. This research proposes the use of national policy profiles for each country, depending on how they deal with the challenges of rural education: assigning resources to extend standard educational services to all children, or generating targeted policies, creating specific programs that highlight the difference of the rural world.

Key words: Central American education, rural education, rural school, educational policies, Costa Rica, Nicaragua

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	iii
RÉSUMÉ	iv
ABSTRACT	Erreur !
Signet non défini.	
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE DOCUMENTOS ESPECIALES	xi
ACRÓNIMOS	xii
AGRADECIMIENTO	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 - REVISIÓN DE LA LITERATURA	7
1.1 El estado de la investigación en la educación rural	8
1.2 Una discusión necesaria	13
1.3 La realidad educativa Latinoamericana	20
1.4 La realidad de la educación rural en los países seleccionados	25
1.4.1 La educación rural en Costa Rica	26
1.4.2 La educación rural en Nicaragua	28
1.5 La finalidad de la investigación	31
 CAPÍTULO 2 - MARCO CONCEPTUAL	 32
2.1 La ruralidad y la educación	33
2.1.1 ¿Qué es la educación rural?	37
2.1.2 La organización de las escuelas rurales	41
2.1.3 La escuela rural como recurso universal	43
2.2 Constructos conceptuales	45
2.2.1 Las recomendaciones globales dirigidas a la educación rural	46
2.2.2 Las políticas educativas para la educación rural	48
2.2.3 Las prácticas escolares de las escuelas rurales	49
2.3 Las categorías de análisis	51

2.3.1	Primera categoría: Las condiciones socioeconómicas	52
2.3.2	Segunda Categoría: El currículo y la pedagogía	55
2.3.4	Cuarta categoría: Los docentes de las escuelas rurales	58
2.3.5	Quinta categoría: Recursos Tecnológicos	60
2.3.6	Sexta categoría: La gestión escolar	60
2.4	La convergencia en el análisis de políticas educativas	61
CAPÍTULO 3 - ORIENTACIONES METODOLÓGICAS		67
3.1	El detalle de la metodología	70
3.1.1	Primera etapa. El inventario de las recomendaciones globales	71
3.1.2	Segunda Etapa. La descripción de las políticas educativas en los países seleccionados	78
3.1.3	Tercera etapa. La observación de las prácticas cotidianas de las escuelas rurales	81
3.2	La descripción de las escuelas seleccionadas	83
3.2.1	Primera Escuela: Centro educativo Santa Marta	83
3.2.2	Segunda escuela: Centro educativo: “Escuela Finca Tres	86
3.2.3	Tercera Escuela: Centro Educativo San Francisco	88
3.2.4	Cuarta Escuela: Centro educativo San Antonio	91
3.3	Las estrategias e instrumentos	92
3.4	El procesamiento de los datos	97
3.5	Las herramientas tecnológicas	97
3.6	El análisis de los datos	98
CAPÍTULO 4 - INVENTARIO DE RECOMENDACIONES GLOBALES PARA LA EDUCACIÓN RURAL		100
4.2	Las recomendaciones para mejorar las condiciones socio-económicas de los niños que asisten a escuelas rurales	101
4.2	Las recomendaciones sobre disposiciones curriculares y pedagógicas	104
4.3	Las recomendaciones sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad	111
4.4	Las recomendaciones relativas a los docentes	113

4.4.1	La contratación	114
4.4.2	La retención	116
4.4.3	La formación	117
4.5	Las recomendaciones relativas a los recursos tecnológicos	122
4.6	Las recomendaciones sobre la gestión y la gobernanza	124
CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN NICARAGUA Y COSTA RICA		131
5.1	Las políticas educativas para la educación rural en Costa Rica	134
5.1.1	Las políticas actuales	135
5.1.2	Las políticas para mejorar las condiciones socio-económicas de los niños que asisten a escuelas rurales	138
5.1.3	Las políticas referidas a disposiciones curriculares y pedagógicas	141
5.1.4	Las políticas relativas a las relaciones escuela-comunidad	144
5.1.5	Las políticas relativas a los docentes de las escuelas rurales	145
5.1.6	Las políticas referidas al uso de la tecnología en la educación rural	149
5.1.7	Las políticas referidas la gestión y gobernanza de las escuelas rurales	152
5.2	Las políticas educativas para la educación rural en Nicaragua	153
5.2.1	Las políticas actuales	154
5.2.2	Políticas para mejorar las condiciones socio-económicas de los niños que asisten a escuelas rurales	160
5.2.3	Políticas referidas a disposiciones curriculares y pedagógicas	163
5.2.4	Políticas relativas a las relaciones escuela-comunidad	166
5.2.5	Políticas relativas a los docentes de las escuelas rurales	167
5.2.6	Políticas referidas al uso de las tecnologías en la educación rural	171
5.2.7	Políticas referidas a los temas de gestión y gobernanza de las escuelas rurales	172
CAPÍTULO 6 - LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE LAS ESCUELAS RURALES		180

6.1	Las condiciones socioeconómicas de los niños rurales	182
6.2	El currículo y la pedagogía	187
6.3	Las relaciones escuela-comunidad	195
6.4	Los docentes de las escuelas rurales	198
6.5	La tecnología	203
6.6	La gestión y gobernanza	205
CAPÍTULO 7 - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL		207
7.1	Primer análisis: Comparación entre las recomendaciones globales, las políticas nacionales y las prácticas escolares	208
7.2	Segundo análisis: Comparación en términos de convergencias	231
CAPÍTULO 8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		241
8.1	Alcances de la investigación	242
8.2	Consideraciones acerca de la metodología utilizada	244
8.3	Pistas de acción	245
BIBLIOGRAFÍA		248
ANEXOS		xviii
Anexo 1 Calendario de actividades (tercera etapa)		xix
Anexo 2 Tablas de análisis		xx
Anexo 3 Lista de docentes entrevistados		xxiii
Anexo 4 Formularios de consentimiento informado		xxiv
Anexo 5 Guías de entrevista semi estructurada		xxxiii
Anexo 6 Protocolo de observación grabada en vídeo		xxxix

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1 Informe del progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007 (PREAL, 2007).....	22
Tabla No. 2 Datos generales de los dos países seleccionados	25
Tabla No. 4 Documentos fuentes de las recomendaciones.....	73
Tabla No. 5 Políticas Educativas analizadas por categoría y por país.....	78
Tabla No. 6. Información relativa a las escuelas visitadas	83
Tabla No. 7 Registros realizados en vídeo.....	93
Tabla No. 8 Matriz de análisis de los datos	99
Tabla No. 9 Situaciones registradas por medio de vídeo.....	187
Tabla No. 10 Análisis del “Tiempo dedicado al aprendizaje”	216
Tabla No. 11 Resultados del análisis de convergencias	232

ÍNDICE DE DOCUMENTOS ESPECIALES

Documento especial No. 1 Archivo Zip de fotografías tomadas durante la tercera etapa de la investigación

Documento especial No. 2 Disco Compacto conteniendo los diferentes archivos de grabación de vídeo en formato QuickTime

ACRÓNIMOS

BID	Banco Interamericano de Desarrollo (ONU)
BM	Banco Mundial
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations (Centro francófono de informatización de las organizaciones) (Québec, Canada)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIASSES	Centro de Investigación y Acción Educativa Social (Nicaragua)
CRIEE	Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Éducation et l'Enfance (Comunidad de Investigación Interdisciplinaria sobre la educación y la infancia) (Suiza)
EPR	Educación para la población rural (Iniciativa de la UNESCO/FAO)
IDEUCA	Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (Nicaragua)
IICA	Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura
IIEP	International Institute for Educational Planning (Instituto Internacional para la planificación educativa) (UNESCO)
FAO	Food and Agriculture Organisation (of the United Nations) (Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura)
GIER	Grupo interuniversitario de la escuela rural (Cataluña, España)
MINED	Ministerio de Educación (Nicaragua)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (Ministerio de Educación de Ocio y deportes de Quebec (Quebec, Canadá)
MEP	Ministerio de Educación Pública (Costa Rica)
MUSE	Multigrade School Education (Project) (Proyecto de Educación de la escuela multinivel) Proyecto co-financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, acción COMENIUS 2.1
NREA	National Rural Education Association (Asociación Nacional de Educación Rural) (Estados Unidos)
OCDE	Organización para la cooperación y desarrollo económico

OCRE	Organization Concerned about rural education (Organización dedicada a la educación rural) (Estados Unidos)
OEI	Observatorio de la Educación Iberoamericana
OER	Observatoire de l'école rurale (Observatorio de la escuela rural) (Francia)
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO
OIT	Organización Internacional del Trabajo (ONU)
PIREF	Programme Initiative de recherche sur l'éducation et la formation (Programa iniciativa de investigación en educación y formación) (Francia)
PREAL	Programa para la promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe
RAPPE	Réseau d'Analyses Pluridisciplinaires des Politiques Éducatives (Red de Análisis pluridisciplinarios de políticas educativas) (Francia)
RURALEDU	Rural School and Community Trust (Consortio de la Escuela y la comunidad rural) (Estados Unidos)
SNUIPP	Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et Pegg (Sindicato nacional Unido de maestros, profesores de escuelas y profesores de enseñanza general colegial) (Francia)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

AGRADECIMIENTO

Si bien la realización de estudios doctorales es casi siempre un largo camino solitario y difícil, no hubiera podido recorrerlo sin la participación decidida y comprometida de diferentes personas y organismos que han ayudado a que esto sea posible.

Quiero, ante todo, agradecer a mis directores de investigación, Manuel Crespo y Francisco Loiola, quienes aceptaron mostrarme el camino. Sus apreciaciones justas, sus consejos útiles y sus palabras de apoyo me permitieron terminar mis estudios en un tiempo razonable, a pesar de los altos y bajos propios de este tipo de procesos.

También quiero agradecer, especialmente, al decano Michel Laurier, cuya confianza y consejo fueron claves en mi desarrollo profesional, durante mis años de estudios en la Facultad. A Marc André Deniger, quien desde sus clases y su puesto como responsable del programa de formación constituyó una fuente inagotable de inspiración y de apoyo. Rocelyne Garon, André Brassard, Guy Blais, excelentes profesores cuyos cursos me permitieron obtener una base sólida para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Inestimable ha sido también la ayuda brindada por el doctor Marcel Deneux, quien dio un aporte fundamental, no solamente en lo que corresponde a traducción y corrección de textos en francés, sino también en lo que cabe, a los razonamientos lógicos y rigurosos que una mente científica percibe y cuestiona con habilidad.

De la misma manera, las observaciones esclarecedoras y rigurosas del personal académico del Department of Educational Administration and Policy Studies, de la facultad de educación de la Universidad de Albany, estado de Nueva York, han sido muy valiosas.

Quiero expresar de la misma forma, mi profundo agradecimiento a las profesoras de la División de Educación Rural y del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional en Costa Rica que con sus aportes académicos y también con sus palabras de apoyo solidario y de amistad, me permitieron seguir adelante muchas veces.

Mención especial merecen además Rodrigo Soto, Enrique Vega, Nancy Torres, sin cuya ayuda la etapa de trabajo de campo no hubiese sido posible. En muchos momentos, tuve también la apreciable ayuda de Jean François DERNIN, bibliotecario y Rejean DUTIL, técnico informático, ambos funcionarios dedicados de la Facultad de Educación de la Université de Montréal.

Quiero agradecer particularmente a la Junta de Becas y a las diferentes instancias de la Universidad Nacional por haber subvencionado en parte estos estudios, al Colegio de las Américas (COLAM) y la Organización Universitaria Interamericana (OUI) – especialmente a Patricia Gudiño-, por su apreciable apoyo a las actividades académicas en las cuales tuve el honor de participar. Invaluables han sido también los apoyos económicos en forma de becas de la Facultad de Educación, de la Facultad de Estudios Superiores de la Université de Montréal y del Centro de Investigación Interuniversitaria en formación y la profesión docente (CRIFPE, por sus siglas en francés).

Imperecedero agradecimiento a los expertos, maestros y niños de los dos países seleccionados quienes donaron su tiempo, su experiencia y su trabajo para que el resultado de este trabajo fuera posible.

No quiero dejar de agradecer de manera profunda a todo el equipo médico que se ocupó de mi salud, durante mis estudios. A mi dulce enfermera Renée Roy, al oncocirujano Dr. Claude Potvin, y su equipo de investigación. A ellos debo mi vida y la culminación de mis estudios.

Agradezco especialmente a mi familia, a mi madre que –aunque lejos- siempre apoyó mis esfuerzos. A mi padre, quien desdichadamente no pudo presenciar el final de esta aventura. Mis hermanos y sobrinos quienes a través de internet acompañaron mis estados de ánimo y mis vicisitudes. Mis hijas, que abandonaron su país para acompañarme, que aprovecharon este tiempo para crecer, estudiar y convertirse en dos mujeres interesantes, apoyando todo el tiempo mi trabajo.

Especial agradecimiento a Eduardo, compañero de vida, padre dedicado y marido ejemplar, colega que compartió desvelos intelectuales, enfermero que cuidó de mí

durante mis tratamientos, crítico implacable que revisó textos, que discutió hasta altas horas de la madrugada, este doctorado no hubiera sido posible sin su apoyo permanente.

En fin, quiero agradecer a todos esos que han creído en mí, mis amigos de aquí y de allá. Por último, pido disculpas por los nombres que no menciono, pero que guardo en la más alta estima por esas muestras de apoyo, durante todos mis estudios. Son muchos. Gracias, a todos.

Trabajo dedicado a Tatán

INTRODUCCIÓN

En el año 1990, se estableció en la Declaración Mundial de Educación para Todos, fruto del Foro Mundial de Jomtien¹, una referencia clara a la necesidad de prestar atención a la educación rural. Textualmente la Declaración señala: “Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: ...las poblaciones de las zonas remotas y rurales,...”

Estas desigualdades que enfrenta la educación rural en todo el mundo tienen que ver con la calidad y la accesibilidad de los servicios educativos para la población que habita estas regiones. En cuanto a la calidad, debemos decir que la educación que se imparte en las zonas rurales, particularmente de los países del Tercer Mundo presenta dificultades importantes: Se encuentra, generalmente desvinculada de los procesos de producción y de desarrollo de las regiones en las cuales se imparte, es decir, no prepara para desenvolverse adecuadamente en el mundo del trabajo (aspecto que también se le critica a la escuela urbana pero cuyas consecuencias son más lamentables en la zona rural) ; los contenidos de la formación se alejan del contexto rural de la comunidad, de la cultura autóctona, de la trasmisión de valores propios a la población rural. Se caracteriza también por una oferta de formación de pocos años, de contenidos limitados, de escasos y pobres recursos didácticos. La pedagogía, generalmente basada en métodos pasivos, debe lidiar con la complejidad que significa la escuela multigrado, multiedad, unidocente junto con las tareas de gestión, que en la mayoría de los casos, son responsabilidad del maestro. Esta educación rural es impartida generalmente por docentes con poca y desactualizada

¹ En 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual unos 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica adecuada. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Esta Declaración empieza proclamando que "cada persona --niño, joven o adulto-- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje".

De esta manera el Programa Educación para Todos fue llevado a cabo a nivel mundial en 1990, con la colaboración de las cinco agencias promotoras intergubernamentales del Programa Educación para Todos (UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD y el Banco Mundial), así como de diversos organismos donantes, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación. El Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos fue creado, con su Secretaría la sede de la UNESCO en París, como el organismo interinstitucional para conducir y supervisar el seguimiento de la Conferencia Mundial de Jomtien.

formación, que trabajan en condiciones que en muchos casos, no les permiten hacerse cargo de sus familias de manera digna.

Por su parte, la accesibilidad al servicio educativo en las zonas rurales, se dificulta por la falta de caminos, de medios de transporte, por las dificultades físicas y geográficas y por la poca diversificación de medios escolares. Todos estos factores, amén de la necesidad de trabajar para responder a la pobreza, hacen que la población infantil rural encuentre muchos obstáculos para asistir a la escuela y continuar en ella. Una escuela que, por lo demás, tampoco garantiza la obtención posterior de un empleo, ni el desarrollo de la región, obligando a sus pobladores más ambiciosos, al desplazamiento hacia las zonas urbanas, a renegar del trabajo agrícola, que no les permite romper el círculo de la pobreza, pero que, en última instancia, es el medio de producción que conocen.

Toda esta problemática de la educación rural se ve teñido por el color de las políticas educativas. Son éstas las que determinan en gran parte, si efectivamente, hay disposición para acabar con una inequidad basada en el territorio, que pudiera ser muchas veces derivado de una aplicación de manera uniforme. Su contenido nos indica si se ha dedicado tiempo y esfuerzo a pensar de qué manera puede tomarse en cuenta la especificidad del mundo rural, o si por el contrario, se han impuesto las formas administrativas urbanas, a una población cuyos recursos son limitados. Son estas las que, de acuerdo con su naturaleza, contemplan el vínculo con otros sectores de desarrollo como la salud, el empleo, la nutrición. Son ellas las que determinan si entre las múltiples necesidades de financiamiento que existen, resulta prioritario para un país, atender la educación de los más pobres y los que menos acceso tienen a los servicios. Todos estos temas resumen los problemas que enfrenta la educación rural y son el objeto de esta investigación. Trataremos cada uno de ellos más adelante.

Los estudios de cobertura nacional que se refieren a la educación en medio rural son relativamente numerosos en Europa y en América del Norte. Poco numerosos pero no menos significativos, son los estudios que se refieren directamente a los países del Tercer Mundo, que han sido dirigidos por diferentes organismos internacionales, como: FAO,

BM, UNESCO, IICA, Unicef, entre otros. Con el fin de remediar las dificultades que enfrenta la educación rural, los investigadores han propuesto soluciones diversas o planteado recomendaciones particulares, con resultados más o menos concluyentes en Centroamérica.

¿Cuáles son los factores determinantes en el hecho de que la educación rural enfrente todavía muchas dificultades para cumplir su función en el mundo, América Latina y particularmente en Centroamérica? ¿Cuáles son los elementos de convergencia entre las recomendaciones globales emitidas por los organismos internacionales o las organizaciones de países desarrollados y las políticas adoptadas por los países centroamericanos? ¿Cuáles son las evidencias que podemos encontrar de las políticas educativas emitidas en estos países en las prácticas escolares de las escuelas rurales?

El fruto de esta investigación pretende facilitar la tarea de encontrar respuestas. En primer lugar, se muestra un repertorio de las recomendaciones globales emitidas por diferentes organismos internacionales y por organizaciones de cobertura nacional de diversos países que tratan de responder a la especificidad del mundo rural, que pudieran ser vistas como apuntes para la creación de una agenda global sobre el tema, separadas de acuerdo a seis categorías que hemos previamente establecido; luego, se analizan las políticas educativas nacionales emitidas en Costa Rica y Nicaragua a partir de 1990 que atañen a la educación rural, y luego se contrastan con la cotidianidad que viven cuatro escuelas que fueron observadas en el terreno.

Partimos de la hipótesis de que existen suficientes informaciones válidas y recomendaciones que permiten la elaboración de políticas educativas apropiadas para mejorar el sistema educativo en vigor en las escuelas rurales, pero que, por razones diversas, estas recomendaciones no han sido tomadas en cuenta. Un análisis de convergencias multinivel, nos permite ver los resultados con mayor claridad.

Pensamos que las políticas educativas que apuntan directamente al mundo rural, tienen el potencial de mejorar los resultados escolares y que la integración de cambios directamente en estas escuelas podría marcar una importante diferencia en sus resultados. Las conclusiones de este estudio pueden servir de base a otros estudios regionales.

El fin de nuestra investigación es presentar cómo las recomendaciones globales emitidas por organismos nacionales e internacionales convergen con las políticas educativas y con la cotidianidad de las escuelas en medio rural de dos países centroamericanos, Costa Rica y Nicaragua. En un momento de la historia en que la globalización se ha convertido en el paradigma por excelencia para explicar lo que antes llamáramos modernización, se debe entender que los cambios en las políticas educativas, y las prácticas escolares, no son inmunes a las influencias exteriores. Una presión directa de los organismos internacionales, una especie de ósmosis en los círculos académicos y científicos, unas prácticas compartidas vía web, son mecanismos utilizados en nuestro moderno entorno para permear o modificar las prácticas locales.

La selección de un análisis multinivel –recomendaciones globales, políticas nacionales, prácticas escolares- pretende superar los tradicionales enfoques en el análisis de las políticas educativas: de los organismos internacionales versus las políticas de los países o el análisis localista de las experiencias educativas rurales, en contextos específicos.

La tesis se divide en ocho capítulos, a saber: El capítulo uno que hace referencia al estado de la investigación en el tema de educación rural; el segundo capítulo que presenta el marco conceptual de base que hemos utilizado para este estudio; el tercero, brinda las explicaciones referidas a la metodología utilizada, las herramientas y los mecanismos de control utilizados. El capítulo cuarto recoge el inventario de las recomendaciones globales que se han emitido por parte de diversos organismos públicos y privados, así como por parte de instituciones nacionales o de gobiernos que hablan sobre el tema de la educación rural. Por su parte el capítulo quinto recoge las políticas educativas de los dos países seleccionados, Nicaragua y Costa Rica, que inciden el ámbito de lo rural y que han sido promulgadas en los últimos veinte años. El capítulo sexto hace un recuento pormenorizado de los hallazgos en la observación de cuatro escuelas rurales visitadas, dos en cada uno de los países seleccionados. El séptimo capítulo nos brinda el análisis de los datos encontrados y el capítulo ocho y final recoge las conclusiones y consideraciones de todo el proceso de investigación, desde el análisis de los datos y desde la metodología

utilizada. Se agrega al final de este octavo capítulo algunas líneas de acción que pueden seguirse a partir del marco propuesto por este estudio.

CAPÍTULO 1

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente capítulo da cuenta inicialmente del estado de la investigación en el tema de educación rural. Hemos recogido los temas más importantes que se han desarrollado y los trabajos de meta análisis que permiten hacer un perfil del desarrollo de la investigación en este campo. Presentamos luego, la discusión actual que existe acerca de si es o no es objeto de estudio de las ciencias de la educación el tema de la educación rural y los argumentos que alimentan las diferentes posturas. Como un tercer apartado nos acercamos de manera genérica a la realidad educativa latinoamericana y a la realidad de la educación rural en los países seleccionados para nuestra investigación. Finalmente, explicamos con detalle el fin que nos proponemos alcanzar con este estudio.

1.1 EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN RURAL

A pesar de la abundancia de recomendaciones emitidas en los países desarrollados y por diversos organismos internacionales, la educación rural continúa haciendo frente a muchos problemas, sobre todo en los países pobres, en los cuales las regiones rurales parecen ser un amplificador de las vicisitudes de por sí agudas en esos países. Se admiten las desventajas de la escuela rural en relación con la escuela urbana en todos los países (UNICEF,1997). Algunos ejemplos de esta situación han sido mencionados por la UNESCO/FAO (2003), en su iniciativa para la educación de las poblaciones rurales (EPR)

Les principaux problèmes de l'éducation de base sont liés à la qualité de l'éducation : on peut noter, par exemple, la quasi-absence de référence à la vie rurale dans les programmes et les manuels, des méthodes centrées sur les enseignants et le manque de formation permanente pour les enseignants ruraux. On peut souligner aussi quelques problèmes d'accès, notamment en termes de transport scolaire et d'accès à des activités spécifiques avant ou après les horaires scolaires normaux. Dans de nombreux cas, la principale cause de ces problèmes réside dans un déficit institutionnel. Cela concerne par exemple l'insuffisance des budgets, notamment pour les aménagements éducatifs et un faible niveau de mise en œuvre de la décentralisation - destinée à prendre en compte les besoins des écoles les plus pauvres dans les zones rurales - en raison d'un manque

*de clarté dans les rôles des partenaires en présence et de règles budgétaires inadaptées*².

Las investigaciones sobre la educación rural han tenido un desarrollo importante en el curso de los últimos diez años. La sociología de la educación, las ciencias de la educación -especialmente la pedagogía- han contribuido esencialmente a esta producción. El análisis de la educación rural desde la perspectiva del desarrollo socio-económico también ha dado como fruto una abundante literatura que emana de los organismos internacionales como el Banco Mundial, la FAO o las diferentes agencias de la UNESCO.

Los estudios sobre la educación rural se llevan a cabo en diferentes lugares del mundo. En Francia, por ejemplo, estos trabajos han sido dirigidos por las organizaciones de maestros de escuela, las asociaciones de practicantes de escuela, investigadores, padres, figuras políticas y otros actores de la sociedad civil, los sindicatos, los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM) y las universidades. Un buen número de estas investigaciones han sido recopiladas por el Observatorio de la Escuela Rural (OER).

En España, particularmente en Cataluña, es el Grupo Interuniversitario de la Escuela Rural (GIER) el que tiene por objetivo el estudio de estas iniciativas. En Estados Unidos, muchas investigaciones sobre la escuela rural se han llevado a cabo por diferentes organismos públicos y privados reunidos en consorcios tales como el "Rural School and Community Trust (Ruraledu), la Organisation Concerned about rural education (OCRE), la National Rural Education Association (NREA). En Canadá, estos trabajos han sido obra esencialmente de diferentes iniciativas gubernamentales, entre ellas *le partenariat rural canadien*. Un estudio reciente también ha sido llevado a cabo por el conjunto de Ministros de educación de las diferentes provincias y territorios del país, que recoge las

² "Los principales problemas de la educación básica están vinculados a la calidad de la educación: no existe, por ejemplo, casi ninguna referencia a la vida rural en los planes de estudio y libros de texto, los métodos están centrados en los docentes y existe una falta de capacitación para maestros rurales. También se pueden destacar algunos problemas de acceso, particularmente en términos de transporte escolar y el acceso a actividades específicas antes o después del horario escolar normal. En muchos casos la principal causa de estos problemas es un déficit institucional. Un ejemplo de ello es la falta de presupuesto, especialmente para los servicios educativos y un bajo nivel de ejecución de la descentralización - que pretende atender las necesidades de las escuelas más pobres en las zonas rurales-, debido a la falta claridad en las funciones de los actores y de normas fiscales inadecuadas" (Traducción nuestra)

diversas iniciativas que se han venido desarrollando (Canadian Council of Learning). También, se pueden mencionar los trabajos efectuados en la provincia de Québec dentro de los cuales parece ser el más importante el proyecto *L'école éloignée en réseau* (Red de escuelas alejadas) del Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).

Dos proyectos de investigación relativamente importantes y de carácter internacional bastante recientes, son dignos de mención. Por una parte, la iniciativa UNESCO-FAO para la educación rural, y por otra, la iniciativa de EUROsocial. Ambas, siendo auspiciadas por agencias internacionales, pretenden colaborar en la superación de las brechas educativas que afectan la educación rural, aunque con ópticas diferentes, como veremos más adelante.

Algunas investigaciones se han llevado a cabo sobre las condiciones de trabajo de los maestros rurales (SNUIPP, 2003), sobre su formación (Solano, 2003), desde la sociología crítica de la educación centradas sobre la cuestión de las inequidades escolares (OER), desde el análisis comparado de políticas educativas y de formación profesional (Lange, 2001), entre otras.

Las investigaciones sobre la metodología que le es propia a la escuela rural, surgen del resorte de la pedagogía. Diferentes estudios han enfocado las características de la clase única, la eficacia de la clase multiedad y multinivel (Leroy-Audouin y Suchaut, 2005) : *Les résultats d'une classe à trois cours sont légèrement supérieurs à ceux d'une classe à deux cours, eux-mêmes supérieurs à une classe à un cours*³ (Collot, 2005). Estos resultados se derivan del seguimiento longitudinal que hiciera el Observatorio de la escuela rural a cohortes escolares rurales por más de cinco años.

Desde el punto de vista de la tecnología se ha tratado la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICS) como recurso para evitar el aislamiento que viven los maestros y los niños en las escuelas rurales. Un estudio dirigido por el CEFRIO aborda este asunto como posibilidad de mejorar la igualdad de oportunidades para los niños:

³ “Los resultados de una clase de tres niveles son ligeramente superiores a los de una clase de dos niveles, la cual a su vez tiene resultados superiores a los de una clase de un solo nivel” (Traducción nuestra).

...relève de la mise en œuvre d'une politique éducative de l'accessibilité et du maintien de l'égalité des chances dans un environnement particulier, celui des petites écoles, plus particulièrement ici celui des écoles éloignées. Les observations et les résultats de ces expériences menées sous le mode de la recherche-action devraient servir à déterminer comment et à quelles conditions le système scolaire peut répondre au défi de l'égalité des chances dans un environnement différent de celui des années 1960 sur deux points : diminution démographique et volonté du maintien de leur école par les petites communautés. (Laferrière, 2004)⁴

Es en América del Norte, y en especial en los Estados Unidos donde se encuentran las investigaciones más numerosas en educación rural. Al menos tres editoriales científicas se han especializado en el campo: el *Journal of Research in Rural Education*, el *Rural Special Education Quarterly* y *The Rural Educator* (Colardaci, 2007). Estas tres fuentes no solamente han publicado durante los quince últimos años una cantidad importante de artículos que tratan sobre el resultado de investigaciones, sino que también han puesto a la disposición síntesis interesantes que se refieren al tema. Este «cumulative knowledge» (Mullen, 2001) trata de responder a dos preguntas fundamentales: ¿Es necesario realizar aún más estudios para demostrar que la educación en medio rural constituye en sí misma un objeto de estudio? ¿Hacer más estudios podría cambiar el cuadro general que tenemos hasta el momento sobre la educación rural?

La educación rural como tema de investigación, ha sido merecedora de financiamiento gubernamental en los Estados Unidos, a partir del año 2004, con la creación del *National Research Center on Rural Education Support*. Este centro de investigación especializado trabaja principalmente sobre cuatro temas: la alfabetización de base, el aprendizaje de los preadolescentes, el aprendizaje a distancia con soportes tecnológicos y un programa de investigación más general sobre algunos temas

⁴ "... Es la aplicación de una política educativa que busca la accesibilidad y el mantenimiento de la igualdad de oportunidades en un entorno particular, el de las escuelas pequeñas, sobre todo el de las escuelas distantes. Las observaciones y resultados de estos experimentos llevados a cabo bajo la modalidad de investigación-acción debe ser utilizada para determinar cómo y en cuáles condiciones el sistema escolar puede hacer frente al reto de la igualdad de oportunidades en un entorno diferente al de los años 60, en dos temas: la disminución de la población y el mantenimiento de su escuela por parte de las pequeñas comunidades". (Traducción nuestra)

importantes como la responsabilidad en la gestión escolar, la retención de los docentes en el medio rural y el desarrollo económico rural⁵.

Los temas de investigación y la calidad de las investigaciones relativas a la educación rural más estudiados en los Estados Unidos fueron recopilados por Arnold y colaboradores (Arnold *et al.*, 2005). Esta investigación, que ha suscitado una fuerte controversia, tanto por sus resultados como por los métodos utilizados para llegar a ellos, pone de manifiesto dificultades mayores que enfrenta la investigación cuando se toca el tema de educación rural. Por un lado, el estudio de Arnold *et al.* (2005) cuestiona aquellas investigaciones que no sean de carácter cuantitativo. También cuestiona las que no tratan fenómenos educativos propios de las escuelas rurales. Por otra parte, la categorización de la calidad de estas investigaciones en buenas, regulares y malas, presenta dificultades metodológicas admitidas por el autor. El estudio llega a las siguientes conclusiones: En primer lugar, la calidad de las investigaciones no es lo suficientemente buena, la cantidad de resultados es tan restringida que no se pueden obtener resultados concluyentes en la mayoría de los temas estudiados. Resulta necesario, entonces, -dicen los autores- impulsar mucho más la investigación y circunscribir mejor los estudios (por ejemplo, no se encuentran sino pocos estudios que utilizan un muestreo aleatorio de la población de sujetos).

En segundo lugar, en muchos de los casos, los investigadores han tratado de observar las diferencias entre lo rural y lo no rural. Los estudios que fueron juzgados de buena calidad demuestran que no existe casi ninguna diferencia. Los autores sugieren por lo tanto que, cuando se hable de educación rural, es necesario clarificar los conceptos de base y afinar las preguntas a las cuales se intenta responder. Arnold y sus colegas (2005) ponen en evidencia también que un tercio de la investigación que se realiza sobre educación rural no se enfoca en temas específicos de ella. Señalan que las investigaciones actuales no pueden servir de base para eventuales políticas educativas. La necesidad de nuevos estudios experimentales de buena calidad que traten sobre la educación rural, sobre problemáticas que le son propias, es particularmente urgente.

⁵ Ver mayor información en el sitio web: www.nrcres.org/.

Por último, los autores proponen una agenda de investigación que permitiría llenar los vacíos evidentes en el conocimiento de la educación rural y superar los obstáculos principales que impiden el mejoramiento de las escuelas rurales. En este sentido, mencionan los siguientes nueve temas: Las oportunidades de aprendizaje (accesibilidad); el tamaño de las escuelas en relación con el éxito de los estudiantes; la calidad de los docentes; la calidad de los directores de las instituciones escolares; la capacidad de la escuela y el distrito; el financiamiento escolar; el control local y las estructuras de organización; la escogencia de las escuelas; las expectativas y aspiraciones de la comunidad y los padres. Concluyen los autores que la calidad de la investigación en el campo de la educación rural es débil.

1.2 UNA DISCUSIÓN NECESARIA

Se debe mencionar que la mayoría de las críticas hechas al estudio de Arnold et al. (2005), han sido hechas por autores especializados en la investigación cualitativa, entre los cuales figura Howley (Howley *et al.*, 2005), quien es reconocido como una autoridad en educación rural en los Estados Unidos. Sus críticas atacan fundamentalmente al método de investigación cuantitativo utilizado por Arnold y su equipo.

Arnold *et al.* (2005) entiende la educación rural como algo que sucede por azar en el medio rural –nos dice Howley (2005)-. Para Arnold *et al.* (2005), la investigación de buena calidad debería poder explicar las relaciones de causa-efecto en los resultados de los estudiantes en la escuela, como si existiese una correlación lineal entre los resultados de la escuela y el medio rural. La investigación de Arnold *et al.* (2005) intenta encontrar una definición simple –simplista, según sus detractores- del medio rural. Pero como esa definición no existe, los investigadores se interesan en el medio rural más por motivación personal que por intentar definirla. Los investigadores “cualitativos” para quienes la variable “ruralidad” en su estado puro, no existe, piensan que el concepto de ruralidad fue descuidado por Arnold, investigador “cuantitativo”. Según su opinión, definir la educación rural es tan difícil como definir la pobreza o la etnia. Los detractores de Arnold sostienen que los investigadores deberán desarrollar la capacidad de comprender el

mundo educativo rural en tanto que objeto de investigación, y que esto es posible, aún desde el método cuantitativo.

Debido a que la investigación en educación rural debe centrarse en preocupaciones específicamente rurales y también porque hay en los investigadores un profundo compromiso, Howley (2005) piensa que no se puede restringir únicamente a “lo que funciona para los estudiantes”. Howley (2005) duda de que una variable como la “ruralidad”, así como la pobreza o la etnia, puedan estudiarse de manera aislada. Intentar tratar la ruralidad como una variable en sí misma y buscar su influencia aislada en la educación es cometer un error de investigación.

Por esta razón, el autor critica la forma en que se realizó el juicio acerca de la calidad de los estudios, y sus resultados. Si la investigación sobrepasa el marco de “aquello que le sirve a las comunidades rurales” y puede tomar en cuenta la mayoría de las características locales, y no simplemente las ideas elaboradas de universitarios, políticos o funcionarios, entonces, podríamos calificarla de “verdadera”.

Howley piensa que Arnold y su equipo se equivocan desde un punto de vista metodológico, al cometer faltas técnicas en su método cuantitativo. La más seria se refiere al “milagro del muestreo aleatorio”. Arnold y sus colaboradores suponen que el muestreo aleatorio es suficientemente válido para explicar las diferencias entre estudiantes. Aunque esto resulte interesante, el muestreo aleatorio sólo es válido cuándo el número de estudiantes seleccionados al azar sea lo suficientemente grande. Con el tratamiento de datos válidos y reproducibles (una condición sine qua non preconizada por un gran número de investigadores para acceder a la “verdad”), las investigaciones serias deben mostrar cuáles estrategias dan los mejores resultados sobre el comportamiento de los niños en general. Sin embargo, se sabe hace tiempo que las estrategias funcionan de manera diferenciada con diferentes tipos de niños.

Howley sugiere, finalmente, que el trabajo de Arnold y otros se situó en un paradigma cuantitativo para responder al mandato del Institute of Education Science (IES), que es una agencia de financiamiento interesada en la investigación cuantitativa y no en función del objeto de estudio. Por su parte, Arnold y otros responden estas críticas

(Arnold, 2005) diciendo que el grupo de investigación cualitativa debería comprometerse en una discusión más académica que pasional.

Para nosotros, el enfoque cuantitativo utilizado por Arnold y su equipo en esa investigación parece minimizar los esfuerzos de los investigadores que no utilizan una metodología rigurosamente experimental. Se consideran como de mala calidad los estudios que no tienen en cuenta criterios de validación aplicados en investigación cuantitativa: Esto es ir un poco lejos.

Por otra parte, evaluar la calidad de una investigación con ayuda de una escala cuyos fundamentos teóricos no son establecidos ni explicados, no pareciera ser un enfoque “científicamente” convincente. Los autores crearon una escala para calificar los artículos en buenos, regulares y malos. Efectuaron una validación con el grupo de evaluadores y se dieron cuenta que la correlación era muy débil. En lugar de afinar la escala o mejorar la formación de los evaluadores, rechazaron todo, pero retuvieron los artículos buenos, regulares o malos para la argumentación final del estudio. El mecanismo utilizado para la clasificación no era bueno, los autores lo reconocen y, sin embargo, conservan los resultados. Desde un punto de vista metodológico esto contiene debilidades.

La metodología utilizada para definir la proposición de los temas de investigación elaborada por Arnold y sus colaboradores no es muy clara. Esperaríamos encontrar alguna relación entre el tema de la investigación y las proposiciones o conclusiones de los autores, pero este no es el caso.

Podemos observar que se evidencia aquí el conocido y ya casi superado antagonismo entre los propulsores de los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa. Es nuestro criterio que efectivamente es cierto que debe estimularse la investigación sobre la educación rural, pero la escogencia del método no debe hacerse en función de afinidades o por criterios de expertos externos, sino por el rigor y la coherencia interna de la investigación planteada. Algunos temas se prestan para un enfoque más cualitativo, que debe ser manejado con rigor. Mientras que para otros temas corresponderá uno más cuantitativo. Debemos hacer referencia también aquí de la tercera vía que brinda la

metodología mixta de investigación, la cual intenta superar los antagonismos y presenta la posibilidad de diseñar las investigaciones educativas utilizando las fortalezas de ambas tendencias: cualitativa y cuantitativa. *“The goal of mixed methods research is not to replace either of these approaches but rather to draw from the strengths and minimize the weaknesses of both in single research studies and across studies”*⁶ (Burke y Onwuegbuzie, 2004)

Por otra parte, resulta más interesante el reciente marco elaborado por Colardaci (2007), quien propone que se puede abordar la investigación en educación rural sobre varios ángulos, a saber:

La descripción del contexto de la investigación en educación rural. Como se mencionó anteriormente, no existe un concepto universal de lo que es “rural”. En este tema, los estudios están lejos de la homogeneidad porque nunca se habla del mismo tema de investigación. Como lo señala Farmer (1997, citado por Colardaci):

*...there is no singular or multifaceted definition that will suffice to satisfy the research, programmatic, and policy communities that employ the concept... [T]he diversity of purposes for which the measures have been and will be used will likely assure that no universally applicable definition or measurement will be developed... (p. 623, 625)*⁷

El Anuario demográfico de las Naciones Unidas (1952) concluye que “...no existe un punto en el continuo que va desde la gran aglomeración a los pequeños agrupamientos o viviendas aisladas en donde desaparezca lo urbano y comience lo rural; la división entre la población urbana y rural es necesariamente arbitraria”. Solamente en Estados Unidos, por ejemplo, se utilizan tres sistemas oficiales para categorizar las comunidades en rurales o urbanas (National center for education statistics, 2006).

Para Colardaci (2007), el problema de la investigación no proviene solamente de la variedad de sistemas de códigos que pueden usarse para determinar si una escuela es rural

⁶ ...El objetivo de los métodos mixtos de investigación no es remplazar alguno de estos enfoques, sino resaltar los puntos fuertes y reducir al mínimo los puntos débiles en los estudios tanto individuales como transversales... (Traducción nuestra).

⁷ ... No existe una definición específica o multifacética que sea suficiente para satisfacer la investigación, los programas y la política de las comunidades que emplean este concepto... [L] a diversidad de fines para los que las medidas han sido y serán utilizados probablemente asegura que ninguna definición de aplicación universal va a ser desarrollada... (Traducción nuestra).

o no, sino más bien de la ausencia de descripción del contexto de la investigación. Los investigadores deberían poner más atención a la descripción de las escuelas participantes en los estudios. Las descripciones sucintas del contexto de la investigación no permiten llegar a interpretaciones claras de los resultados en un estudio individual, las síntesis de resultados de diferentes estudios no son válidas y, finalmente, la suma de conocimientos fiables y creíbles sobre la educación rural, no se puede hacer. Se podría sugerir, como ayuda para los estudios de investigación, que la descripción elaborada debería contener al menos los elementos siguientes: el tamaño de la comunidad, la densidad de la población, la distancia de las zonas urbanas, los factores económicos como el ingreso promedio de los hogares y el grado de aislamiento físico y/o virtual de la comunidad.

Definir bien el contexto de la investigación es necesario pero no suficiente. Es necesario también definir correctamente las variables e indicadores que distinguen la realidad rural de la urbana. Los investigadores pueden clasificar las variables, definir las de forma explícita, tal y como las entienden en el contexto de su investigación. Así sería mucho más fácil hacer análisis comparativos a partir de diversas combinaciones posibles de variables y de indicadores.

La construcción de lo “rural”: Aunque se definan bien las variables de una investigación, debería asegurarse que la misma trata un fenómeno de educación rural y poder garantizar que las conclusiones a las cuales se llega son específicas a fenómenos ligados a la ruralidad. Cuando las variables estudiadas no determinan por ellas mismas la pertenencia al mundo rural, es aconsejable seleccionar una metodología apropiada para mostrar que existe realmente una diferencia de comportamiento de estas variables entre el mundo rural y urbano. Es utilizando una metodología que permita poner en relieve las especificidades del mundo rural, que se puede llegar a conclusiones sólidas.

Cuando no es posible asegurar que el tema que estamos estudiando es inherente al mundo rural y que la metodología utilizada debe completar esta ausencia de especificidad, se debería escoger una metodología probada y descrita en la literatura científica. Por ejemplo, se pueden hacer comparaciones de los resultados obtenidos en

contextos rurales con aquellos obtenidos en contextos urbanos. Esta forma de proceder podría dar credibilidad a la investigación en educación rural.

Es posible que estas dificultades metodológicas, a las cuales no se puede escapar si se quiere situar bien la investigación en el medio estrictamente rural, vayan en contra de las técnicas tradicionales utilizadas en la investigación cualitativa. Por ejemplo, un estudio comparativo que involucre muchas escuelas rurales, puede verse entorpecido por las distancias o el difícil acceso. Sólo la idea de hacer estas comparaciones puede desmotivar a ciertos investigadores. Aunque así sea, la comparación de resultados cualitativos en contextos variados, rurales y no rurales lograría la emergencia de hechos significativos e interpretaciones válidas de estos hechos.

La exploración multidisciplinaria: la investigación en educación rural es concebida frecuentemente de manera unívoca, sin poner a disposición el recurso de otras disciplinas que no son las ciencias de la educación. Si contribuyen disciplinas como la Sociología, la Historia, la Antropología y la Psicología en la determinación de las preguntas de investigación y en la conducción misma del estudio, los investigadores en educación rural avanzarían a grandes pasos en la legitimación de su campo de estudios.

La revisión de la investigación existente : el estudio más exhaustivo de la bibliografía sobre la educación rural fue hecho por DeYoung (1987). Si bien otros autores han realizado compilaciones más recientes, ninguna de ellas (por ejemplo, Khattri y otros, 1997; Kannapel y DeYoung, 1999), tiene la amplitud del estudio de compilación de DeYoung de hace 23 años. Sería muy interesante la elaboración de síntesis actualizadas y completas de las investigaciones que tratan la educación rural de manera que ayude a investigadores y expertos, funcionarios y académicos en la toma de decisiones, así como otras personas que emplean los resultados de la investigación para documentar su trabajo.

La dicotomía entre la exploración de asuntos empíricos y la utilización de datos para apoyar convicciones personales: Con frecuencia, las convicciones personales o los prejuicios de los investigadores en educación rural, y en todos los campos, triunfan sobre los datos objetivos resultantes de las investigaciones. No es raro escuchar investigadores en educación rural expresar incondicionalmente y sin matices sus convicciones relativas,

por ejemplo, a la virtud de las escuelas pequeñas, las desventajas de los procesos de consolidación de escuelas o la hegemonía de las normas del Estado, sin ninguna justificación científica. Para resolver este problema, Colardaci hace dos tipos de proposiciones. Primero, los investigadores en educación rural deben demostrar más responsabilidad y apoyar sus argumentos sobre evidencias y datos confiables, dejando de lado sus prejuicios. Segundo, la investigación deberá llegar a ser mucho más objetiva y no orientarse por tentativas de contradecir sistemáticamente los resultados de autores con los que no se está de acuerdo a priori, ya sea a nivel de la metodología o de las conclusiones.

Por otra parte, en América Latina y otros países del Tercer Mundo, la educación rural ha sido estudiada, principalmente, por organismos internacionales como la UNESCO, en función de la puesta en escena de los planes de ajuste estructural que ha conllevado un desplazamiento de los trabajos de investigación hacia un enfoque más económico y más institucional:

les systèmes de formation rurale sont souvent défailants dans les pays en développement : conçus initialement pour former les cadres de l'agriculture dont ces pays avaient besoin après l'indépendance, ils n'ont pas permis la formation des acteurs de terrain (agriculteurs, agents de développement local, techniciens pour les industries agroalimentaires, etc.). Le désengagement des États centraux a, du reste, tari les emplois dans la fonction publique et l'enseignement technique et la formation professionnelle sont souvent devenus inexistants⁸. (Forum francophone des Affaires, 2004, Économique)

Las investigaciones sobre la escuela rural como organismo fundamental de desarrollo (UNESCO/FAO, 2003), amplían considerablemente el campo de las disciplinas interesadas en el tema, reforzando de esta manera la interdisciplinariedad. Han permitido superar la dimensión institucional del estudio de las escuelas, interesándose más en su dimensión social, humana y en su rol como agente de desarrollo.

⁸ los sistemas de educación rural son a menudo ineficientes en los países en desarrollo: concebidos inicialmente para formar los cuadros de la agricultura que se necesitaban en estos países después de la independencia, no permitieron la formación de los protagonistas de terreno (agricultores, agentes de desarrollo local, técnicos para las industrias agroalimentarias, etc.). La falta de compromiso de los Estados centrales, a la postre, agotó los empleos en la función pública y la formación técnica y profesional a menudo se han vuelto inexistentes. (Traducción nuestra)

1.3 LA REALIDAD EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Antes de explorar cómo las proposiciones de mejora para la educación rural pueden haber sido transferidas al continente latinoamericano, parece necesario describir el estado de la educación rural en esos países. Las políticas educativas en América Latina se desarrollaron con fuerza en años recientes a causa principalmente de la crisis política que tocó la mayoría de los países de la región durante los años 1970 y los efectos de la crisis de la deuda externa durante los años 1980 (“la Década Perdida”) Estos fenómenos provocaron un endurecimiento de las exigencias por parte de los organismos financieros internacionales. El impulso de las reformas económicas -los Programas de Ajuste Estructural- sobre las políticas sociales y las instituciones del estado se hicieron presentes de manera clara (Quesada, 2001).

El nuevo modelo económico que emerge a partir de estas exigencias se caracteriza por la apertura de las economías nacionales a la competencia internacional, el privilegio del desarrollo a partir de inversiones financiadas del exterior, la puesta en marcha de medidas macroeconómicas tendientes a la regulación de las reservas y del mercado de trabajo, la transferencia tecnológica y el fortalecimiento de los gobiernos democráticos.

En este contexto, el desarrollo de la mano de obra competente resulta muy importante. Las instancias internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) estimulan las reformas educativas tendientes al desarrollo competitivo de los países latinoamericanos, a pesar de los altos índices de pobreza, de desempleo y la persistencia de la deserción y el fracaso escolar. Estas proposiciones se derivan también de lo que está pasando en el ámbito mundial. Las declaraciones de Jomtien (1990) y de Dakar (2000) promulgan metas específicas para las regiones, metas que los gobiernos de los países involucrados consideran seriamente (CEPAL, s.f.e.):

- Cobertura universal de la educación preescolar, primaria y secundaria incluyendo las poblaciones indígenas a los sistemas nacionales de educación;

- Mejorar la calidad y los resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta,
- Formar para la ciudadanía; esto es, para el ejercicio solidario, participativo y responsable de la democracia,
- Modernizar la educación técnica de nivel medio y superior,
- Masificar la enseñanza de nivel terciario,
- Superar asimetrías entre educación rural y urbana, pública y privada.

Sin embargo, no se pueden aplicar de igual manera las disposiciones regionales a cada uno de los países que forman la región latinoamericana, ya que las situaciones particulares de cada país no son idénticas. Para facilitar la comprensión de estas diferencias, se puede utilizar la clasificación hecha por Tedesco y López (2005). Los autores clasificaron los países de América Latina en cuatro categorías, según dos criterios: el perfil demográfico que, de acuerdo con los autores, tiene un impacto importante sobre el alcance de los objetivos de escolarización; y el Producto Interno Bruto (PIB) por habitante, que refleja el nivel de desarrollo económico agregado del país. Se establecen entonces cuatro grupos de países, repartidos sobre un eje que va desde los muy urbanizados, con bajo crecimiento demográfico y altos ingresos -en términos latinoamericanos- (primera categoría) hasta los países esencialmente rurales, con alto crecimiento poblacional e ingresos muy bajos (cuarta categoría). En la región centroamericana, Costa Rica se encuentra en la segunda categoría, Nicaragua en la última. Nicaragua es el segundo país más pobre de América Latina. Centroamérica constituye de hecho la región más pobre de toda la América Latina.

Además, según Unesco/FAO (2004):

América Latina se caracteriza por ser una región con enormes diferencias socioeconómicas, sobre todo al interior de los países; tales diferencias, lejos de atenuarse, son cada vez mayores. Asimismo...la educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias. Por otro lado, las dificultades de acceso a los centros escolares, debido al aislamiento en el que muchas veces se encuentra la población, constituyen

una ulterior dificultad. También se puede constatar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado.

Parcialmente causado por problemas de política interior, las políticas educativas que se pusieron en marcha a partir de los compromisos con los organismos supranacionales, no han dado los resultados esperados, a pesar de una cierta mejora en la expansión de la educación básica y preescolar. Según Schwartzman (2001), el desperdicio y una administración deficiente serían las causas principales de este fracaso de los grandes proyectos financiados por organismos internacionales. La creación en particular de burocracias paralelas tiene poco impacto sobre las instituciones tradicionales y no conlleva más que a algunos pocos cambios significativos.

Las condiciones generales de la educación en América Central ha sido el objeto de estudios serios de parte de la PREAL. La última evaluación hecha por expertos renombrados nos da un panorama de estas condiciones, como aparecen en la Tabla No. 1:

Tabla No. 1
Informe del progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007
(PREAL, 2007)

Área	Nota	Tendencia	Comentarios
Resultados en las pruebas	Malo	↔	Los resultados de nuestros estudiantes en las pruebas nacionales siguen siendo muy deficientes. Muy pocos tienen capacidad para interpretar textos y solucionar problemas.
Matrícula	Bueno	↑	Si bien las coberturas siguen aumentando, todavía menos de la mitad de los niños y niñas asiste al preescolar y únicamente 4 de cada 10 jóvenes van a la secundaria.
Permanencia en la escuela	Malo	↔	Los estudiantes siguen repitiendo cursos, principalmente en primer grado; también son muchos los que abandonan prematuramente sus estudios. Los años de escolaridad de la población siguen siendo bajos y la situación no ha mejorado en los últimos años.
Equidad	Muy malo	↔	Persisten grandes brechas entre ricos y pobres, así como entre quienes residen en áreas urbanas y rurales, y poblaciones indígenas y no-indígenas. Las mujeres repiten menos y abandonan la

Área	Nota	Tendencia	Comentarios
			escuela con menos frecuencia que los varones.
Autoridad y responsabilidad de las escuelas por los resultados	Regular	↔	Varios países han sido pioneros en aumentar la autonomía de las escuelas y las comunidades, pero sólo en ciertas localidades. En los últimos años ha habido pocos avances, y hay indicios que pueden estar retrocediendo en algunos países.
Inversión en educación de básica	Malo	↔	Pocos países de la región han incrementado el gasto en educación hasta el 5% del PIB recomendado. El gasto público por alumno sigue siendo muy bajo y hay desperdicio de recursos.
Profesión docente	Malo	↑	Aunque se ha progresado, sólo las tres cuartas partes de los maestros centroamericanos cuentan con la formación mínima requerida por su país. Su profesión es poco valorada socialmente y las remuneraciones no consideran su desempeño.
Estándares	Regular	↔	Varios países han elaborado estándares que establecen qué es lo que los estudiantes deben aprender. Sin embargo, éstos todavía no han sido ampliamente divulgados ni aplicados, ni están articulados a la evaluación, la formación de los docentes, los libros de texto y otros recursos didácticos.
Sistemas de evaluación	Regular	↑	Varios países han continuado desarrollando su experiencia en evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pero la mayoría todavía no se cuenta con sistemas de evaluación consolidados. Los resultados tienen poca divulgación y son poco utilizados.
Escala de notas	Excelente Bueno Regular Malo Muy malo	↑ En progresión ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso	

A pesar de los esfuerzos constantes de los gobiernos de los países de la región por hacer frente a los desafíos establecidos por los organismos multinacionales, serios problemas de calidad y accesibilidad minan todavía la educación de las regiones rurales centroamericanas. La accesibilidad se ha mejorado ligeramente, así como la profesionalización de los docentes y los sistemas de evaluación, pero queda mucho por hacer.

No ha sido el desinterés la causa de los resultados educativos en relación con las pretensiones y decisiones sobre la educación rural, sino la acumulación de componentes políticos, sociales, económicos, culturales y técnicos los que han restado fuerza a la aplicación correcta, con frecuencia demasiado discursiva de las políticas educativas, las que han impedido liberar el potencial educativo de lo rural, poco conocido y aprovechado a fondo por parte de los técnicos, quienes hemos propiciado que la mirada, incluso de los políticos, se haya detenido más en el paisaje de lo rural y menos en su gente, confundiendo lo rural con un espacio alejado y disperso y no como vida campesina. (Arrien, 2003)

Incluso, si hay dificultades que han sido reconocidas por los organismos internacionales (que incluyen dificultades presupuestarias), la aplicación de las políticas educativas en América Latina tiene por característica algunos elementos comunes que explican su fragilidad: el crecimiento de desigualdades dentro de cada país como resultado de la inequidad, de vieja data, en la distribución de la riqueza; la presencia de grupos dominantes que ejercen su control sobre partidos políticos, sindicatos, el ejército y los propios Gobiernos, que se muestra incapaces de frenar los intereses particulares y más especialmente, los de los sectores de economía y finanzas; la incapacidad de definir políticas autónomas. La presión por medio de convenios impuesta por los organismos de crédito internacional, así como los acuerdos multilaterales, constituyen serios obstáculos en lo que se refiere a los procesos de consulta y legitimidad necesarios.

Según Zibas (1997), la introducción de políticas educativas no significa que la realidad de las escuelas cambia, sobre todo en América Latina: es un hecho que las políticas y los proyectos elaborados por los organismos centrales terminan por no tener ninguna influencia en la vida diaria de las escuelas. En realidad, el abismo entre concepción y aplicación o entre teoría y práctica queda claro cuando se observa que las normativas establecidas para el sistema educativo se desarrollaron al margen de la historia, las creencias, la cultura y las necesidades de la mayoría de la población y que ignoran también la práctica, los conocimientos, la formación de los profesores.

1.4 LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL EN LOS PAÍSES SELECCIONADOS

Nuestra proposición de abordaje, para esta investigación es la de realizar un estudio comparativo multi-nivel que aborda las recomendaciones globales emitidas por organismos internacionales, organismos nacionales o académicos de diversos países; las políticas nacionales y las prácticas escolares en escuelas rurales. Estos tres niveles son estudiados de manera focalizada en dos países. Fueron escogidos Costa Rica y Nicaragua, para este estudio, debido a que son un buen ejemplo de los dos extremos de resultados en educación en la región centroamericana, teniendo ambos la presencia de la brecha entre la educación rural y urbana. Razones de orden práctico influenciaron también esta escogencia: relaciones profesionales y de cooperación entre las universidades de ambos países, en el tema de formación de maestros, facilidad de acceso a los datos necesarios para el estudio, facilidades para el trabajo « in situ » gracias a los lazos de cooperación interuniversitarios, entre otros factores.

Nos parece oportuno a continuación presentar el perfil socio-demográfico, educativo, económico de ambos países. Con fines de análisis comparativo, se muestra en la Tabla No. 2 una compilación de datos de los dos países seleccionados:

Tabla No. 2
Datos generales de los dos países seleccionados⁹

Indicadores	Nicaragua	Costa Rica
Superficie (en miles de km ²):	130	51
Población (en millones de habitantes):	5,7 (2008)	4,5 (2008)
Densidad de población (por km ²):	44 (2008)	88 (2008)
Población urbana (%-2005):	57	63
Ingreso nacional bruto (por habitante):	980 \$US (2007)	5560 \$US (2007)
Estructura del PIB (% en 2007):		
<input type="checkbox"/> Agricultura	20	9
<input type="checkbox"/> Industria	30	31
<input type="checkbox"/> Servicios	50	60
Huella ecológica (hectáreas globales por persona, 2003):	2,0	2,3
Indicador de desarrollo humano (IDH) Puesto:	104 ^e de 179 países (2006)	50 ^e de 179 países (2006)

⁹ Fuente de los datos: ACIDI (2008).

Esperanza de vida al nacer:	54 años (1970) 73 años (2007)	67 años (1970) 79 años (2007)
Tasa de mortalidad en niños menores de 5 años (por 1000):	68 (1990) 38 (2007)	18 (1990) 11 (2007)
Tasa de alfabetización de adultos (% en 2004):		
<input type="checkbox"/> Total	80	96
<input type="checkbox"/> Hombres	79	96
<input type="checkbox"/> Mujeres	81	96
Población que utiliza fuentes de agua tratada (% en 2004):		
<input type="checkbox"/> Población total	79	98
<input type="checkbox"/> Población urbana	90	99
<input type="checkbox"/> Población rural	63	96

Si bien, nuestra intención no es hacer un análisis comparativo de los países en su estructura económica y social, no se puede negar que estas áreas inciden en el desarrollo del sistema educativo y condicionan, de manera clara la educación rural. La realidad es que temas como el analfabetismo, la salud general de la población, la disposición de agua potable, la esperanza de vida al nacer, nos dicen que los esfuerzos globales hacia el desarrollo de las políticas sociales muestran logros distintos en ambos países.

1.4.1 La educación rural en Costa Rica

Trataremos de exponer un primer panorama general de la situación de la educación rural en Costa Rica, exponiendo aquellos datos que nos brindan los estudios que hemos encontrado al respecto. Costa Rica, a partir de 1948, ha vivido la democracia más estable de la región centroamericana. La decisión del país de eliminar el ejército y consagrar el dinero a la educación le ha permitido superar de manera importante los retos educativos.

Si bien Costa Rica invierte alrededor del 6% de su Producto Interno Bruto (PIB) en educación y su tasa de analfabetismo es relativamente baja (7,3%), los responsables de la educación afirman que resta mucho por hacer. En efecto, el sistema educativo tiene insuficiencias. Existe una fuerte tasa de repitencia en las escuelas primarias costarricenses y una fuerte tasa de abandono a nivel de secundaria (38%), la situación es particularmente alta para las poblaciones de las comunidades afro costarricense e indígena, aunque estas no representan siquiera el 4% de la población nacional.

La estrategia nacional que busca la ampliación de la cobertura y la universalización de la educación que se ha aplicado en el país durante décadas, si bien ha permitido que cualquier comunidad, por más lejos que se encuentre, pueda contar con su escuela; a su vez, ha sido causa en la generación de los desfases territoriales en cuanto a la calidad de la educación, ya que paralelamente, no se han desarrollado políticas sistemáticas que atiendan las particularidades de la enseñanza rural, sea esta unidocente o multigrado.

La escuela unidocente aparece como objetivo a mejorar en la política educativa del gobierno de Costa Rica en 1994-1998 en el Plan de desarrollo, donde se expresa el interés por elevar las condiciones de vida de las poblaciones más pobres, entre ellas las que habitan en la zona rural. En el marco del desarrollo de acciones en este sentido se formula y desarrolla el Programa de Mejoramiento de las Escuelas Unidocente inscrita en la Política Educativa Hacia el Siglo XXI. Mediante este programa se pretendía atender las necesidades específicas y particulares de la escuela unidocente y de la población estudiantil de aproximadamente cuarenta mil niñas y niños teniendo en cuenta la situación de desventaja en que se encuentran por lo general, las escuelas Unidocentes. (Torres y Zamora, 2008)

Un esfuerzo por determinar lo que se entiende por educación rural ha permitido definir la educación rural como:

...la educación que se imparte en (o desde) centros públicos o privados de preescolar, de I y II Ciclos (primaria), de III Ciclo y de Ciclo Diversificado (académico o técnico, secundaria) así como de enseñanza especial y los proyectos curriculares alternativos, que se encuentran ubicados en zonas territoriales que el Instituto Nacional de Estadística y censo define como Rural Concentrado y rural Disperso. ”. (Análisis de la Educación Rural en Costa Rica. 2003. DNI; MEP y Banco Mundial)” (Torres y Zamora, 2008).

Nos señalan los mismos autores que mientras en Costa Rica, el nivel de analfabetismo en la población de más de diez años es de 4.8%, este indicador es en promedio de 1.8% en los cantones más urbanos, y de 10.6% en los cantones más rurales. Asimismo, mientras en el país el 65.8% de la población entre 5 y 24 años asiste a la educación, este dato aumenta a 72.4% como promedio en los diez cantones más urbanos, y disminuye a 57.5% en los cantones más rurales. Estos datos nos permiten conocer la amplitud de la brecha entre la educación rural y urbana en el territorio costarricense.

Por otra parte, la distribución de los centros escolares nos indica que predominan por mucho las escuelas públicas sobre las escuelas privadas: las primeras representan arriba del 92% del total; y en términos de la zona son mayoritarias –poco más del 75%- las escuelas rurales. De hecho, las escuelas públicas y rurales constituyen más del 74% del total (Torres y Zamora, 2008).

Es interesante hacer notar que, a pesar de que las escuelas rurales representan las tres cuartas partes del total de centros educativos, atienden solamente el 44 % de los escolares. El 25 % que representan las escuelas urbanas, tiene a su cargo la formación del 56% del alumnado. Esta circunstancia se debe a la cantidad de estudiantes por centro educativo, que resulta ser menor en las zonas rurales.

1.4.2 La educación rural en Nicaragua

La situación de pobreza y las características socioeconómicas en general de Nicaragua - altos índices de desempleo, de personas que viven bajo la línea de pobreza extrema, migración interna e internacional, concentraciones urbanas con grandes cinturones de miseria, entre otros - generan que las posibilidades de acceso a la educación para las poblaciones rurales sean muy bajas, en relación con el resto de países de la región. Aunque los diferentes gobiernos han hecho esfuerzos importantes en materia educativa (notablemente el gobierno sandinista que aumentó, durante los primeros años de la revolución, la cobertura de la educación general básica de manera espectacular, pero que no pudo sostenerla), la inversión en materia educativa sigue siendo notablemente baja.

Los datos duros de la educación rural nicaragüense son un reflejo amplificado de lo que sucede en el resto de América Latina. Según el CIASES (2007):

Existe un notorio rezago educativo en la población rural nicaragüense la que alcanza un 37% de analfabetismo y una escolaridad promedio de 3.4 años para la población de 15 años y más. En el sector urbano el analfabetismo se reduce al 14,5% mientras que la escolaridad promedio

aumenta a 7 años (INEC, 2005). En términos generales la población rural alcanza índices educativos más bajos que los del sector urbano.

La población escolar rural, según datos preliminares del MINED de la matrícula del año 2007, representa el 48% del total, cifra que se aproxima al porcentaje de población rural del país. La matrícula rural es mayoritaria en el nivel de primaria (72%) y decrece significativamente en los niveles preescolar (15%) y secundaria (14%).

Según el Ministro de Educación Pública de Nicaragua (MINED, 2009):

Respecto a la inequidad en la cobertura educativa, se observa que la Tasa Neta de Escolaridad para Educación Primaria en la población de extrema pobreza es de 75,6%¹⁰ contra un 85,9% de la población No Pobres en Educación Primaria, localizadas más en las zonas rurales con un alto grado de empirismo docente, mayor número de estudiantes por aula, más escuelas de primarias incompletas respecto a sus seis grados, y más niños/niñas.

La oferta educativa en este tipo de modalidades atiende al 39% de la Educación Primaria.

Al hacer el análisis según pertenencia a situación socio económica de pobreza, el 34,1% de estudiantes de Educación Primaria Multigrado pertenecen al estrato “pobre extremo”, el 40,5% pertenecen al estrato “pobre no extremo” y el 25,4% pertenecen al estrato “no pobre”. O sea, la mayoría de los estudiantes de educación primaria multigrado (74,6%) pertenecen al segmento de población “pobre”. (MINED, 2009)

Si se analiza el éxito escolar por zona geográfica, podemos observar que en las escuelas públicas del área rural egresaron del sexto grado treinta de cada cien niños que ingresaron al primer grado y en la zona urbana egresó el 61%. Este comportamiento es similar en los resultados nacionales. (MINED, 2009a)

Interesantes iniciativas tendientes a mejorar la educación rural, que promulgaron la desconcentración y descentralización del sistema educativo dando la responsabilidad a las comunidades y a los padres para dirigir la educación de los niños, tuvieron efectos perversos pues trasladaron no sólo la responsabilidad sino también el financiamiento a las poblaciones más pobres del país. “La implantación de la «Autonomía Escolar» vino a

¹⁰ INIDE. Análisis de Base de Datos de Encuesta de Hogares sobre Medición de Nivel de Vida 2005. Julio (2007).

agravar el costo anual de la educación de un niño rural que representa el 25% de los ingresos anuales de un obrero agrícola” (Durán y Stuart, 1999).

La atención de niños en edad preescolar es otra de las vertientes problemáticas de un sistema que se reconoce desarticulado y de baja calidad: “La inequidad en la cobertura educativa también se demuestra en la diferencia entre zona rural y urbana. La mayoría de los niños y niñas de este grupo son atendidos en Pre-escolar no Regular (70%) y ésta modalidad se localizan más en zonas rurales, con un alto grado de empirismo docente”. Para aclarar esta afirmación, es necesario decir que el servicio de Pre-escolar no regular, se conforma de jóvenes mujeres de la comunidad que atienden a los niños durante el día y reciben a cambio una cantidad de dinero que no llega al salario mínimo. La mayoría no tienen ninguna formación pedagógica.

Asimismo, las condiciones infraestructurales de los centros educativos, son precarias.

La infraestructura escolar es inadecuada. Muchas escuelas carecen de electricidad, agua potable y materiales escolares. En las zonas rurales solo 34% de las escuelas tiene acceso a agua potable y solo 20% tiene electricidad. Hay escuelas que tienen lugar en aire libre. (CIASES, 2007)

Muchos de los niños intentan ganar dinero vendiendo en las calles golosinas, agua o tortillas o trabajando con sus padres en el campo. Debido a la falta de recursos que abarca también a las escuelas, la enseñanza se da en dos turnos horarios, algunos grupos de niños comienzan temprano por la mañana y terminan a mediodía, otros comienzan a esa hora y terminan por la tarde. La enseñanza se da en español con excepción de las tierras bajas del Caribe o ciertas escuelas que trabajan en lengua indígena y algunas en inglés, teniendo el español como segundo idioma.

La formación de maestros de escuela primaria en Nicaragua es hasta el momento destinada a una población que apenas termina la primaria o el tercer año de secundaria cuando mucho, aunque existe un proyecto para transformar las escuelas normales en institutos de educación superior.

1.5 LA FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó, este estudio tiene por finalidad comprender cómo las recomendaciones globales se relacionan con las políticas educativas nacionales y en la práctica escolar cotidiana de las escuelas rurales de dos países centroamericanos, Costa Rica y Nicaragua.

El presente estudio busca responder a las preguntas siguientes:

- ¿Cuáles son los elementos de convergencia entre las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales o las organizaciones de países desarrollados y las políticas adoptadas por los dos países escogidos?
- ¿Cuáles son las evidencias que podemos encontrar de las políticas educativas emitidas en estos dos países en algunas de sus escuelas rurales?

Para responder a estas preguntas, se han utilizado los medios siguientes:

1. Realizar un primer inventario de recomendaciones emitidas por los organismos internacionales y las organizaciones de países desarrollados sobre la educación rural.
2. Identificar las políticas adoptadas durante las últimas dos décadas por los Gobiernos de Costa Rica y Nicaragua, y su incidencia en la educación rural.
3. Identificar “in situ” los elementos señalados, en dos escuelas rurales de cada país.

La selección de un análisis multinivel –recomendaciones globales, políticas nacionales, cotidianidades escolares- pretende superar los tradicionales enfoques en el análisis de las políticas educativas: de los organismos internacionales versus las políticas de los países o el análisis localista de las experiencias educativas rurales, en contextos específicos.

Como veremos en el siguiente apartado, el modelo de análisis incluye, entonces, estos tres niveles de estudio y seis categorías de elementos propios de la educación rural: la condición socio-económica de los niños, el currículo y la pedagogía, la relación escuela-comunidad, los docentes y la gestión escolar.

CAPÍTULO 2

MARCO CONCEPTUAL

El objetivo del presente capítulo es establecer los conceptos de base que sustentan la investigación. Responde fundamentalmente a la preguntas de ¿Cuáles son los antecedentes teóricos que existen para abordar el tema de la educación rural?

La información contenida en este apartado está dividida en dos partes: primero, abordaremos los conceptos de ruralidad y educación rural tal y como los comprendemos en el contexto que estamos explorando. Se tratan también la organización de las escuelas rurales y la forma en que han sido concebidas y entendidas en diferentes partes del mundo. En la segunda parte, nos hemos dado a la tarea de definir los conceptos más operativos que nos han servido de andamiaje para la construcción de los marcos de análisis. Explicamos lo que entendemos por “recomendaciones globales”, “políticas nacionales” y “prácticas escolares”, que son los tres niveles o dimensiones en las que estudiaremos la educación rural. También, definiremos las seis categorías de análisis que hemos determinado para estudiar la información de los niveles antes señalados. Es así como la información que hemos encontrados sobre “recomendaciones globales”, las “políticas nacionales y las “prácticas escolares” será agrupada en las siguientes categorías:

Situación socioeconómica, currículo y pedagogía, relación escuela-comunidad, docencia, tecnología y gestión escolar. Explicaremos de dónde procede esta clasificación y la forma en que la hemos utilizado para organizar el contenido de los resultados.

2.1 LA RURALIDAD Y LA EDUCACIÓN

Como hemos señalado en el capítulo anterior, es difícil definir con claridad lo que se entiende por “rural”. El adjetivo “rural” es generalmente utilizado por oposición al término “urbano”. EL medio rural es aquel que se encuentra alejado de los centros urbanos, puede ser más o menos vasto y sus edificaciones se encuentran dispersas.

Aunque no existe consenso sobre el concepto de ruralidad, se puede definir a partir de elementos característicos comunes ampliamente aceptados. Una baja densidad demográfica, distingue en primer lugar una zona rural de una urbana (para el gobierno de Estados Unidos menos de dos mil quinientos habitantes (NCES, 2006), para la UNESCO/

FAO (2003), entre cinco mil y diez mil; para el departamento de estadísticas de Canadá (citado por Roach, 2000) menos de cinco mil.

Otros elementos como la pobreza en la infraestructura (habitación e instituciones), la predominancia de la agricultura como principal actividad económica (aunque esta condición ha venido cambiando en muchas partes), el costo más elevado del transporte de personas, de bienes y productos, generalmente manufacturados en centros más habitados situados a distancias considerables. El Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE) de Nicaragua define como rurales a los poblados de menos de mil habitantes que no reúnen condiciones urbanísticas, tales como trazado de calles, servicios de luz eléctrica, establecimientos comerciales e industriales etcétera, y cuya población se encuentra dispersa. Mientras que el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) en Costa Rica entiende que una comunidad no urbana puede pertenecer a una de tres categorías: *periferia urbana* (localidad que no pertenece estrictamente a los cuadrantes urbanos, pero que estando en la periferia conserva las características de las localidades urbanas; *rural concentrado* (localidades en las que el suelo está ocupado predominante por actividades no agropecuarias, tienen 50 o más viviendas agrupadas o contiguas, en general, la distancia entre ellas no es mayor a los 20 metros, disponen de algún servicio de infraestructura como electricidad domiciliaria, agua potable o teléfono. Cuentan con algunos servicios como escuela, iglesia, centro de salud, guardia rural, etc.) o *rural disperso* (ninguna de las anteriores categorizaciones). En esta última categoría se encuentran las actividades económicas agropecuarias, las distancias entre edificaciones son mayores y hay carencia de servicios.

Así pues, vemos que la definición de rural, no es solamente un concepto que se define a sí mismo en oposición a lo urbano, sino que su determinación ha sido de carácter administrativo. No pretendemos ni nos corresponde hacer una proposición de lo que podría considerarse una región rural. Lo que sí entendemos es que, para poder hablar de educación rural, tenemos que entender que la ruralidad tiene particularidades específicas y que si queremos hablar de ella, tenemos que explicitar el contexto al cual nos estamos refiriendo.

En términos educativos, es también importante señalar que existe una diferenciación cultural derivada de la condición de vida rural. Las personas que habitan las zonas rurales han preservado especificidades en la lengua regional (incluyendo acentos diferenciados y en algunas zonas lenguajes específicos), sus gustos, los comportamientos colectivos e individuales, la cosmovisión particular.

Según la revisión de la literatura utilizada para redactar el “Primera informe sobre la Juventud en América Latina”, de la Organización Iberoamericana de la Juventud que reúne a 22 países de la región, cuatro rasgos culturales característicos diferencian los jóvenes de zonas rurales de los jóvenes de zonas urbanas en América Latina (Rodríguez, 1996): una relación más cercana y más precoz con el mundo del trabajo –que sus pares de procedencia urbana, añadimos nosotros-, una socialización más difícil a causa del aislamiento, el rol fundamental que juega la familia, un pasaje más corto entre la niñez y la edad adulta y finalmente, una difícil auto-identificación como jóvenes. Esto quiere decirnos que la característica de ruralidad en términos educativos, no es solamente administrativa. Es también distintiva psicológicamente. Los niños de escuelas rurales tienen un comportamiento particular que los docentes reconocen, como lo veremos más adelante cuando analicemos las escuelas de los dos países que hemos seleccionado para nuestro estudio.

Por otra parte, hay que considerar que las poblaciones autóctonas han ocupado generalmente territorios rurales. Debido a esto, existe una estrecha asociación entre las tareas de la escuela rural y la escuela indígena. Por imperiosa necesidad de delimitación, hemos evitado tratar el tema de educación indígena en este estudio, pero no podemos negar que la escuela indígena es casi siempre rural y si tiene dificultades solamente por su enclave de aislamiento, además tendrá otras por su carácter multiétnico, multilingüe, y pluricultural.

Se deben contemplar otras problemáticas ligadas a las modificaciones que vienen sufriendo los entornos rurales en todas las latitudes. Las condiciones de vida de las poblaciones rurales están siendo afectadas y se modifican a raíz de la nueva realidad mundial marcada por la globalización, la generalización del acceso a los medios de

comunicación, los cambios económicos, la disparidad de oportunidades. Actualmente, se habla de la “nueva ruralidad”, término utilizado por el IICA (Gómez, 2002) que trata de explicar estos cambios que provocan sobre todo un desequilibrio entre la oferta de servicios institucionales y las necesidades de los habitantes del medio rural, entre ellas, la educación. Algunos aspectos ameritan ser subrayados en referencia a esta desarticulación (Mora, 2004):

- Las actividades productivas se diversifican cada vez más en el medio rural: el desarrollo del turismo, el aumento del acceso a los servicios, el crecimiento de las actividades de transformación y de comercialización ligadas a las actividades agrícolas, la incorporación al trabajo de un número creciente de miembros de la familia (mujeres y niños), un mayor dinamismo de las diferentes formas de empleo y de generación de ingresos de fuentes no agrícolas.
- Las empresas agrícolas y los pequeños y medianos productores con capacidad de modernizar sus actividades, exigen otro tipo de servicios: acceso a la información y a la tecnología que les permita acrecentar su competitividad.
- La pluriactividad creciente de las familias rurales, la mayor complejidad de las formas de obtención de ingresos y las necesidades propias para una inserción armoniosa en el proceso de desarrollo rural.
- La pobreza persistente, las migraciones crecientes de familias empobrecidas hacia los espacios urbanos.
- La relación cada vez más estrecha entre los espacios rurales y urbanos, desde el punto de vista económico y cultural, aspecto estrechamente ligado a la revalorización del territorio rural como un espacio de tranquilidad y de búsqueda de una mejor calidad de vida para la población de origen urbano.

Por otra parte, y para añadir un elemento más en el complejo tema de la ruralidad, si lo analizamos desde el punto de vista de la distribución territorial, la polarización urbano/rural no existe. Existe más bien un continuum que va desde los centros de población de los países hasta las comunidades diseminadas, solitarias, perdidas en la montaña inaccesible. Por ello, calificar una escuela en términos de urbano o rural es caprichoso y obedece más a criterios de organización administrativa que al reflejo mismo de la realidad.

2.1.1 ¿Qué es la educación rural?

Este trabajo trata específicamente de la educación que se realiza en la escuela de nivel primario en el medio rural. Se podría hablar de la educación rural incluyendo la secundaria o la atención de grupos de adultos o de actividades comunitarias, que también son parte de la educación rural, sin embargo, se ha delimitado el sujeto tomando en consideración que es la labor fundamental de la escuela. En todos los países, la enseñanza primaria es la base de la educación y es a la que se destinan mayores recursos para mejorar la accesibilidad y la calidad.

Así pues, las instituciones que brindan servicios educativos primarios se conocen con diferentes nombres a través del mundo: “escuela rural”, “escuela de montaña”, “escuela de pueblo”, “escuela alejada”, “escuela de sendero”, en función de su ubicación geográfica. También, se pueden encontrar en la literatura científica diferentes intentos para nombrarla en función de la tarea que se le ha asignado. Es así como se encuentra la “escuela de proximidad francesa”, la “escuela activa” colombiana o la “escuela comunitaria” mexicana (Corvalán, 2003).

En estos casos, como el énfasis está sobre la función y no sobre la situación geográfica, podemos encontrar el mismo modelo en sectores urbanos. En todo caso, estos conceptos han sido desarrollados en principio para ocuparse de las tareas educativas de las escuelas alejadas de los centros de población.

Cabe agregar que la educación rural ha servido de inspiración para importantes obras literarias. Haremos una pequeña digresión en este sentido, pues, como se verá más adelante, hay un trasfondo ligado a la emoción, a los sentimientos, que no debería ser ignorado en el tema de educación rural. Este elemento emotivo es el que se ha querido rescatar en diferentes obras como es el caso de “Las hijas de Caleb”, novela escrita por Arlette Cousture en 1986 que refleja el mundo rural del Quebec de finales del siglo XIX y principios del XX, y que se vio traducida a la televisión en una serie del mismo nombre y su continuación “Blanche”. “Las hijas de Caleb” está basada en la vida real de Émilie Bordeleau, quien cumple su sueño de ser maestra. La novela se desarrolla en un Canadá con muchas zonas por colonizar, en el que las personas requerían una gran dosis de

esfuerzo para salir adelante, haciendo frente a los más duros contratiempos. Nos da la imagen clarísima de la necesidad de las mujeres de la época de acceder a la educación como un medio para salir adelante en un medio rural que absorbe absolutamente a sus pobladores.

También ha sido la educación rural el tema del “Diario de Ma Yan” obra personal que relata la cotidianidad de una niña de origen chino de 13 años. Ma Yan pertenece a una pobrísima familia de campesinos radicada en la provincia de Ningxia, una de las más pobre de China. En esta provincia, donde la precaria economía depende de la agricultura, las fuertes sequías de finales del siglo XX han acabado de arruinar a los pequeños campesinos.

Por todo ello, Ma Yan debe dejar de estudiar. Sus padres no pueden seguir costeándole los estudios por más tiempo. Y puesto que es una mujer, los cinco años de escuela que ya tiene, deben ser suficientes. El comienzo del diario es una carta desesperada que Ma Yan escribe a su madre (que no sabe leer), pidiéndole por favor que le permita continuar estudiando. La madre, deseando que su hija lleve una vida mejor de la que ella misma ha conocido, y consciente de que la educación es la llave a esa vida, acepta que Ma Yan prosiga en la escuela. En China, los escolares han de pagar un precio de inscripción que para muchas familias supone una cantidad inalcanzable.

Ma Yan reconoce lo que supone a sus padres (ella habla sobre todo de su madre, que además está enferma) el que ella continúe estudiando. En cada página de su diario se refleja con sencillez y ternura ese reconocimiento. El diario conmueve, por su sencillez, por la naturalidad con la que Ma Yan acepta su situación: el pasar hambre, el recorrer el largo y peligroso camino de regreso a casa desde la escuela, andando, por no tener el yuan que cuesta un tractor, el ayunar para poder adquirir un simple bolígrafo. La joven Ma Yan asume todo esto sin ira, sin rencor ni envidias. Simplemente pretende aprovechar esa oportunidad, no defraudar a sus padres, cambiar la situación de su familia gracias a sus estudios. El diario de Ma Yang fue dado a conocer al público por parte del periodista Pierre Haski quien era, en el 2001, corresponsal en Beijing del diario francés Libération. En uno de sus viajes, la madre de Ma Yang le mostró el diario, y el profesional logró

difundirlo. Actualmente Ma Yang disfruta de los ingresos que le producen los derechos de autor de la publicación y su traducción en nueve idiomas. Ha creado una fundación que beca a doscientas cincuenta niñas de comunidades rurales chinas.

Adicionalmente, podemos decir que la educación rural ha inspirado al menos dos filmes reconocidos: La obra “Ni uno menos” (Zhang Yimou, 1998) y que fue ganadora del premio León de Oro del Festival de Venecia 1999, en el cual se narra la historia de una niña china de trece años, Wei Minzhi, que se ve obligada a sustituir durante un mes a su maestro, por orden del alcalde, en un pequeño y aislado pueblo de las montañas. El profesor le deja un trozo de tiza para cada día y la promesa de que le dará 10 yuans si ningún estudiante ha abandonado la escuela a su regreso. Sin embargo, uno de sus estudiantes, Zhang Huike, abandona la clase para ir a la ciudad en busca de trabajo y la abnegada Minzhi hace lo imposible para traerlo de vuelta.

Esta obra trata la importancia de la educación rural en China, pero sobre todo nos permite acercarnos a la óptica de las políticas estatales hacia la escuela rural. En un momento en que la transición del sistema económico chino gira hacia el capitalismo, es interesante observar el nivel de obediencia absoluta de la improvisada maestra a los requerimientos del Estado.

Un segundo film inspirado en la educación rural es la película francesa “Ser y Tener” (Philibert, 2001). “Ser y tener” transcurre en una escuela y sus protagonistas son un maestro y sus alumnos, pero no se trata de un testimonio sobre el estado de la educación en Francia ni de un examen del proceso de la enseñanza. Es sólo el registro -sereno, minucioso, sensible- de unos cuantos episodios sucedidos en el transcurso de un ciclo escolar. Philibert eligió una escuela de campo, una de las de clase única que aún quedan en Francia, con un maestro, estricto pero sereno y paternal, y su heterogéneo alumnado, que abarca desde los niños de preescolar hasta los que están cursando el último año de primaria. Pasó junto a ellos el tiempo necesario para que todos se familiarizaran con la cámara y el pequeño equipo y para poder registrar la actividad cotidiana tal como iba desarrollándose con muy pocas interferencias: apenas una breve entrevista al maestro y un par de situaciones sugeridas o provocadas. Del resultado de su paciente tarea, extrajo

estas dos horas de de imágenes que nos hablan de la esencia del fenómeno educativo rural.

Esta mención a la emoción es necesaria en cuanto se habla de la educación rural. Hay una suerte de pasión, un intimismo, un acercamiento tal vez a lo bucólico de la vida rural que impregna el quehacer de las escuelas rurales, que se ve reflejado en las películas y en la literatura que encontramos. También es un ingrediente importante en la vida de las escuelas, el heroísmo cotidiano. Los esfuerzos que hacen los maestros, los niños y sus padres, las comunidades todas por llevar la instrucción y la formación a los rincones más recónditos, no pueden ser comprendidos a veces en otros contextos. No encontramos evidencia de obras literarias o filmicas que traten o denuncien los problemas que de hecho, conviven con esta suerte de romanticismo, tales como la corrupción, el desencanto, la falta de motivación. Y si bien no es nuestra intención estudiar el fenómeno (por lo demás complejo al entrar en el ámbito de los sentimientos y valores humanos) no debemos olvidarlo. Lo veremos reflejado en las entrevistas que hicimos a los maestros rurales. Interesante explicación de estas emotivas creaciones puede ser el hecho de resaltar la importancia que tiene la educación para las clases desfavorecidas rurales, como único medio de ascensión social, y denunciar las dificultades de acceso a las que se enfrentan.

Independientemente de estas consideraciones, cuando hablamos de la educación rural, es necesario explicar que nos referimos al quehacer educativo que se realiza en la escuela pequeña, muchas veces perdida en la montaña, que se ocupa con mayor o menor éxito de las necesidades educativas de los niños de la región; cuya infraestructura es mínima (y este mínimo debemos matizarlo en función del grado de desarrollo del país y la región en la que se encuentra inmersa la escuela) y cuyo mantenimiento está en manos de los habitantes de la región y, en la mayoría de los casos, de los maestros. Esta condición de aislamiento, de intimidad, genera un clima particular que entra en el mundo de las emociones. No son pocos los debates que se han dado por la pasión de educadores e investigadores que se sienten atraídos por esa mezcla de trabajo escolar con familiaridad, con amistad, con abnegación. Muchos de sus más reconocidos defensores, hablan de la educación rural desde el corazón. Desde la postura científica que intentamos,

el ignorar un elemento de este calibre habría sido fácil, por la carencia de datos duros al respecto, pero habría sido irresponsable. Es por ello que damos al menos cuenta de las obras literarias y artísticas que ha inspirado la educación rural, siendo el arte una manera adecuada de expresar estos valores, que la ciencia no alcanza a comprender del todo.

Por educación rural entendemos, ya desde una óptima más objetiva si se quiere, la organización institucional que da respuesta a la demanda educativa de las comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos –una vez más, bajos niveles socioeconómicos siempre referidos a las condiciones del país y región de la escuela-.

2.1.2 La organización de las escuelas rurales

La educación en las zonas rurales, en especial en localidades con reducido número de alumnos, se lleva tradicionalmente a cabo mediante la aplicación de varias fórmulas organizativas, en diversas partes del mundo:

1. Escuela multigrado en localidades con poblaciones de más de cinco niños en edad escolar. Puede ser multigrado con los ciclos completos que conforman la educación primaria, o multigrado parcial, cubriendo solamente algunos de ellos. Debe hacerse la distinción entre una escuela multigrado, y una escuela unidocente. Esta última, además de atender varios niveles a la vez, cuenta con un solo maestro.
2. El traslado mediante rutas de transporte de los niños en edad escolar desde localidades con un reducido número de alumnos, a otras localidades cercanas de mayor tamaño y que cuentan con centro escolar.
3. Mediante la institucionalización y albergue en escuelas-hogar o internados ubicados, en localidades dotadas de centro escolar, de alumnos pertenecientes a localidades en las que por sus características resulta difícil o demasiado costoso la organización de rutas de transporte.
4. Mediante la asistencia de profesores especialistas que, con carácter itinerante, distribuyen su horario semanal entre las distintas localidades que componen una región dada.
5. Con maestros acompañantes para poblaciones de carácter nómada.

6. Con la creación de zonas escolares que cobijan bajo una misma administración, diversas escuelas pequeñas, compartiendo los recursos y los profesores itinerantes.
7. Con la elaboración de sistemas de educación a distancia, cuyo soporte académico son los padres o algunos adultos de la comunidad.

La organización de las escuelas rurales en América Latina, es prácticamente indiferenciada de las escuelas urbanas en un mismo país, salvo que existen al menos algunas diferenciaciones organizativas para la escuela rural. Un ejemplo de estas diferenciaciones, nos lo da el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2004):

...las escuelas rurales de la Argentina dependen de cada una de las provincias y la cobertura de sus gastos corrientes está sostenida por fondos que administra cada una de las jurisdicciones (propios o resultantes de la coparticipación en el presupuesto nacional). En ninguna de ellas se diferencia la estructura organizativa para ámbitos rurales y urbanos. La diversidad que se observa entre las escuelas urbanas y rurales remite, por ejemplo a:

- *La determinación de calendarios escolares diferenciados en función de las posibilidades climáticas y estacionales.*
- *La asignación de diferencias salariales para los docentes a favor de quienes se desempeñan en zonas muy alejadas o de muy difícil acceso.*
- *La conformación de plurigrados para las situaciones de escasa matrícula.*
- *La categorización de las instituciones como rurales corresponde a las autoridades provinciales así como la participación de cada escuela en los programas que son desarrollados de manera articulada con el MECyT desde cuyo presupuesto son financiados.*

En resumen, que al hablar de educación rural nos referimos a la organización de los servicios educativos para atender las necesidades de las poblaciones que habitan en las zonas definidas como rurales de un país. Que esta educación adquiere, en función de su particular condición, características especiales que la hacen objeto de atención por parte de organismos internacionales y de entes nacionales, que pretenden colaborar para que cumpla con su función en términos de calidad y accesibilidad del servicio educativo.

2.1.3 La escuela rural como recurso universal

En un mundo en el cual el setenta por ciento de los humanos bajo la línea de pobreza viven en las zonas rurales (UNESCO-FAO, 2003), es lógico que hayan aparecido, en diferentes momentos de la historia, respuestas que buscan mejorar las condiciones de desarrollo de las comunidades rurales. En la cultura occidental, la Iglesia Católica y las iglesias de otras denominaciones han participado de manera importante en el establecimiento de las pequeñas escuelas en Europa y en América del Norte. El museo de la escuela rural en Bretaña (Francia) nos cuenta la historia de la Escuela a partir de 1907. Este es uno de los numerosos museos que Francia ha creado a partir de las escuelas rurales que han debido cerrarse. El proyecto “Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Éducation et l'Enfance” (CRIEE) en Suiza ha recuperado documentos en una colección que se llama “l'école Privat” (1814-1960). En Canadá, el periódico “L'école rurale” fue publicado de setiembre de 1904 hasta junio de 1905 con el objetivo de desarrollar en los niños campesinos el amor a la tierra y hacer que las escuelas los motivaran a seguir la ocupación de sus padres. En los artículos firmados por Magnan, fundador de la revista, se encuentran escritas las fuertes convicciones en un discurso teñido de propaganda que valoriza la tierra, la fe religiosa, la patria, la familia, el pasado y las tradiciones (L'école rurale, 1904).

El texto siguiente nos brinda una imagen clara de aquello en que se ha convertido la escuela rural de Québec (Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Éducation et l'Enfance (2005):

Pendant de nombreuses années, les écoles de rang ont meublé le paysage rural québécois. Pour plusieurs personnes, les écoles de rang représentent le seul lieu d'instruction qu'ils ont connu.

Le Gouvernement du Québec a reconnu l'importance de cette institution en classant l'École du Rang II d'Authier monument historique en 1981. Cette école de l'Abitibi, bien représentative de toutes les écoles de rang, a ouvert ses portes en 1937 pour accueillir les élèves des rangs II et III d'Authier. En 1958, elle ferme ses portes. Les enfants du rang iront au village d'Authier pour s'instruire. C'est le phénomène de la centralisation. Jusqu'en 1981, cette bâtisse sera un hangar de ferme. À cette date, des gens décident de lui donner une autre vocation, d'en faire un centre d'interprétation de l'histoire scolaire rurale du Québec.

Depuis 1983, l'École du Rang II d'Authier accueille des gens désireux d'en savoir plus sur ce sujet.

La collection imposante de livres anciens, le matériel pédagogique utilisé autrefois et l'environnement physique nous transportent facilement dans les années quarante.

Il est facile de saisir l'ambiance qui pouvait y régner quand Monsieur le curé et/ou Monsieur l'inspecteur venaient rencontrer l'institutrice et ses élèves.

C'est un voyage dans le temps qui nous permet d'apprécier le présent¹¹

En el Tercer Mundo, las escuelas rurales aparecieron mucho más tarde. A principios de los años 1970, muchos países en vías de desarrollo recibieron dinero del Banco Mundial con el objetivo de adaptar y mejorar la educación que se brindaba en las regiones rurales. Ruanda, Malawi y Etiopía son buenos ejemplos (UNESCO/FAO, 2003). En América Latina, muchas escuelas rurales abrieron sus puertas gracias al programa “Alianza para el Progreso”, una especie de “Plan Marshall” en versión continental anunciada en marzo de 1961 por el presidente John F. Kennedy. Este programa implicó la transferencia a América Latina de veinte mil millones de dólares como ayuda oficial para el desarrollo.

Debido a que la situación demográfica de los países del Tercer Mundo es diametralmente opuesta a la de los países desarrollados, sus escuelas rurales no enfrentan la problemática del cierre o de reagrupamiento por falta de estudiantes, como es el caso de Francia, Canadá o Estados Unidos¹². Al contrario, las escuelas constituyen un recurso

¹¹ Durante muchos años, las escuelas de sendero decoraron el paisaje rural de Quebec. Para algunas personas, las escuelas de sendero representan el único lugar de instrucción que conocieron. El Gobierno de Quebec reconoció la importancia de esta institución clasificando a la Escuela del Sendero II de Authier monumento histórico en 1981. Esta escuela del Abitibi, bien representativo de todas las escuelas de sendero, abrió sus puertas en 1937 para acoger a los alumnos de los senderos II y III de Authier. En 1958, cierra sus puertas. Los niños del sendero irán al pueblo de Authier para instruirse. Es el fenómeno de la centralización. Hasta 1981, esta obra fue un hangar de granja. En dicha fecha, la gente decide darle otra vocación, convertirla en un centro de interpretación de la historia escolar rural de Quebec. Desde 1983, la Escuela del sendero II de Authier acoge gente deseosa de saber más sobre este tema. La colección imponente de libros antiguos, el material pedagógico utilizado antes y el medio ambiente físico nos transportan fácilmente a los años cuarenta. Es fácil entender el ambiente que existía cuando el señor cura y/o el señor inspector venían a entrevistar a la profesora y a sus alumnos. Es un viaje en el tiempo que nos permite apreciar el presente. (Traducción nuestra)

¹² Aunque en el texto haremos referencia a ellos, es importante aclarar que nos resistimos a utilizar las dicotomías Primer/Tercer Mundo, Países desarrollados/Países en vías de desarrollo, Países Ricos/Países pobres, Norte/Sur, todas las cuales hacen referencia a las distinciones sociales pero sobre todo económicas de regiones en el planeta. La globalización ha hecho que estas dualidades se vayan

fundamental en África sub-sahariana y en China, donde no cuentan con mayores medios para cumplir su misión. El programa estatal chino para las escuelas rurales comenzó en 1996. La promoción de la educación obligatoria en los sectores rurales, que inició ese mismo año, es el proyecto educativo más grande en el país desde 1949, año de la fundación de la nueva China. Hacia el fin del año 2000, la primera fase del proyecto costó 12,500 millones de yuans (15,000 millones de dólares americanos) había cubierto 852 condados en 22 provincias y regiones, con un total de 255 millones de personas (People's Daily, 2002).

Coincidimos con Moledo y Rego (2004) quienes plantean, en general, que:

- La escuela rural presenta una relación docente/estudiante bajo o muy bajo (pocos estudiantes por docente).
- Los estudiantes generalmente no se agrupan por nivel sino por ciclo.
- La atención particular a los estudiantes de distintas edades conlleva desafíos importantes para el docente, que debe desarrollar diferentes actividades simultáneas.
- En muchos casos, la escuela rural es el único servicio público de la región.
- Hay dificultades serias ligadas al acceso a bienes y servicios culturales.

2.2 CONSTRUCTOS CONCEPTUALES

En el marco de nuestra investigación, nos hemos servido de algunos conceptos que habría que definir de manera operativa. Fundamentalmente, estamos hablando de tres ideas mayores, construcciones conceptuales, que han servido como guía a nuestra investigación. Nos referimos aquí a las “recomendaciones globales”, las “políticas educativas nacionales para la educación rural” y las “prácticas escolares en las escuelas rurales”. La idea de explorar diferentes niveles, nace de la insatisfacción que produce los análisis tradicionales de políticas y experiencias educativas. En los informes de investigación sobre educación rural, pareciera que estos niveles no existieran. Por un lado, se pueden encontrar investigaciones que describen con detalle lo que sucede en las

desdibujando y las características de los grupos de países, cambien rápidamente. En el tema de educación también es verdad que las regiones se influncian mutuamente sin perder sus contradicciones internas.

escuelas rurales, en sus prácticas pedagógicas o administrativas. Se derivan de ello algunas conclusiones que pretenden nutrir las políticas.

Por otra parte, se encuentran informes más macro que explican tendencias, agendas globales, decisiones políticas, pero no su incidencia en la práctica. Pareciera como si una línea invisible dividiera las actuales relaciones entre estos niveles, sobre todo en un mundo como el actual, globalizado, intercomunicado, donde las barreras tienden a diluirse, a desdibujarse cada vez más.

Cada uno de estos constructos está referido a un nivel jerárquico en la cadena de concreciones que se materializa al final en el aula escolar. Vamos a definir lo que entendemos por cada uno de estos tres conceptos.

En el nivel más alto, las recomendaciones de carácter global que recopilamos nos hablan de formas, maneras, usos o prácticas que pretenden mejorar la educación rural pero que no han sido emitidas con carácter de obligatoriedad por las autoridades correspondientes.

Las políticas educativas para la educación rural, se refieren a aquellas determinaciones tomadas por los países con el mismo fin de las recomendaciones de carácter internacional, pero esta vez contienen el carácter de obligatoriedad para los diferentes actores de los sistemas educativos de los países que hemos seleccionado y que han tenido vigencia en algún momento de los últimos 20 años.

Cuando hablamos del tercer nivel, el de las prácticas escolares en la escuela rural, estamos hablando del nivel último de concreción: ahí donde operan –o deberían operar– las políticas emitidas, ahí donde las recomendaciones tienen o no, la expresión última de sus fines.

2.2.1 Las Recomendaciones Globales dirigidas a la educación rural

El primer nivel de análisis que utilizaremos es el de “*recomendaciones globales*”. Entendemos por este término, *aquellas recomendaciones que han sido publicadas y que tienen por objetivo mejorar las condiciones de la educación rural*. Los gobiernos de los

países, las organizaciones de la sociedad civil, los cooperantes bilaterales y las organizaciones intergubernamentales constituyen las cuatro grandes categorías de actores esenciales en el tema de la educación rural, a nivel macro. Algunas de estas recomendaciones surgen al amparo del trabajo de organismos internacionales que investigan y dan cuenta de lo que se realiza en un grupo de países, en bloque regional, y tienen una visión amplia, macroscópica. Este es el caso del proyecto UNESCO/FAO dirigido específicamente a la educación de las poblaciones rurales, por ejemplo, o la Iniciativa EUROsociAL sobre el tema de la educación rural, de la Unión Europea.

Otras, nacen en el seno de agrupaciones académicas nacionales de algunos países, ya sea de consorcios de investigación, asociaciones académicas, universidades o centros de investigación que, preocupados por la educación rural, emiten recomendaciones que son generalizables y aplicables en otras regiones par las cuales no fueron pensadas. Casos ilustrativos son también el Observatorio de la Escuela Rural en Francia y en Cataluña, el consorcio norteamericano Rural Education and Community Trust.

Por otra parte, hay recomendaciones de carácter global que nacen en los ministerios de educación de algunos países que se interesan por este tema. Ejemplos interesantes aunque en diferentes estadios de desarrollo se encuentran en Australia, Canadá y más directamente en América Latina, Argentina, Chile y Perú. Todos estos países han desarrollado iniciativas para la atención de la educación rural y han emitido recomendaciones globales para su implementación.

No se toman en cuenta dentro de esta categoría, las recomendaciones de carácter muy particular o que sean fruto de trabajos individuales cuya aplicabilidad sea limitada. Numerosos trabajos de tesis de bachillerato, de licenciatura o de maestría de años recientes, en las facultades de educación de las universidades latinoamericanas dan cuenta de una creciente indagación en las escuelas de contextos rurales. Aún así, estos trabajos en general se centran en la caracterización de las comunidades, las escuelas y los alumnos, con mayor peso en aspectos sociológicos o antropológicos. Algunas referencias encuentran relación con aspectos pedagógicos y didácticos; o con las prácticas docentes que generalmente se tratan de descripciones y análisis de casos puntuales. No suele ser

común encontrar indagaciones acerca de las políticas o programas de carácter más macro, más nacional o regional.

2.2.2 Las políticas educativas para la educación rural

El segundo término que es importante aclarar es el de “*política educativa para la educación rural*”. Para intentar esclarecer lo que entendemos por “política educativa para la educación rural”, podemos adoptar la definición general de una política pública emitida por Yves Mény y Jean-Claude Thoenig (1997), la cual constituye una buena síntesis de la abundante literatura, sobre todo anglosajona, en este tema: “Una política pública se presenta en forma de un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o un espacio geográfico”.

Una política es un conjunto de principios que orientan la toma de decisiones o la asunción de una postura o una actitud de un actor político. Igualmente puede tratarse de un conjunto de reglas o leyes que enmarcan un sector de actividad (Boudreau y Perron, 2002).

Las políticas educativas comprenden no sólo las leyes y los reglamentos en sentido estricto, sino también los principios generales que influyen la toma de decisiones. Así también las políticas educativas se concretizan por la ejecución de planes y programas con objetivos bien delimitados.

Aun reconociendo que existen diferentes corrientes teóricas que sostienen los análisis de política pública, utilizaremos en nuestro estudio un punto de vista abierto. Esto significa que no estudiaremos las políticas educativas únicamente como resultado de la función del Estado (si logra llenar o no las necesidades de la población), ni como la organización que asume el Estado para llenar estas necesidades (entendido como un sistema público complejo o como resultado de la acción pública). Más allá de cada uno de estos puntos de vista tratamos de analizar las políticas educativas para la educación rural, a partir de su contenido y de diferentes elementos de base, que nos son dados por los responsables de los países seleccionados para este estudio y que pueden enriquecer estas distintas posiciones.

De esta forma, podemos decir que *una política educativa para el medio rural corresponde a un programa de acción gubernamental, en el dominio de la educación que tiene por objetivo colmar las necesidades de la población rural.*

Diremos entonces que las políticas educativas son medidas que han adoptado los gobiernos de los países que hemos seleccionado para el estudio y que afectan directamente la educación que se imparte en las zonas rurales. En realidad, estas medidas pueden ser desde la explicitación de “lo rural”, en el marco de leyes generales de educación, la incorporación de este mismo elemento en los documentos genéricos de “políticas u orientaciones”, pasando por la elaboración de planes o programas.

También es importante considerar que, en algunas ocasiones, hay políticas educativas que afectan directamente la educación rural de un país, sin que esa política haya sido dictada específicamente con este fin. En algunos temas particulares, veremos más adelante, la condición de rural es “invisible”.

“Un debate habitual sostenido entre quienes definen políticas educativas destinadas a los ámbitos rurales se manifiesta entre los que proponen enseñar a partir de la valoración de la cultura y los saberes específicos de las comunidades y, por otra parte, aquéllos que defienden enseñar la cultura universal, ampliando así los marcos de referencia de los alumnos. Es necesario advertir que respecto de estas temáticas en muchas ocasiones la discusión didáctica se presenta polarizada y solapa argumentos político-ideológicos que subyacen a la toma de decisiones. El verdadero sentido del debate gira en torno de la globalización versus el reconocimiento de la necesidad de desarrollo de los espacios locales. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentino, 2009)

2.2.3 Las prácticas escolares de las escuelas rurales

El tercer constructo sobre el cual basamos esta investigación es el de “*prácticas escolares de las escuelas rurales*”. Nos referimos a *la acción educativa que se realiza en las escuelas rurales de manera regular*. Es la expresión del quehacer educativo en el contexto de la escuela rural. Para observar esta cotidianidad, hemos utilizado la observación directa, apoyada en la grabación en vídeo de diferentes momentos de la actividad escolar de cuatro escuelas rurales, dos nicaragüenses y dos costarricenses. La entrada a la escuela por la mañana, la ingesta de alimentos, la clase, los recreos, son

momentos vitales que fueron grabados en las cuatro escuelas con el objetivo de visualizar cómo son plasmadas las políticas educativas en la cotidianidad de las escuelas en ambos países.

¿Cómo se justifica esta escogencia de constructos conceptuales? Una de las críticas más importantes que pudiera hacerse a la selección de estos constructos, es que las condiciones de la escuela rural de los países desarrollados y de los países pobres no son las mismas. Que las recomendaciones emitidas en los países del Primer Mundo, distan mucho de ser aplicables en las escuelitas del Tercero. Sin embargo, afirmamos con Braslavsky (2005) que la calidad de la educación no debería medirse con parámetros diferentes, uno para los países desarrollados y otro para los países en vías de desarrollo. El programa “Educación para todos” hace referencia a las necesidades de todos los seres humanos de tener acceso a experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias para actuar de manera eficaz a nivel personal, comunitario, nacional e internacional. Se espera poder alcanzar este hito en el año 2050.

De hecho, los jóvenes europeos que hoy frecuentan la escuela serán adultos para esa fecha y probablemente vivan cien años. Se estima que la tasa de natalidad en Europa para el 2025, alcanzará su punto más bajo y que el crecimiento demográfico de la región dependerá de la absorción de las poblaciones inmigrantes (ONU, 2001). Para sostener su población que envejece, los países europeos y casi todos los países desarrollados, deberían abrirse más a las poblaciones migrantes que provienen del África y de América Latina –aunque la tendencia en los últimos años es todo lo contrario-. En este orden de acontecimientos en un futuro cercano, es muy difícil comprender que mientras la OCDE establece patrones de calidad de la educación para los países del Norte, otros actores los establecen para los países del Sur. Para el Norte se establecen las competencias cognitivas complejas, por ejemplo, la capacidad de abstracción. Para el Sur se establecen las competencias de base: adquisición de la capacidad de lectura, de escritura, la aritmética y otras herramientas de uso cotidiano (UNESCO, 2000).

Creemos que es posible estudiar las políticas educativas para la educación rural de los países centroamericanos que hemos escogido, a la luz de las recomendaciones emitidas por organismos diversos a partir de un análisis de convergencias.

2.3 LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para poder inventariar las recomendaciones que se encuentran desperdigadas sobre el tema, referenciar las políticas y explicar las prácticas escolares inicialmente habíamos tomado la clasificación por cuerpo de conocimientos. Así, habíamos dicho –a priori- que podríamos encontrar recomendaciones de carácter sociológico, pedagógico y tecnológico.

Sin embargo, una vez iniciada la pesquisa de los datos, nos hemos dado cuenta de que, por la naturaleza más pragmática que teórica de los tres niveles de análisis que utilizamos, una aproximación por corpus de conocimientos no correspondía a nuestros propósitos. Por consiguiente, hemos decidido adoptar la clasificación que hace la National Network of Regional Educational Laboratories (1995)¹³, para determinar la agenda de investigación y desarrollo necesaria en el tema de educación rural. En este sentido, nos servimos de la clasificación (al menos de sus seis grandes temas) para traducirlos, caracterizarlos y hacerlos operativos para nuestros fines, respetando el sentido original de las categorías dadas por los autores.

Las seis categorías que usaremos son entonces las siguientes: las condiciones socio-económicas, el currículo y la pedagogía, la relación escuela-comunidad, la docencia, la tecnología y la gestión escolar. Es importante anotar que se ha excluido el tema de la eficacia escolar que existía dentro de la clasificación de la National Network of Regional Educational Laboratories, por referirse ella más bien a datos relativos a los resultados de la acción educativa. En aras de respetar la condición de inferencia causal de las categorías

¹³ Red estadounidense de diez laboratorios regionales de educación (REL). Estos atienden las necesidades educativas de las regiones designadas facilitándoles el acceso a la investigación educativa de calidad, científicamente válida, mediante actividades de investigación aplicada y desarrollo de proyectos, estudios y actividades conexas de asistencia técnica. Más información en <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>

que nos hemos propuesto, y de la homogeneidad de las mismas de manera que fuesen mutuamente excluyentes, es que se ha tomado esta decisión. También se justifica la misma por la imposibilidad real de encontrar en los dos países, datos relativos al resultado escolar, definidos en términos de rural o urbano. Recordemos que la categorización de las escuelas como rurales o no, en ambos países, es caprichosa. Y la eficacia escolar –desde nuestra óptica- es más bien el resultado del buen uso y control que pueda hacerse de los elementos propios de las seis categorías que hemos seleccionado.

2.3.1 Primera categoría: Las condiciones socioeconómicas

Los elementos que se recogen bajo esta categoría –ya sean recomendaciones globales, políticas nacionales o prácticas escolares- tienen que ver fundamentalmente con el alivio de las condiciones de pobreza y su recíproca incidencia en el éxito escolar, propias de las poblaciones rurales.

- Es un hecho aceptado que las condiciones socioeconómicas de los niños y sus familias influyen directamente en el resultado escolar. En algunos países desarrollados –Canadá, por ejemplo- se acepta que los ingresos de la familia son una variable de incidencia directa en estos resultados. El Consejo Canadiense de aprendizaje, con base en un estudio de meta-análisis sobre el tema, llega a dos conclusiones importantes: El estatuto socioeconómico elevado está asociado a mejores resultados escolares en todas las edades. Los niños de familias en las cuales la pobreza es crónica presentan un riesgo elevado de fracaso y de bajo rendimiento escolar (Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2006). Con miras a hacer frente a esta contingencia, muchas acciones se dirigen a minimizar las repercusiones de los bajos ingresos en los resultados escolares de los niños. Así, veremos cómo se recomienda la instauración de sistemas de becas, de subsidios de transporte, de instauración de servicios de alimentación escolar, entre otras. Los países, a su vez, han desarrollado políticas que van en el mismo sentido. Las escuelas, por su lado, se organizan para minimizar los efectos de la pobreza en la educación de los niños.

Las condiciones de vida de las familias rurales de los países pobres hacen que el “costo de oportunidad” que ellas deben asumir por enviar los niños a la escuela es, en muchos casos, demasiado alto. Hay que recordar que los niños rurales son, en su mayoría, niños trabajadores. Este hecho hace que el tiempo que deben dedicar a la escuela es un tiempo de mano de obra perdido para la familia. En algunos casos, esta pérdida es crucial, al punto que la familia no logra llenar sus necesidades económicas básicas. No es raro constatar un aumento del ausentismo escolar en épocas de cosecha.

En América Latina, el 46% de la población, sea rural o urbana, no puede satisfacer sus necesidades básicas. EL 22% se encuentra en estado de extrema pobreza (Rivero, 2000)¹⁴. En este contexto de pobreza, el costo del transporte a la escuela, la compra de útiles escolares, aunque sean mínimos, los uniformes, representan costes elevados, especialmente para las familias en las cuales el único ingreso proviene de la agricultura.

La pobreza afecta a las mujeres en medida mayor que a los hombres. Habitualmente, las niñas deben colaborar en los trabajos de la casa, cuidar a sus hermanos más pequeños, También sucede que su inserción en el sistema educativo sea considerada menos pertinente, porque las perspectivas de su desarrollo personal son menos valorizadas por la cultura de la región. Dicho en otras palabras, en ciertos contextos, si la familia debe hacer un esfuerzo económico, se dará prioridad al varón, porque él tendrá más oportunidad de salir del círculo de pobreza que la niña.

A la pobreza se asocian los problemas de salud. Por lo general, el rendimiento escolar de muchos de los niños mal nutridos es débil y su ausentismo es más elevado. Las consecuencias económicas y sociales de la enfermedad golpean directamente a la familia rural. Cuando hay ausencia de sistemas de salud operativos, los gastos médicos ocasionados por los miembros enfermos de la familia, son pagados por la familia nuclear

¹⁴ Según un estudio más reciente de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sólo 7, de los 18 países de América Latina analizados, podrían llegar a alcanzar la meta de reducción de la pobreza a la mitad en el año 2015. Estos países serían Argentina, Chile, Colombia, Honduras, Panamá, la República Dominicana y Uruguay. En otros seis países la pobreza extrema seguiría disminuyendo, pero ésta no se reduciría a la mitad (Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México y Nicaragua). Por último, en los cinco países restantes (Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela) los niveles de pobreza extrema se elevarían.

o la red familiar extendida: la parte de ingresos que se podían dedicar a la educación de los niños se reduce en consecuencia.

La ausencia de medios de transporte adecuados para que los niños lleguen hasta la escuela o la ausencia de calidad en los mismos es otra dificultad importante a la que se enfrenta el medio rural. No es raro que las clases se anulen porque los caminos son intransitables. Las largas distancias que los niños deben recorrer a pie, en caballo, en carreta o en lancha desestimulan a más de un niño y hacen que se ausenten frecuentemente (Roach, 2000).

La institución familiar juega un rol importante en el medio rural. Hasta hoy es la familia la que responde a las necesidades de los niños, en la medida de sus posibilidades. Algunos factores dependientes de la familia condicionan el éxito escolar de los niños: los recursos financieros de que dispone, la estructura familiar (mono o biparental, nuclear o extensiva), la red social (disponibilidad de ayuda y de apoyo), los vínculos psicológicos que se desarrollan al seno de las familias, entre otros. Sin embargo, son difíciles de encontrar los datos que establezcan el vínculo entre éxito escolar y el entorno familiar en medio rural.

Probablemente, existen razones bien fundamentadas para la realización de estudios sobre la escuela rural a partir de un enfoque psicológico. Pareciera innegable que los elementos señalados más arriba deberían influenciar la personalidad de los niños, pero la única referencia encontrada sobre el tema trata sólo la orientación profesional de los estudiantes.

En effet, dans les villages ou les enfants n'ont aucun contact avec le monde extérieur et où la majorité n'a pas de chance réelle de dépasser le premier degré, la gamme des professions connues par les enfants est très restreinte. Elle se limite à: moniteur, prêtre, infirmier, peut être encore clerc ou chauffeur. Aucun enfant d'une telle école n'aurait l'idée de vouloir devenir cultivateur. Cela n'est pas considéré comme une profession, et ce n'est pas pour cela que l'on va à l'école. (Wohlgennant, s.f.)¹⁵

¹⁵ En efecto, en los pueblos en los que los niños no tienen ningún contacto con el mundo exterior y donde la mayoría no tiene oportunidad real de superar el primer grado, la gama de las profesiones conocidas por los niños es muy limitada. Se limita a: maestro, sacerdote, enfermero, puede ser aún clérigo o

2.3.2 Segunda Categoría: El currículo y la pedagogía

Bajo esta categoría se agrupan las recomendaciones, las políticas y las prácticas escolares que tienen que ver con el acceso a los recursos educativos, a las oportunidades, a las adecuaciones o modificaciones curriculares que se proponen. Se habla con particular atención de las recomendaciones que se hacen para mejorar el sistema multigrado, la clase unidocente y la pedagogía en grupos multiedad.

Los métodos pedagógicos utilizados en estas escuelas son particulares: La “clase única” ha sido desde siempre una marca de comercio de las escuelas rurales: un maestro se ocupa de dar lecciones a todos los niños de edad escolar que habitan en la región. El funcionamiento de una clase única es singular: requiere la determinación y seguimiento de objetivos de aprendizaje de manera independiente para cada uno de los niños, pero la clase debe tener lugar de manera simultánea.

Se califica como enseñanza multinivel a la educación que se brinda a estudiantes de diferentes niveles presentes, simultáneamente, en el salón de clase. Esta estructura multinivel, que es frecuente en zonas rurales, es conocida con diferentes nombres según el país: clases combinadas, clases multiedad (que hace relación más a este factor que al grado que se cursa), clases agrupadas verticalmente, clases múltiples, clases familia por su similitud con la estructura familiar en la cual los niños de diferentes edades comparten actividades juntos.

También debe hacerse referencia a la tendencia, apoyada positivamente por la literatura en general, de organizar la formación por ciclos para evitar las rupturas asociadas con la organización por grados. Significa una organización de los maestros para planear las acciones pedagógicas más acorde con los ritmos y necesidades de aprendizaje individual, disminuyendo la angustia por los resultados al finalizar cada período del año escolar.

conductor. Ningún niño de esas escuelas tendría la idea de querer convertirse en agricultor. Eso no se considera como una profesión, y no es para eso que se va a la escuela. (Wohlgennant, s.f.)

Mulcahy (1996) describe el carácter único de las clases multinivel como rasgos que deberían ser estudiados a profundidad:

1. Estudiantes de diferentes niveles son agrupados en una misma clase.
2. El maestro debe dominar el programa de diversos niveles al mismo tiempo.
3. El abanico de edades de los alumnos es más amplio que en una clase de un solo nivel.
4. Por razones prácticas, el nivel de enseñanza se acerca más al más bajo común denominador de las capacidades de los estudiantes.
5. Los estudiantes permanecen en la misma clase por varios años.
6. Los estudiantes tienen el mismo docente por meses o años.

Esta metodología es una forma de educación muy común en las zonas rurales. Tienen por objetivos el dar accesibilidad a los niños a la educación y darles asistencia continua en un ambiente escolarizado; el brindar los conocimientos y favorecer la apropiación de valores deseables y por último el jugar un rol más amplio en el proceso de desarrollo social.

Lamentablemente, en la realidad, las escuelas multinivel son con frecuencia descuidadas por los sistemas educativos. La mayoría del tiempo las autoridades nacionales, los Ministerios de Educación o los establecimientos de formación pedagógica no tienen cuenta de la diferenciación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje que prevalecen en el ambiente multinivel o no lo consideran importante. La formación multinivel es considerada, con frecuencia, como un “mal necesario” adoptado solamente para respetar el compromiso oficial de brindar una educación universalizada.

Los Estados muestran poca preocupación por brindar una educación de calidad o por atender las necesidades específicas de los maestros que trabajan en las escuelas multinivel.

Por otra parte, la pedagogía multinivel implica la elaboración, la reproducción y la distribución de cantidades importantes de material de auto aprendizaje para sostener el aprendizaje individual de los niños, el aprendizaje en parejas o en pequeños grupos: frecuentemente este material es inexistente.

Se constata en muchos países que el paso del nivel de educación primaria al nivel de secundaria presenta mayores dificultades a los niños de medios rurales que a los de las regiones urbanas. Esta dificultad se podría explicar por (Snuipp'89, 2005):

- la inexistencia en secundaria del efecto “hermano mayor” (se aprende de los otros estudiantes de edades diferentes)
- grupos más numerosos y una mayor homogeneidad escolar
- prácticas de autonomía que no son valoradas en la secundaria
- disminución de las actividades educativas
- menor apego al lugar donde se vive
- una disminución de actividades culturales dentro del entorno escolar

No se sabe con certeza por qué los estudiantes que a pesar de todas las dificultades, tienen éxito y terminan bien la primaria, pierden esta ventaja una vez que ingresan en la secundaria.

2.1.1 Tercera categoría: Las relaciones entre la escuela y la comunidad

Bajo esta categoría ubicamos aquellas recomendaciones, políticas educativas o prácticas escolares que tienen que ver con la explotación de los recursos locales para alcanzar metas comunes en lo atinente a la educación. El desarrollo de la comunidad, la integración de servicios y la participación y compromiso de los padres son variables intervinientes a este respecto.

A la escuela rural se le ha atribuido el papel de agente movilizador de la comunidad. Es con frecuencia en ella donde se discuten y resuelven los problemas inmediatos: la escuela, por ejemplo, centraliza y coordina los esfuerzos de los habitantes de cara a los problemas de salud pública, de producción agrícola o simplemente de problemas entre los vecinos.

De su parte, la comunidad sostiene a la escuela por medio de la colecta de fondos y es llamada a contribuir financieramente para apoyar las tareas de mantenimiento del edificio, las giras educativas, las actividades culturales o deportivas, entre otras

actividades. Este estrecho vínculo entre la escuela y la comunidad es puesto en relieve por Roach (2000):

With respect to the community, Hutto echoes the idea that small schools bring a sense of identity to communities, which in turn fosters a sense of identity and belonging in students. Parents are often involved in school activities and interested in student progress. As a result the school often receives extra support for extracurricular activities and school-community relationships are enhanced. (p. 31-32)¹⁶

2.3.4 Cuarta categoría: Los docentes de las escuelas rurales

Esta categoría agrupa los temas que tienen que ver con la formación, la contratación y la permanencia de los maestros que trabajan en escuelas rurales.

Se conocen bien las diferencias de calidad de la oferta docente entre el medio rural y el medio urbano. Por todas partes en el mundo, la oferta de servicios educativos en los medios rurales y urbanos es desigual, las poblaciones rurales salen sistemáticamente desfavorecidas en este tema. Pese a ello, se constata un esfuerzo particular para remediar esta situación con el fin de responder a las necesidades específicas de los niños que pertenecen a este medio de manera adecuada.

Si se observa el fenómeno a gran escala -el caso de los países miembros de la OCDE- se constata que la mayoría de jóvenes de 15 años que frecuentan los centros escolares ven, según los dirigentes de estos establecimientos, su aprendizaje obstaculizado por una escasez o por una insuficiencia de la oferta de docentes.

Tous les pays craignent de ne pouvoir garantir que le personnel enseignant en service a les compétences et les connaissances nécessaires pour répondre aux exigences de l'école moderne et de populations d'élèves plus diverses. Il importe également de s'assurer que les jeunes talentueux et les professionnels chevronnés dans d'autres secteurs d'activité puissent accéder au métier d'enseignant et ne soient pas perdus pour cette profession. Il n'est pas facile d'atteindre ces objectifs lorsque l'offre d'enseignants est excédentaire mais il est vital de garantir un

¹⁶ Con respecto a la comunidad, Hutto repite la idea de que las escuelas pequeñas dan un sentido de identidad a las comunidades, que a su vez fomenta un sentido de identidad y de pertenencia en los estudiantes. Los padres están implicados en actividades de la escuela e interesados a menudo en el progreso del estudiante. Consecuentemente, la escuela recibe a menudo ayuda adicional para las actividades extracurriculares y se fortalecen las relaciones de la escuela-comunidad (p. 31-32).

apport d'idées neuves et d'enthousiasme et de recruter la génération suivante de leaders dans le monde de l'éducation. (OCDE, 2004)¹⁷

Más específicamente, el problema se plantea en los Estados Unidos, donde más del 45% de las escuelas públicas se encuentran en el medio rural y en pequeños pueblos (Harmon, 1997, citado por Collins). Casi 40% de los docentes de las escuelas públicas trabajan en las escuelas rurales (National Education Association, citado por Collins, 1999). Según el American Association of School Administrators (citado por Collins, 1999), la contratación y la retención en el empleo de docentes de calidad constituye el mayor problema de los distritos escolares rurales en los Estados Unidos. La movilidad de los docentes afecta a todas las materias, pero especialmente las matemáticas, las ciencias y la educación especial. El número de docentes formados cada año es adecuado (Bradley, citado por Collins, 1999), sin embargo, su distribución a través del país es desigual y es la causa del problema. Pocos Estados, en efecto, han desarrollado programas específicos de empleo y retención de docentes rurales.

Algunos investigadores y responsables de las políticas consideran que los distritos escolares deberán contratar aproximadamente 220.000 docentes por año durante la próxima década, con el fin de colmar las necesidades generadas por el crecimiento de la población estudiantil y por la jubilación de los docentes. Lo que hace un total de 2,2 millones de docentes en los Estados Unidos (Fideler y Haselkorn, 1999, citado por Harmon). Si este problema es tan agudo en los países de la OCDE y específicamente en los Estados Unidos, se puede imaginar bien su amplitud en los países en vías de desarrollo. Se verá más adelante el caso particular de Costa Rica, que tiene una larga tradición de formación de los docentes rurales (Solano *et al.*, 2003).

Se constata también que una proporción importante de docentes no es titular del certificado de aptitud normalmente requerido. Además, una gran cantidad de docentes de

¹⁷ Todos los países temen no poder garantizar que el personal docente en servicio tiene las competencias y los conocimientos necesarios para responder a las exigencias de la escuela moderna y a las distintas poblaciones de alumnos. Es importante también garantizar que los jóvenes talentosos y los profesionales expertos en otros sectores de actividad puedan acceder al oficio de profesor y no estén perdidos para esta profesión. No es fácil lograr estos objetivos cuando la oferta de profesores es excedentaria pero es vital garantizar una contribución de nuevas ideas y entusiasmo y de reclutar la generación siguiente de líderes en el mundo de la educación (OCDE, 2004).

algunas disciplinas básicas no está calificada para este tipo de enseñanza y las razones de pérdida de personal y movilidad han aumentado en estos últimos años. El empirismo en los maestros rurales nicaragüenses es ampliamente reconocido.

Se admite, por lo general, que la cantidad y la calidad de los docentes están estrechamente vinculadas. Cuando los sistemas escolares se enfrentan a escaseces cuantitativas, recurren en general a las siguientes medidas: i) reducir el nivel de título requerido - reclutando, por ejemplo, un candidato menos calificado o a un docente graduado en otra disciplina; o ii) sobrecargar el trabajo de los docentes, en particular, aumentando el tamaño de la clase o el número de curso que los docentes deben atender. Estas estrategias permiten en general garantizar que todas las clases disponen de un docente, pero nos llevan a cuestionar la calidad de la enseñanza (OCDE, 2004).

2.3.5 Quinta categoría: Recursos Tecnológicos

En esta categoría haremos referencia a las recomendaciones, políticas educativas y prácticas escolares que tienen que ver con la utilización de los recursos tecnológicos con el fin de romper el aislamiento propio del ambiente de trabajo que reina en las escuelas rurales. Múltiples estudios recomiendan como una práctica sana, el utilizar la tecnología para mantener al maestro en contacto con sus colegas y con las autoridades ministeriales o municipales de las cuales depende, también para que los niños tengan contacto con el exterior, y se minimicen las dificultades que las barreras geográficas o de distancia generan.

2.3.6 Sexta categoría: La gestión escolar

Esta categoría se refiere, específicamente, a las formas de gestión, instancias de administración y toma de decisiones en la educación rural. Aspectos como la administración de la infraestructura, los recursos financieros, la rendición de cuentas tendrán su lugar en este apartado.

La infraestructura escolar es deficiente en muchas de las escuelas rurales alrededor del mundo. Los edificios son viejos y no tienen mantenimiento regular, los muebles no se remplazan con la frecuencia que deberían, los trabajos de reparación no se hacen de

manera sistemática. En casi la mitad de las escuelas rurales de Estados Unidos, por ejemplo, el cableado eléctrico que se requiere para sostener la tecnología es deficiente o simplemente ausente. El ochenta y cuatro por ciento de estas escuelas no tienen fibra óptica ni redes de computadoras tan importantes para poner en aplicación el programa nacional “No Child Left Behind”. Edificios viejos de más de cincuenta años, con poco o ningún mantenimiento por falta de presupuesto, acogen a casi la mitad (46 por ciento) de los niños de medios rurales (McColl and Malhoit, 2004). Las aulas parcialmente equipadas se encuentran por numerosos lugares. Es frecuente que los estudiantes sigan sus lecciones sentados en el piso y algunas escuelas carecen incluso de instalaciones sanitarias y de agua corriente.

Por otra parte, Bingler y otros (2002) afirman que las escuelas pequeñas son una inversión rentable en términos no solamente económicos sino también en términos del bienestar de los estudiantes, las comunidades y los países.

Daremos cuenta también de lo que corresponde a cuáles son los organismos que gestionan, dirigen y dan cuentas de los resultados de estas escuelas. En algunos casos pueden ser los organismos comunales, en otros casos pueden ser los directores, o puede ser el Estado directamente.

2.4 LA CONVERGENCIA EN EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Trataremos de encontrar las convergencias de estas políticas en relación con las recomendaciones globales, y con las prácticas en las escuelas que visitamos, a partir de las seis categorías de análisis que hemos establecido.

En las investigaciones que estudian las políticas públicas, es frecuente encontrar que las convergencias entre países se presentan sobre dos elementos en particular: el periodo (el tiempo) de puesta en vigencia de la política y la región (Heichel *et al.*, 2005). Coincidimos con estos autores cuando afirman que, mirando las regiones cubiertas en los estudios sobre convergencia de políticas, la mayoría de ellos cubren exclusivamente los Estados Unidos o los países miembros de la OCDE. Los estudios efectuados en países pobres y de América Latina, en particular, son la excepción. Esto podría explicarse por la

falta de datos válidos (especialmente si se quieren hacer análisis de carácter cuantitativo). Al fijarse en los periodos, los mismos autores señalan que la mayoría de los estudios sobre convergencias de políticas cubren periodos de entre diez y treinta años, sobre todo el periodo entre 1970 y el 2000. Los estudios más largos son la excepción, quizás a causa, de la dificultad de recopilar datos fiables.

¿Por qué se produce la convergencia de políticas entre países? Las causas de las convergencias más generales, reposan a menudo en factores económicos o ideológicos de dimensión internacional; mientras que las explicaciones de la convergencia específica a ciertos aspectos son, casi siempre, enraizadas a factores institucionales, de carácter nacional. Las explicaciones relativas a la convergencia de políticas focalizadas no han sido estudiadas profundamente.

Buschand y Jôrgens (citados por Knill, 2005) distinguen tres mecanismos de la convergencia de las políticas públicas: la armonización internacional (obligación legal procedente de los acuerdos internacionales o supranacionales o la aceptación deliberada de los mecanismos debido a la participación de los países en negociaciones multilaterales), la imposición de las políticas y, en tercer lugar, la difusión de las políticas (cuando los responsables de los países aceptan de buen grado modelos de políticas que se comunican internacionalmente).

Es claro que las organizaciones internacionales tienen un rol importante como facilitadores, con miras a crear una convergencia entre las políticas educativas en el ámbito mundial y las prácticas locales de las instituciones en el terreno. (Abdoulaye, 2003).

Estaremos abordando entonces el tema de la convergencia desde dos ángulos distintos: por un lado, la convergencia de las políticas de ambos países estudiados y por otro lado, la convergencia entre las diferentes categorías de análisis.

Según Holznger y Knill (2005) existen cinco mecanismos causales para la convergencia de políticas públicas: imposición, armonización internacional, regulación de la competencia, comunicación transnacional, y la solución independiente de los

problemas. Para cada uno de estos mecanismos de convergencia, existen diferentes estímulos que provocan las acciones en la dirección de convergencia y diferentes respuestas por parte de los gobiernos involucrados.

En la tabla No. 3 Podemos ver cómo estos mecanismos son explicados por los autores recién citados.

Tabla No. 3
Mecanismos de convergencia de políticas¹⁸

Mecanismo	Estímulo	Respuesta
Imposición	Necesidad de una política y presión interna	Sumisión
Armonización internacional	Obligación legal a través de un acuerdo internacional	Cumplimiento
Regulación de la competencia	Presión competitiva	Ajuste mutuo
Comunicación Transnacional: -“Lecciones aprendidas” -Emulación de una respuesta transnacional -Promoción de una política internacional	-Presión al interno para resolver el problema -Presión del problema de manera paralela -Deseo de conformidad -Presión para legitimarse	-Transferencia de un modelo de política encontrado en otro lugar -Adopción de un modelo de desarrollo común -Copia de un modelo usado ampliamente -Adopción de un modelo recomendado
Solución independiente del problema	Presión al interno para resolver un problema que se presenta en ambos países	Respuesta similar independiente

¹⁸ Fuente Holzinger y Knill (2005). Traducción y adaptación nuestra.

Tratando de explicar entonces la convergencia de políticas educativas, una tendencia de imposición (primera categoría) obligaría a los países a asumir una política general que favoreciera la educación de manera única y homogénea. En la segunda categoría, encontraríamos la búsqueda de una armonización a través de la asunción de obligaciones legales en los diferentes países forzada por acuerdos internacionales –tal es el caso de “Educación para todos”. Como ejemplo interesante de la categoría que se refiere a la “regulación de la competencia”, bastante claro en materia de políticas educativas –aunque no específicamente referidas a educación rural- es la adopción de las pruebas internacionales de evaluación de conocimientos tales PISA o TIMSS. Los países han ido incursionando en la adopción de estas pruebas para poder armonizar con la tendencia internacional, que tiene un fuerte componente de competencia en otros países. En la cuarta categoría vemos reflejada la posibilidad de emular políticas que respondan al problema, ya sea por medio de “casos ejemplares” o por medio de la búsqueda de soluciones ya probadas en otras latitudes. Cabe en esta categoría el esfuerzo del gobierno de Perú, de recopilación de experiencias en materia de educación rural, con el objetivo de tomar en cuenta las mismas en la elaboración de una política educativa para la educación rural. Con respecto a la última categoría, puede explicarse diciendo que la naturaleza del problema es tan clara y homogénea en los países, que las autoridades llegan a una política homogénea sin necesidad de comunicación con otros gobiernos o con movimientos transnacionales.

Vale la pena mencionar que el análisis de políticas públicas, en particular las educativas, es un campo de estudio reciente (a partir de los años setenta), que se ha fundamentado en nociones que pertenecen a diferentes especialidades más tradicionales como la sociología de las organizaciones, el estudio de grupos de interés y de acción colectiva, la sociología económica, etcétera.

Los estudios de políticas de la educación responden, principalmente, a necesidades de orden académico y político (Van Zanten, 2004) y se han utilizado diferentes puntos de vista para analizarlas: a partir de los actores, de las instituciones, de las ideas que comportan o sostienen, de los intereses que defienden, de los ciclos de vida que recorren. Estas categorías engloban diferentes puntos de vista que han aparecido como respuesta a

lagunas de otras corrientes de análisis que prevalecían con anterioridad. La perspectiva de ciclo de vida, nos permitirá hacer la luz sobre los aspectos más importantes que determinan el éxito y la fidelidad de una política educativa al medio rural.

Contrariamente a lo que se podría pensar a priori, la implantación de una política no es la fase más importante para el éxito o la fidelidad de una política, cualquiera que esta sea. El éxito depende de hecho de una multitud de factores, que corresponden a las diferentes fases del ciclo de vida de las políticas. Es así cómo, teniendo en cuenta los diferentes modelos de ciclo de vida de una política aparecidos después de la tabla secuencial descrita por Charles Jones en 1970, trataremos de aislar y explicar las condiciones de éxito. Es importante hacer notar que las diferentes etapas de una política no están separadas por una línea inamovible, deberíamos hablar más bien de un continuum.

Para Kingdon (1995), el ciclo de vida de las políticas públicas está constituido por tres fases: la aparición en la agenda política, la determinación de las opciones políticas y por último, la implantación de las decisiones. Lemieux (2002), distingue tres procesos recurrentes: la emergencia, la formulación y la puesta en marcha. Esta segunda secuencia pareciera mejor adaptada a nuestro trabajo ya que las categorías son más amplias y permite una visión más completa del proceso. Agregariamos sin embargo una última fase que es la evaluación, ya que la evaluación es esencial cuando se está en la fase de modificar sustancialmente las políticas en vigor.

La cuestión de las políticas educativas para la educación rural ha sido expuesta de antemano, por la red de análisis pluridisciplinario de políticas educativas, (RAPPE, 2005):

Comment la dimension territoriale s'inscrit-elle dans l'histoire récente et la mise en œuvre actuelle des politiques d'éducation et de formation ? Correspond-elle à des territoires "vécus" et socialement appropriés, ou à des territoires institutionnels ? Quels sont les effets d'une territorialisation de l'éducation et de la formation, à la fois pour l'instrumentation de l'action publique dans ce domaine, et pour l'équité ou l'iniquité sociales qui en résultent ? Les acteurs locaux arrivent-ils à peser sur les décisions

*et les implémentations des politiques d'éducation et de formation, et si oui quelles conséquences se dégagent de telles influences ?*¹⁹

En el siguiente capítulo, explicaremos el abordaje metodológico que hemos escogido para llegar a los objetivos que nos hemos propuesto. Inicialmente, explicaremos las diferentes opciones metodológicas que asumimos, y luego entraremos en los detalles propios de cada una de las tres etapas en las que ha sido dividida nuestra labor de investigación.

19 ¿Cómo la dimensión territorial se inscribe en la reciente historia y en la actual aplicación de las políticas de educación y formación? ¿Corresponde a territorios “reales” y apropiados socialmente, o a territorios institucionales? ¿Cuáles son los efectos de una territorialización de la educación y la formación, tanto para la instrumentación de la acción pública en este ámbito, como para la equidad o la iniquidad social que resulta de ella? ¿Los protagonistas locales logran tener influencia sobre las decisiones y las puestas en práctica de las políticas de educación y formación, y en caso afirmativo qué consecuencias se retiran de tales influencias? Nuestra traducción

CAPÍTULO 3

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las metodologías que se utilizan en el análisis de las políticas educativas son muy variadas. El abordaje de las políticas para su análisis se realiza en función de los objetivos mismos del análisis: ¿Nos interesa el contenido de la política? ¿Su puesta en práctica? ¿Su génesis? ¿La participación de los diferentes actores y las luchas de poder alrededor de su gestación, de su aplicación? ¿Nos interesan los cambios evolutivos de la política a través del tiempo? ¿Nos interesan más bien los resultados directos o indirectos?

En nuestro caso particular, nos atañe la forma en que la política educativa responde al mundo rural. No tanto en términos numéricos, sino en términos de si las políticas educativas inciden en la calidad y accesibilidad de la educación para las poblaciones rurales. Habríamos podido haber abordado el tema desde una perspectiva cuantitativa acerca de los resultados mismos de esas políticas en educación rural, sin embargo, como dijimos con anterioridad, el tema mismo de la ruralidad difícilmente se refiere a dos lugares homogéneos. Eso haría que los datos cuantitativos de los resultados educativos de una zona rural no aludan exactamente a lo mismo en otra zona rural, dada la caprichosa definición que existe. Y no podríamos compararlos. Podemos comparar las acciones, las condiciones de esas acciones, el pragmatismo de los enunciados. Es a eso a lo que queremos dirigirnos.

Para nuestro estudio, el análisis de las políticas educativas para la escuela rural es cualitativo en el sentido que estamos tratando un tema que no podría abordarse –aunque sí nutrirse- desde los resultados estadísticos u otros medios de cuantificación. Nos interesa más bien su contenido, su aplicación en el terreno y las razones por las cuales fueron instauradas (Strauss y Corbin, 2002). También es cualitativo por cuanto pretende realizar análisis crítico e interpretativo de las experiencias reales (Cisneros, 2000) de las personas, sobre todo cuando analizamos las actividades cotidianas que se desarrollan en las escuelas rurales de los países seleccionados, Costa Rica y Nicaragua. También porque pretende la comprensión de un fenómeno global, no particularizado ni fragmentado (Ruiz, 1996).

Efectivamente, habría podido ser muy interesante el análisis comparativo de resultados académicos, de índices de deserción, de éxito escolar, de resultados en pruebas

estandarizadas de evaluación. Todo esto desde un acercamiento cuantitativo habría enriquecido el estudio. Sin embargo, ya dijimos antes que la clasificación administrativa urbano-rural en ambos países es heterogénea, y que las condiciones de la ruralidad de estos países son distintas (a fuerza de creer que la escuela rural es un crisol donde se concentra la problemática social y económica propia de cada país), hemos tenido que renunciar a tan valiosa postura metodológica.

¿Y por qué un estudio comparativo? ¿Por qué seleccionamos el método comparativo para el estudio de políticas educativas? Damos respuesta a esta pregunta con la siguiente frase: Los peces no son conscientes de que viven bajo el agua. La posibilidad de ver el mismo tema (“Las políticas educativas para la educación rural”), desde tres dimensiones (recomendaciones globales, políticas nacionales, prácticas escolares) en dos países, puede darnos pistas interesantes de hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos de los investigadores, de los responsables de las políticas, de los formadores de maestros. Nos permite hacer comparaciones descriptivas –no valorativas ni evaluativas- para profundizar en el tema de políticas educativas para la educación rural.

Fundamentalmente, con el objetivo de permitir el cruce de diferentes tipos de información para realizar los análisis requeridos para esta investigación, es que optamos por la utilización de métodos diversos. Por una parte, a groso modo, nuestro objetivo es el de completar una información insuficiente sobre las recomendaciones que intentan el mejoramiento de la educación rural, mismas que han sido emitidas por organismos internacionales, por gobiernos nacionales o por instituciones de investigación públicas o privadas.

Por otra, la comparación entre diversos niveles -el nivel de *recomendaciones*- más macro, internacional, global-, el nivel de las *políticas* nacionales -localizado en los dos países seleccionados para nuestro estudio y el de las *prácticas* locales -observando *in situ* la cotidianidad de la escuela rural en dos países- permite precisamente, conocer cuáles son las condiciones que podrían tomarse en cuenta en las políticas que impriman una mejora en el trabajo de las escuelas rurales.

3.1 EL DETALLE DE LA METODOLOGÍA

Las herramientas de investigación cualitativa que han sido seleccionadas para este estudio, tienen diversos orígenes. Cada una de las etapas en las que se ha realizado la investigación ha requerido la adopción de un enfoque metodológico específico. Es así que durante la primera etapa, para la construcción del marco teórico y la elaboración del inventario de recomendaciones dirigidas a la educación rural se utilizaron principalmente las exploraciones documentales. Los informes de organismos internacionales, los estudios realizados por encargo de éstos, las contribuciones académicas de universidades de todo el mundo, son fructíferas, ya que uno de los objetivos es la verificación de la convergencia entre las políticas de los países estudiados y las recomendaciones emitidas por los primeros. Tampoco son de menor valor los documentos producidos por gobiernos y organismos privados, en el sentido de que las recomendaciones emitidas son fundamentales para el desarrollo de una educación rural de calidad.

Para el estudio de las políticas educativas de los países seleccionados, se utilizaron junto a los documentos oficiales de los Ministerios de Educación de ambos países, los análisis de contenido de las entrevistas a los expertos en la materia. Para localizar a los expertos, tanto en Costa Rica como en Nicaragua, nos referimos a las únicas dos instituciones que forman maestros especializados en educación rural: el Centro Experimental La Asunción de Lechecuagos en Nicaragua y la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional en Costa Rica. También se consultaron múltiples documentos oficiales y algunos otros que se refieren al tema. Es importante anotar que no existen, en los dos países seleccionados, ni abundancia ni periodicidad en las publicaciones científicas o académicas relativas a los temas que nos ocupan.

Para el trabajo de campo, se utilizó la observación directa grabada en vídeo, es decir, se grabaron sesiones de clase, espacios de recreo y de alimentación en las escuelas. Consideramos valioso consultar colegas universitarios que hubiesen desarrollado la observación con grabación vídeo para propósitos de investigación y obtuvimos la valiosa colaboración de la doctora Beth Price, profesora asistente de la “Family and Consumer

Studies School” de la Universidad de Idaho, quien nos permitió hacer la traducción y adaptación de un protocolo de observación con grabación vídeo (Véase el anexo 6). El protocolo tiene por objetivo guiar a los maestros e investigadores neófitos a utilizar la grabación vídeo como registro para la investigación.

Además, se tomaron fotografías como soporte alternativo a la grabación. Se realizaron también entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores en las instituciones escolares (docentes de multigrado, docentes de materias especiales, y –de manera imprevista- a madres de familia) y en las instituciones formadoras de maestros rurales. Estas nos permiten conocer de manera más cercana cómo se implementan las políticas en ambos países.

A continuación se puede ver en detalle el proceso metodológico adoptado para la realización de esta investigación, el cual se compone de tres etapas: el inventario de las recomendaciones globales dirigidas a mejorar la educación rural, la descripción de las políticas educativas para la educación rural en Nicaragua y Costa Rica y, en tercer lugar, la observación de las prácticas educativas. También se puede observar el plan que organizamos para la colecta de datos, en un calendario de actividades con fechas definidas (Véase el Anexo 1).

3.1.1 Primera etapa. El inventario de las recomendaciones globales

Con el fin de cumplir nuestro objetivo, se crearon tablas de análisis de contenido que, en esta primera etapa de la investigación, permitieron clasificar las recomendaciones globales emitidas por los organismos internacionales y las organizaciones varias sobre la educación rural. El objetivo, en este caso, ha sido el de levantar un inventario de recomendaciones dirigidas a mejorar los resultados de la educación rural. La tabla de análisis de contenido permitió clasificar las recomendaciones emitidas por diferentes organismos internacionales y nacionales. Como método de control en este proceso, se optó por realizar la verificación de cada una de las recomendaciones teniendo en cuenta la convergencia de las diferentes proposiciones, tratando de completar las diversas visiones que pudieran presentarse.

Las recomendaciones que han sido incluidas en el inventario provienen de documentos y autores de organizaciones previamente identificados. Hablamos de varios tipos de organizaciones: aquellas de carácter internacional que trabajan coordinadamente o forman parte de un mismo grupo académico que estudia la educación rural; organizaciones líderes en el tema de educación rural, fuesen públicas o privadas y, finalmente, aquellos autores que de manera autónoma han investigado el tema y brindan insumos valiosos para la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa.

Los criterios de selección de este material han sido dictados por diversos factores que son:

- La credibilidad del organismo que ha desarrollado una visión -a veces constituida únicamente por la práctica misma, sin una teorización profunda- de la educación rural.
- Los temas de la educación y el aprendizaje en medio rural como objeto de estudio.
- La característica de “globalidad” de la visión y de la reflexión desarrollada a partir de esta perspectiva.
- El nivel de intervención o de puesta en práctica sobre el terreno.
- El impacto del trabajo realizado.
- La disponibilidad de información completa.

La lista de los documentos que aportaron sus insumos para el inventario, se encuentra detallada en la tabla No 4.

Tabla No. 4
Documentos fuentes de las recomendaciones²⁰

Categoría*	Documento	Cobertura	Descripción breve
A	Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política Unesco/FAO (2003)	Varios países	Reseña las tendencias e innovaciones de la educación básica para niños rurales. Revisa temas como la capacitación y las estrategias de educación para promover conocimientos, habilidades y destrezas en la sociedad rural. Recoge numerosas experiencias en diversos países.
A	Educación Rural: Experiencias educativas innovadoras en el Perú y en el Mundo: el estado de la cuestión MECEP PERU (2001)	Varios países	Estudio del Ministerio de Educación peruano que recoge experiencias de educación rural en varios países y hace recomendaciones en casi todas las categorías. Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP.
A	La qualité du personnel enseignant OCDE (2004)	Países miembros de la OCDE	Estudio que trata el tema de la calidad docente en los países miembros. Señala recomendaciones sobre los temas de formación requerida por los docentes
A	Acceso y Permanencia a la escuela básica primaria en el entorno rural, Roser Boix y Carmen Montero (2006)	Europa y América Latina	Estudio patrocinado por la iniciativa EurosociAL de la Unión Europea, coordinado por la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hace una comparación de todas las categorías entre lo que sucede en la educación rural en Europa y América Latina
A	The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools Lorna Jimerson, Ed.D August (2006)	Estados Unidos	Estudio del Rural School and Community Trust. Identifica diez atributos de las escuelas públicas pequeñas, sustentados científicamente, que tienen impacto en el aprendizaje. Abarca diferentes temas en la categoría de gestión escolar, recomendando elementos para la gestión de las escuelas públicas pequeñas
A	Dollars & Sense: The Cost Effectiveness of Small Schools. Steven Bingley y otros (2002)	Estados Unidos	Estudio patrocinado por el Knowledge Works Foundation y el consorcio Rural School and Community Trust que trata la validez de las escuelas pequeñas. Énfasis en la inversión económica y los resultados en términos educativos

²⁰ Elaboración propia.

Categoría*	Documento	Cobertura	Descripción breve
A	Public School Standards: Discussing the Case for Community Control (November 1998-February 1999)	Estados Unidos	Informe del Simposio Electrónico patrocinado por The Rural Challenge. El documento da a conocer la visión del Rural School and Community Trust acerca del establecimiento de altos estándares educativos y cómo esto puede ser aprovechado para otros fines en la búsqueda de la excelencia educativa por parte de la comunidad rural.
A	Rural education: A review of provincial and territorial initiatives Canadian Council of Learning, Dr. Dawn C. Wallin (2009)	Canada	Revisión de las iniciativas relativas a la educación rural, en todas las provincias y territorios canadienses, publicada para el Consejo de educación del país. Incluye todas las categorías.
B	The deployment and training of teachers for remote rural schools in less-developed countries. Linda Ankrah-Dove, 1982	UNESCO	Informe publicado por la Unesco acerca de la ubicación y formación de maestros para escuelas rurales en los países en desarrollo.
B	Rural school success: What can we learn? Barley y Beesley (2007)	Estados Unidos	Estudio de campo, elaborado por el equipo de investigación del Midcontinent Research for Education and Learning (McREL). La solicitud de investigación fue hecha por la National Rural Education Association (NREA). El mismo trata sobre los diferentes aspectos que inciden en escuelas rurales exitosas. Recomendaciones en categorías diversas.
B	Final Report: Rural and Remote School Education. A Survey for the Human Rights and Equal Opportunity Commission. Stokes y otros (2004)	Australia	Estudio para la Comisión Australiana de derechos humanos e igualdad de oportunidades, elaborado por el Centro de Investigación en Juventud la Universidad de Melbourne, acerca de la igualdad de oportunidades en la educación rural y remota. Se basa en una vasta encuesta a estudiantes, maestros y padres de familia.
B	The role of rural schools in community development: policy issues and implications. Bruce Miller (1995)	Estados Unidos	Este reporte de investigación explora temas políticos y las implicaciones relativas a la expansión de concepciones acerca del rol de las escuelas en el desarrollo y supervivencia de las comunidades rurales. Fue auspiciado por el Rural Education Program at the Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)

Categoría*	Documento	Cobertura	Descripción breve
B	Providing Rural Students with a High Quality Education: The Rural Perspective on the Concept of Educational Adequacy. Coordinado por Gregory C. Malhoit, (2005).	Estados Unidos	Estudio solicitado por el Rural School and Community Trust a un equipo de investigación compuesto por cinco entidades líderes a nivel estatal en el tema rural. Realiza aportes acerca de la equidad y la adecuación educativas en términos de la financiación de los servicios de las escuelas rurales
B	Enseigner dans une classe commune à années multiples. Diane Lataille-Démoré, Ph. D. École des sciences de l'Éducation de l'Université Laurentienne (2007)	Canada	Monografía producida en coautoría con la "Secrétariat de la littératie et de la numératie" del Ministerio de Educación de la provincia de Ontario, Canadá. Trata recomendaciones acerca de la enseñanza en clase multigrado.
B	The role of education promoting the economic and social vitality of rural America. Beaulieu y otros (2005)	Estados Unidos	Un grupo de científicos sociales, junto con profesionales y analistas de política, discuten acerca de la investigación actual sobre una variedad de temas de educación rural y los factores económicos relacionados con el desarrollo. Nueve de los artículos de investigación, presentados en el transcurso de este simposio de dos días de duración, se destacan en este informe. Organizado por USDA's Economic Research Service, el Southern Rural Development Center en colaboración con el Rural School and Community Trust
B	High-Quality Teaching: Providing for Rural Teacher's Professional Development. Aimee Howley & Craig B. Howley (2004)	Estados Unidos	Estudio patrocinado por el Institute for Education Science. Hace una síntesis del tema del desarrollo profesional para los maestros de escuelas rurales.
B	La constitution des classes dans les écoles : contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs? Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut. Rapport intermédiaire pour le PIREF. (2005)	Francia	Informe intermediario producido para el Programme Initiative de recherche sur l'éducation et la formation (Programa iniciativa de investigación en educación y formación), que habla de la constitución de las clases en las escuelas y las motivaciones que subyacen a la constitución de grupos de estudiantes en las escuelas
B	Analysis of the Application of the Governance Principles of Sustainable	Proyecto de la Unión Europea	Documento producido en el marco del Proyecto Caenti (Coordination action of the european network of territorial intelligence), de la Unión Europea, es el

Categoría*	Documento	Cobertura	Descripción breve
	Development to Territorial Research-Action. Blanca Miedes Ugarte (2006)		resultado del trabajo del equipo. El proyecto vigila las condiciones en que la investigación debe llevarse a cabo para que se protejan las características de los territorios.
B	Putting rural into pre-service teacher education. Boylan, Colin R. University of Melbourne, Australia	Australia	El Proyecto ARC en coordinación con el Proyecto de Enseñanza de la Educación (RTEP) es un proyecto de colaboración entre la Universidad Charles Sturt, la Universidad de Nueva Inglaterra y el Departamento de Educación y Formación de Nueva Gales del sur. Tiene por objeto identificar prácticas exitosas para la construcción de zonas rurales docentes y mejorar la capacidad de la comunidad y la preparación adecuada que permita retener maestros de escuelas rurales dentro de Nueva Gales del Sur. Como parte de este proyecto de ARC, el documento examina el actual "estado del arte" en la preparación de los maestros rurales en formación.
C	Future directions for rural schools in Newfoundland and Labrador: is the "virtual school" the way to go? Dennis M. Mulcahy (2000)	Canadá (Terranova y Labrador)	Consideraciones específicas sobre el tema de la "escuela virtual" en educación rural. El profesor Mulcahy trabaja en la Faculty of Education de la Memorial University of Newfoundland
C	La Educación rural a distancia en Latinoamérica Rosemary Raygada Watanabe, Osaka, Japón (2003)	América Latina	La profesora Raygada, es Profesora Visitante de la Universidad de Kansai en Osaka, Japón. El estudio da recomendaciones varias relativas al uso de las tecnologías y la educación rural a distancia en América Latina
C	Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío insoslayable. Jaime A. Viñas-Román (2003)	América Latina	Publicación en la revista digital e-rural. Trata los conceptos sobre la educación rural su problemática, dificultades y criterios para el mejoramiento de la misma. Lineamientos generales para el establecimiento de una filosofía de educación rural para América Latina y el Caribe. El autor es Director del Centro de Educación y Capacitación del IICA.
C	Attracting and Retaining Teachers in Rural Areas. Hobard Harmon (2001)	Estados Unidos	Documento presentado en el marco del congreso de la American association of colleges for teacher education. 53rd Annual Meeting and Exhibits, Dallas, Texas. Recopila recomendaciones para

Categoría*	Documento	Cobertura	Descripción breve
			atraer y retener docentes en las zonas rurales
C	Attracting and Retaining Teachers in Rural Areas. Timothy Collins, 1999	Estados Unidos	Artículo publicado por el director del ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Emite recomendaciones sobre cómo atraer y retener maestros en zonas rurales, recogidas de numerosos estados de la Unión americana.
C	La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Jordi Feu i Gelis (2004)	España	Artículo publicado en la revista e-rural. El profesor Feu i Gelis, de la Universidad de Girona, profesor de Política Educativa, hace recomendaciones sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la escuela rural

* Los documentos analizados han sido ubicados en las siguientes tres categorías: “A” corresponde a documentos que reflejan la posición de organismos internacionales, de organismos públicos estatales o de consorcios y fundaciones. La categoría “B” corresponde a documentos producidos para estos organismos, pero que no necesariamente reflejan la posición de éstos. La categoría “C”, corresponde a documentos publicados de manera privada –sin patrocinadores-, por parte de expertos académicos en el tema, cuyos aportes también implican recomendaciones para mejorar la educación rural.

Una vez que teníamos la información de esta primera etapa, procedimos a establecer las categorías de análisis. Era muy importante que las mismas estuviesen claramente establecidas antes de abordar la etapa siguiente puesto que para el trabajo de campo, necesitábamos saber qué estábamos buscando, y teniendo siempre en cuenta el equilibrio y homogeneidad de la información buscada para, al final, poder establecer comparaciones.

Para el tratamiento de los datos recolectados en la revisión documental de la primera etapa, se incluyeron los documentos fuentes en un “proyecto²¹” con la ayuda del software Nvivo 8. Se utilizaron las categorías de análisis preestablecidas y se codificaron los contenidos de los documentos seleccionados.

²¹ La utilización de términos propios al uso del software NVivo 8 se hace con el fin de compartir con la comunidad científica. Por ser una traducción del inglés original, a veces su significado en español puede resultar extraño.

3.1.2 Segunda Etapa. La descripción de las políticas educativas en los países seleccionados

Para la segunda etapa, se realizaron entrevistas a expertos de los dos países seleccionados y se construyó una tabla de análisis de las políticas. Las mismas resultaron indispensables para que la información buscada pudiera ir más allá de los hechos específicos de las políticas educativas dirigidas a la educación rural o a los documentos que las contienen.

Se reconocen como políticas educativas, entonces, tres fuentes de decisiones: Los documentos reconocidos en ambos países como las “Leyes Generales o Fundamentales de Educación”, los documentos de “Políticas educativas nacionales” y en un nivel más concreto, los programas que han sido implementados en los últimos veinte años que tocan directamente las escuelas rurales de cada país. La tabla No.5, presentada a continuación detalla las leyes, políticas y programas analizados:

Tabla No. 5
Políticas Educativas analizadas por categoría y por país²²

Categoría	Costa Rica	Nicaragua
	Política, programa o iniciativa	Política programa o iniciativa
Leyes fundamentales de educación	Ley Fundamental de educación fue promulgada en 1957	Ley General de Educación establecida en 1996, y modificada en 2006
Políticas educativas generales	“Política Educativa hacia el Siglo XXI”	“Los Lineamientos del Ministerio de Educación en el Gobierno de Salvación Nacional” Políticas del “Nuevo Modelo de la Educación Nicaragüense”
Proyectos o Programas Generales	Proyecto PROMECE Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED)	Proyecto: Apoyo al Sistema de Mejoramiento de la Educación Nicaragüense (SIMEN) Proyecto: Escuelas Fe y Alegría

²² Elaboración propia.

Categoría	Costa Rica	Nicaragua
	Política, programa o iniciativa	Política programa o iniciativa
Primera categoría: Las condiciones socioeconómicas	Comedores escolares Programa de Becas Programa nacional de transporte de estudiantes	Programa Integral de Nutrición Escolar Programa Hambre Cero Programas de Huertos escolares
Segunda categoría: El currículo y la pedagogía	Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes	El programa de escuelas multigrado Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCEs) Método APA (Aprendo- Practico- Aplico)
Tercera categoría: Las relaciones entre la escuela y la comunidad	Juntas de educación y Patronatos escolares como auxiliares del Estado	Ley de Participación Educativa (Ley 412 aprobada en 1998 y revisada en 2002)
Cuarta categoría: Los docentes de las escuelas rurales	La formación de los docentes de escuela primaria de nivel universitario. Programa Bachillerato en ciencias de la educación de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional (UNA) Programa de Maestría Centroamericana en Educación Rural de la Universidad Nacional (UNA) Concurso público de puestos por atestados de estudios y experiencia. Nombramiento en la regional con criterios del Servicio Civil.	La formación de los docentes en Escuelas Normales. Programa de técnico medio otorgado con especialización en multigrado rural por la Universidad Centroamericana (UCA), Fe y Alegría y el CIASES Ley de Carrera Docente (Ley 114 de 1990) Nombramiento de docentes por parte de los NER., en las escuelas rurales.
Quinta categoría: Los recursos tecnológicos	Programa PIE-MEP-FOD	
Sexta categoría: La gestión y la gobernanza	Juntas de Educación y Patronatos Escolares	Programa de Escuelas o Centros Autónomos Los Núcleos Educativos Rurales

Las entrevistas que se realizaron fueron de tipo semi-estructurado porque ésta herramienta dirige al entrevistado a hablar en profundidad sobre el tema, respetando las categorías de análisis previstas. Fundamentalmente, las entrevistas semi-estructuradas se llevaron a cabo con preguntas abiertas, variando el orden de presentación de las categorías en función de la comodidad de los entrevistados.

Participaron en estas entrevistas, personas con tres perfiles diferentes: Por un lado se entrevistó a expertos nacionales de ambos países que hubiesen participado en la construcción de las políticas educativas nacionales en los últimos años. En el caso de Costa Rica, a la Dra. Soledad Chavarría Navas, quien de 1994 a 1998 fungió como asesora del señor Ministro de Educación, Dr. Eduardo Doryan, en el diseño de una propuesta de política educativa de Estado. El proceso de consulta y elaboración del documento final fue sometido al Consejo Superior de Educación y aprobado por éste como Política Educativa hacia el Siglo XXI, vigente a la fecha. En el caso de Nicaragua, la especialista entrevistada fue la Dra. Nidia Mejía Arias, funcionaria del Ministerio de Educación y experta en Educación Rural. Asimismo, el Dr. Edgar Céspedes Ruíz, experto que ha trabajado el tema de la educación rural durante varios años para toda la región centroamericana aportó sus invaluable conocimientos durante esta etapa.

También participaron formadores de maestros rurales, en el caso de Costa Rica, profesores del programa de formación de la Universidad Nacional, destinado a maestros que trabajarán en zona rural. La responsable del mismo es la Máster Yadira Cerdas, directora de la División de Educación Rural. También se entrevistó a la Máster Rocío Alvarado quien fue responsable del Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes del Ministerio de Educación Pública, y Asesora Nacional en el tema. También fue entrevistada, aunque no estaba prevista su participación con antelación, la Máster Daisy Gutiérrez, Asesora Nacional de Informática Educativa. La Máster Gutiérrez se encontraba haciendo su trabajo de asesoría en una de las escuelas que visitamos, por lo que se aprovechó la oportunidad para hacerle una entrevista y profundizar el tema de la utilización de la informática en las escuelas rurales.

En el caso de Nicaragua, fue entrevistado el director de la Escuela Normal del Distrito de Educación Rural La Asunción, en Lechecuagos, Lic. Rodrigo Antonio Sandoval, así como la Licenciada Marlene Pichardo, subdirectora y docente de este centro. Finalmente, entrevistamos tres profesoras responsables de la formación de los docentes rurales: las profesoras de Magisterio Robertina Ruiz, Brígida Luisa Hernández Quintero y Janit del Socorro López.

Un segundo proyecto fue creado en el software NVivo, se importaron las categorías del primer proyecto y se procedió primero a la delicada tarea de transcribir las entrevistas (la transcripción de una entrevista de una hora requiere aproximadamente unas 4 horas). Luego se procedió a la codificación del contenido de cada entrevista.

3.1.3 Tercera etapa. La observación de las prácticas cotidianas de las escuelas rurales

Para nuestros propósitos, decidimos visitar dos escuelas rurales en cada uno de los países seleccionados. Con el fin de ayudarnos en la selección y el acceso a las escuelas, pedimos colaboración a las dos instituciones formadoras de maestros rurales.

Se seleccionaron cuatro centros educativos que reúnen las características necesarias para producir información relacionada con los objetivos de la investigación. Para elegir los cuatro centros, se utilizó el concepto de “caso ejemplar”, es decir que la escuela es un ejemplo ilustrativo de lo que sucede en las escuelas rurales de los dos países escogidos. Con el fin de maximizar las posibilidades de hacer ejercicios comparativos (entre políticas de los dos países, y entre niveles de concreción), hemos utilizado criterios de homogeneidad.

Por un lado, los casos son –sin lugar a duda- escuelas rurales (esto quiere decir que en ninguno de los casos puede ponerse en tela de juicio que lo que ahí sucede corresponde a la definición que hemos hecho de educación rural). También resulta homogénea la característica de ser escuelas públicas y de oferta educativa centrada en el nivel primario básico. También las cuatro presentan existencia de clases multigrado;

aislamiento geográfico, social y cultural claramente determinado; y una ubicación estratégica de las escuelas en la comunidad.

También es homogénea la característica de poseer más de un maestro, pero utilizando la modalidad multigrado. Las cuatro escuelas escogidas tienen una población representativa de su país en zonas rurales, y participan en los programas de mejoramiento de calidad educativa desarrollados en sus respectivos países.

Es importante hacer notar que las dos escuelas que visitamos en Nicaragua, pertenecen a la misma región física y administrativa: corresponden al Núcleo Educativo Rural La Asunción-Fe y Alegría de Lecheguagos. Ese nombre hace referencia a varios elementos constitutivos que se hace necesario explicar: El Núcleo Educativo Rural (NER) es una agrupación de centros educativos bajo una misma dirección. Es una creación administrativa que data de los años ochenta y que permanece en todo el país. “La Asunción”, hace referencia a la congregación católica –Las Religiosas de La Asunción- que inició la formación educativa en la región de Lecheguagos y que abrió las primeras escuelas en la zona. Es alrededor de las acciones de las hermanas de La Asunción que la región de Lecheguagos ha avanzado en materia educativa. “Fe y Alegría” es una ONG internacional que trabaja fuertemente en la región y que administra el Centro Experimental de formación de maestros (abierto en 1995), por último “Lecheguagos” es el nombre de la Comuna.

Atendiendo estos criterios, así como otros institucionales y de conveniencia, el resultado de la selección se muestra en la Tabla No. 6:

Tabla No 6.
Información relativa a las escuelas visitadas²³

Escuela No.	País	Región	Localidad	Nombre de la escuela	# Estudiantes*	# Maestros
1	Costa Rica	Limón	Siquirres	Santa Marta	27	1 Maestros multigrado (primaria) 1 Maestro asistente 1 Maestra preescolar 1 Profesor de Educación Física (itinerante) 1 Profesor de Inglés (itinerante)
2	Costa Rica	Heredia	Sarapiquí	Finca Tres	18	1 Maestra multigrado con recargo de la dirección 1 Maestro multigrado (primaria) 1 Maestra preescolar
3	Nicaragua	Municipio de León	Lechecuagos	San Francisco	41	2 Maestros multigrado 1 Maestro preescolar
4	Nicaragua	Municipio de León	Lechecuagos	San Antonio	40	2 multigrado 1 maestro preescolar

* Se han excluido de esta cifra los niños de preescolar, por no formar parte del estudio.

3.2 LA DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

A continuación se encuentra la información de las cuatro escuelas visitadas. De cada una de ellas se hace un perfil homogéneo, de manera que puedan verse las semejanzas y diferencias con facilidad.

3.2.1 Primera Escuela: Centro educativo Santa Marta

País:	Costa Rica
Localidad:	Comunidad de Santa Marta, Cantón de Siquirres. Provincia de Limón
Docentes: 2:	Escuela Dirección I (término con el que se designa en Costa Rica a las escuelas pequeñas que cuentan con un director y un maestro multigrado de apoyo)
No. de estudiantes:	27
Ubicación de la Escuela:	Comunidad de Santa Marta, sobre la carretera a Turrialba

²³ Elaboración propia.

Descripción de la comunidad

La comunidad de Santa Marta de Siquirres se encuentra ubicada aproximadamente 13 kilómetros al sur del cantón Central de Siquirres, carretera a Turrialba. Es la segunda comunidad a partir del límite provincial entre Cartago y Limón. Esta comunidad cuenta con diferentes instituciones estatales y religiosas para el servicio de los habitantes. Entre ellas el EBAIS (Equipo Básico de Atención Integral en Salud), la Guardia de Asistencia Rural (cuerpo policial), Asociación de Desarrollo Comunal y un templo católico. Tiene una plaza de deportes iluminada al lado de la escuela y acceso por carretera pavimentada desde Siquirres y Turrialba. El asentamiento está ubicado entre las cuencas de los ríos Reventazón y Pacuare, aproximadamente a 10 kilómetros de cada uno y en las faldas del Volcán Turrialba que puede observarse desde la escuela.

El relieve geográfico de la comunidad es de topografía irregular y la presencia de suelos inestables ocasiona deslizamientos ocasionales. Uno de ellos obligó al desalojo de las instalaciones de la escuela anterior, ya que la Comisión Nacional de Emergencias las declaró inhabitables.

La actividad económica principal de la comunidad es el cultivo de Culantro Coyote (*Eryngium foetidum*), hierba aromática, que puede alcanzar hasta veinte centímetros de altura. Debido a que su uso es de follaje, la perecibilidad de la planta es una de las características más importantes en el proceso de cultivo y transporte para la exportación. Los terrenos de siembra son parcelas de mediano tamaño y quienes las trabajan son sus propietarios. También existen algunas parcelas en alquiler. Pueden distinguirse cuatro etapas básicas en el proceso de cultivo: la preparación del terreno, la siembra, el cuidado durante el crecimiento y la cosecha. Estas cuatro etapas presentan riesgos para la salud de los trabajadores, la mayoría son padres de familia de la Escuela, asociados al trabajo a la intemperie, acarreo corporal de materiales y plantas (Chinchilla, 2005). Durante el año, se presenta el fenómeno de recorte laboral con alguna frecuencia ya que se requiere mayor mano de obra en tiempos de cosecha.

Existen unos cuantos locales comerciales (dos pulperías, dos cantinas y un restaurante). En la actualidad, empiezan a desarrollarse incipientes actividades eco-

turísticas como las visitas de grupos extranjeros a los rápidos de los ríos Pacuare y Reventazón y las visitas al Volcán Turrialba.

La población de la comunidad es muy estable, hay poca migración. Es etnográficamente homogénea y con baja tasa de natalidad que corresponde a la media costarricense (2 hijos por mujer).

Descripción de la escuela

La escuela fue construida en el año 2005 e inaugurada al año siguiente. Hay servicio de electricidad y agua potable. Cuenta con cuatro aulas distribuidas en dos pabellones: en el primero se encuentra la Dirección y el comedor escolar (que cuenta con servicio sanitario y lavamanos), en el segundo se encuentran el aula de informática (provista de aire acondicionado), el aula de inglés y educación física, el aula de preescolar y el aula multigrado. Las aulas están unidas por corredores techados que protegen de la lluvia y el sol. Hay cuatro servicios sanitarios y dos lavamanos para uso de los niños. Hay un patio central enzacatado y un terreno de juegos. La escuela colinda con la cancha multiuso de la comunidad cuya superficie es de cemento y cuenta con iluminación.

Los niños se transportan mayoritariamente a pie, de su casa a la escuela. Algunos lo hacen en autobús de servicio público pagando un precio menor, gracias a un acuerdo que logró la directora con la empresa privada que brinda el servicio.

Descripción de los servicios

La escuela brinda servicios educativos desde el preescolar hasta el sexto grado. Para ello cuenta con la directora y maestra principal que tiene seis años de trabajo en la institución y la maestra asistente. Ellas dos atienden los seis grados que componen el primer y segundo ciclo de la enseñanza básica.

También se ofrece el servicio de educación preescolar que lo atiende una maestra nombrada con ese fin y que recibe los niños por las tardes (de la 1 a las 4 pm). Esta maestra debe atender durante la mañana la población preescolar de otra escuela vecina.

La escuela tiene escrito su Plan Anual de Trabajo, que permite guiar los esfuerzos de los docentes y la comunidad hacia objetivos específicos.

La matrícula en esta escuela es estable. Actualmente, asisten 27 niños.

En la escuela no cuentan con una cocinera, pero los padres y madres se han organizado y le pagan 1000 colones al mes a una madre que viene y prepara todo en el comedor de la escuela pues cuentan con lo indispensable para la preparación de los alimentos. Se cocina de 8 am a 11 am. Los niños y niñas almuerzan alrededor de las 10 a.m., ya que el horario es ampliado y se trabaja hasta la 1.15 pm.

3.2.2 Segunda escuela: Centro educativo: “Escuela Finca Tres

País:	Costa Rica
Localidad:	Comunidad de Río Frío en Sarapiquí, Provincia de Heredia
Docentes: 2:	Escuela Dirección I (término con el que se designa en Costa Rica a las escuelas pequeñas que cuentan con un director y un maestro multigrado de apoyo)
No. de estudiantes:	39
Ubicación de la Escuela:	Finca Tres, de Río Frío

Para llegar a la escuela se utilizan dos vías de acceso terrestre. Desde San José, se toma la autopista Braulio Carrillo, se desvía en la entrada a Guápiles, se pasa sobre el río Sarapiquí. La distancia desde San José es de 80 km. Por Heredia, se pasa por la comunidad de La Virgen, San Miguel y se toma la carretera hacia Vara Blanca.

Descripción de la región

El cantón de Sarapiquí es el décimo de la provincia de Heredia, fundado en el año 1970. Se encuentra ubicado en la Vertiente Atlántica Norte del país, específicamente en la parte norte de la provincia de Heredia, y limita al Norte con el río San Juan. Se encuentran a pocos kilómetros ríos navegables (el Sarapiquí, el Sucio), Cataratas (La Paz, El Ángel), Parques Nacionales (Braulio Carrillo), Reservas Biológicas (La Selva) y

volcanes (Poás, Arenal); esto ha propiciado el turismo de aventura, el ecoturismo y el turismo rural, como actividades económicas alternativas en la región.

La actividad principal de la zona de Río Frío es el cultivo del banano. Los propietarios de las tierras son las grandes compañías bananeras que contratan a los peones. Existe una planta empacadora cercana a la escuela y casi, de manera exclusiva, es la fuente de ingresos de las familias. Hay 28 familias en la comunidad y tan solo 3 no dependen de las compañías bananeras.

Algunos padres de familia hacen convenios laborales de trabajo por comida y vivienda. Cuidan las fincas de propiedad particular, explotan el ganado y pueden cultivar, pero no reciben salario. Deben darle algo de lo que producen al dueño de la finca que los visita una vez o dos veces al mes. La gente percibe otros ingresos vendiendo algo de la producción, por ejemplo queso, huevos, etc.

La población que atiende la escuela es estable. Aunque hay algunas familias procedentes de Nicaragua, se sienten propios de la zona pues han permanecido en ella varios años. Los padres de familia que tienen mayor nivel económico se involucran más así como los que tienen más tiempo de vivir en la comunidad. El docente, cree que ha habido una ruptura que inicia en los 80 a partir de la cual los pequeños propietarios han tenido que ir cediendo y vendiendo sus parcelas.

Descripción de la escuela

La construcción de la escuela es del año 2007. Anteriormente, había otras instalaciones pero fueron demolidas. Cuenta con dos pabellones: el primero abriga el comedor escolar y dos aulas unidocentes (una para primero, tercero y quinto grado, la otra para segundo, cuarto y sexto grado). El segundo pabellón incluye un aula para preescolar y la batería de servicios sanitarios. Todas las instalaciones están en buen estado. Los pisos son de cemento, la escuela cuenta con zonas verdes y una cerca para su protección. La cancha deportiva de la comunidad se encuentra a pocos metros de la escuela y se utiliza para las actividades de educación física que son impartidas por el maestro de aula. La escuela brinda servicios de educación primaria completa, desde

preescolar hasta sexto grado con horario ampliado. El preescolar está en proceso de apertura. Hay 10 estudiantes inscritos para maternal y kínder. Para ello cuenta con la directora, un maestro unidocente y la maestra de preescolar. Existe también un proyecto de alfabetización para padres de familia.

La escuela no tiene escrito su Plan Anual de Trabajo. Una razón que puede darse con respecto a ello es que ha habido inestabilidad en la dirección. En los últimos años se han pensionado cinco directores, luego han llegado 6 o 7 interinos.

3.2.3 Tercera Escuela: Centro Educativo San Francisco

País:	Nicaragua
Localidad:	Comuna de Lechecuagos en el Municipio de León
Docentes: 4:	La escuela cuenta con cuatro docentes: La maestra de preescolar, la maestra que atiende primero y segundo grados, la maestra que atiende tercero y cuarto y la maestra quien atiende quinto y sexto grado
No. de estudiantes:	41
Ubicación de la Escuela:	Comunidad de Lechecuagos

Para llegar a la escuela, debe viajar desde Managua hasta el centro de León y luego en vehículo de doble tracción o en autobús desde León hasta la comunidad de Lechecuagos (8 kilómetros desde León, la cabecera departamental).

La escuela está bajo la jurisdicción administrativa del Núcleo Educativo Rural La Asunción-Lechecuagos, de Fe y Alegría. Esta organización -Fe y Alegría- que es una ONG con sede en España pero que ofrece servicios en varios países de América Latina, concibe su labor como una labor pastoral, de servicio a la comunidad en las siguientes líneas de acción: pastoral educativa, que aglutina nueve centros educativos; pastoral de desarrollo, con proyectos de crédito, reconstrucción, producción alternativa, mejoras en la comunidad; y la pastoral parroquial, incluye la pastoral juvenil, el grupo de Alcohólicos Anónimos, grupo de catequistas, entre otros.

Descripción de la región

La comunidad de Lechecuagos ocupa un área geográfica aproximada de 1.300 kilómetros cuadrados, que albergan un total de 1.046 viviendas distribuidas en 16 sectores. La comunidad se comenzó a poblar a finales del siglo XIX. Según el censo de población actualizado en noviembre del año 1999, Lechecuagos tiene 6.620 habitantes, de los cuales las mujeres representan el 49%. Se trata de una población joven: el 55,2% tiene menos de 20 años. Dentro de este grupo, cuatro de cada diez se encuentran en edad escolar, es decir, en el rango de 7 a 14 años.

La base económica de la comunidad es la agricultura; la mayoría de las familias son pequeños y medianos productores, que trabajan tierras de su propiedad; un número muy reducido corresponde a obreros agrícolas, que no poseen tierras propias y, por lo tanto, trabajan en calidad de asalariados. Solamente el 2% de las familias son consideradas como grandes propietarios con más de 100 manzanas de terreno. Los principales rubros de cultivo son el ajonjolí, maíz, caña de azúcar y yuca. Aunque en menor escala, hay además actividad pecuaria, especialmente, en la crianza de ganado vacuno, cerdos y aves de corral.

Las condiciones de vivienda de las familias son bastante precarias: según un estudio realizado por estudiantes de la escuela normal, el 44,8% de las viviendas no reúne las mínimas condiciones para una vida digna, ya que se trata de viviendas de un solo espacio, construidas con trozos de materiales diversos (madera, zinc, plástico, cartón). En la comunidad no existe sistema de drenaje sanitario; solamente el 45% de las viviendas poseen letrinas en regular estado.

La comunidad de Lechecuagos es altamente vulnerable al efecto de fenómenos naturales como erupciones volcánicas e inundaciones, dadas las características topográficas del terreno y la cercanía del volcán Cerro Negro, uno de los volcanes más jóvenes del continente y de intensa actividad.

Esta comunidad ha enfrentado en los últimos 20 años dos grandes calamidades: la primera, provocada por la erupción del volcán en 1992, y la segunda, por el paso del

huracán Mitch en 1998. Ambos desastres dejaron cuantiosas pérdidas en los cultivos, y daños a la infraestructura habitacional.

Las constantes emisiones de gases y arena del volcán son un factor que afecta la salud de la población, elevando la incidencia de enfermedades del aparato respiratorio. Además, el suelo arenoso, especialmente en los sectores más cercanos al volcán, hace difícil y agotador el tránsito de los caminos en la época seca, especialmente para los niños de corta edad, que deben recorrer entre dos y seis kilómetros para llegar a la escuela.

No se cuenta con datos del índice de alfabetización de los pobladores de Lechecuagos; sin embargo, se sabe que, a partir de 1980, con la campaña nacional de alfabetización, el índice de analfabetismo se redujo.

En la actualidad, la demanda educativa de la población es atendida exclusivamente por el NER La Asunción, Fe y Alegría.

Descripción de la escuela

La escuela de San Francisco de Asís, construida en la década de 1980, cuenta con una infraestructura compuesta por dos pabellones: uno de ellos tiene dos aulas y está desocupado por disminución de la población en edad escolar. El otro tiene cinco aulas, una de las cuales se encuentra desocupada por estar en mal estado, y cuatro de ellas están ocupadas por distintos grupos de niños: Los estudiantes de preescolar, los de primero y segundo grados, los de tercer y cuarto grados y los de quinto y sexto grado. Cada uno de estos dos últimos grupos es atendido por una maestra que trabaja bajo la modalidad de multigrado.

La escuela no cuenta con electricidad ni agua. Las labores de aseo de la escuela las realizan los niños con agua de lluvia que se recoge y con improvisadas escobas que se elaboran con plantas de la región. La escuela carece de pintura en las paredes, y sus puertas, ventanas y enrejado carecen de pintura desde hace muchos años. La escuela tiene un pozo de agua, que se utiliza sólo para las labores de aseo, pero el agua está sucia y estancada por falta de mantenimiento del pozo. Los servicios sanitarios son de hueco seco, y producen mal olor y atraen insectos. Existen dos baterías de servicios sanitarios

de este tipo. Para evitar los insectos, en primeras horas de la mañana, se encienden hogueras de hojas secas para producir humo. Con esto se ahuyentan los insectos pero también se manchan las paredes de las aulas que están oscuras por el tizne.

Los niños deben aportar sus utensilios de alimentación ante la imposibilidad de lavarlos en la escuela. No se cuenta con servicio de comedor escolar. La alimentación corre por cuenta del Estado y los padres de familia quienes se turnan para cocinar los alimentos para los niños todos los días. El Estado provee los insumos básicos para esta alimentación: arroz, frijoles, maíz y cereal. La cantidad que envía el Estado mensualmente no corresponde a la necesidad de los niños por lo que las últimas semanas del mes, no hay comida y los padres deben completar con frutas de la región, según la medida de sus posibilidades.

3.2.4 Cuarta Escuela: Centro educativo San Antonio

País:	Nicaragua
Localidad:	Comuna de Lechecuagos
Docentes: 3:	La maestra de preescolar, la maestra que atiende primer y segundo grados y la maestra que atiende tercer y cuarto grados
No. de estudiantes:	40
Ubicación de la Escuela:	Comunidad de Lechecuagos

Descripción de la región

Esta se escuela, junto con la escuela San Francisco de Asís, pertenecen a la comunidad de Lechecuagos. En total son nueve escuelas primarias que dependen administrativamente del Núcleo de Educación Rural Fe y Alegría La Asunción.

Descripción de la escuela

La escuela de San Antonio consta de un solo pabellón, con 3 aulas, una para preescolar (que sirve simultáneamente de bodega), una para atender a los niños de primer y segundo grado y otra para atender los niños de tercer y cuarto grado. Los niños deben

asistir a otra de las escuelas de la comunidad para terminar su primaria, ya que la escuela de San Antonio no ofrece educación en los dos últimos niveles (quinto y sexto grado). La escuela carece de agua. Los servicios sanitarios son de hueco seco. Tiene una zona verde para juegos. La electricidad, como en el resto de la comarca, se interrumpe diariamente.

Al igual que la Escuela San Francisco, la infraestructura de la Escuela San Antonio se encuentra deteriorada. Las aulas dan poca luz. Los enrejados y las paredes carecen de pintura. Las maestras utilizan pizarras que requieren una mano de pintura, o utilizan las pizarras acrílicas que hace poco instalaron. Estas últimas no son utilizadas frecuentemente pues requieren la compra de marcadores que son muy caros y que las maestras deben pagar con sus propios recursos.

No pudimos observar el periodo de ingesta de alimentos pues la ración que envía el Gobierno se había acabado algunos días antes de nuestra visita, por lo que los niños, ese día no tenían nada para comer.

3.3 LAS ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Observaciones con registro vídeo. Se realizaron observaciones durante las clases, grabadas en vídeo y observaciones de la infraestructura de la escuela. Previendo que la presencia de las cámaras vídeo resultara intrusiva, tratamos de subsanar esta contingencia utilizando al menos 3 días de presencia del equipo en la escuela, para evitar la novedad en los niños.

En la tabla No. 7 se consigna la lista de grabaciones. Cada línea corresponde a una de los archivos de grabación:

Tabla No. 7
Registros realizados en vídeo²⁴

Nombre del registro	Contenido	Duración	Referencias
Alvarado2	Entrevista a Experto-CR-1 (parte 1)	31:07,1	50
Alvarado3	Entrevista a Experto-CR-1 (parte 2)	29:00,9	25
Alvarado4	Entrevista a Experto-CR-1 (parte 3)	30:29,1	37
Alvarado5	Entrevista a Experto-CR-1 (parte 4)	14:59,3	11
Cerdas1	Entrevista a Experto-CR-2 (parte 1)	15:02,7	40
Cerdas2	Entrevista a Experto-CR-2 (parte 2)	15:06,0	16
Cerdas3	Entrevista a Experto-CR-2 (parte 3)	15:03,6	22
Cerdas4	Entrevista a Experto-CR-2 (parte 4)	6:49,8	13
Cespedes1	Entrevista a Experto-CR-3 (parte 1)	15:03,8	19
Cespedes2	Entrevista a Experto-CR-3 (parte 2)	15:03,2	26
Cespedes3	Entrevista a Experto-CR-3 (parte 3)	15:04,8	12
Cespedes4	Entrevista a Experto-CR-3 (parte 4)	15:03,6	28
Cespedes5	Entrevista a Experto-CR-3 (parte 5)	3:17,1	2
Chavarria1	Entrevista a Experto-CR-4, experta en Políticas educativas costarricenses (parte 1)	15:02,2	17
Chavarria2	Entrevista a Experto-CR-4 (parte 2)	15:03,5	18
Chavarria3	Entrevista a Experto-CR-4 (parte 3)	15:04,3	19
Chavarria4	Entrevista a Experto-CR-4 (parte 4)	3:42,6	6
EscuelaNormal1	Visita a la Escuela Normal de Lecheguagos Entrevista a Experto-Nc-1. Maestra de Magisterio	59:56,3	41
EscuelaNormal2	Visita a la Escuela Normal de Lecheguagos Entrevista a Experto-Nc-2, experta en Educación Rural Nicaragüense	1:01:03,2	73
EscuelaNormal3	Entrevista a Experto-Nc-3, director del NER de Lecheguagos Entrevista a Experto-Nc-4, Subdirectora de la escuela Normal	55:34,1	104
SantaMarta1	Visita a la Escuela Santa Marta Entrevista a SMD1, Maestra multigrado Entrevista a SMM1, madre de familia Entrevista a SMD2, Maestra y directora	1:59:55,0	28
SantaMarta2	Visita a la Escuela Santa Marta Entrevista a SMD3, profesor de inglés Entrevista a SMD4, profesor de educación física	2:01:39,7	49
SantaMarta3	Visita a la Escuela Santa Marta	41:01,8	5
Fincatres1	Visita a la Escuela Finca Tres	1:29:32,9	15
Fincatres2	Visita a la Escuela Finca Tres Entrevista a F3D1, maestro multigrado Entrevista a F3D2, maestra multigrado y directora	1:31:30,2	20

²⁴ Elaboración propia.

Nombre del registro	Contenido	Duración	Referencias
Fincatres3	Visita a la Escuela Finca Tres Entrevista a F3M1, madre de familia Entrevista a Experto-CR-5, asesora en Informática Entrevista a F3M2, madre de familia	1:31:01,7	24
SanAntonio1	Visita a la Escuela San Antonio Entrevista a SAD1, maestra en formación Entrevista a SAD2, maestra multigrado.	1:00:26,4	23
SanAntonio2	Visita a la Escuela San Antonio Entrevista a SAD3, maestra multigrado	43:46,9	12
SanFrancisco1	Visita a la Escuela San Francisco Entrevista a SFM1, madre de familia	1:00:14,1	11
SanFrancisco2	Visita a la Escuela San Francisco Entrevista a SFD1, maestra multigrado Entrevista a SFD2, maestra multigrado	57:36,3	10
Total de cintas	30	20:23,22	776

Logramos entonces concretar 30 cintas de grabación que incluyen veinte horas y media aproximadamente, y que nos dan 776 “unidades de información” (imágenes, secuencias vídeo, textos transcritos o anotaciones) que codificamos de acuerdo con las diferentes categorías de análisis y el país correspondiente.

La ayuda de grabación en vídeo permitió conocer las condiciones en las que se desenvuelve el trabajo educativo en las escuelas rurales y, unos meses después, hacer el contraste tanto con las recomendaciones de los organismos internacionales como con las políticas que han sido emitidas en los países. Para desarrollar estas actividades de verificación en el campo, las visitas a las escuelas rurales fueron muy enriquecedoras. Se organizaron sesiones de observación con ayuda del vídeo para grabar in situ, las escenas cotidianas que nos permitan reflexionar sobre las recomendaciones que han sido emitidas por los organismos internacionales y sobre las políticas de los países que quieren favorecer la educación rural.

Desde el punto de vista de investigadores decidimos jugar un rol de observador no participante, y tratamos en la medida de lo posible, no interrumpir el desarrollo normal de las actividades escolares. Teníamos claro que son los diferentes actores en situación y en tiempo real quienes construyen la realidad que queremos estudiar. A pesar de algunos

intentos, renunciamos a la posibilidad de entrevistar a los niños, porque la experiencia nos ha dicho que las entrevistas a niños en el ámbito escolar sobre todo con vídeo cámaras, quiebra la dinámica escolar normal. Escogimos este método porque consideramos que el vídeo permite profundizar los métodos tradicionales de observación. Permite ser un poco más preciso y conservar los detalles de las observaciones de manera fiel.

Aunque la observación es uno de los métodos más utilizados en investigación cualitativa, vale la pena mencionar sus ventajas (Coutu, Provost y Bowen, 2005):

1. Comportamientos claramente definidos, los datos corresponden a la realidad, es esta última la que es observada, aunque desde el punto del observador.
2. Datos contextualizados
3. Adaptado al estudio de los comportamientos y de las prácticas educativas que han sido documentados desde hace mucho tiempo.

Esto nos permite igualmente hacer progresar el conocimiento, la investigación y la reflexión crítica sobre el tema de la educación rural.

Con respecto a la grabación de secuencias en vídeo, se pueden anotar las siguientes ventajas:

1. Permite la observación repetida en caso de duda, en el momento del análisis de los datos.
2. Permite detener la presentación para anotar o remarcar información

Y los inconvenientes:

1. Procedimiento que requiere mucho trabajo y es costoso.
2. Puede presentar serias dificultades técnicas (sonido, luz, encuadre, tiempo, decodificación, tratamiento en software de edición, etc.)
3. La presencia de camarógrafos puede modificar los comportamientos naturales de los niños en las escuelas.

4. Requiere la aprobación escrita de los padres o apoderados y una explicación clara de las consecuencias en términos de “derechos de imagen”, concepto que no es comprendido fácilmente por los padres de zonas rurales de los países seleccionados.

Como mecanismos de control durante la utilización de vídeo como apoyo a la observación, no se puede negar que la presencia misma del equipo de investigación en la escuela es ya de por sí un elemento perturbador de la realidad que pretendemos observar. Tratamos de minimizar esta dificultad organizando sesiones de larga duración de manera que los niños y el maestro pudieran pasar una primera etapa de “acostumbrarse” a la presencia del equipo y retomen el quehacer normal de la escuela. Para ello se realizaron visitas de tres días, en las cuales, el primero consistió en dejar pasar el efecto “sorpresa” de la cámara y de la presencia de los investigadores.

Fotografías. Las fotografías se han utilizado como registro de imagen estática. Fueron tomadas con cámara digital en cada uno de los escenarios de las cuatro instituciones educativas visitadas. Se fotografió el contexto socioeconómico para tener idea de la “ruralidad” y sus diferentes elementos, también se registraron los momentos de contacto del maestro con sus estudiantes, así como de los edificios y entornos de los centros escolares. Se realizaron fotografías de grupos de alumnos en sus aulas en pleno proceso educativo y de sus maestros, priorizando los planos sobre las imágenes que se consideraban más útiles en relación a los objetivos de la investigación. En total se han realizado doscientas cuarenta y siete fotografías. Se han analizado siguiendo el patrón que establecen Alonso y Matilla (1997) sobre lectura integral de imágenes fijas²⁵. De igual manera, se elaboró un “Proyecto” en NVivo 8 y se codificaron las fotografías de acuerdo a nuestra herramienta de base: las categorías de análisis.

²⁵ Alonso y Matilla (1990) proponen una metodología para el análisis integral de imágenes, centrada en la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos. La lectura de imágenes se explica esencialmente desde dos teorías: la *tipográfica*, que sigue un método similar a la lectura de textos verbales, comenzando con el ángulo superior izquierdo, descendiendo franja a franja; y la *lectura gestáltica* que de la impresión global obtenida por el primer golpe de vista, va centrándose en los diferentes núcleos de interés. En todo caso, el proceso de interpretación y reinterpretación de la imagen ha de fundamentarse en descubrir diferentes códigos, para desvelar el contenido múltiple y connotativo que ésta generalmente tiene. “Espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luces y colores, mediación instrumental y relaciones entre los elementos representados determinan el resultado último de la comunicación, matizados por el contexto informativo más o menos próximo”. (Aguaded y Martínez, 1998).

Por último, entrevistamos también a los docentes de aula, ya fuesen maestros regulares así como maestros de materias especiales cuando formaban parte del recurso humano que atendía el centro educativo.

Los mecanismos de control que se utilizaron fueron los usuales en el caso de las entrevistas semi estructuradas: Presentar la investigación desde un punto de vista favorable a través del documento de consentimiento informado (ver Anexo 3); explicitar de antemano la contribución que se espera que haga el entrevistado, hacerle saber que su contribución resulta importante, establecer un clima de confianza, iniciar las preguntas que abordan los aspectos agradables del tema antes de tocar aquellos más espinosos, ir verificando la consistencia de la información a medida que se entrevistaba a los distintos participantes.

En general, se enfrentó a cada uno de los entrevistados con las seis categorías que son la base de la investigación y que detallamos en el capítulo precedente. Los entrevistados reaccionaron desde su perfil, ya fuese como expertos del tema, como formadores de docentes, como maestros de escuela rural o como madres de familia ante cada una de las categorías.

3.4 EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Para hacer el procesamiento de los datos, se separaron los recursos (nombre que se le da a las distintas fuentes en la utilización del software NVivo 8), en tres proyectos diferentes. Uno correspondió a las fotografías que se tomaron durante el trabajo de campo, otro correspondió a las grabaciones vídeo, y el tercero a los documentos escritos. Las diferentes fuentes fueron codificadas en las seis categorías de análisis que describimos anteriormente.

3.5 LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

La investigación toma en cuenta la utilización de diversos software, tanto para la recopilación como para el tratamiento de la información: para la búsqueda de documentos indispensables para la primera y segunda etapa, se utilizaron modernos motores de búsqueda (Google Scholar, Scirus) y bases de datos especializadas (Eric, Proquest, por

nombrar las más utilizadas). Se usó la aplicación C-Map Tools para la organización de los mapas conceptuales que permiten elaborar una imagen gráfica de los constructos conceptuales tal y como son concebidos en el marco de nuestra investigación. Este software, desarrollado por el “Institute for Human and Machine Cognition” (IHMC), de la Universidad de West Florida (Estados Unidos), se diseñó con el objeto de apoyar la construcción de modelos de conocimiento representados en forma de “Mapas Conceptuales”. Estas representaciones nos han permitido construirnos una imagen más clara de lo que se buscaba con la investigación.

Para sistematizar el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el programa NVivo 8 desarrollado por QSR International, especializado en el análisis cualitativo de texto, imagen, sonido y vídeo. Se han utilizado códigos de recuperación y clasificación para las grabaciones de las entrevistas y las observaciones, así como para los documentos analizados. El uso de NVivo 8 ha permitido limitar las unidades de significado en los textos asignándoles código conceptuales y de esta forma asociarlas a categorías. De las opciones que permite el programa para la realización de la codificación se ha utilizado la codificación de un paso. En vista de que las categorías de análisis fueron establecidas previamente al análisis de los datos, no hemos requerido la utilización de meta codificación. El software NVivo ha sido útil para organizar y analizar documentos en Word y PDF, y archivos de vídeo, fotos y audio. El programa está diseñado para ayudar a los investigadores y a otras personas que trabajan con material no estructurado a compilar, comparar y encontrarle sentido a la información.

3.6 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con el fin de analizar la información obtenida en los tres “Proyectos”, se procedió a construir primero una matriz como la que se muestra en la tabla No.8:

Tabla No. 8
Matriz de análisis de los datos²⁶

Categorías	Recomendaciones Globales	Políticas Nacionales		Prácticas escolares			
		Países		Países			
		Costa Rica	Nicaragua	Costa Rica	Nicaragua		
				Escuelas			
				1	2	3	4
Situación Socio económica							
Currículo y pedagogía							
Relación escuela comunidad							
Docentes							
Tecnología							
Gestión escolar							

La información recogida en los diferentes proyectos fue vertida en la matriz para hacer un análisis riguroso y sistemático. Primero se procedió al análisis horizontal de tal manera que pudiésemos ver cada una de las categorías en sus diferentes manifestaciones, en los tres niveles determinados -recomendaciones globales, políticas nacionales (en ambos países) y prácticas escolares (en las cuatro escuelas). Luego se hizo un análisis vertical para observar la situación de cada país en relación a todas las categorías, por último se hizo el análisis en forma de bucle para determinar convergencias o entre niveles y países.

Los resultados obtenidos de estos análisis están distribuidos en los capítulos subsiguientes. Veremos, en el capítulo No. 4 el compendio de recomendaciones inventariadas durante la primera fase de la investigación. En el capítulo No. 5 analizaremos las políticas emitidas por los dos países seleccionados que inciden en la educación rural. En el capítulo No. 6 describiremos las prácticas escolares que pudimos observar durante nuestras visitas a las cuatro escuelas seleccionadas. Los capítulos No. 7 y No. 8 recopilan el análisis de los datos.

²⁶ Elaboración propia.

CAPÍTULO 4

INVENTARIO DE RECOMENDACIONES GLOBALES PARA LA EDUCACIÓN RURAL

En el presente capítulo, exponemos en función de las categorías que hemos establecido, el compendio de recomendaciones globales que se han emitido para mejorar la educación rural a partir de estudios internacionales y nacionales. Con el fin de que las diferencias en accesibilidad y calidad descubiertas entre los servicios educativos que se brindan en las regiones urbanas y rurales se acorten, diferentes países y entidades han propuesto soluciones diversas a los problemas. Hemos compilado las recomendaciones de fuentes muy variadas: El Rural Community Trust estadounidense, los Gobiernos canadiense y australiano que han publicado documentos de carácter nacional, un estudio del Gobierno peruano que hace una recopilación mundial de experiencias en el tema de educación rural y por supuesto, las agencias internacionales como la FAO, UNESCO y la red EurosociAL, iniciativa de la Unión Europea hacia Latinoamérica.

Siendo las fuentes tan diversas, hemos tratado de abarcar cada una de las categorías de la mejor manera. En algunos casos hemos recurrido a otros documentos de apoyo para una mejor comprensión de las diferentes propuestas.

Trataremos acerca de recomendaciones que tocan las categorías que hemos establecido para esta investigación de la siguiente manera: 1. Las que tienen que ver con las condiciones socio-económicas de los niños, 2. Las que se refieren a disposiciones curriculares y pedagógicas; 3. Las relativas a las relaciones escuela-comunidad; 4. Las que corresponden al ámbito de los recursos docentes de las escuelas rurales; 5. Las que tienen que ver con recursos tecnológicos y por último 6. Las que se refieren al tema de gestión de las escuelas rurales.

4.2 LAS RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LAS CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS DE LOS NIÑOS QUE ASISTEN A ESCUELAS RURALES

En esta primera categoría, se encuentran agrupadas las soluciones que organizaciones internacionales, estatales y otros organismos proponen como paliativos a la pobreza, que es un factor determinante y frecuente inhibidor del acceso al servicio de educación. Las investigaciones realizadas evidencian que cuando los factores socio-

económicos se encuentran controlados, los niños que asisten a escuelas pequeñas tienen mejores resultados académicos, presentan niveles más altos de graduación, son más proclives a tomar cursos más avanzados y tienden a participar en actividades extra curriculares (Cotton, 1996 citado por Jimerson, 2006)

Stokes *et al.* (2004) señalan que un primer recurso importante son las ayudas económicas. Nos referimos aquí a las ayudas en dinero efectivo que el Gobierno nacional o local brinda a las familias con el objetivo de que el niño permanezca dentro del sistema escolar. En principio, los padres deberían ser beneficiarios de la ayuda necesaria que corresponde a mantener un niño en el sistema escolar en una zona rural

El estudio del MECEP (2001), nos da cuenta de que esta solución se aplica en muchos países (Estados Unidos, Canadá, Australia, Brasil, entre otros) y tiene como característica que reconoce el peso que implica la educación de los menores en el presupuesto de las familias rurales. En algunos lugares, estas becas se ven condicionadas a la permanencia del niño dentro del sistema. En otros países, particularmente, se otorgan para favorecer la participación de la población infantil femenina que por razones culturales se ve afectada por la falta de servicios educativos.

Algunas estrategias que se sugieren para concretar estas ayudas económicas son las siguientes (Stokes *et al.*, 2004): pagar un subsidio cuando uno de los padres se dedica a enseñar a los niños o se tiene que pagar un maestro o un supervisor que guíe el aprendizaje a través de un plan de estudios de educación a distancia; el reembolso a los padres por todos los costos asociados con la educación a distancia incluyendo transporte y alojamiento para asistir a días de talleres, asambleas o campamentos deportivos; pagos especiales o concesiones para los estudiantes rurales que participen en actividades que impliquen viajes extraordinarios a ciudades más grandes; también ha de considerarse el pago de servicios de alojamiento cuando la formación requerida se ofrece fuera de la región de la familia (el caso de servicios de educación especial, es un buen ejemplo).

Una serie de recomendaciones se han emitido con el objetivo de asegurar la accesibilidad física del servicio de educación a los niños rurales (EurosociAL, 2006): Esta accesibilidad pasa por medidas diferentes: acercar la escuela al lugar de residencia,

por medio del aumento y dispersión de la red infraestructural de las escuelas. La creación de centros pequeños o la puesta en marcha de educación a distancia con guía a los padres de familia que serán los encargados de monitorear los aprendizajes. Cuando esto no es posible, corresponde la subvención de los servicios de transporte para los escolares, medida que se ha implementado en varios países (EurosociAL, 2006). La posibilidad de que sea el Estado el que sufrague los gastos de transporte de los niños hacia y de la escuela de manera total o parcial, ha sido una medida implementada con éxito. También puede ser el gobierno local quien pague las subvenciones o bien las empresas transportistas que establezcan un monto menor de pago de transporte a los niños a cambio de un crédito en los impuestos.

Otra recomendación relacionada con el transporte, es la desviación de rutas de autobús en las horas de ingreso y salida de la escuela (Canadian Council of Learning, 2009). Rutas que normalmente no llegan hasta la escuela, hacen desviaciones con el fin de facilitar a los niños el transporte escolar. Lo más importante en este tema es la coordinación de esfuerzos que debe darse entre las instancias que se ocupan de los temas de educación y de transporte en la zona.

Otra de las recomendaciones que existen para paliar las consecuencias del déficit económico de las familias, es la oferta de servicios de alimentación escolar (Cueto *et al.*, 2008). En muchos países del Tercer Mundo, la necesidad de brindar alimentos a los niños en la escuela rural es prioritaria, pues de otro modo los niños asisten con hambre a clases y su rendimiento es muy bajo en consecuencia (los resultados de investigaciones científicas al respecto demuestran que la carencia de hierro y yodo, provocan serias dificultades en el aprendizaje). Los resultados de Cueto *et al.* en Perú (2008) demuestran que brindar un simple desayuno con contenidos nutricionales importantes aumenta la capacidad de aprendizaje de los niños y previene la deserción en zonas rurales.

En las últimas décadas muchos programas han sido diseñados para paliar esta dificultad y han sido financiados por organismos internacionales como BM, ONU y sus agencias: FAO y UNICEF (Cueto *et al.*, 2008). Eso hace que se organicen diversas soluciones, todas ellas ofreciendo el servicio de alimentación en la institución escolar.

Fórmulas mixtas de responsabilidad social han sido ensayadas con éxito: el Estado brinda los insumos y los padres deben pagar la elaboración de los alimentos, es una fórmula que a veces ha generado buenos resultados. Requiere, no obstante, de un nivel de organización básico de los padres, para evitar el extravío o pérdida de los insumos y un control estricto de los gastos para lograr que el programa de alimentos llegue a la población a la cual se le destina.

La producción de alimentos para el consumo en la escuela, en el terreno mismo de la institución, estableciendo huertas escolares, ha sido de provecho cuando se cuenta con las herramientas para hacerlo y cuando se organiza la atención en tiempos de vacaciones. Organizaciones internacionales como Niños por la Paz, la FAO o la Universidad de Melbourne en Australia, recomiendan este tipo de acciones. (Stokes *et al.*, 2004)

4.2 LAS RECOMENDACIONES SOBRE DISPOSICIONES CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS

La recomendación más importante en términos del currículo que se enseña o se desarrolla en las escuelas rurales es que el mismo debe estar cercano a la realidad circundante de los niños (Boix, 2004; Rural School and Community Trust, 2005; UNESCO/FAO, 2005; Eurosocial, 2006; Canadian Council of Learning, 2009). Esto quiere decir que el maestro debe valorar las riquezas del entorno en que se desenvuelve su trabajo e integrarlas dentro del currículo escolar. Debe evitarse la transmisión de valores urbanos que tiende a negar, menospreciar o invisibilizar las poblaciones autóctonas. La tendencia a uniformizar lo urbano como lo bueno, moderno y actual alejándose de la realidad inmediatez de los niños es un peligro a evitar. Más aún, se recomienda que la planificación curricular tome en cuenta la información aportada por los miembros de la comunidad incluyendo los fines, objetivos, metas, recursos y actividades (Boix, 2004). Sin embargo, esta “adecuación curricular”, no debería hacerse “minimizando” el currículo. Bien por el contrario, debería basarse en altos estándares educativos, en desafíos cognoscitivos para los estudiantes y esperando el cumplimiento de metas altas y resultados de calidad (Rural School and Community Trust, 2005).

Se requiere un cambio de paradigma, en el sentido de que debe dejar de pensarse que el plan de estudios ha de ser estandarizado para el país, la provincia o para todas las escuelas rurales. Cuando nos enfrentamos a la diversidad (y la diversidad es una de las características definitorias de la educación rural) la única respuesta verdaderamente útil es la flexibilidad y adaptación. El enfoque basado en “un solo modelo que se ajuste a todo” es contraproducente e incluso perjudicial (Mulcahy, 2000).

La estrategia norteamericana denominada “Desafío Rural” (Rural Challenge, 1999) recomienda la adopción de tres tipos de estándares de aprendizaje: (1) normas de contenido que establezcan lo que la comunidad espera que el niño pueda llevar a cabo y que sean lo suficientemente altas para ser un desafío para cada estudiante, (2) normas marco que contemplen el currículo de base adaptándolo a los contextos locales, aprovechando también la comunidad y el medio ambiente natural como parte del currículo y como un filtro para los estándares de contenido, y (3) las normas de aprendizaje que aseguren adecuadas condiciones de aprendizaje, tales como el entorno físico, el acceso a las instalaciones de la escuela y la oportunidad de participar en las actividades escolares, el derecho de cada estudiante a ser conocido y valorado como un miembro de la comunidad escolar, y el derecho de cada estudiante a participar en la toma de decisiones. (Rural Challenge, 1999)

Con respecto a las disposiciones pedagógicas, debe decirse que el maestro de la escuela rural se encuentra obligado a la experimentación (Feu i Gelis, 2004). Esto por cuanto su formación, por lo general, no lo prepara para la complejidad de enfrentarse a grupos de niños de diferentes edades y con diferentes niveles de aprendizaje, así que con las obligaciones de impartir un currículo graduado que no considera las especificidades de la zona rural. La constitución de grupos heterogéneos en edad, se considera acertado en contextos rurales. Es antes que nada, natural. “La diversidad es la expresión de normalidad del aula rural y lo no habitual estaría representado por la homogeneidad” (Boix, 2004). La creación de grupos heterogéneos borra la creación de divisiones artificiales que se han generado desde un mundo adulto y ciudadano. Permite el trabajo en grupos mixtos, flexibles, variables que enriquecen la experiencia de aprendizaje. “An increasing body of research supports the viability and value of multiage classrooms if

teachers are provided with the appropriate professional development and curricular support”²⁷ (Mulcahy, 2000). Las escuelas rurales de Manitoba, Canadá, por ejemplo, están adoptando cada vez más el uso de clases multiedad y multigrado como paliativo a la disminución de la matrícula o como una filosofía para hacer frente a la creciente diversidad en las aulas de clase. Los maestros hablan de los beneficios que traen este tipo de organización de clase, tales como el desarrollo de habilidades sociales, la facilidad para establecer rutinas de manera consistente, y el desarrollo del aprendizaje entre pares (Wallin, 2009).

Es por todo ello que se recomienda la experimentación pedagógica como la posibilidad de crear herramientas de carácter individual que puedan dar respuesta a las situaciones de aprendizaje más variadas.

La mayoría de escuelas rurales facilitan la implantación de una educación que se basa en la participación activa del alumnado, en el contacto directo con la realidad social y natural, en el salir fuera porque el tamaño de la escuela, su situación geográfica y la dinámica de la misma lo facilitan. Se ha instaurado, por ejemplo, en España la creación de los CRIE (Centros rurales de innovación educativa) en los cuales realizan actividades conjuntas, niños, maestros y miembros de la comunidad, de varias escuelas cercanas. El objetivo de estos centros es dinamizar el currículum de las escuelas aisladas, favoreciendo las capacidades de socialización de los niños, complementar el currículum, y mejorando la participación de los padres (Boix, 2004).

La escuela, en tanto que es pequeña y cuenta con pocos miembros, facilita la participación directa e intensiva de todos los miembros; y al ser un centro que está ubicado justo en medio de un entorno natural (o, en el peor de los casos, a pocos metros del bosque), el contacto con el exterior es palabra fácil y, si se quiere, un hecho cotidiano. (Feu i Gelis, 2004)

El aprovechamiento de las condiciones de libertad en la flexibilidad pedagógica es otra de las recomendaciones que se dan desde diferentes fuentes (Feu i Gelis, 2004, Mulcahy, 2004). Al tener una infraestructura pequeña y estar aislado de los centros urbanos, los maestros pueden aprovechar para generar experiencias de salida al campo, de flexibilización horaria, de aprovechamiento del espacio físico de diferentes maneras.

²⁷ Una cantidad creciente de investigaciones reconocen la conveniencia y el valor de las clases multiedad, siempre que los maestros cuenten con el desarrollo profesional y el soporte curricular adecuado. (Traducción nuestra)

El docente debería ofrecer espacios de participación a los niños mediante la utilización de un modelo pedagógico que favorezca el aprendizaje por medio de proyectos o unidades de conocimiento integradas. Este modelo permite la puesta en práctica de un currículo integrado, superando la segmentación del conocimiento en asignaturas y, a la vez, la realización de actividades vinculadas con lo que al niño le interesa verdaderamente y una proyección institucional hacia la comunidad.(Jimerson, 2006).

La integración de materias, según Lataille-Démoré (2007) requiere un conocimiento de los objetivos y los contenidos que se desean alcanzar. Esta integración debería realizarse a partir de dos planos: la integración vertical -que consiste en integrar los objetivos y los contenidos de un mismo nivel a otro en una misma asignatura o materia. Luego, la integración horizontal que toca más de una asignatura. La integración vertical se hace realizando una separación, para los niveles con los cuales se trabaja, de los tres tipos de objetivos y contenidos: los que son idénticos de un nivel al otro, los que son progresivos y los que son distintos. Los objetivos y contenidos idénticos así como aquellos ligados a los procesos básicos de lectura y escritura pueden ser abordados por la clase entera. Se trata solamente de lograr un nivel de rendimiento superior para los estudiantes de niveles más altos. Los contenidos y objetivos progresivos, como las matemáticas, se pueden trabajar pasando gradualmente de material concreto a medios más abstractos. Estos contenidos y objetivos progresivos se pueden tratar con la clase completa en un primer momento. En un segundo momento puede hacerse una guía práctica para los niños menores que trabajan por ejemplo en parejas, mientras que el maestro se dedica a profundizar con los niños de nivel superior. Éstos pasan luego a trabajar en una guía de aprendizaje en parejas, lo que permite al maestro verificar el trabajo del nivel inferior y terminar con el trabajo individual para todos.

Existen muchas formas (proyectos, investigación, estudios de caso, resolución de problemas) que pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje y la adquisición de objetivos distintos agrupando éstos en torno de una competencia o un concepto unificador (MECEP, 2001). Este tipo de desarrollo de actividades pedagógicas debe ser apoyado por

diferentes formas de concebir el trabajo en el aula: el trabajo en pequeños grupos, la ayuda entre pares, el material de autoaprendizaje, son elementos valiosos.

Se debe fomentar el interaprendizaje, como el apoyo y enseñanza entre pares, el aprendizaje directo y autónomo, donde cada alumno avanza individualmente según su propio ritmo de aprendizaje. Los profesores efectivos considerando el rol del docente como una guía y facilitador del aprendizaje del niño, para lo cual aquel requiere un esfuerzo adicional en la programación del trabajo diario y un manejo adecuado de diversos métodos de enseñanza. (MECEP, 2001)

Otra recomendación con respecto a la adecuación curricular es la introducción del apoyo de especialistas en desarrollo curricular, que pueden trabajar en el ámbito regional y cuyo propósito es desarrollar la experiencia de ajuste curricular con los maestros rurales (Mulcahy, 2000).

La utilización de ayuda por parte de los miembros de la comunidad para el desarrollo de actividades pedagógicas resulta también de mucha utilidad (Miller, 1995). La posibilidad de que padres, madres de familia, abuelos o personas de la comunidad que tienen ocupaciones y cargos diversos trabajen con los niños explicándoles contenidos del programa o en actividades extra curriculares es una posibilidad valiosa sobre todo porque en las comunidades pequeñas todos se conocen y las invitaciones a los adultos por parte del maestro generalmente son bien recibidas.

En el sentido inverso, hay enfoques que establecen que es recomendable la utilización de la comunidad como elemento básico del plan de estudios (Miller, 1995), haciendo hincapié en el estudio de la comunidad en todas sus diferentes dimensiones. Los niños pueden generar información para el desarrollo de la comunidad por medio de la realización de estudios de necesidad, diagnósticos de problemas comunales, estudiando y monitoreando el medio ambiente y el uso de la tierra, documentando la historia local a través de entrevistas o ensayos fotográficos, etcétera. Nachtigal ha escrito extensamente en este ámbito (véase, 1989 Nachtigal, Haas, Parker y Brown, citado por Miller 1995). Este señala que cuando los alumnos estudian su comunidad y están directamente involucrados con sus miembros, esto les ayuda a valorar su comunidad rural.

El enriquecimiento del currículo con la realización permanente de actividades extracurriculares es recomendado también (Stokes *et al.*, 2004). Un porcentaje importante de estudiantes en las escuelas más pequeñas participan con mayor frecuencia en actividades extracurriculares que los estudiantes que asisten a escuelas más grandes. También asisten a mayor variedad de actividades y su sentimiento de satisfacción es mayor. Los beneficios de la participación en actividades extracurriculares también se encuentran en otros países y en una amplia variedad de tipos de estudiantes. Por ejemplo, estudios en Portugal y Australia (Fullarton, 2002; Peixoto, 2004 citados por Stokes *et al.*, 2004) indican que la participación en actividades extracurriculares está relacionada con mayor rendimiento académico, mayor participación en la escuela y un alto concepto de sí mismo en los estudiantes. En particular, el desarrollo de programas culturales dentro del entorno de la escuela, promueve una mayor tolerancia y comprensión de las diferentes culturas de procedencia de los niños (Stokes *et al.*, 2004)

Otras alternativas recomendables que brindan accesibilidad son la utilización de medios alternativos a la infraestructura escolar (Mulcahy, 2000): El “Auto-escuela”, la “Radioemisora escolar” y la “Biblioteca ambulante” han sido otras maneras de tratar de responder a la realidad rural de escolarización. El “Auto-escuela” es un aula sobre ruedas hecha a partir de un viejo coche de ferrocarril reconvertido, o un autobús. Un docente viaja en él y pasa una semana o dos en cada comunidad rural. Atiende a los niños de la comunidad y cuando se desplaza a la siguiente, deja tareas a los niños que ellos realizan por su cuenta, hasta su regreso. Un aspecto interesante de esta experiencia es que el docente trabaja a menudo con los adultos de la comunidad por las noches. Las emisiones radiales escolares, por otra parte, se han pensado para ser un recurso de apoyo al plan de estudios para el maestro en el aula. Incluyen dramatizaciones y lecturas de obras de la literatura y también materiales de fondo para los estudios sociales. “La biblioteca ambulante”, finalmente consiste en cajas de libros, en su mayoría de ficción, que son enviadas ya sea por barco o por transporte terrestre a las comunidades aisladas. (Mulcahy, 2000)

Puede considerarse útil el desarrollo de unidades curriculares multiedad de educación a distancia, para favorecer la participación de tutores miembros de la

comunidad o padres de familia que estén dispuestos a trabajar con un grupo de niños de edades diversas cuando hay que enfrentar una carencia de docentes en la comunidad. (Stokes *et al.*, 2004)

Igualmente, se recomienda que los esfuerzos por adecuar la educación a la situación y necesidades del medio rural deban complementarse con mecanismos que aseguren una correspondencia con las modalidades educativas ofrecidas en el medio urbano. Esto es indispensable en el caso de que la familia decida trasladar su vivienda y el niño deba hacer un cambio de escuela (Viñas-Román, 2003)

En el caso de requerirse la participación de un docente especializado en un área determinada (ciencias, educación física, por ejemplo), debe pensarse que una buena organización de la región (distrito, provincia, comuna) a la cual pertenece la escuela, permitiría el intercambio de especialistas en momentos diferentes del año escolar (Boix, 2004). La posibilidad de compartir recursos docentes especializados en una vasta red de pequeñas escuelas rurales permitiría enriquecer el currículo de cada una de ellas de manera significativa (Stokes *et al.*, 2004)

La utilización de material didáctico suficiente, de calidad y de auto aprendizaje, resulta otra de las recomendaciones básicas para maximizar el trabajo de las escuelas rurales (Mulcahy 2000; MECEP, 2001). Un número suficiente de libros actualizados es esencial para un programa de educación rural de calidad. Los estudiantes también necesitan acceso a bibliotecas bien equipadas, centros de comunicación y laboratorios para poder aprender (Rural School and Community Trust, 2005).

Un área que se considera primordial en términos de la educación que se brinda en zonas rurales es la oferta de servicios de pre-escolar (Malhoit, 2005). Los investigadores han llegado a la conclusión de que la oferta de los servicios de kindergarden y enseñanza preescolar durante el día completo, tiene importantes efectos positivos sobre aprendizaje especialmente en los primeros grados para niños provenientes de familias con bajos ingresos. Es por esto que los niños rurales deberían contar con programas de educación preescolar de día completo ubicados lo más cerca posible de su hogar y que sean mucho

más que un servicio de cuidado infantil. Deben integrarse verdaderas acciones pedagógicas mediante la contratación de maestros titulados.

4.3 LAS RECOMENDACIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Las recomendaciones que se han emitido con respecto a las relaciones entre la escuela y la comunidad, se basan fundamentalmente en la premisa de que cuando existen fuertes vínculos entre la institución escolar y la comunidad rural, ambas se benefician (Boix, 2004). “Not only are the school and community interconnected, but the strong positive nature of the connections seems to lend support to both. The school is an essential element in the community and the community’s support makes success possible, often with fewer fiscal resources”²⁸ (Barley *et al.*, 2007).

Las escuelas en las comunidades rurales desempeñan un papel de mucha importancia. Además de proporcionar la educación básica, sirven como centros sociales y culturales. Las escuelas son lugares de deportes, teatro, música y otras actividades cívicas. Hace más de 20 años, el investigador Alan Peshkin (citado por Southern Rural Development Center, 2005) mostró cuán importante es una escuela para la supervivencia de las comunidades rurales. Señaló que las escuelas sirven como símbolos de autonomía de la comunidad, de su vitalidad, de su integración y como símbolo de identidad personal y comunitaria. Según Peshkin (*ídem*), los pueblos dinámicos generalmente tienen escuelas; los pueblos moribundos y abandonados carecen de ella. Una escuela es un indicador de bienestar de la comunidad. Para muchas comunidades rurales, la escuela no es sólo el centro social del pueblo, si no que la configuración de la escuela contribuye al sentido de supervivencia de los adultos en su propia cultura.

Según MECEP (2001) las recomendaciones obedecen a órdenes diferentes, a saber: aquellas que promueven una activa participación de los miembros de la comunidad en la escuela; las que tienen como premisa darle a la escuela el lugar de “centro” de desarrollo

²⁸ “No sólo están interconectadas la escuela y la comunidad, sino que también el fuerte carácter positivo de estas conexiones parece prestar servicio a ambas. La escuela es un elemento esencial en la comunidad y el apoyo de la comunidad hace que el éxito sea posible, a menudo con menos recursos financieros”. (Traducción nuestra)

de la comunidad y, por último, las que pretenden la valoración de la educación de los niños por parte de los padres de familia y los miembros de la comunidad rural.

Dentro de la primera categoría, las recomendaciones que promueven la participación activa de los miembros de la comunidad en la escuela, una de las más importantes es brindar la posibilidad a las pequeñas estructuras organizativas que existen (el grupo de padres que administra la escuela, comités específicos) a participar en la planificación y puesta en marcha del plan educativo. Darles la palabra en la organización de actividades escolares y/o paraescolares, o de soporte como la elaboración de materiales didácticos o talleres con objetivos de aprendizaje particulares, sería de mucho beneficio para las escuelitas rurales.

El ejercicio de participación democrática es una de las recomendaciones reiteradas por diferentes estudios (Boix, 2004; Feu i Gelis, 2004). Es necesario fomentar la participación de los padres y de los miembros de la comunidad, en la toma de decisiones básicas de la escuela. Esto no debe hacerse como ejercicios de mera consulta, sino como un proceso planificado, voluntario, deseado. Los administradores de los servicios educativos deben tener como meta a largo plazo, la participación consciente y responsable de los miembros de la comunidad en la asunción de la práctica educativa de la escuela a la que asisten sus niños.

Es importante desarrollar grupos de apoyo de la comunidad para proporcionar a los nuevos maestros toda la información y el apoyo que requieren cuando se establecen en la comunidad (Stokes, 2004).

Según Everson (1994) citado por Miller (1995), las recomendaciones que buscan dar a la escuela el lugar de “centro” de desarrollo de la comunidad, promueven la escuela como un centro comunitario, sirviendo como ambos un recurso para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y como un vehículo para la entrega de una amplia gama de servicios. Los recursos escolares tales como las instalaciones, la tecnología y un personal bien educado pueden proporcionar una gama de oportunidades educativas y readaptación profesional para la comunidad en general si se abren las puertas a todos los miembros, fuera de los horarios habituales de los niños. En los últimos años, la idea de la escuela

como centro comunitario ha resurgido en el concepto de servicios integrados a las familias, donde la escuela sirve como un agente de enlace para las necesidades de servicio social de los niños rurales y sus familias (Stoops & Hull, 1993, citado por Miller, 1995). Éstos pueden incluir detección temprana de problemas de salud, guarderías y tratamiento dental.

Algunas recomendaciones en este sentido van hasta la creación de pequeñas iniciativas empresariales con base en la escuela, poniendo un énfasis en el desarrollo de habilidades empresariales en los niños mediante las cuales, éstos no sólo identifican las necesidades de servicios en sus comunidades rurales, sino que las usan como base para sus iniciativas empresariales que las atiendan (Miller, 1995).

Entre las sugerencias que pretenden la valoración de la educación de los niños por parte de los padres de familia y los miembros de la comunidad rural se encuentra el desarrollo de estrategias tales como el desarrollo de ferias de logros escolares, los concursos a diferentes niveles, entre instituciones de diversas comunidades o países, las evaluaciones públicas de los logros de los niños con presencia de la comunidad. (MECEP, 2001)

4.4 LAS RECOMENDACIONES RELATIVAS A LOS DOCENTES

Se admite generalmente que la cantidad y la calidad de los docentes están estrechamente vinculadas. Según la OCDE (2004), cuando un sistema educativo se enfrenta a la escasez de maestros formados, recurre generalmente a las siguientes medidas: i) reducir el nivel del título requerido reclutando, por ejemplo, un candidato menos calificado o a un docente graduado en otra disciplina; o ii) sobrecargar el trabajo de los docentes, en particular, aumentando la cantidad de niños por clase o la cantidad de grupos de niños que los docentes deben atender. Estas estrategias permiten en general garantizar que todas las clases disponen de un docente, pero nos llevan a cuestionar la calidad de la enseñanza.

Es por ello que las recomendaciones relativas a los recursos humanos tocan dos áreas en particular: la contratación (incluyendo ésta a su vez dos subcategorías: la atracción y la retención) y la formación (incluyendo la inicial y la formación continua).

El aislamiento representa una de las condiciones más difíciles de aceptar para los maestros de escuelas rurales (Ankrah-Dove, 1982; Collins, 1999, entre otros). Eso significa no sólo la separación de la familia y los amigos, sino también la pérdida de las formas conocidas de ocio, cultura y prácticas sociales y/o religiosas, que forman parte de los estilos de vida de la gente. Se podría pensar que la procedencia de un medio rural puede eliminar esta dificultad, pero los jóvenes que vienen de las zonas aisladas prefieren a menudo alejarse de su medio para buscar mejores oportunidades y no quieren enseñar en condiciones desfavorables.

Varios aspectos deben considerarse con el fin de llevar a los docentes de calidad a trabajar en las escuelas rurales. Después de entrevistar a 31 directores de escuelas rurales del Estado de Nueva York, Harmon (2001) logró establecer las características que deberían poseer los candidatos a la enseñanza en el medio rural: una formación adecuada, una buena experiencia como docente, una buena adaptación al medio ambiente rural.

En el mismo estudio, los directores consideran que los docentes que eligieron trabajar en el medio rural, que triunfan y que persisten son los que proceden de este medio o que todavía les queda familia ahí; los que consideran que el lugar es bueno para criar a una familia o que valoran la relación de amistad que prevalece en las pequeñas escuelas. La ausencia de problemas disciplinarios, la confianza de la administración y las relaciones enriquecedoras con colegas son también factores que se definieron como importantes para retener docentes en las escuelas rurales.

4.4.1 La contratación

Para Ankrah-Dove (1982), las políticas y prácticas en los países desarrollados pueden contar con la contratación voluntaria para colmar sus necesidades de docentes, si no hay escasez evidente de docentes. Por el contrario, en los países en vías de desarrollo son necesarias medidas más o menos vinculantes de contratación y transferencia. Es

generalmente de esta forma que se colman los puestos de docentes, sobre todo los de las escuelas que no forman parte de la primera elección de los maestros. Un ejemplo de estrategia generalmente utilizada es la prestación obligatoria de servicios en escuelas rurales durante algunos años antes de obtener una promoción.

Pesek (citado por Harmon, 2001) afirma que existe dificultad en la contratación de algunas disciplinas neurálgicas, como las ciencias, las matemáticas o la educación especial. Además, las escuelas de formación docente y universidades que atienden zonas rurales tienen dificultad para atraer a los estudiantes de las minorías étnicas. Esa es la razón por la cual se debe buscar diferentes mecanismos para difundir ampliamente los puestos de maestro de escuela rural. Así pues, por ejemplo, se constató que los candidatos de la comunidad negra, en Estados Unidos se inscriben en un planteamiento de búsqueda de empleo formal, dejando de lado otras fuentes informales de contratación (por referencia por ejemplo), por lo que parece necesario que las instituciones diversifiquen sus fuentes de divulgación con miras a la contratación.

En la actualidad, Internet puede ser de verdad un medio interesante para divulgar los puestos de docencia en escuelas rurales. Por ejemplo, en Estados Unidos y Canadá muchos de los distritos escolares tienen sitios web que incluyen anuncios de empleo docente. Alaska y South Carolina tienen centros de contratación basados en la red. La “National Rural Education Association” proporciona vínculos hacia los lugares de contratación: National Teacher Recruitment Clearinghouse (www.recruitingteachers.org) and WantToTeach (www.WantToTeach.com).

Bell y Steinmiller (1989, citados por Harmon, 2001) afirman que la solución para remediar la escasez de docentes en zonas rurales tiene que ver con la contratación, no solamente de graduados en educación de las universidades o escuelas normales, sino también de estudiantes que posean una formación colegial completa. Esta propuesta implica el compromiso de personas que, en principio, no están orientadas hacia la profesión docente. El reto consiste entonces en identificar las distintas fuentes de docentes potenciales. Para asumir este reto, países africanos y orientales ofrecen a maestros pensionados de otras naciones, venir a enseñar de manera voluntaria en las

zonas rurales. Una interesante manera de llenar el vacío con potenciales recursos de calidad.

4.4.2 La retención

Seifert (1982), citado por Howley (2004) sugiere tres distintos tipos de medidas que pueden retener en su puesto a los docentes en las escuelas pequeñas y alejadas:

1. *Medidas de impacto directo*: aumento de los salarios, posibilidades de compromiso de la comunidad y de asistencia conveniente.
2. *Medidas de impacto a largo plazo*: sistema de incentivos, intercambio de docentes intra e inter distritos, recompensas para los que logran resultados excepcionales.
3. *Medidas de carácter motivacional*: concesión de alojamiento adecuado, apoyo efectivo del consejo escolar.

Howley (2004) tiene en cuenta algunas consideraciones importantes vinculadas a las estrategias:

1. Los responsables de las políticas a nivel central y oficial deben encontrar mecanismos para ayudar a los distritos escolares rurales a promocionar sus puestos disponibles y para estimular a los organismos competentes (universidades u otros) a que respondan a las necesidades de desarrollo profesional de los maestros de las escuelas rurales.
2. Los distritos escolares necesitan recursos financieros para darse a conocer en su calidad de empleadores de maestros. Para ello, se les debe conceder presupuestos especiales o el derecho a percibir dinero y a administrarlo. Se podría para pensar en:
 - a) añadir en el presupuesto de la escuela algunos importes de dinero consagrados exclusivamente a tal efecto;
 - b) recompensar los distritos rurales que pueden recoger dinero en las empresas de la región;
 - c) conceder a los distritos bien organizados un presupuesto que les permita asumir el desarrollo profesional del que tienen necesidad sus maestros.
3. El Estado y los responsables de las políticas deben ofrecer incentivos a los establecimientos de formación docente, que proponen medios originales de impartir cursos a los docentes rurales cuya formación es incompleta o insatisfactoria.

4. El estado y los responsables deben apoyar las iniciativas de investigaciones y proyectos de desarrollo que proporcionan a las zonas rurales el material didáctico adaptado a su contexto y creado por docentes con experiencia.
5. Los responsables en todos los niveles deben apoyar los esfuerzos que favorecen la capacidad de las escuelas para utilizar a su pleno potencial los candidatos locales.

Es muy importante que los docentes puedan ser reclutados en su comunidad. Sin embargo, se debe tener en cuenta el riesgo de “regionalismo” en que esta práctica puede incurrir. Esta estrategia permite la participación de las minorías étnicas y raciales, cuyas costumbres desean protegerse en una comunidad particular. La contratación local permite hacer una mediación entre la cultura impuesta (representada por los docentes no locales y el currículo nacional/oficial) y la cultura local de los niños. Además, en las regiones económicamente desfavorecidas, la contratación local representa una fuente de empleo para los jóvenes.

4.4.3 La formación

Según la OCDE (2004):

... les recherches montrent qu'un bon enseignant doit posséder une solide intelligence théorique et pratique de sa spécialité (lecture, mathématiques, histoire, etc.) ainsi que les connaissances et les compétences pédagogiques nécessaires pour transmettre son savoir sous une forme bien structurée, motiver ses élèves, évaluer leurs progrès et sans cesse adapter son enseignement aux besoins de chaque élève. Cela étant dit, on ne sait pas au juste quels types de formation sont les plus efficaces à long terme.²⁹

Según Harmon(2001), existen otras calidades específicas que debe poseer el docente de escuelas rurales: la capacidad de enseñar más de una materia y a distintos niveles de enseñanza; la capacidad de organizar y supervisar actividades extra curriculares; la capacidad de enseñar una amplia gama de habilidades a un mismo grupo de alumnos; la comprensión de las diferencias culturales entre los estudiantes y la valoración durante

²⁹ ... las investigaciones ponen de manifiesto que un buen docente debe poseer una sólida inteligencia teórica y práctica de su especialidad (lectura, matemáticas, historia, etc.) así como los conocimientos y las competencias pedagógicas necesarios para transmitir su conocimiento en una forma bien estructurada, motivar a sus alumnos, evaluar sus progresos y adaptar sin cesar su enseñanza a las necesidades de cada alumno. Dicho esto, no se sabe exactamente qué tipos de formación son los más eficaces a largo plazo. (Traducción nuestra)

las actividades de aprendizaje de sus distintas visiones del mundo; la capacidad de ajustarse a la especificidad de la comunidad en términos de estilos de vida y la manera que tiene la comunidad de concebir el trabajo del docente.

Los administradores suponen generalmente que los docentes llegan al trabajo con un conocimiento adecuado del contenido que deben transmitir: no es el caso todavía ni siempre de los docentes que trabajan en el medio rural. Un estudio, por ejemplo, encontró que los docentes de ciencias en zonas rurales siguieron menos cursos de ciencias que otros docentes en otros lugares (Howley, 2004).

Ankrah-Dove (1982) destacó una contradicción con respecto al impacto de la formación y el perfeccionamiento de los docentes rurales. Por una parte, se puede pensar que cuanto más elevado sea su nivel de formación menos deseos tienen los docentes de alejarse de las condiciones que pueden enriquecer aún más su trabajo profesional. Por otra parte, se puede suponer que mientras más elevado sea el nivel de formación del docente, más propenso está a aceptar el reto que representa el trabajo en condiciones difíciles.

Existe distintas maneras de garantizar la formación y cada país adopta medidas diferentes. Así pues, se puede hablar de los programas de formación inicial o formación continua (OCDE, 2004).

La formación inicial

Nos referimos al tema de formación inicial entendiendo ésta como la participación en un programa de formación reconocido que brinda la base de conocimientos curriculares y pedagógicos necesarios para comenzar a enseñar. Esta formación inicial en los maestros, es necesaria pero no es suficiente para garantizar la eficacia permanente de los docentes. Dada la gran rapidez con la cual evolucionan las exigencias a las cuales son sometidos los sistemas educativos y progresa el conocimiento, es esencial que todos los docentes se beneficien de una formación continua conocida también con varios nombres: perfeccionamiento profesional, actualización, capacitación, entre otros.

Cuando hablamos de programas estructurados de formación, se puede destacar la opinión de Haas (1991, citado por Harmon), quien afirma que los programas de formación inicial de los docentes no prestan suficientemente atención a la preparación de los docentes de escuelas rurales en los Estados Unidos. Su investigación sobre los programas de formación en 27 Estados de la Unión revela que solamente 10% de 208 instituciones privadas y públicas ofrecen programas de formación inicial adaptada a los docentes rurales. La autora destaca también que no existe mucho compromiso por parte de las instituciones de formación de docentes, con la educación rural o las pequeñas escuelas, en las actividades de investigación y/o en las publicaciones.

Harmon (2001) informa que no se conoce el número de universidades y órganos colegiados que ofrecen programas de educación rural. Existe a su modo de ver una necesidad imperiosa de investigaciones que permitirían saber cómo las instituciones de educación superior planean las acciones para hacer frente a la falta de docentes de escuelas rurales.

Por el contrario, Collins (1999) destaca el éxito de programas en Australia y el Canadá que ofrecen cursos que tienen en cuenta la ruralidad y que da la posibilidad de conocer experiencias de enseñanza en el medio rural (Stone, 1990; Boylan y Bandy, 1994, citado por Collins, 1999).

La recomendación que se presenta en este sentido es la de desarrollar programas de formación inicial docente especializados en el medio rural.

La formación continua

Anteriormente, la política de formación docente favorecía en general la formación inicial antes que a la formación continua, pero ahora esta situación tiende a invertirse. La carrera de educador se inscribe cada vez más en la óptica de “formación permanente”. Se tiene el sentimiento que las actividades de perfeccionamiento profesional son muy distintas y que sus frutos dependen mucho de las circunstancias particulares en las cuales se emprenden.

Según Howley (2004), aunque los responsables de políticas educativas y los mismos educadores creen que el desarrollo profesional del docente es una manera de mejorar la calidad educativa, son muy pocos esos estudios serios que permiten confirmar o invalidar esta creencia. La correlación directa entre la formación continua del maestro y los resultados escolares de los niños dista mucho de probarse. Parece lógico pensar que el desarrollo profesional adecuado mejora los resultados de los alumnos, pero no existe prueba formal al respecto.

A pesar de la afirmación anterior, la formación continua de los docentes rurales representa siempre un reto importante a causa esencialmente de los costos asociados a los cursos intensivos y contextualizados a la realidad de la escuela rural. Sobre todo si se habla de curso de calidad que exigen material didáctico y servicios de apoyo (Ankrah-Dove, 1982)

Ankrah-Dove (1982) sugiere cuatro posibilidades metodológicas interesantes para la formación continua de docentes rurales: la preparación in situ, el trabajo en equipo durante la formación, el apoyo de la comunidad a la formación y, finalmente, la formación de los docentes procedentes de la localidad rural:

a) La preparación in situ

Según la autora, este factor es muy importante, sobre todo en las comunidades distantes. Para los nuevos docentes, el aislamiento puede ser extraño e inquietante, la formación in situ permite tranquilizarlos y asegurar resultados en condiciones poco favorables. El estudio de Solano (2003) refuerza esta afirmación: los docentes costarricenses destacan la importancia de recibir actividades de formación en el mismo lugar de trabajo y, sobre todo, sobre temas y casos que pueden aplicarse de manera inmediata.

b) El trabajo en equipo

Nos dice también, que es importante implicar en la formación de los docentes a los administradores y a los miembros de la comunidad. Si se combina el trabajo en equipo

con la preparación in situ, la escuela se convierte entonces en el centro de la formación y reúne a todos los que trabajan para volver el programa coherente, juicioso y eficiente.

c) La participación de la comunidad

La autora afirma que si se implica a la comunidad en los programas de formación, puede ser éste un mecanismo que permita eliminar la idea que los programas están bajo la responsabilidad exclusiva de las instituciones de formación. La creación de vínculos más significativos entre la comunidad, la escuela y sus docentes podrían ayudar a la primera a apropiarse de su escuela.

Si se siguen las recomendaciones dadas por Ankrah-Dove (1982) en su conjunto, se eliminan las distinciones entre la formación inicial, la formación en el puesto de trabajo y la formación continua. Cuando se implica a todos los participantes en la formación: los propios maestros, los docentes de las universidades o escuelas normales, los niños, los miembros de la comunidad y los administradores, no pueden hacerse otra cosa que provocar la influencia mutua y la generación de programas que llenan las expectativas de los distintos actores involucrados.

d) La contratación y formación de los docentes procedente de la localidad

Finalmente, para la autora, es muy importante que los docentes puedan ser reclutados en su comunidad. Sin embargo, se debe tener en cuenta el riesgo de “regionalismo” que esta práctica puede generar. Esta estrategia permite la participación de las minorías étnicas y raciales, cuyos hábitos se ignoran generalmente. La contratación local permite hacer una mediación entre la cultura impuesta (representada por los docentes no locales y el currículo nacional oficial) y la cultura local de los niños. Además, en las regiones económicamente desfavorecidas, la contratación local representa una fuente de empleo para los jóvenes.

En cuanto al contenido de la formación, sugiere Ankrah-Dove (1982) que el contenido debe centrarse en las necesidades actuales y las situaciones reales de la vida de las comunidades rurales.

4.5 LAS RECOMENDACIONES RELATIVAS A LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

El uso de tecnología en la educación rural permite proporcionar acceso, aumenta la elección y la variedad de los aprendizajes de los niños, amplifica las oportunidades de desarrollo profesional para los maestros, hace posible la conectividad entre diversos actores de la educación y brinda recursos variados. Todos estos argumentos son comunes para justificar el desarrollo de infraestructuras en este ámbito (Laferrrière *et al.* 2003, Boix, 2006).

Pese a que muchas de las fuentes de recomendaciones consideran valioso el recurrir a la tecnología para aumentar el acceso y la calidad de la educación rural, debe recordarse que el desarrollo de las tecnologías educativas en América Latina ha sido asistemático (Raygada, 2003). Esto crea una importante pérdida en la eficiencia, un gran costo social y una pérdida de logros académicos que pudieran alcanzar los niños si tuviesen el recurso a la mano.

A pesar de la afirmación anterior, algunos de los desafíos para pequeñas escuelas rurales pueden tratarse eficazmente usando tecnología. Cuando esto es posible, resulta rentable ofrecer a los estudiantes una amplia gama de recursos de aprendizaje, incluyendo cursos de idiomas extranjeros y avanzados, con tan solo pequeños ajustes (Malhoit, 2005).

La utilización de la tecnología en las zonas rurales, debe ser antecedida por un esfuerzo nacional de accesibilidad tecnológica. Es evidente que si no existe una conexión a Internet los recursos tecnológicos resultan limitados. Como lo señalan Stokes *et al.*, (2004) y Malhoit (2005) la red de telecomunicaciones tiene que ser fiable, accesible y de mayor calidad si se quiere utilizar ampliamente en la prestación de la educación rural; todos los estudiantes de comunidades alejadas deberían tener e-mail y acceso a internet para permitir la comunicación entre padres, maestros y estudiantes; deberían introducirse las mejoras en el sistema de telecomunicaciones para permitir que más estudiantes logren educarse a través del correo electrónico e Internet; las escuelas deberían estar conectadas al cable de fibra óptica; debería poder hacerse la exploración de desarrollo de campus

virtuales para su aplicación en las zonas rurales; debería aumentarse el financiamiento para los recursos de la telemática y la videoconferencia, que permitan el más amplio acceso a lo que ofrecen las tecnologías; debería poder asegurarse que todas las escuelas rurales y remotas y todos los estudiantes de educación a distancia cuenta con una computadora con acceso a Internet; asimismo habría que asegurar que hay suficiente respaldo técnico y asistencia para este tipo de iniciativas tecnológicas.

En síntesis, aceptamos con Mulcahy (2000) que el uso de las computadoras, la Internet, los cursos on-line, el vídeo bidireccional interactivo y los sistemas de comunicación por satélite han aumentado las posibilidades y potencial para hacer que el tamaño y la ubicación de una escuela sea irrelevante en la medida que tenga capacidad para proporcionar acceso a recursos y programas educativos por medio de los canales mencionados.

Toda esta dimensión tecnológica y su necesario componente técnico no deberían alejarse de las necesidades humanas de las poblaciones rurales. De hecho:

Podemos crear un modelo más viable y útil al escuchar lo que los estudiantes rurales, educadores y padres tienen que decir sobre el modelo actual y su forma de responder a las obvias necesidades de mayor apoyo humano para estudiantes en la escuela. Sólo si combinamos la técnica y las dimensiones humanas de la educación a distancia sabremos el potencial y las posibilidades de telelearning en escuelas rurales. (Mulcahy, 2000)

Una interesante recomendación a seguir es la introducción de las computadoras portátiles de bajo costo bajo el esquema “One Laptop per Child”. El gobierno de Uruguay acaba de hacer la primera evaluación del programa CEIBAL, en el cual compraron computadoras portátiles para el cien por ciento de los niños del país a un costo de cien dólares cada equipo. Los resultados preliminares de esta iniciativa cuya cobertura total del país se terminó en agosto 2009, son preliminares y fuertemente criticados porque se ha desintegrado el equipo original que conducía el proyecto a nivel mundial. Pese a ello, el gobierno uruguayo acaba de aprobar una extensión del Proyecto para cubrir la población de secundaria, a partir de Junio, 2010³⁰.

³⁰ Ver detalles en la página del Laboratorio Tecnológico del Uruguay: <http://latu21.latu.org.uy>

4.6 LAS RECOMENDACIONES SOBRE LA GESTIÓN Y LA GOBERNANZA

Lo primero que debe decirse con respecto a la gestión y la gobernanza de las escuelas rurales es que estas instituciones no deben cerrarse. La recomendación de la permanencia de las escuelas rurales es unánime (Bingler *et al.*, 2002; Unesco/FAO, 2003; Stokes *et al.*, 2004). La tendencia de los países desarrollados que se puso en marcha durante los años ochenta y noventa, como consecuencia de la baja de natalidad y el éxodo rural-urbano, fue el desarrollo de movimientos de “consolidación escolar”. Esto es el cierre técnico de las escuelas pequeñas y apostar al transporte diario de los estudiantes hacia centros más grandes y mejor equipados.

Los efectos perversos de esta tendencia han sido lo suficientemente estudiados para recomendar una reversión del proceso. Las conclusiones son claras, según Bard *et al.* (2005) los resultados educativos y financieros de los procesos de consolidación no cumplieron con las expectativas de los Estados. No existe un tamaño "ideal" para las escuelas o los distritos escolares. El tamaño no garantiza el éxito – hay escuelas eficaces de todos los tamaños-. Los distritos más pequeños tienen mayor logro, sobre todo mejores resultados afectivos y sociales. Cuanto más grande sea una escuela, más recursos se dedican a actividades secundarias o no esenciales. Se debe desconfiar de la fusión de varias escuelas primarias pequeñas, al menos si el objetivo es mejorar el rendimiento.

Según el mismo autor, posterior al cierre de una escuela pequeña se produce la migración, la disminución de la población y el deterioro de la región. El apoyo para la educación pública disminuye. No existe base sólida para la creencia de que eliminar distritos escolares se traduce en mejorar la educación, mejorar la rentabilidad o promover la igualdad. Los alumnos procedentes de zonas de bajos ingresos tienen mejor logro en pequeñas escuelas.

Es por todas estas afirmaciones que una de las primeras recomendaciones en este sentido es mantener las escuelas pequeñas rurales y ampliar la red de infraestructura de las mismas para hacerlas accesibles a los lugares más remotos.

Además, un amplio conjunto de investigaciones muestra que escuelas más pequeñas con sus entornos de aprendizaje íntimos ofrecen a los estudiantes una serie de ventajas educativas sobre escuelas más grandes (Bingler *et al.*, 2002). La segunda recomendación entonces, se refiere al tamaño de las escuelas rurales. Las escuelas pequeñas producen mejores resultados académicos, mejoran el comportamiento de estudiante, fomentan mayores tasas de participación estudiantil y de los padres, así como un mayor porcentaje de sus estudiantes se gradúan. Cuando estas ventajas se toman en cuenta, está claro que las escuelas pequeñas proporcionan una sólida base, necesaria para soportar otras estrategias educativas eficaces como brindar maestros cualificados y un plan de estudios enriquecido y desafiante. Como dice Malhoit (2005): “In rural areas, where the student population is sparse and drawn from a large geographic region, schools may need to be even smaller”³¹.

Un hallazgo importante a considerar es que las escuelas pequeñas tienden crear ambientes más seguros que las escuelas grandes. Las escuelas pequeñas exhiben menos incidentes violentos, presentan menos actos de vandalismo, robo, abuso o participación en pandillas (Cotton 1996, citado por Jimerson, 2006).

Evidentemente mantener las escuelas pequeñas unidocentes implica un costo en infraestructura importante. Debe velarse por el estado y mantenimiento de las infraestructuras (Malhoit, 2006): las aulas, los servicios sanitarios, las zonas de recreo y comedor deben estar cuidadas y limpias. También debe preverse el mantenimiento de los edificios. Si lo que se quiere es que los miembros mismos de la comunidad se involucren en el cuidado y mantenimiento de la escuela, resulta muy efectivo darle una vocación comunal a la escuela. Si la biblioteca es pública y de uso de todos, si hay espacios de reunión para los adultos y las asociaciones, es más probable que estas se interesen al mantenimiento de las instalaciones y no dejen toda la responsabilidad sobre los hombros de los padres cuyos hijos asisten a la escuela solamente durante algunos pocos años.

³¹ En las zonas rurales, donde la población estudiantil es escasa y proveniente de una gran extensión geográfica, las escuelas necesitan ser incluso más pequeñas. (Traducción nuestra)

Otra recomendación importante tiene que ver con los criterios de constitución de los grupos de estudiantes (Leroy-Audouin *et al.*, 2005). La justificación global que brindan los directores al conjunto de procedimientos que cubren a la vez la constitución de los grupos de estudiantes, la asignación de los profesores y la asignación de los estudiantes es generalmente que lo que se busca es la semejanza en los grupos de estudiantes. Esa semejanza –que es un criterio eminentemente administrativo- atenta contra la naturaleza misma de los grupos multiedad y multinivel, propio de las escuelas rurales. No debería primar el criterio administrativo, en la constitución de clases, sino más bien la diversidad y heterogeneidad que enriquece el proceso educativo en la clase (Leroy-Audouin *et al.*, 2005)

Pero, ¿Quién debe gestionar la escuela rural? Las recomendaciones en este sentido son coincidentes: sin negar el papel fundamental del Estado en la fijación de recursos económicos para la operación misma de las escuelas, se sugiere pasar a un modelo de mayor autonomía comunal e institucional (Viñas-Román, 2003). Pasar del concepto de Gobierno, entendido simultáneamente como un agente exclusivo y como el principal resultado de un proceso de toma de decisiones de arriba hacia abajo, a la idea de "gobernanza" que hace referencia a la necesidad de que los gobiernos den cabida a otros agentes en los procesos de adopción de decisiones y a la necesidad de que todos los niveles y las áreas participen en estos procesos.

Se sugiere desde diferentes fuentes el establecimiento de amplios programas de desarrollo orientados a una región o a una zona en particular, los cuales, tomen en consideración el principio de intersectorialidad³² (Viñas-Román, 2003).

Ante todo esta cantidad de recomendaciones, se puede ver con facilidad la necesidad de coordinación y unificación de los proyectos relativos a la zona rural, como también la determinación de una política clara y coherente sobre educación en el campo.

³² Entendida esta como el conjunto de intervenciones coordinadas de instituciones representativas de más de un sector social, en acciones destinadas total o parcialmente a tratar los problemas vinculados con el bienestar, la educación, la salud y la calidad de vida entre otros posibles factores.

Es necesario que el Gobierno diseñe y desarrolle una política clara y coordinada respecto de la oferta educativa para escuelas rurales. Esta política tiene que definir claramente las experiencias educativas que se proporcionarán a los niños independientemente del tamaño o ubicación de la escuela a la cual asisten. El currículo no debe garantizarse sólo para aquellos estudiantes que asisten a escuelas oficialmente reconocidas. En muchos casos, los criterios actuales para designar una escuela como pequeña son más de carácter económico y político que educativo (Mulcahy, 2000).

Tomando en consideración las particularidades de las escuelas rurales se sugieren algunas opciones que permiten apoyar de manera efectiva el quehacer educativo (UNESCO/FAO, 2005): brindar apoyo administrativo para disminuir la carga de trabajo o para ofrecer oportunidades de desarrollo profesional a los maestros; el uso del criterio educativo de manera deliberada en la determinación del tamaño de la clase y su composición para facilitar la atención de los niños con necesidades de aprendizaje; brindar la posibilidad de realizar programación compartida entre las escuelas; ofrecer cursos rotativos o itinerantes; disminuir las responsabilidades para los nuevos maestros, favoreciendo su proceso de adaptación; la utilización de tecnología y programación modular como apoyos al aprendizaje; la utilización de horarios diferenciados (Mulcahy, 2000)

Como nos dice Mulcahy (2000) esta mentalidad tiende a ver las escuelas rurales como distantes o “problemas” remotos o excepciones que deben ser resueltas. En realidad, el verdadero problema reside en la perspectiva limitada de algunos burócratas ubicados en las zonas urbanas, muchos de los cuales, irónicamente, resulta que provienen de zonas rurales. Recordemos que en muchas partes del mundo, las escuelas rurales son la regla, y no la excepción.

Es por todo ello, que en el término de gobernanza, se recomienda un acercamiento del estado a la creación de políticas multisectoriales para el sector rural (Viñas-Román, 2003). Las políticas educativas deberían inscribirse dentro de un marco más amplio que contenga además las políticas de los otros sectores: salud, trabajo, vivienda, seguridad alimentaria, entre otras.

La participación de muchos actores mejora la toma de decisiones en la comunidad local. No la facilita, ciertamente, pero mejora la participación democrática. Es precisamente en esta confluencia donde el concepto de inteligencia territorial adquiere pleno sentido y significado, aludiendo al conjunto de procesos complejos a través del cual se toman decisiones con respecto al desarrollo territorial (CAENTI, 2006). En estos procesos, múltiples actores locales participan junto a los actores nacionales y mundiales presentes en el territorio, ya sean estos entes públicos o privados, que trabajen en el ámbito comercial o social.

Las relaciones entre los actores incluyen tanto las relaciones que son formales y oficiales por naturaleza y las relaciones informales que se generan a partir de una cultura política local. La participación de múltiples actores en el desarrollo territorial, hace que la toma de decisiones se vea afectada por el equilibrio y la sinergia que son provocados por la competencia relativa entre los actores y la presencia o ausencia de objetivos comunes.

The caENTI (Coordination Action of the European Network of Territorial Intelligence) has progressively defined territorial intelligence as the science having for object the sustainable development of territories and having for subject territorial community.

- It puts in relation multidisciplinary knowledge on territories and their dynamics
- It strengthens territorial communities abilities to take part in their development in a fair and sustainable way
- It improves territorial information sharing and spreads its analysis methods and tools thanks to Information and Communication Technologies
- It promotes governance, decision making processes and practices valuing participation and partnership and research-action that contribute to fair and sustainable development of the territorial community. (www.inteligencia-territorial.eu)³³

³³ De manera progresiva, la caENTI (acción de coordinación de la red europea de inteligencia territorial) ha definido la inteligencia territorial como la ciencia que tiene por objeto el desarrollo sostenible de los territorios y tiene por tema de estudio la comunidad territorial. Relaciona los conocimientos multidisciplinares sobre los territorios y su dinámica; refuerza las habilidades de las comunidades territoriales para participar en su propio desarrollo de una manera justa y sostenible; mejora el uso compartido de la información territorial y propaga sus métodos de análisis y herramientas gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación; promueve la gobernanza, los procesos de toma de decisiones y las prácticas que valoran la participación, la colaboración y la investigación-acción contribuyendo al desarrollo equitativo y sostenible de la comunidad territorial. (Traducción nuestra)

En resumen, podemos decir que la educación rural, no solamente ha sido objeto de estudio, sino que también ha sido sujeto de recomendaciones en las diferentes categorías que nos hemos planteado. Una educación rural debería contar con políticas y acciones que permitan en primer lugar, asistir a los niños de escasos recursos: alimentación diaria de buena calidad y suficiente, escuelas accesibles próximas o con transporte subsidiado o gratuito, ayudas económicas para solventar los gastos familiares y que los niños no tengan que trabajar. En segundo lugar, una escuela cuyo currículo toma en cuenta la realidad de la comunidad rural, que valora la vida en el campo, que favorece la participación de los agentes de esa comunidad y que es vigilante de que lo que se enseña, valoriza la vida rural y no “empuja” a los niños a la ciudad para intentar mejorar las expectativas de una vida mejor. Una metodología experimental y participativa que a su vez, tome en consideración altos estándares de calidad y está apoyada por materiales didácticos actualizados y hermosos.

Se señala la importancia de que la educación rural asuma un papel de eje para el desarrollo de acciones colectivas de la comunidad, que favorezca el aprovechamiento de sus instalaciones de la mejor y más variada forma posible.

Todo este proceso dirigido por maestros bien formados, capacitados a trabajar no solamente en el currículo oficial, sino en contextos de ruralidad, en enseñanza multigrado con condiciones de empleo dignas y salario que le permita cubrir las necesidades de su familia.

Que haya sistemas de contratación y de retención que hagan atractiva la permanencia del maestro en la escuela rural y que tome en consideración su procedencia y características personales con el fin de evitar la deserción pronta del puesto de trabajo.

Que la educación rural pueda contar con recursos informáticos que no solamente rompan las condiciones de aislamiento que viven los niños y maestros de comunidades rurales, sino que permita también la incorporación de este tipo de herramientas en el aula escolar como manera de enriquecer la pedagogía y el currículo.

Por último, una educación rural cuya gestión descentralizada cuente con el soporte de organismos comunales que puedan hacerse cargo de sus necesidades, de la renovación y mantenimiento de las infraestructuras escolares y un apoyo central que le permita cada vez más trabajar hacia la calidad y los estándares que son establecidos por las personas que componen la comunidad y que participan en la construcción colectiva de oportunidades educativas locales.

Nada menos deberían buscar las políticas nacionales que favorezcan la educación rural de los países, tema de nuestro siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN NICARAGUA Y COSTA RICA

El presente capítulo aborda las políticas educativas dirigidas a la educación rural de los dos países seleccionados en los últimos 20 años. Costa Rica y Nicaragua, naciones vecinas en el istmo centroamericano, han tomado decisiones en las últimas dos décadas que afectan el diario acontecer de las escuelas rurales que existen en su territorio. Se hace un recuento de las políticas gubernamentales de los dos países, rescatando tres dimensiones: la dimensión general de los procesos de enseñanza y aprendizaje considerada como la central, la dimensión de los programas estratégicos y la dimensión relacionada con la gestión administrativa. En estas tres dimensiones veremos tanto acciones que son dirigidas específicamente a la educación rural, como aquellas más generales, pero que tienen incidencia directa en ésta.

En el caso de Nicaragua, son rurales el setenta y cinco por ciento de sus escuelas. En el caso de Costa Rica representan el cuarenta y tres por ciento³⁴. En ambos casos son considerables las instituciones educativas que trabajan en condiciones de aislamiento, atendiendo población infantil en pobreza o pobreza extrema³⁵ -en el caso de Nicaragua de manera especial pero no exclusivamente-, de pérdida de contacto con el desarrollo que ha alcanzado el país, que se concentra en las zonas urbanas.

De acuerdo a lo expuesto en el capítulo dos, entenderemos que una política educativa para el medio rural corresponde a un programa de acción gubernamental, en el dominio de la educación que tiene por objetivo colmar las necesidades de la población rural.

Murphy (1995) citado por Miller (1995) sugiere que una política tiene cinco propósitos esenciales: 1. Ayudar a institucionalizar programas y así mejorar las probabilidades de sostenibilidad; 2. Proporcionar recursos que pueden ayudarle a los programas a desarrollarse y ampliarse; 3. Conceder la autorización necesaria para actuar en un determinado sentido, facilitando así el desarrollo y crecimiento de los programas; 4. Proporcionar una base jurídica para generar recursos de apoyo de fuentes diversas; y 5.

³⁴ Según los Ministerios de educación de ambos países y de acuerdo a su respectiva clasificación de “escuela rural”.

³⁵ Según instituciones financieras internacionales se considera “pobreza” el nivel de ingreso inferior a \$2 diarios, mientras que por “pobreza extrema” esa línea de ingreso está en \$1 diario.

Dar credibilidad y legitimidad a los programas que se desarrollan. En los dos países que analizaremos, trataremos de identificar los componentes de las decisiones gubernamentales que han actuado en alguno de estos cinco sentidos y que enmarcan el quehacer de las escuelas rurales.

Los dos países seleccionados han tomado medidas que pretenden el mejoramiento de la educación en general y en algunos casos de manera específica la educación rural. Nos basaremos en la estructura de categorías que hemos utilizado hasta el momento, explicando en qué consisten las medidas tomadas por el gobierno de Nicaragua y Costa Rica que enmarcan la educación rural de cada país.

Hablaremos de políticas educativas para las escuelas rurales, así como la ruralidad en las políticas educativas nacionales. Como hemos ya dicho anteriormente, en la definición de una política educativa lo específicamente rural es, muchas veces, invisible. Al menos, no existe explícita como tal la característica de “lo rural”. Lo que sí existe son algunos elementos que consideran la especificidad de la escuela rural dentro de las leyes del país, en la política nacional o dentro de los programas educativos que se desarrollan. De esta manera, estaremos analizando tres tipos de políticas: Las leyes generales o fundamentales de educación de ambos países y que corresponden a políticas de primera generación - quiere decir esto que fundamentan el quehacer educativo y lo estructuran dándole coherencia en el ámbito de la sociedad nacional-; un segundo tipo de políticas que son las políticas propiamente educativas, que ya no estipulan las estructuras sino las relaciones y naturaleza de esas relaciones en el quehacer educativo nacional -valores, prioridades, contenidos, organización y pesos- y por último, estaremos tomando en consideración los programas que ejecutan los gobiernos con el fin de lograr los objetivos de esas políticas y los fines establecidos en las cartas fundamentales. Así nos iremos acercando a las realidades de las escuelas rurales, desde la abstracción de las políticas, hacia su concreción en las prácticas escolares que será tema del siguiente capítulo.

5.1 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN COSTA RICA

A diferencia de Nicaragua y del resto de los países de la región centroamericana, Costa Rica no ha sido escenario de serias contiendas de carácter político ni militar que pudieran interferir seriamente en la consolidación de políticas y programas educativos en el largo plazo. En los últimos veinte años –periodo que nos interesa- no ha habido cambio estructural de fondo en el sistema educativo. Se han consolidado los programas, se han modificado procedimientos, se han sistematizado prácticas pero no se ha llevado a cabo reforma alguna que pudiera marcar una diferencia grande en el pensamiento y quehacer educativo del país.

En Costa Rica existe un marco legal que compromete a todas las instituciones públicas a brindar educación y servicios en salud gratuitos a todos los niños y adolescentes, sin reparar en sexo, etnia, nivel social, creencias religiosas ni de ninguna otra índole. La legislación vigente en la Constitución Política, la Ley General de Salud³⁶, Ley Fundamental de Educación³⁷ y el Código de la Niñez y la Adolescencia³⁸ brindan el respaldo legal y fortalecen el compromiso de brindar atención integral a los niños desde temprana edad en el escenario escolar.

En el caso de Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación fue promulgada en 1957 bajo la administración de José Figueres Ferrer. Esta establece la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza hasta el noveno año, y estipula el sistema educativo por ciclos y niveles. La Ley Fundamental de Educación costarricense no hace ninguna referencia al medio rural. Pero debe pensarse como dijimos antes, que el país casi en su totalidad era rural en esa época. Principalmente, la ley perseguía poner a la educación a tono con la nueva Constitución Política del país promulgada casi diez años antes, alejándose de la concepción de escuela tradicional del siglo XIX, y dándole una concepción desarrollista al proceso educativo, centrándolo como eje de crecimiento para el desarrollo.

³⁶ Ley N°5395 del 30 de octubre de 1973.

³⁷ Ley N°2160 del 26 de setiembre de 1957.

³⁸ Ley N°7739 del 6 de febrero de 1998.

5.1.1 Las políticas actuales

El marco actual de las políticas educativas en Costa Rica, fue aprobado durante la administración Figueres Olsen en 1994 mediante el acuerdo No. CS-82-94 del Consejo Superior de Educación, máximo organismo que rige el país en la materia. El documento sustentatorio de este marco se llama “Política Educativa hacia el Siglo XXI”. Este marco político fue concebido como una visión de largo plazo, considera el marco jurídico de la educación costarricense, la política social del país y tiene un enfoque de ética para el desarrollo. El mismo establece las fuentes filosóficas de base para la educación del país: el constructivismo, el humanismo y el racionalismo.

Con miras a su operacionalidad, se identificaron tres dimensiones de implementación: la dimensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje considerada como la central, la dimensión de los programas estratégicos y la dimensión relacionada con la gestión administrativa. El primero de esos componentes incluye: los planes y programas de estudio, las estrategias de mediación pedagógica, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, los recursos didácticos y textos, la continuidad e innovación de las acciones educativas, la formación, capacitación y educación continua de los docentes y muy especialmente las ofertas educativas.

La dimensión de los programas estratégicos, implica el desarrollo de programas que se consideran prioritarios y que se han modificado a través de los años. Cada Administración política ha determinado algunos programas que significan un cambio en la atención de prioridades pero que en lo sustancial, no ha modificado la estructura general de las metas y políticas educativas nacionales.

Por último, la dimensión de gestión administrativa, supone la generación de las mejores condiciones de gestión, el desarrollo de la capacidad administrativa y la puesta en marcha de procesos de descentralización y desconcentración, y la mejora en los procesos de trabajo de las distintas dependencias encargadas de ejecutar tareas administrativas del sistema educativo.

Dentro de los programas estratégicos que se fijaron en su momento, se estableció el “programa de fortalecimiento de la escuela unidocente”. Este, con recursos iniciales fuertes provenientes del Programa para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (PROMECE), fortaleció la capacitación, el acompañamiento y la elaboración de material didáctico específico para las escuelas unidocentes rurales. A medida que cambiaron los gobiernos, el programa fue perdiendo fuerza, vitalidad y recursos hasta su cierre en 2007.

En este momento, no existen políticas específicas para la educación rural en el país. Y esto debe entenderse, no como la incapacidad de comprender que hay una necesidad específica en las regiones rurales sino que pareciera que es difícil hacerlo. Según Céspedes (2009):

La generación de políticas para la educación rural pasa por un proceso de concienciación de lo que es rural y lo que no lo es, al país le ha tomado tiempo eso. El censo del 2000 establece en el país una clara determinación de las zonas rurales, antes de esto, el concepto está confuso.

Pareciera que las políticas para la educación rural son difíciles de discernir, a pesar de la conciencia que existe en el país de las brechas entre ella y la urbana. Podríamos tener la percepción de que, a la necesidad de diferenciación de la política educativa, se oponen fuerzas que pretenden generalizarlas. Según nos dice Céspedes (2009):

Hay dos enemigos a la creación de políticas para la educación rural: el concepto de calidad de la educación -cuando se parte de lo que tenemos para todos es lo mejor- y la enseñanza diferenciada crearía problemas de calidad, y el otro enemigo es de orden económico pues parece más caro ofrecer un currículum desde lo rural para las pequeñas poblaciones dispersas.

Ese concepto de búsqueda de calidad para todos, ha generado en el país, la existencia de programas nacionales de gran envergadura que reseñaremos seguidamente, y que no podríamos introducir en las categorías que hemos determinado para este estudio debido a que cubren muchas de ellas a la vez. Es en este sentido que existen los programas SIMED y PROMECE.

Proyecto PROMECE. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación General Básica

Nos indica el MEP que este programa “es la Unidad Coordinadora del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, responsable de coordinar y ejecutar los recursos del Proyecto “Equidad y Eficiencia de la Educación”, destinados a la equidad y calidad de la educación rural”. En realidad, es la unidad ejecutora de los empréstitos internacionales, siendo el último el contrato de préstamo N° 7284-CR entre el Gobierno de Costa Rica y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial) para financiar el Proyecto “Equidad y Eficiencia de la Educación”. En otros momentos esta misma unidad ha sido ejecutora de proyectos financiados también por el BID y que tienden a:

La mejora de la adecuación curricular cuando esta es necesaria, en contextos locales y regionales; la inversión en infraestructura física de las escuelas, la compra de material impreso y la capacitación de maestros en el uso de este material; el financiamiento del desarrollo profesional de los docentes, la mejora de la estructura de evaluación permanente de los procesos educativos, apoya la inversión en el tema de informática educativa reforzando los esfuerzos ministeriales en este campo; el fortalecimiento institucional al apoyar la desconcentración administrativa y fortalecer las acciones *regionales*.

Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED)

El SIMED fue concebido como un programa de cobertura nacional, dedicado al mejoramiento de los elementos de calidad del sistema educativo. Se ejecutó desde 1992 hasta el 2001. Tenía como objeto consolidar y ampliar las experiencias exitosas del proyecto de Escuelas Líderes³⁹ y armonizar todas las instancias del sistema -central, regional e institucional- a fin de establecer interrelaciones e interdependencias mutuas que promovieran acciones coherentes sistemáticas, planificadas y eficientes para mejorar de manera sostenida la calidad de la escuela primaria.

Su logro más importante fue la adopción de un modelo de desarrollo institucional basado en la generación y puesta en práctica de estrategias tales como el diagnóstico

³⁹ Iniciado en 1992 y con apoyo técnico y financiero de UNESCO y los Países Bajos, este proyecto buscaba mejorar la calidad de la educación en el I y II ciclo de la enseñanza básica, potenciando la capacidad técnica de la estructura educativa y elevando la calidad de la institución escolar a través de prácticas educativas innovadoras.

institucional, comunal y de aula, la capacitación docente, el planeamiento institucional, la adecuación curricular, entre otras.

Nos cuenta Torres (2010) acerca del SIMED:

Producto de los excelentes resultados del Proyecto SIMED; el gobierno decidió solicitar aval y ayuda financiera para continuar con una tercera etapa a la UNESCO y al Reino de los Países Bajos Holanda y Bélgica, con el fin de incluir en esta fase a ochenta y seis escuelas unidocentes de todo el territorio nacional. La idea era, seguir buscando la definición conceptual práctica de una propuesta para la nueva escuela rural unidocente 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. Este momento se puede ubicar en la historia como el origen del desarrollo del modelo que hoy se ha consolidado y abarca la totalidad del territorio nacional. Aunque, no se debe perder de vista que ya desde 1986 se han desarrollado proyectos para brindar atención especial a las necesidades y particularidades de las escuelas unidocentes rurales.

A pesar de que estas políticas específicas para la ruralidad no existen, vemos como la conciencia de la brecha entre educación rural y urbana ha generado estos proyectos nacionales. Junto a estos dos detallaremos otros de orden específico a nuestras categorías de análisis y que, en conjunto con los que hemos visto hasta ahora lo que en el último informe del Estado de la Educación (2007), se nos revela el resultado de las políticas educativas que ha tenido el país en los últimos años: “Las brechas por zona geográfica se han reducido entre la población rural y urbana para la mayoría de los grupos de edad, mientras que las disparidades de género continúan ensanchándose a favor de las mujeres”.

5.1.2 Las políticas para mejorar las condiciones socio-económicas de los niños que asisten a escuelas rurales

Comedores escolares

En un esquema intersectorial y multi-institucional, Costa Rica ha establecido la cobertura de las necesidades nutricionales de la población escolar casi en su totalidad. El Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, la Caja Costarricense del Seguro Social y las Universidades públicas actúan en conjunto, no solamente para cubrir las necesidades nutricionales diarias, sino también para hacer el seguimiento de factores de salud en toda la población escolar (mediciones de talla y peso, pruebas de audiometría y visual, se hacen directamente en las escuelas). Bajo la dirección de DANEA (Dirección de Alimentación y Nutrición de Escolares y Adolescentes creada en 1995), primero y a partir de 2008 de la Dirección de Programas de Equidad del Ministerio de Educación Pública, las instituciones escolares de Costa Rica brindan alimentación una o dos veces al día al 86% de la población escolar del país. El Ministerio calcula el monto de la ración por día en 120 colones de acuerdo al valor nutricional necesario y con base en dos comidas diarias. La instrucción para los comedores escolares es insistentemente enmarcada. Según la profesora Nancy Torres (Torres, 2010):

A cada centro educativo se ha distribuido un manual de “Manipulación de Alimentos”, un módulo “Conceptos Básicos de Alimentación y Nutrición” con una guía de los menús recomendados que contiene veinte opciones de menús, en este documento no hace distinción de la región o la identidad cultural.

El departamento no tiene datos desagregados acerca de cuántas y cuáles son las Juntas de Educación y Administrativas que funcionan en los centros educativos indígenas y rurales, ya que su función se centra en la acreditación y redirección del listado de las mismas al Programa de Alimentación y Nutrición del escolar y del Adolescente DANEA, en donde se asigna una categoría de uno a cuatro que determina el monto para comedor, que recibe el centro educativo por estudiante. La categoría una, que es la más alta recibe 120 colones por estudiante para cubrir los gastos de comedor. A este nivel pertenecen la totalidad de las escuelas catalogadas como de “atención prioritaria”. No existe un dato desagregado de la clasificación que tienen las escuelas indígenas o rurales.

El servicio de comedor escolar es imprescindible ya en las escuelas rurales. El país ha adquirido una experticia en su implementación y se considera como un pilar dentro del trabajo diario en estas escuelas. Torres (2010) dice:

En términos generales, el comedor viene a ser el corazón de las escuelas rurales. Aun quienes apuntan al Programa aspectos negativos de importancia, coinciden en que es ya un servicio imprescindible, que llena

una importantísima necesidad alimentaria de esos niños y jóvenes, y que realiza una no menos importante función de estímulo a la permanencia en el sistema educativo: Al igual que en la ciudad, para muchos miles de niños y jóvenes de las zonas rurales, la comida que reciben en el Comedor Escolar es, por lo menos, la más importante que consumen en el día. “Muchos no vendrían si no fuera porque tienen garantizada esa comida”, aseguran algunos educadores.

Programa de Becas

Las becas de estudios del sistema educativo costarricense se ejecutan a través de la misma Dirección de Programas de Equidad (antes de 2008 fue responsabilidad del Fondo Nacional de Becas (FONABE) del MEP, el cual tiene previsto para el 2010 la ejecución de 205.000 becas a estudiantes con el fin de que se mantengan en el sistema educativo y concluyan sus estudios. Esto corresponde a una inversión de alrededor sesenta millones de dólares de ayudas que se distribuyen dando prioridad a las poblaciones indígenas, con necesidades especiales o en riesgo social. El propósito de estas becas es la reducción de las desigualdades sociales, haciendo efectivo el acceso a la educación. Se abarca desde la formación temprana en preescolar hasta la formación universitaria. La beca consiste en un aporte económico mensual para asistir a los grupos familiares que viven en pobreza, pobreza extrema o vulnerabilidad solventándoles algunas de las necesidades para la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Transporte

EL programa nacional de transporte de estudiantes (tercer componente de la Dirección de Programas de Equidad del MEP), está concebido como un aporte, por parte del Estado que contribuya a la permanencia de los estudiantes en los centros escolares. La consideración especial a las zonas rurales en este programa está establecido en el artículo segundo del Reglamento del Programa de Transporte Estudiantil en los Centros Educativos Públicos (MEP, 2010)

El Programa de Transporte Estudiantil, lo ejecutará el Ministerio de Educación Pública a favor de los estudiantes que por su condición socioeconómica de pobreza, vulnerabilidad o exclusión social, distancia al centro educativo público y acceso de las comunidades (principalmente

en áreas rurales) a los medios de transporte público u otras circunstancias concurrentes, justifique su prestación como un mecanismo para garantizar su derecho fundamental a la educación, en el marco del principio del interés superior del niño, niña y adolescente, mediante instrumentos de equidad que permitan avanzar hacia una cobertura universal de acceso y permanencia a un servicio educativo público de calidad.

Este programa permite que el Estado subsidie las necesidades de transporte a los estudiantes de escasos recursos económicos que viven a una distancia mayor de tres kilómetros de un centro educativo. Existen tres modalidades distintas para hacer efectivo el subsidio: la contratación de proveedores de rutas de transporte de estudiantes, la concesión de subsidios individualizados administrados por la Junta Administrativa del centro educativo, o mediante las becas institucionalizadas directas al estudiante.

En general puede decirse que los programas asistenciales de la Dirección de Programas de Equidad son iniciativas que atienden de manera nacional, problemas que son más agudos –y con características propias- en las zonas rurales. Al no hacerse la diferencia entre rural y urbano, estos programas, que deberían tener mayor vigencia en las zonas rurales puesto que es ahí donde hay más problemas de hambre, pobreza o transporte, hace que no resulten tan bien aprovechados los recursos, ya que los trámites administrativos son difíciles de realizar para las personas de comunidad rural que tienen que desplazarse para presentar una solicitud de ayuda, por ejemplo. EL pensar en autobús solamente como medio de transporte, cuando los caballos y las lanchas son también utilizados diariamente por los niños rurales para trasladarse a las escuelas, es pensar el programa de transporte desde lo rural.

5.1.3 Las políticas referidas a disposiciones curriculares y pedagógicas

Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes

Uno de los programas estratégicos derivados de las políticas educativas “Educación hacia el siglo XXI” instauradas en 1994, fue el “Programa Nacional de Escuelas Unidocentes”, que pretendía darle un impulso especial a las escuelas unidocentes rurales del país. En ese momento, y hasta 1997, la idea inicial fue la adaptación del Programa

Escuela Nueva de Colombia, y se hizo un plan piloto con 29 escuelas en el cantón de Puriscal de la provincia de San José, que pretendía iniciar esa adaptación. Sin embargo, esta idea no fructificó fundamentalmente por razones que nos relata Alvarado (2009) en los siguientes términos:

Los modelos de educación rural que no salen de las bases y se generan desde las autoridades o desde fuera, funcionan muy bien mientras son planes piloto porque normalmente estos ensayos tienen mucho dinero y están siendo financiados. Se elabora material, se capacita a los docentes y se le da seguimiento a la experiencia. Una vez que se intenta implantar dentro del sistema, fracasan, porque normalmente no queda capacidad instalada en el sistema y los expertos de fuera se van. Un gran peligro de esto es que se hace con préstamos que el país paga con intereses y no mejoran el sistema educativo.

En el papel, desde 1997 con la política de "Educación para el siglo XXI", ha habido en el país interés en cerrar la brecha entre la escuela urbana y la rural, y se ha visto reforzado con las conferencias de Educación para todos, pero esto nunca se ha visto traducido en presupuesto.

El Programa continuó trabajando con exiguos recursos, lo que de alguna manera logró subsanarse acudiendo a la empresa privada que respaldó ampliamente los esfuerzos para apoyar a los maestros rurales. Durante los años que duró este programa (1994-2007), la idea fundamental fue acompañar a los unidocentes en su trabajo, tratando en lo posible de abarcar la mayor cantidad de estos maestros, asesorándolos en materia de gestión, en pedagogía, en resolución de problemas, entre otros muchos aspectos.

Para el logro de sus objetivos, el programa incluyó los siguientes componentes:

- Formación y capacitación del maestro unidocente.
- – Dotación de materiales y equipo para el aprendizaje.
- – Desarrollo de programas, fichas y textos educativos.
- – Infraestructura y mobiliario.
- – Desarrollo de un modelo experimental de escuela rural.

El modelo educativo aplicado promovía una práctica pedagógica que estimula al alumno para aprender, para estudiar de forma autónoma y aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas.

Respecto de los materiales para el aprendizaje, el programa elaboró una guía para los docentes que contienen referencias conceptuales y metodológicas en relación con la nueva propuesta educativa del Ministerio de Educación Pública para el sector rural. Presentaba también un conjunto de técnicas y procedimientos pedagógicos para la práctica educativa. La elaboración de estas guías constituyó un esfuerzo técnico para lograr estrategias diferenciadas con respecto al modelo educativo nacional para la educación básica. Por otra parte, el programa desarrolló materiales educativos *ad hoc* (textos escolares, guías y fichas de trabajo) basados en el plan de estudio nacional, gran parte de los cuales se ha distribuido en escuelas unidocentes.

Con base en la experiencia adquirida en el programa y en la atención a los centros unidocentes rurales, se promueve la apertura de los Liceos Rurales a partir del 2009. La idea es trasladar la concepción de modelo unidocente a secundaria en las zonas rurales. También, en el ámbito del proceso de reestructuración que ha sufrido el MEP a partir del 2007, se procedió a trasladar la asesoría de los unidocentes al nivel regional. Las indicaciones son claras en términos de lo que se quiere hacer en este tema (MEP, 2009):

- 19. En las escuelas unidocentes y bidocentes, además de asumir las normas generales para el planeamiento didáctico, debido a la realidad de la práctica pedagógica que se desarrolla en un ambiente multigrado, se hace necesario establecer las siguientes particularidades:*
- a) la práctica pedagógica de la escuela multigrado, debe ser orientada por un planeamiento correlacionado, en el cual se integren los distintos niveles escolares y las asignaturas de Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas y Educación Agrícola,*
 - b) el Comité Regional de Escuelas Unidocentes de cada Región Educativa debe construir las plantillas que son la base para la elaboración de las unidades correlacionadas. En las plantillas se incluyen las asignaturas de Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas y Educación Agrícola en los seis años escolares,*
 - c) el diseño de estas plantillas contempla los objetivos específicos, los contenidos, los valores y las actitudes. Además, se deben incluir las actividades para el círculo de la armonía y el círculo creativo,*
 - d) en cada circuito escolar se elaboran las unidades correlacionadas. En caso de que se requiera, se podrá contar con el apoyo del Comité Regional de Escuelas Unidocentes y de los asesores específicos del Departamento de Desarrollo Educativo para la elaboración de las unidades correlacionadas, según lo disponga el (la) asesor (a) supervisor (a),*

- e) *a partir de la unidad correlacionada, cada docente debe elaborar una minuta diaria, en la que incluya los siguientes aspectos: los temas, las actividades de mediación propuestas para cada período y la forma de organización en que se lleva a cabo (individual, grupal, parejas, otros),*
- f) *estas minutas deben estar al alcance de los estudiantes, con el fin de que puedan efectuar los trabajos con autonomía,*
- g) *las escuelas que cuentan con dos docentes, deben elaborar en forma conjunta la minuta diaria.*

5.1.4 Las políticas relativas a las relaciones escuela-comunidad

En Costa Rica, la participación de la comunidad en la gestión escolar está legislada y reglamentada a partir de la Ley General de Educación de 1957. La existencia de las Juntas de Educación en las escuelas primarias de todo el país y sus homólogas de secundaria, las Juntas Administrativas son figuras con personería jurídica propia y se consideran “organismos auxiliares de la Administración Pública” y derivadas de la administración municipal. Compuestas por cinco miembros de la comunidad⁴⁰, estas Juntas tienen por función la administración de los recursos financieros de cada escuela que provienen de: -Las asignaciones destinadas al comedor escolar (utensilios para cocinar y contratación de servicios de preparación de los alimentos); las asignaciones destinadas al mantenimiento de la planta física y funcionamiento (servicios públicos, accesorios de limpieza, papelería, etcétera) y recursos varios que se recaudan por medio de actividades diversas (eventos deportivos o culturales, ferias, rifas, etcétera).

Sin embargo, más allá de la participación de miembros de la comunidad y de los padres de familia en la administración de la escuela rural, no existen instancias formales ni políticas que favorezcan la participación comunal en la toma de decisiones de más peso que la administración cotidiana. No hay sistemas de consultas consolidados para la elaboración de políticas nacionales, regionales o locales. Nos dice Céspedes (2009) al respecto: *“Hay interlocutores válidos en las comunidades rurales pero a veces no sabemos hacerles las preguntas. Y siempre hay respuestas aunque sean más preguntas”*.

⁴⁰ que tienen como requisitos el ser costarricense o extranjero con cédula de residencia, mayor de edad, saber leer y escribir y mostrar una conducta irreprochable.

Sería muy interesante que la participación de las comunidades sea tomada en cuenta, pero no como una política impuesta. *“No existen políticas escuela comunidad pero una idea interesante es que esto se inicie a partir de las municipalidades y no a partir de una directriz del MEP. La Universidad puede hacer alianzas con las municipalidades para iniciar este proceso”* (Céspedes, 2009).

5.1.5 Las políticas relativas a los docentes de las escuelas rurales

La formación de los docentes de escuela primaria en Costa Rica, es de nivel universitario desde 1936. Tres de las cinco universidades estatales públicas, ofrecen la formación docente como parte de sus carreras de primer ciclo. Existen también programas de segundo ciclo (Maestrías) y de tercer ciclo (Doctorados). Adicionalmente, muchas de las universidades privadas que existen en el país, ofrecen programas de formación docente (26 de ellas en el año 2006, según el informe del Estado de la Nación (2007), y en muchos casos esta formación se da en las zonas rurales. Al irse generando una enorme competencia entre las universidades en las zonas urbanas, tanto las públicas como las privadas han ido desplazando su oferta de servicios a las zonas rurales.

Es así como las Universidades Estatales ofrecen desde hace muchos años la formación docente en sus sedes regionales, o por medio de los programas a distancia que cubren el territorio nacional completo. En el caso de las privadas, se han ido abriendo diferentes sedes regionales, que a veces, ofrecen el programa de manera temporal, y en algunos casos no culminan sus programas, de tal manera que muchos aspirantes a docentes quedan con su formación sin terminar y deben buscar opciones alternativas en otras universidades. La titulación en docencia genera más de ocho mil graduados universitarios por año en el país (Estado de la Nación, 2007).

No obstante lo arriba mencionado, el Estado costarricense muestra una incapacidad real de ejercer la rectoría en materia de formación docente. La dispersión institucional de entidades encargadas del tema y la falta de política clara al respecto hace que no pueda hablarse ni siquiera en términos de un sistema de formación docente. La constelación institucional de la que hablamos nos la describe Sol (2004) en el siguiente apartado:

Las principales instancias de conducción y acción sobre la formación de maestros son el Ministerio de Educación Pública, que interactúa con tres instancias descentralizadas: el Consejo Superior de Educación, El Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada, CONESUP, y con el Tribunal de Carrera Docente; pero también con el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), órgano de coordinación de las universidades públicas, que al igual que ellas, tiene plena autonomía. Pero el MEP también establece relación, a través de sus instancias, con cada una de las aproximadamente 44 universidades públicas y privadas que ofrecen carreras de formación de docentes. Dentro de esta constelación institucional, también debe ubicarse el Centro Nacional de Didáctica, (CENADI) que, entre otras funciones, debe atender la “formación permanente del personal docente.

Es importante aclarar que, a diferencia de otros países, Costa Rica no tiene verdaderos sistemas de selección de los futuros enseñantes. La cantidad de oferta de formación hace que las universidades minimicen los filtros de entrada a sus programas de formación con el fin de atraer candidatos.

En el caso costarricense, de las seis universidades que más graduados en Educación generaron en el período 2004-2006, la UNA es la que cuenta con un proceso más selectivo; este consta de pruebas específicas para la entrada a la carrera, además del examen de admisión. En la UCR el ingreso se decide a partir de un concurso basado en la nota obtenida en el examen de admisión, que evalúa el razonamiento verbal y matemático del estudiante; también se considera el rendimiento o excelencia académica, si se trata de un traslado, pero no se hacen pruebas específicas. En la Universidad Florencio del Castillo no se realiza examen de entrada, pero sí una entrevista. En las otras tres universidades no existen mecanismos de selección y el único requisito para matricularse en la carrera es presentar el título de conclusión de estudios secundarios (Estado de la Nación, 2007)

Esta falta de discriminación o de selección en la formación de docentes puede traer como consecuencia que los maestros sean personas con perfiles personales no adecuados a la labor docente. Céspedes nos dice al respecto: “Hay problemas para que las personas de calidad quieran ser maestros y no lo hemos resuelto. Esto no parece ser un problema muy grande en Costa Rica, pero hay que pensarlo”.

Esta tendencia a la titulación incide también en el aumento del escalafón de los puestos docentes en el Ministerio de Educación Pública. Se nota la tendencia a mejorar la categoría de los puestos y los salarios, por medio de la adquisición de títulos superiores.

Aunque en el espacio costarricense no existen normas de calidad aplicadas a la labor docente, existen intentos de creación de un referencial de competencias que permita normar las mismas en la tarea educadora.

La especialización en educación rural es exclusiva de la Universidad Nacional (UNA), una de las universidades públicas costarricenses. El actual perfil de salida del maestro rural que forma esta unidad, tiene entre sus rasgos más sobresalientes los que se detallan a continuación (Carvajal, 2000 citado por Alvarado, 2009):

- *Dominar los contenidos curriculares del programa de primero y segundo ciclos y las metodologías y técnicas que facilitan el desarrollo participativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *Comprender las teorías pedagógicas que sustentan el quehacer educacional del maestro, de acuerdo con la línea conceptual asumida por la División de Educación Rural.*
- *Conocer la legislación nacional que regula la administración del sistema escolar y de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, de manera que pueda administrar eficientemente tanto el currículo como la unidad pedagógica en su conjunto.*
- *Poseer los conocimientos básicos sobre técnicas y manifestaciones artísticas, deportivas y de recreación y sobre las metodologías para el desarrollo de la sensibilidad individual y colectiva hacia estas áreas, con la intención de promover la integralidad en el desarrollo de los niños y las niñas a quienes atiende.*
- *Poder aplicar las técnicas que le permitan desarrollar condiciones óptimas para la comunicación, la asertividad en la relación, la comprensión hacia los interlocutores y la percepción del medio.*
- *Investigar adecuadamente las condiciones familiares y sociales de los niños y las niñas que atiende en los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconocer y atender las diferencias individuales.*
- *Promover en los niños y las niñas que atiende, las condiciones de disciplina respeto mutuo y conductas sociales que facilitan la convivencia con equidad de género, el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de las diferencias individuales, para el mejor desarrollo individual y social.*
- *Dominar las estrategias y los procedimientos para promover de manera participativa la organización y el desarrollo de la comunidad rural, desde la perspectiva de la relación escuela-familia-comunidad.*
- *Conocer las instituciones que el país ha creado para coadyuvar al desarrollo de las personas y de las comunidades, y los procedimientos que deben seguirse para hacer uso eficiente de ellas.*
- *Administrar eficientemente una escuela unidocente, con las características particulares que ésta posee, tanto en lo que respecta al currículo como a la unidad pedagógica en su conjunto.*

- *Utilizar los recursos tecnológicos como instrumentos eficientes en el trabajo de producción y socialización del conocimiento, así como promover en los niños y en las niñas que atiende, la utilización de estos recursos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.*
- *Incorporar a su vida los principios de honestidad, respeto, puntualidad y espíritu de trabajo que garanticen una conducta moral acorde con las normas sociales.*
- *Poseer una actitud de permanente actualización profesional.*
- *Manifiestar un espíritu de creatividad en el desempeño de su función de educador, y transmitir y desarrollar ese mismo espíritu en sus educandos.*
- *Manifiestar su responsabilidad de educar para la sostenibilidad del medio para lograr una mejor calidad de vida para todos.*
- *Innovar acertadamente en su quehacer educativo, a partir del conocimiento generado por la investigación de los contenidos y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en la relación de aula.*

Aunque esta especialización en educación es propia de la UNA, y tiene una extensión dentro de la misma Universidad con la creación del Programa de Maestría Centroamericana en Educación Rural y que acoge docentes de todo el istmo, a nivel del Ministerio de Educación Pública no existen políticas para la formación de maestros para la educación rural. Nos dice Céspedes (2009) al respecto:

No hay políticas [nacionales] para la formación de educadores rurales y no estoy seguro de que deba haberla. Es importante que haya una columna vertebral, pero las especificidades para trabajar con distintas poblaciones, no. Esa columna vertebral que es la formación inicial, debe permitir una gama múltiple de posibilidades.

Por otra parte debe hablarse de las políticas de formación continua, actualización, capacitación o perfeccionamiento. Con estos nombres se conocen las acciones o programas de formación destinados a los maestros en servicio y que tienen lagunas en su formación, y que afectan su trabajo docente. En este sentido, una interesante investigación presentada a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), por parte de la Universidad Nacional da cuenta de la inexistencia de políticas para la educación rural a pesar de la conciencia que se tiene de la necesidad de atender la población de manera diferenciada. Cerdas (2009) nos dice, sin embargo:

La Universidad [Nacional] está trabajando la puesta en marcha de un programa de formación continua para maestros en servicio, que contemple los diagnósticos de necesidades de formación que se han hecho desde el ministerio de educación y desde la universidad y que no se les ha dado una respuesta adecuada. Es un problema que se ha agudizado.

Nombramiento

El nombramiento de los docentes de las escuelas rurales en Costa Rica, no tiene un tratamiento especial. Los maestros de estas zonas deben someterse al proceso regular de nombramientos cuyo encargado es el Ministerio de Educación Pública en conjunto con la Dirección Nacional del Servicio Civil. Los concursos suelen hacerse anualmente y los docentes presentan atestados de estudios y experiencia para ser nombrados. A pesar de que año con año salen graduados de la Universidad Nacional docentes especializados en educación rural, su formación no le da ninguna prioridad para ser nombrado en una plaza de escuela rural. Cerdas (2009) nos afirma: *“Se está haciendo la negociación para que Servicio Civil de un trato preferencial en nombramiento a los docentes que tienen formación en educación rural. No se ha logrado todavía”*.

Por otra parte, hay que decir que la rotación del personal docente en las escuelas rurales es muy alta. Según Cerdas (2009) *“Hay una gran movilidad de los maestros que aceptan ser nombrados en la escuela rural y se van trasladando al centro [urbano]... es una realidad”*. Esto afecta no solamente el derecho que tienen los niños a una estabilidad, sino también implica que cada año tienen que reiniciarse los procesos de diagnóstico y planificación escolar. Un año lectivo no es suficiente para darle una identidad a un centro educativo.

Alvarado (2009) señala al respecto:

No hay política de retención, ni de nombramiento y se producen consecuencias lamentables... maestros buenos que son trasladados de su comunidad, y el trabajo se pierde; no se toman en cuenta criterios que no sean la formación y la experiencia. Sería bueno tomar en cuenta la formación en rural, y la pertenencia a la comunidad.

5.1.6 Las políticas referidas al uso de la tecnología en la educación rural

Programa de Informática Educativa

Bajo la responsabilidad del MEP y la Fundación Omar Dengo, iniciado en 1988 y de alcance nacional, este programa busca mejorar la calidad de la educación mediante el uso de computadoras en la escuela primaria pública costarricense.

Desde los primeros años del programa, se tenía claro que el uso de las computadoras debía ayudar a la equidad educativa de las escuelas rurales. Es así como se comienza el proceso no sólo en escuelas urbano- marginales, sino también en escuelas rurales (Gutiérrez, 2009). El proyecto tiene dos modalidades: La modalidad de laboratorio que consiste en la instalación de laboratorios de informática dotados de diversos programas computacionales en escuelas con matrícula superior a 250 estudiantes. El trabajo en laboratorios está a cargo de maestros-tutores, mientras que la planificación y ejecución de actividades está a cargo de un conjunto de asesores del programa. La segunda modalidad, especialmente pensada para escuelas unidocentes, integra la computadora al salón de clase.

La actividad educativa consiste en el aprendizaje del lenguaje de programación y de la realización de proyectos educativos vinculados al currículo escolar. Esto contribuye a relacionar el aprendizaje con la productividad personal y a que los niños desarrollen una conciencia sobre los aportes que ellos pueden realizar a sus comunidades. La dotación de computadores por escuela depende del número de estudiantes por curso, intentando garantizar a los alumnos un mínimo de 80 minutos por semana. Los alumnos trabajan por pares, estimulándose así el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. Al respecto, Cerdas (2009) nos dice: “Aunque hay un interés grande en el país por la introducción de la tecnología, faltan recursos para el equipamiento y el acceso a internet. Por el esfuerzo de algunos docentes se adquieren equipos o se conectan pero no hay los suficientes recursos”.

A partir de 1998, estudiantes y maestros pueden desarrollar y publicar sus propios materiales web. Si bien al principio los estudiantes usaban el Intranet del laboratorio para compartir sus proyectos, posteriormente se han desarrollado experiencias de aprendizaje virtual y *on line*. A partir de 1998 se incorporaron tecnologías multimediales, con lectoras de CD-ROM, escáner, impresoras y la posibilidad de conexión vía Internet para las escuelas. Todos están equipados con programas Logo, MicroWorlds, Microsoft Windows, Office, Enciclopedia ENCARTA y Atlas.

Los maestros actúan como mediadores del aprendizaje, utilizando junto a los alumnos diversos software para explorar, crear y construir sus propios proyectos. Aún falta mucho por hacer en este sentido. Cerdas (2009) afirma: “También hay que pensar en programas de actualización para los maestros rurales en el tema de la tecnología”. Sobre todo si se piensa en la velocidad de la evolución de las tecnologías en el mundo actual.

El inicio del proyecto estuvo ligado al Instituto de Tecnología de Massachusetts. En la actualidad está a cargo de la Universidad de Costa Rica y la Fundación Omar Dengo.

Al inicio de cada año, los maestros tutores y asesores del programa reciben una capacitación intensiva cuyos ejes han variado desde el foco en el aprendizaje del manejo instrumental del lenguaje Logo, hacia el sustento pedagógico y los objetivos de aprendizaje que se pretenden con la introducción de la informática en la escuela. Estos cursos anuales tienen una duración promedio de 80-120 horas. Incluye también jornadas de entrenamiento para los directores de escuela donde se ejecuta el programa, la realización de Conferencias Nacionales para promover el intercambio de experiencias y actualizar conceptos e iniciativas, y Congresos Infantiles de Informática Educativa bianuales, en los que participan dos alumnos por escuela.

Las escuelas rurales que cuentan con laboratorio separado del aula, tienen ya una cobertura del 100%. Para las escuelas unidocentes que no cuentan con laboratorio, se está desarrollando la estrategia de introducir la computadora directamente en el aula de clase. La cobertura en este momento es de 50% aproximadamente de todas las escuelas unidocentes sin laboratorio. (Gutiérrez, 2009)

Avanzando un poco más, algunas escuelas rurales unidocentes participaban el año pasado de la experiencia piloto de Intel Educar. Esta experiencia consiste en llevar las computadoras portátiles a la clase, una por cada estudiante, de manera que se convierta en un útil educativo personal. El maestro sirve de guía en el uso educativo del computador personal, conectado a internet. Tres escuelas unidocentes de San Antonio de Belén participaban de la experiencia, que aún no ha sido evaluada.

5.1.7 Las políticas referidas la gestión y gobernanza de las escuelas rurales

Siguiendo las tendencias de América Latina en general y las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, los gobiernos costarricenses han hecho intento en diversas oportunidades de descentralizar el sistema educativo y de dar mayor autonomía a las escuelas. Durante los últimos veinte años, por lo menos se han presentado en la Asamblea Legislativa, tres proyectos de Ley en este sentido: el primero de ellos, en 1997 junto con las políticas de “Educación hacia el siglo XIX”, el segundo importante fue en el 2003 con la “Ley de Municipalización de la Educación” y el tercero, bastante reciente en 2010, bajo el nombre de “Ley para la transferencia de competencias y fortalecimiento de los Gobiernos Locales”.

En todos los casos, las presiones ejercidas por los grupos magisteriales han impedido la aprobación de leyes en este sentido. Los argumentos son de peso: las municipalidades no tienen experiencia en el manejo complejo que requeriría la educación a ese nivel, sobre todo porque hasta hace poco tiempo, los presupuestos municipales eran pobres y éstas han ido adquiriendo experiencia poco a poco en la gestión de las tareas de su primera naturaleza, mantenimiento de la infraestructura local (calles, parques, recoger la basura, etc) y todavía no son eficientes en el cobro de los impuestos locales.

En todo caso no existen en este momento, políticas que traten específicamente sobre la gestión de las escuelas rurales. Nos dice Cerdas (2009) al respecto:

“La gestión escolar rural es una tarea pendiente. No se les enseña [a los maestros] cómo gestionar la escuela rural y lo aprenden en el día a día o de compañeros más experimentados. Se aprende con la práctica y eso puede generar errores y desperdiciar recursos. Las juntas escolares o los patronatos escolares no entienden a veces su función y recae la administración en el maestro”.

Al no haber diferenciación en la gestión entre una escuela con recursos y una escuela que carece de ellos, los trámites administrativos tienden a ahogar el poco tiempo que tiene disponible el maestro rural. Solamente el hecho de entregar un formulario en una fecha específica en la dirección regional, puede significar para un maestro, cerrar la escuela, mandar los niños para la casa y desplazarse cientos de kilómetros, con el fin de cumplir un trámite. Alvarado (2009) nos dice en la entrevista:

“La gestión de la escuela unidocente no tiene lineamientos particulares. Es la misma gestión de todas las escuelas. En el modelo de escuela unidocente había un componente de gestión que era la elaboración del plan institucional, pero nunca se institucionalizó. No existe diferenciación”.

5.2 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN NICARAGUA

En términos generales puede decirse que en Nicaragua existe una base legal que fundamenta el quehacer educativo del país. La Ley General de Educación, la Ley de Carrera Docente, La Ley de Participación Ciudadana, la Ley de Participación Educativa, el código de la niñez y adolescencia entre otras constituyen el cuerpo normativo que regula la atención educativa de la niñez nicaragüense. Sin embargo, este compendio de leyes, no constituye un cuerpo coherente y suficientemente fuerte que garantice el acceso al derecho a la educación. Según Gil (2007) en Nicaragua:

“las leyes relativas a la educación no conforman un sistema legal, razón por la cual las distintas leyes no se articulan plenamente entre sí, ni conforman un conjunto articulado, integral y coherente, lo que ha significado en estas etapas históricas, la ausencia de un referente normativo suficientemente regulador de los procesos de cambio de políticas educativas”.

Ley General de Educación

En el caso de Nicaragua, la Ley General de educación actualmente en vigencia fue establecida en 1996, bajo la administración de la presidenta Violeta Chamorro (Ley N° 582), y reformada en el año 2006 (Ley N° 597/2006) bajo la administración de Enrique Bolaños. Por su medio, en Nicaragua se reconoce un papel prioritario a la educación rural cuando dice:

“Por educación inclusiva se entiende el proceso mediante el cual la escuela o el servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Se propone responder a todos los estudiantes como individuos, reconsiderando su organización y propuesta curricular”. (Inciso i, artículo 6, Ley General de Educación)

Se muestra en este párrafo la voluntad del Estado en hacer esfuerzos –reconociendo su importancia en el ámbito rural- por ajustar la organización educativa y el currículo de tal manera que las personas provenientes de grupos tradicionalmente excluidos cuenten con servicios educativos tradicionales o alternativos adecuados a sus necesidades que les permitan salir de la pobreza, de la exclusión o de la desigualdad. Estos servicios alternativos, han dado pie a la existencia en el país de una serie de iniciativas de educación no formal, desconexa del sistema formal, que atiende poblaciones de sobreedad, los centros multigrado, los adultos analfabetos y los niños con necesidades educativas especiales (MINED, 2009). Así, junto a la educación formal, se encuentra la no formal que incluye en este momento casi un tercio de las acciones educativas del país.

5.2.1 Las políticas actuales

En el lapso de dos décadas que nos ocupa (1990-2010) han habido dos momentos importantes en la fijación de macro políticas educativas: El primer periodo contempla las políticas que se fijaron en la administración Chamorro (1990-1997) llamado Gobierno de Salvación Nacional en respuesta al modelo anterior instaurado por la Revolución Sandinista, durante el primer mandato de Daniel Ortega. Este periodo se ve continuado por las políticas educativas que se fijaron en 2004 durante el periodo presidencial de Enrique Bolaños que abonaban en la misma línea ideológica, respondiendo a la tendencia de las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina en la década de los ochenta, que nos hablaban de la transferencia de recursos y responsabilidades a los gobiernos locales y provincias.

El segundo periodo corresponde a las políticas educativas que retomó el propio Ortega durante su segundo mandato que inició en 2007 y rige hasta la fecha de esta publicación. Esta diferencia es importante, puesto que toca la continuidad de la macro política educativa durante las dos décadas que estamos estudiando.

Una vez que pierde las elecciones el gobierno sandinista de Daniel Ortega en 1990, el giro de las políticas educativas dictadas por Violeta Chamorro, defienden dos principios fundamentales: la autonomía escolar y la descentralización de la educación.

Durante todo su gobierno, y también en los dos ejercicios gubernamentales siguientes -el de Arnoldo Alemán y el de Enrique Bolaños- se trabajó la educación primaria a partir de estos conceptos, lo cual no quiere decir que se fortaleciera con ello.

Es importante aclarar que la situación de inestabilidad política, y el frágil sistema productivo y financiero de Nicaragua, hacen que las políticas educativas que los diferentes gobiernos han impulsado, se vean lejos de su consolidación. Las políticas y las medidas para su implementación requieren de periodos relativamente largos de estabilidad para su consolidación, lo que no se ha dado en el caso de Nicaragua, ni en el periodo histórico que nos ocupa, ni antes. Diferentes documentos dan cuenta del diagnóstico de las mismas dificultades una y otra vez: el deficiente nivel de financiamiento a la educación, la poca eficacia de las medidas para mejorar la calidad de la educación, las inadecuadas condiciones de formación y reconocimiento profesional del magisterio nacional, la persistencia de esquemas centralistas, no participativos y poco efectivos de gestión; la falta de articulación e intercomunicación entre los subsistemas, niveles y modalidades educativas; el estado incipiente de desarrollo y aplicación de la tecnología y la investigación científica y por último, el poco avance en los temas de evaluación y acreditación.

Veamos a qué nos referimos con esta inestabilidad que afecta las políticas educativas. Para nuestros propósitos, no asumimos la tendencia del gobierno actual nicaragüense de negar la existencia del periodo de gobierno “no-sandinista”. Según la propaganda gubernamental actual, la revolución sandinista tendría 30 años de existencia, es decir de 1980 a 2010. En vallas publicitarias extendidas a lo largo de las principales rutas del país aparece la leyenda "Treinta años cumpliendo". Sin embargo, no se puede negar la existencia ni mucho menos los resultados de la acción de los gobiernos no-sandinistas, de los presidentes Violeta Chamorro (1990-1997), Arnoldo Alemán (1997-2002) y Enrique Bolaños (2002-2007). Así pues, veremos que las políticas educativas en las dos décadas que nos ocupan, tienen en realidad dos periodos bien diferenciados: las políticas que se impusieron en el gobierno de “Salvación Nacional” de Violeta Chamorro y que continuaron hasta el 2007, y el periodo “Neosandinista”, que retoma las políticas

sandinistas establecidas a principios de los años ochenta y las actualiza hacia futuro, ignorando -si se puede usar el término- las políticas establecidas en la etapa anterior.

Primer Periodo (1990-2007)

Habiendo ganado Violeta Chamorro las elecciones en 1990, se dicta un documento que regirá los destinos de la Nación en materia educativa: “Los Lineamientos del Ministerio de Educación en el Gobierno de Salvación Nacional” (Ministerio de Educación, 1993). Este documento establece como base prioritaria la formación para la paz. Recordemos que se estaba finalizando un periodo importante de luchas al interior del país entre los revolucionarios sandinistas (con una decena de años en el poder) y los “contra revolucionarios” (movimiento armado de insurrección que agrupaba casi todas las fuerzas opositoras al FSLN, pero cuya afinidad ideológica era inexistente). Fundamentalmente, esta nueva manera de hacer educación pretendía la desideologización del sistema educativo nicaragüense, profundamente comprometido con las ideas que sustentaban toda la estructura de la Revolución Sandinista. Así pues, se establecen primero estos lineamientos, bajo el nombre de “Educación para la Modernización” y se centra su acción en la puesta en marcha de dos iniciativas: ***La descentralización***, que incluyó dos modalidades –la Municipalización y la Autonomía Escolar-, de las cuales solamente la segunda fue aprobada para ser expandida al resto del sistema escolar. Tres instrumentos son claves respecto de los planteamientos sobre descentralización: el Plan Nacional de Educación; -La Ley de Participación Educativa (Ley 412 aprobada en 1998 y revisada en 2002) y su Reglamento, que regula todo lo referente a Autonomía Escolar, y la Descentralización de las Delegaciones Municipales, modelo que se pretendió expandir a nivel nacional entre 2003 y 2005, sin resultados claramente establecidos. La segunda iniciativa se refiere a ***La reforma del currículo***, abarcando planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria. Esta reforma del currículo se ve sustentada en la emisión de nuevas políticas educativas en el año 2004 por el presidente Bolaños, dirigidas a resolver los problemas endémicos del sistema en general. Las tres políticas dictadas en ese momento, fueron las siguientes:

- Política No. 1. *Transformación Educativa: Relevancia y Calidad*. Se pretendía dar flexibilidad al sistema en general, creando salidas laterales, caminos no lineales y

organización por región en tiempo y contenido. Se habla aquí por primera vez de la formación basada en competencias. También se pretende impulsar el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje y mejorar las condiciones de los docentes.

- Política No. 2. *Ampliación/Diversificación de la oferta y estímulo a la demanda: Acceso y equidad.* Se pretendía ampliar la oferta de servicios educativos para cubrir las poblaciones más pobres. Los programas compensatorios de alimentación en la escuela y la ampliación del nivel de preescolar se señalaban como fundamentales para llegar a las zonas rurales.
- Política No. 3. *Transformación de la Gobernabilidad: Transparencia y eficiencia.* Pretendía afianzar el proceso de descentralización escolar y alcanzar la autonomía de los centros educativos.

De este primer periodo queda aún vigente la Ley General de Educación aunque reformada, quedan vigentes también los principios de trabajar por competencias más que por contenidos, y se mantiene la figura de los núcleos educativos rurales, cuyo origen data de los años cincuenta y que ha sobrevivido a los vaivenes de la política.

También es importante acotar que durante este primer periodo, ante el temor de que el viraje derechista del gobierno nacional ahogara los procesos de participación popular tan desarrollados durante el gobierno sandinista y ante la carencia de recursos para poner en práctica las soluciones planteadas a los problemas educativos, se abren las puertas para que sean las ONGs -muchas de ellas con financiamiento internacional- se den a la tarea de construir un andamiaje si se quiere paralelo, que sostenga los esfuerzos educativos de las comunidades. Datos del Ministerio de Gobernación indican que de 1990-1997 se inscribieron el 60% de las ONGs que existen en el país (Gil, 2007).

Segundo Periodo (2007-2009)

Entrado el gobierno Sandinista en su segundo periodo en el poder, se retoman las fuentes ideológicas de izquierda en el sistema educativo y del gobierno en pleno. Las autoridades educativas perciben las consecuencias de la Autonomía escolar como un

fracaso rotundo del periodo anterior y se declara el fin de esta tendencia en la educación nacional.

A partir del 2007, se dictan nuevas políticas educativas con base en cinco enunciados:

- Política Educativa 1: Más educación...menos adultos analfabetas; más niños, niñas y jóvenes en la escuela. A partir de esta política, el gobierno ha realizado dos acciones importantes: La eliminación de cobros de cuotas “voluntarias” por parte de los centros educativos públicos a los padres de familia (Acuerdo Ministerial 017-2007), una práctica establecida por concepto de matrícula para poder paliar la falta presupuestaria gubernamental. La segunda acción importante ha sido la implementación de la campaña nacional “De Martí a Fidel” que permitió reducir el analfabetismo y declarar en agosto 2010 a Nicaragua, territorio libre de analfabetismo.
- Política Educativa 2: Mejor Educación... Mejor Currículo, Mejores Maestros, Mejores Escuelas, Mejores Estudiantes... Mejores relaciones pedagógicas en las aulas de clase. Con el fin de hacer realidad lo establecido por esta política, se han llevado a cabo las siguientes acciones: La consulta nacional del currículo, que dio como resultado la puesta en ejecución del nuevo currículo durante los años 2007 y 2008. También se generó el nuevo Sistema de formación y capacitación del magisterio y un nuevo perfil para las escuelas normales.
- Política Educativa 3: Otra educación... Otros valores, Otra escuela. A esta política ha correspondido la puesta en marcha del programa ProValores. El mismo pretende el rescate de valores importantes en muy diversos ámbitos, desde el currículo nacional. La Escuela, tendrá la responsabilidad cada mes de generar actividades formativas que lleven a la concienciación en una familia de valores (educativos, de salud, estéticos, éticos y morales, entre otros).
- Política Educativa 4: Gestión Educativa Participativa y Descentralizada. Las acciones correspondientes a esta política corresponden los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCEs) realizados en los Núcleos Educativos. A esta Política corresponde también la idea de un Plan Decenal de la

Educación construido y administrado autónomamente desde los 153 Municipios del país.

- Política Educativa 5: Todas las Educaciones.. Educación con Enfoque Sistémico e Integral. El objetivo en este caso, cuyas acciones no se han implementado al momento de redacción de este documento, es lograr la vinculación de los diferentes subsistemas del sistema educativo, en particular la vinculación con el de Educación Superior, el de Educación Técnica Profesional y el del Sistema Educativo Autónomo Regional.

Todas estas políticas del gobierno neo-sandinista, han sido dirigidas por el Ministro Miguel de Castilla Urbina. Con base en su accionar, se elaboraron muchos documentos de lo que será en Nuevo Modelo de la Educación Nicaragüense. En el momento de escribir estas líneas, el Doctor De Castilla estaba siendo substituido en su cargo, por problemas de enfrentamiento con los sindicatos de maestros y una subejecución presupuestaria importante en el área de educación. Esto deja en incógnita la continuidad que se dará a estas iniciativas, que han irrumpido con fuerza el paisaje nacional de las políticas educativas.

En este segundo periodo sigue resultando fundamental el apoyo de las ONG, no sin dificultades. Según nos dice Mejía (2009):

La participación de las ONG debe estar controlada. Nadie puede entrar a un país como Pedro por su casa. El país tiene un mapa de pobreza y se sabe cuáles son los 40 municipios que tienen mayor necesidad. Las ONG, tradicionalmente han traído sus programas y sus especialistas y han instaurado los primeros al margen de las políticas del Ministerio. Se convierte a veces en un modus vivendi y no están interesados en que se acabe la pobreza rural porque dejaría de existir su fuente de empleo. Muchas de ellas no pasan del diagnóstico de la situación. Cuando ya llegan a la ejecución se les acabó el dinero. Eso debe estar controlado. Por otra parte, las ONG a veces consideran que el gobierno impone a través de sus políticas, la ideología de turno. Y que no conviene tampoco ideologizar el proceso educativo. En esto, tienen razón las ONG.

Sin embargo, la participación de las ONG, no es tan desinteresada como parece. Es notable por ejemplo la cantidad de ONG procedentes de países europeos, prominentemente de España y el dinero que inyectan en el país. Esto tiene un corolario:

“la cooperación sólo ha tenido una cosa positiva: la creación de puestos de trabajo, aunque sean precarios y temporales, para miles de jóvenes licenciados universitarios en España” (Parra y Picazo, 2007).

Programas Gubernamentales

Para hacer realidad las políticas educativas enunciadas, los gobiernos nicaragüenses han establecido programas de acción diversos. Estos no podrían llevarse a cabo sin la ayuda de la cooperación internacional, que en el caso de Nicaragua es un pilar que sostiene las acciones educativas en todo el país. El Banco Mundial, la UNICEF, la Unión Europea, la ayuda del Gobierno de los países Bajos y otros, han respaldado la creación de programas diversos. EN la actualidad, existen cuatro grandes programas de ayuda a la educación que se gestionan desde el MINED: El proyecto PASEN (del BM), las donaciones de la Unión Europea, las donaciones de la agencia de cooperación internacional de Estados Unidos (USAID), y la colaboración del Gobierno de los Países Bajos a la SECC. Estas ayudas, aunque son utilizadas de manera global para reforzar el sistema educativo nicaragüense, tocan algunas veces el ámbito rural en particular. Veremos, estos casos en los programas de que se trate.

Trataremos a continuación las acciones gubernamentales que se han llevado a cabo en las últimas dos décadas y que afectan el quehacer de las escuelas rurales: 1. Las que tienen que ver con las condiciones socio-económicas de los niños, 2. Las que se refieren a disposiciones curriculares y pedagógicas; 3. Las relativas a las relaciones escuela-comunidad; 4. Las que corresponden al ámbito de los recursos humanos, ya sean docentes o directores de las escuelas rurales; 5. Las que tienen que ver con recursos tecnológicos y por último 6. Las que se refieren a los temas de gestión y gobernanza de las escuelas rurales.

5.2.2 Políticas para mejorar las condiciones socio-económicas de los niños que asisten a escuelas rurales

Los programas asistenciales de alimentación escolar han sido señalados como prioritarios desde 1990, sino antes. Los esfuerzos intermitentes y débiles, se concretizan

ahora en el programa Hambre Cero. El programa Hambre Cero (2007-2011) desarrollado por el Gobierno de la República, es un programa que busca como objetivo, reactivar la productividad de familias de bajos ingresos y de procedencia rural. Financiado por la ayuda extranjera en parte y por el Gobierno central, el programa otorga bienes de producción a la familia por un valor de mil quinientos dólares con el fin de reactivar la producción (animales para reproducción, semilla, insumos agrícolas, etcétera). El Bono se entrega generalmente a la mujer que debe cumplir con ciertas condiciones, por ejemplo la disponibilidad de un patio o una parcela para los animales, así como la anuencia a organizarse en “núcleos” y ahorrar/contribuir a un Fondo Revolvente con un monto que equivale al 20% del valor del Bono.

El Programa Productivo Alimentario (PPA) “Hambre Cero”, es impulsado por el Ministerio de Agricultura (MAGFOR) como una propuesta de capitalización y apoyo agroecológico para las familias campesinas empobrecidas del sector rural con equidad de género. El programa inició en el año 2007 y se proyectaba en ese momento una cobertura de ochenta mil familias en cinco años.

Este programa incluye también un componente educativo a los padres, con el fin de que éstos comprendan la importancia de mantener los niños dentro del sistema escolar. Según Mejía (2009): *“Hace falta educación para el padre también porque el niño rural a veces no quiere ir a la escuela y el padre se lo respeta. Y el niño le dice quiero ir a cortar café y el padre lo saca de la escuela y se lo lleva. Es muy complejo”*.

De manera paralela, nos cuenta Mejía (2009), hay esfuerzos para mejorar la formación de los maestros que trabajan en los municipios en los cuales la ayuda se brinda.

Ningún proyecto que pretenda paliar la pobreza puede estar desvinculado de la educación.

En estos 40 municipios (que son los más pobres del país, de acuerdo al mapa nacional de pobreza) están los niveles más bajos en calidad de la educación también. Como complemento, el gobierno de España está ayudando a dar una formación para los maestros que están ahí, porque muchos de ellos no tienen titulación. Están dando clase en primaria o preescolar y no tienen ningún título. Casi nadie tiene título. Es una capacitación en diferentes niveles. Los que no han terminado la

secundaria, hacer que la terminen, y los que ya la tienen ayudarles a titularse. La educación en ellos anda por segundo grado o cuarto grado. Hay ausencia de bachillerato.

La evaluación independiente realizada por encargo de la embajada de los Países Bajos del programa Hambre Cero, hace referencia a problemas serios de logística, de capacidad técnica de los asesores, de pérdida de bienes y animales por la complejidad administrativa del programa, de duda en los criterios de selección de las beneficiarias, entre otras dificultades. Los resultados más importantes son la imposibilidad de conocer el avance del proyecto y los resultados reales por falta de una base de datos actualizada, y la falta de coordinación del proyecto con las políticas de otros sectores, como salud o educación. Una buena imagen del resultado de este programa, nos la da el evaluador cuando dice:

Como está estructurado el PPA actualmente se puede considerar los Bonos Productivos como gotas de lluvia que caen arbitrariamente sobre una superficie seca. Donde caen, algo hermoso podría florecer, bajo la condición que este pedacito de tierra sea fértil (espíritu emprendedor). Donde no caen las gotas, probablemente todo quedará igual... (Kester, 2009)

El segundo programa que atiende el hambre de los niños escolares de Nicaragua es el Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE) que distribuye alimentos en las escuelas. La ración alimenticia que el MINED calcula para los niños es de 145 gramos (600 kilocalorías aproximadamente), basada en arroz, frijoles, tortilla y cereal. A partir del 2009 se pretendía agregar un vaso de leche diaria. Este último complemento no ha sido recibido en las escuelas que visitamos durante el trabajo de campo de esta investigación. Nos dicen las entrevistadas que la cantidad de alimentos no alcanza para el mes completo por lo que los niños dejan de recibir alimentos durante las dos últimas semanas de cada mes. Algunos padres por iniciativa propia llevan a la escuela frutas para completar la dieta de los niños.

Según Pichardo (2009):

A los niños de primaria se les da alimentación diaria a través del programa PINE, que brinda arroz, frijoles y cereal todos los días. Esto es un aliciente para la permanencia escolar, porque el problema más grande es el trabajo de los niños. A los niños que trabajan hay que hacerles un

programa especial para irlos nivelando pero el problema es grande. A pesar de que se les brinda alimentación, [esto] no impide que algunos tengan que trabajar. Yo me di cuenta por experiencia personal que en los periodos que no hay comida, los niños se ausentan más.

En un comunicado de prensa sobre el programa se señala que “para garantizar el éxito del programa, a nivel nacional se han capacitado a más de 38 mil padres y madres de familia que se encargan de la preparación de los alimentos, además trabajamos con los Gabinetes del Poder Ciudadano de cada comunidad para que estos garanticen que la comida sea entregada, como se debe, a los niños” (Comunicado de prensa del Portal “El Pueblo Presidente” del 16/02/2010).

Un último programa que completa el esfuerzo del gobierno nicaragüense de lucha contra el hambre de los niños es la creación de huertos escolares. La creación de los Huertos Escolares, tiene como meta para este año 2010 pasar de mil cuatrocientos a mil ochocientos huertos, con el propósito que los estudiantes aprendan a trabajar la tierra y mejoren la dieta con los productos que cosechan (Nutrinet.org, 2010). En las dos escuelas que visitamos no se hace mención de este programa y no existen huertas escolares. No hemos encontrado otra evidencia documental sobre este programa. No encontramos tampoco evidencia de que exista un programa de subvención del transporte para los estudiantes.

5.2.3 Políticas referidas a disposiciones curriculares y pedagógicas

En la Ley General de Educación se establece claramente la educación multigrado, como una modalidad educativa reconocida en el sistema formal. La carta la define como:

Es un proceso que se da de forma gradual, adecuando el currículo a las características del desarrollo socioeconómico, productivo y cultural de la comunidad. Requiere del uso de estrategias de aprendizaje que permita la atención de forma simultánea a diferentes grados. (Inciso n. del artículo 6)

La escuela multigrado ha sido un recurso muy utilizado en la educación nicaragüense a través de los años, por lo que en ella acontece ha sido objeto de atención por parte de las autoridades ministeriales en diversos momentos. Durante la década de los ochenta se elaboró material para apoyar el planeamiento didáctico de estas escuelas. Se elaboraron

guías de programas, guías de metodología para la lección única y para la elaboración de materiales didáctico bajo el título “El trabajo en las escuelas con docentes de multigrado”.

En 1993, el Ministerio elaboró una propuesta de Programación que contenía objetivos y contenidos sugeridos, pero carecía de las actividades o de orientaciones de abordaje. Al año siguiente se elaboraron las Guías programáticas de multigrado y una propuesta de metodología. En 1996 se inició un proceso de mejoramiento en multigrado, comenzando con el diagnóstico, detectándose serias dificultades en la estructura organizativa, metodología, materiales educativos, rendimiento escolar, formación del docente, asistencia técnica y la relación escuela – comunidad. El resultado de ese diagnóstico, y de las consultas posteriores a maestros y técnicos fue el documento “Guía Práctica de Aprendizaje de Multigrado (GPAM) que en realidad resultó una adaptación y adecuación de los documentos de primaria regular. Esta guía fue validada durante 1997 y generalizada para todas las escuelas multigrado del país.

El primer Foro Nacional “La educación rural en Nicaragua” de 1999, organizado por el MECD, el proyecto BASE y UNICEF tuvo como objetivo la sensibilización hacia el derecho infantil a la educación de calidad de niños y adolescentes de zonas rurales. Entre el primer y segundo foro nacional, éste último llevado a cabo en el 2001, se hicieron ajustes importantes: la adecuación de la Guía a los estándares educativos de educación primaria, la generalización de guías interactivas en todas las escuelas, y la puesta en práctica de la evaluación flexible. En el año 2001, el MECD con la asistencia técnica del Proyecto BASE y financiera del Proyecto Aprende, proporcionó guías interactivas a todas las escuelas multigrado. Éstas facilitan a los niños y niñas el trabajo de grupo, independiente y cooperativo; al docente le permite atender las necesidades y diferencias individuales de sus estudiantes.

Hubo cambios mayores a partir de 2007. El Gobierno de Daniel Ortega inicia el 10 de enero del 2007, la construcción del llamado “Modelo de Desarrollo del Poder Ciudadano”, con ello modifica no solamente los programas de estudio, sino también la estructura de los programas vigentes. Se crea el programa para escuelas multigrado que

está empezando a aplicarse en el año 2010. El programa de escuelas multigrado está diseñado, no por asignaturas, sino por competencias. Establece competencias transversales, generales y específicas. El impulso por fortalecer la enseñanza multigrado, se ve traducido en múltiples intenciones, según lo establece el MECD:

Para impulsar el Nuevo Enfoque de la Educación para el área rural, de la Modalidad Multigrado se reforzarán y generalizarán algunas estrategias metodológicas que operativicen el Diseño Curricular de Multigrado, como las siguientes:

- *Programa curricular para el y la docente.*
- *Fascículos de Aprendizaje de las y los estudiantes.*
- *Bibliotecas Escolares con materiales de referencia básica.*
- *Módulos interactivos. Material impreso que tiene como función principal promover la intercapacitación entre docentes, a través del análisis, la reflexión y el mutuo enriquecimiento de sus saberes y experiencias.*
- *Centros de Recursos para el Aprendizaje.*
- *Intercambio de Experiencias entre los docentes en los Núcleos Educativos al que pertenece el centro educativo.*
- *Un nuevo sistema de Evaluación del Aprendizaje.*
- *El desarrollo de los TEPCEs. (MECD, 2009)*

Especial mención merece el desarrollo de los TEPCEs. Nos explica su desarrollo López Romero (2009): Son talleres de planificación conjunta que se realizan una vez al mes y de manera regional. Comenzaron a partir del 2008 y tienen por objetivo la uniformidad del proceso educativo. Se comparten experiencias con docentes de otras instituciones, sirven para unificar contenido. Son experiencias de acompañamiento, que ayudan a uniformizar el proceso “sirven para que todos vayamos iguales” y estimulan para intercambio de experiencias.

Esta uniformidad nos la cuenta Sandoval (2009) en sus palabras:

El curriculum nacional tiene una sola dirección. Los TEPCEs van en secuencia. Dictan una secuenciación de contenidos que hay que ver y no se puede salir de ahí. Es muy rígido. Nosotros solicitamos la autorización de que nos dejaran hacer nuestro propios TEPCEs, para hacer contextualización y nos lo autorizaron. Es una suerte. Normalmente no se podría hacer.

Lo que es necesario afirmar con respecto al currículo que se enseña a nivel primario en las zonas rurales de Nicaragua, es que la oferta de servicios educativos es muy amplia

como producto de todos estos cambios de dirección. Según Nidia Mejía (2009) *“En la escuela rural nicaragüense hay seis modalidades: preescolar, multigrado, primaria de grado regular, enseñanza especial, extraedad, indígena multicultural bilingüe. Y los maestros normalistas solo responden a la formación graduada regular y son monolingües”*.

A su vez, también es necesario apuntar que existe una política pedagógica impulsada desde el MINED en el marco del Proyecto Excelencia que ha dado muestras de efectividad en las escuelas multigrado monolingües y en las escuelas multiculturales bilingües. Se trata del Método APA (Aprendo- Practico-Aplico). Este método pedagógico se basa en los postulados de la pedagogía activa y establece tres fases para la construcción del conocimiento.

5.2.4 Políticas relativas a las relaciones escuela-comunidad

Existe en Nicaragua la legislación que establece las formas de participación de la comunidad en el quehacer educativo. Con este fin fue establecida la Ley de Participación Educativa (Ley 412 aprobada en 1998 y revisada en 2002) que regula la participación de padres de familia, miembros de la comunidad y estudiantes en el quehacer de la escuela.

Una de las contribuciones más importantes de la revolución sandinista en su primer periodo de gobierno (1980-1990) fue la participación de la comunidad en las tareas de organización de la educación. En la década de los ochenta se desarrollaron muchas experiencias de participación popular. Como nos indican Durán y Stewart, 1999:

Afloran entonces, en ese contexto, una diversidad de ofertas educativas no formales como producto de la apertura a la participación de los mismos beneficiarios que planteaban la educación, desde sus necesidades, según su situación social y económica. Esto dio paso a la creación de los Servicios Infantiles Rurales (SIR), para los hijos de obreros agrícolas; las Escuelas Agrícolas Campesinas (EAC), para Cooperados; los Preescolares Comunes, los Colectivos de Educación de Adultos (CEPS) y los Núcleos Educativos Rurales (NER) entre algunos. Todas ellas con mayor adecuación a las características de los sujetos rurales (pertinencia).

De esta herencia de organización comunal, no parece haber quedado mucho. Actualmente se confunde la gente entre lo que se conoce como una política de participación y la participación política. El contenido ideológico de las acciones comunales en el momento actual es fuerte y los padres de familia tienen miedo a ser juzgados por sus acciones participativas como si ello significara el pertenecer a la ideología en el poder o por el contrario, ser juzgado por no pertenecer a la misma. Según nos afirma Mejía (2010):

La participación de la comunidad es una cultura que todavía es muy incipiente. Hay una política de participación pero muchos la toman como si fuera participación política. Si no soy del partido no participo. El Ministerio acaba de decretar una política de la calidad en la que el maestro debe rendir cuentas y acercarse a la comunidad y planificar con ella, pero eso no ha bajado a la realidad todavía.

5.2.5 Políticas relativas a los docentes de las escuelas rurales

El accionar de los maestros nicaragüenses se ve regido por la Ley de Carrera Docente (Ley 114 de 1990), que garantiza la profesionalización de la labor de los educadores. No entraremos en profundidad en sus contenidos ya que, según Gil (2007): *“Con el tiempo, la falta de cumplimiento integral de esta Ley ha conllevado (sic) múltiples tensiones en el sector docente y, en la actualidad, por las limitaciones que presenta, no contribuye al despliegue y reconocimiento de la profesión docente”*.

Según los datos del MINED, la zona rural del país concentra los mayores niveles de pobreza y es ahí donde también encontramos los mayores niveles de empirismo docente. Estos docentes empíricos son en su mayoría relativamente jóvenes con pocos años de experiencia, concentrados en la zona rural del país y mayoritariamente mujeres.

Formación

En Nicaragua, la formación de docentes es tarea del MINED. La realiza a través de trece escuelas normales: ocho públicas, tres privadas y dos subvencionadas por el Estado. La formación de maestros para la enseñanza primaria tiene dos modalidades, a saber: la primera se trata de cursos regulares que completan los jóvenes que aspiran al magisterio,

es de nivel medio, lo que quiere decir que se da a nivel de estudios secundarios y cursos de profesionalización dirigidos a formar a los maestros empíricos que están en servicio.

Las condiciones de pobreza de los mismos jóvenes que aspiran a ser maestros les dificulta de manera importante la culminación de sus estudios. Según López Romero (2009):

Los futuros maestros no tienen condiciones para resolver su alimentación. No hay comedor en la Escuela Normal, y tienen que traer su alimentación de la casa. Han reducido los días de clase para evitar el pago de autobús durante toda la semana. Se les cobra 100 córdobas por mes por su formación. (4.85 USD)

Aunque ella se refiere al caso específico del Centro Experimental La Asunción-Lechecuagos, es una información significativa que afecta la formación de los maestros.

Según Mejía:

Hay una política basada en la capacitación aunque algunos no estemos de acuerdo con esto. Yo soy del criterio de que debe darse una política de formación y no de capacitación. Un maestro formado tiene un criterio ya elaborado y las capacitaciones lo enriquecen. Un maestro con sólo capacitaciones decide si quiere aplicar lo que aprendió o no, en función de sus condiciones de trabajo. Esto se está revisando en el Ministerio. Actualmente se tiene el plan de llevar al nivel de maestría a cuatrocientos docentes y formadores de docentes.

Durante el periodo 1990-2010 han habido tres modelos diferentes en la formación inicial de docentes de escuela primaria. Según nos explica Pichardo (2009): El primer modelo (conocido como Plan A) pedía como requisito tercer año aprobado de secundaria y luego brindaba tres años de formación en Escuela Normal. El segundo modelo (Plan B), iniciado a partir de 1994, también exigía como requisito el tercer año aprobado de secundaria, pero incluía en los dos años de formación normalista, las materias del último ciclo de secundaria, de manera que los normalistas graduados tuvieran a la vez completa la formación secundaria que les permitiría acceso a la Universidad (Solamente la Normal de Lechecuagos trabajó con este modelo). El Plan C eleva los requisitos de ingreso, solicitando la secundaria aprobada. Aunque no tiene rango universitario, los egresados normalistas de este plan, que todavía no han terminado puesto que iniciaron en el 2008, recibirán junto a su título de normalista, el técnico medio otorgado por la Universidad

Centroamericana (UCA). El técnico será una especialización en educación multigrado rural. Se da solamente en una de las ocho escuelas Normales que existen en el país: El Centro experimental La Asunción-Fe y Alegría de Lechecuagos.

Vigil (2008) manifiesta que este programa nuevo es una iniciativa de Fe y Alegría, en conjunto con la Universidad Centroamericana (UCA), el Centro Experimental “La Asunción-Fe y Alegría” y el Centro de Investigación y Acción Educativa Social (Ciaes), con el apoyo del Proyecto Excelencia/USAID y de Avina. Participan en este momento 16 estudiantes que iniciaron en 2008 y terminan en agosto 2010. Es el primer paso para la generación de un modelo de formación inicial de nivel universitario para docentes rurales de primaria multigrado.

Este programa -con salida de Técnico Superior- se propone ofrecer conocimientos específicos para aplicar las metodologías de la modalidad multigrado, basada en el auto-aprendizaje y en la combinación de experiencias de alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje. Asimismo, implica conocer las características del contexto rural de Nicaragua, los desafíos que se derivan de sus condiciones socio-económicas y las necesidades educativas específicas de su población. Aparte del dominio y utilización de las diferentes teorías de aprendizaje y enfoques pedagógicos, el programa enfatiza en los ámbitos de investigación, gestión escolar y participación comunitaria. Incluye a su vez la educación en valores, la educación para el trabajo y la práctica docente. El programa rescata la práctica de la metodología APA (Aprendo, Practico, Aplico) que fuera desarrollada por el Proyecto Excelencia/USAID y el enfoque de los aprendizajes significativos.

Sin embargo, la existencia de maestros empíricos es legendaria en el país. Según Mejía (2009): *“Las políticas de formación deben elevar el nivel educativo del docente. No puede ser que alguien sea educador con un nivel medio y ni siquiera haya terminado su secundaria. Debería tener secundaria más la pedagogía”*.

Según López Romero (2010) existe una necesidad perentoria de formación de ciclos superiores para los docentes que no se puede alcanzar por la falta de oferta de programas y la falta de condiciones económicas de los maestros que no podrían pagar seiscientos o

mil dólares por un posgrado. Nos dice también que estos programas tendrían que ser presenciales pues no existen las condiciones para un programa virtual. Además deberían ser abiertos a todos y no "escogidos". *“Cuando se abre un programa de formación, generalmente viene con “nombre y apellido”.*

Contratación

Los nombramientos de los docentes en las instituciones educativas no se ven regidos por un régimen particular de nombramientos. En muchos de los casos, las ONG que financian las escuelas hacen los nombramientos directamente, o son las mismas instituciones, o los delegados Municipales. Lo vemos en las historias particulares de los maestros que entrevistamos. Ellos fueron directamente nombrados en los centros educativos de responsabilidad del NER de Lechecuagos, por el responsable de este Núcleo. En el caso de los maestros entrevistados del NER Fe y Alegría, fueron las hermanas de la Asunción quienes los buscaron personalmente o evaluaron sus capacidades para ser nombrados en el puesto que ocupan.

El salario de los maestros en Nicaragua es un problema serio. Según los datos del MINED, la diferencia del salario entre un maestro empírico y uno graduado no es significativa lo que desestimula a la formación profesional. Por otra parte, en ninguno de los dos casos el salario alcanza el 50% del valor de la canasta básica (MINED, 2009), lo que hace que los maestros tengan que buscar otras fuentes de ingresos para completar el sustento de sus familias. El problema salarial de los maestros ha hecho que durante este año 2010, los movimientos de paralización de labores exigiendo un aumento salarial, haya afectado de manera importante las clases durante los primeros meses del curso lectivo.

Singular mención merece el artículo VII de la Ley General de Educación cuando señala:

Los maestros y maestras tienen derecho a condiciones de vida y trabajo acordes con su dignidad y con la importante función social del trabajo que desempeñan por lo que se les debe promover, estimular y desarrollar el respeto a su labor en la comunidad educativa y sociedad en general.

Dista la realidad de estas condiciones y los maestros entrevistados nos señalan las dificultades que tienen por el bajo salario que reciben. Algunos de ellos trabajan en la zona rural porque tienen la posibilidad de redondear su salario, con el cultivo de la tierra o la crianza de animales para el consumo familiar. Interesante pregunta se hace la doctora Mejía (2010) durante la entrevista que le hicimos: “¿Por qué se iría un maestro a la zona rural a trabajar, si tarda tres días en salir a cobrar un cheque inferior a los gastos de transporte de esos tres días? Por eso, muchos maestros titulados prefieren ir a vender en el mercado”.

5.2.6 Políticas referidas al uso de las tecnologías en la educación rural

En el documento *Políticas para la Educación Básica y Media del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, para el periodo 2007-2012* (el MINED, 2007b) nos señala lo siguiente, como una de las acciones a realizar a partir de la política “Más Educación”:

Expansión de Informática Educativa: Incrementar el número de CTE (Centros de Tecnología Educativa) en otros centros de estudio, promoviendo en los docentes el uso de la informática, como herramienta pedagógica, útil, tanto en los planes de clase como en la elaboración de las guías de trabajo para los estudiantes, organizando investigaciones documentales y pequeñas experiencias de campo que implique el uso de Internet y la presentación de informes digitalizados. Para esto resulta de trascendencia un entrenamiento sostenido de los profesores en el dominio de la tecnología, cuidado mantenimiento y reparación de los equipos en un máximo provecho de los recursos existentes en los colegios.

No hemos encontrado evidencia de que esta acción se haya consolidado más allá de las Escuelas Normales. Mejía (2009) afirma: “No existe una política para la tecnología ni siquiera en la zona urbana. La iniciativa más hermosa está en manos de la CECC y tiene que ver con la instalación de centros de tecnología para darle acceso a las escuelas normales. El centro que corresponde a Nicaragua ya está instalado en su totalidad”. Se refiere Mejía al proyecto de Centros de Recursos y apoyo al Profesorado, llevado a cabo por la CECC, con financiamiento de la Agencia española de Cooperación para el Desarrollo⁴¹.

⁴¹ Más información en: [HTTP://CECCSICA.ORG/PROGRAMAS-ACCION/EDUCA/PLAN2EA.HTML](http://ceccsica.org/programas-accion/educa/plan2ea.html).

Nos indica López Romero (2009) que el Centro Experimental La Asunción cuenta con un laboratorio de informática con 25 computadoras y acceso a Internet. Se hace uso de la tecnología de tal manera que cuando necesitan contenidos específicos de un tema que están desarrollando en clase, acuden al profesor de informática de la Escuela Normal, éste les busca las páginas en internet sobre el tema y las recomienda para que sean utilizadas por el docente. En el caso de los futuros docentes, tienen acceso al laboratorio en un horario programado. Las escuelas del NER no tienen acceso a este laboratorio, pero sí pueden solicitar al encargado de informática que les busque documentos en la red que se imprimen y se envían a las escuelas, para uso del maestro.

Sin embargo, existen reticencias para aceptar la introducción de la tecnología en la educación. Sandoval (2009) nos indica:

La informática es una de las áreas a las que yo personalmente le tengo mucho temor. Aunque tenemos poco tiempo de experimentar con los equipos [informáticos], se nota que el interés por la tecnología hace que los muchachos se olviden de su tierra. Hace poco planeamos unos talleres de mejoramiento de la agricultura con tecnología pero los muchachos no quieren eso, les interesa la informática para la caja o la mecánica automotriz informatizada, pero no la agricultura. Yo sostengo que no es lo mismo enfrentarse a la agricultura con una educación básica que con estudios superiores y poder tener experiencias de laboratorio y todo eso pero claro, los padres han estado en el campo toda su vida y no desean eso para sus hijos.

5.2.7 Políticas referidas a los temas de gestión y gobernanza de las escuelas rurales

La educación rural nicaragüense cuenta con una diversidad en cuanto al tipo de instituciones que la integran. Así podemos encontrar las escuelas completas e incompletas, que enseñan en la modalidad multigrado. Las completas son las que ofrecen la totalidad del servicio de primaria, secundaria o ambas; las incompletas ofrecen alguna parte de ambos niveles.

Ambas pueden incluir algún nivel de educación preescolar en sus modalidades formal o no formal. Según el estudio del CIASES, 2007: “*los mayores problemas de la educación rural son su escasa cobertura y su baja calidad derivada de la escasa inversión pública, falta de prioridad y de políticas diferenciadas con respecto a la urbana*”.

Un problema que aparece como fundamental en Nicaragua es la inexacta definición de las zonas rurales. Los criterios que utiliza el Instituto Nacional de Información de Desarrollo, no son los mismos que utiliza el MINED. Eso hace que los datos no sean concordantes al interior del país. Como agravante, dentro del sistema educativo, son los propios directores quienes definen si la institución es considerada rural o urbana, lo que dista de usar criterios homólogos para esto.

El **Programa de Escuelas o Centros Autónomos**⁴² fue iniciado en 1993 y declarado en cierre en el 2007. Tenía como objetivo transferir responsabilidades administrativas desde el Gobierno Central a los Consejos Directivos de las escuelas, con el objeto de mejorar la eficiencia en el uso de los fondos públicos, movilizar recursos en las localidades y aumentar la efectividad de las escuelas. Los Consejos estaban integrados por el director de la escuela y representantes de maestros, padres y alumnos, en número que varía según el tamaño de la escuela.

El modelo pretendía que salvo los estudiantes, cada miembro votara para la toma de decisiones sobre aspectos materiales y académicos de la escuela. Igualmente, tenían autoridad en materia pedagógica (definían el programa curricular de la escuela, fijaban sus propias normas de evaluación de los estudiantes, seleccionaban textos escolares, definían el horario y calendario escolar), administrativas (contrataban al director, vetaban las decisiones de éste sobre contratación de personal administrativo y sobre asuntos pedagógicos, y respecto a sus sanciones a los estudiantes, etc.) y financieras (fijaban y administraban el presupuesto escolar, fijaban aportes voluntarios de los padres, otorgaban incentivos financieros a los maestros, daban cuenta financiera de la escuela a la comunidad escolar y al Ministerio). Hacia fines de 1995 el programa incluía 100 escuelas secundarias y se extendió a la enseñanza primaria.

⁴² (*) Esta experiencia fue incluida dentro del Portafolio de Programas Consolidados de la Unidad de Desarrollo Social, Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos, realizado en el marco del Capítulo Educación de la Cumbre de las Américas. (Ver: WWW.OAS.ORG/UDSE/COOPERACION.HTML). A Partir del nuevo gobierno de Ortega, el modelo ha sido eliminado (MINED, 2009).

En las escuelas primarias urbanas se aplicó el modelo utilizado en las secundarias. En las escuelas rurales, en cambio, se utilizó una forma diferente de autonomía: los Núcleos Educativos Rurales Autónomos (NER), conjunto de escuelas agrupadas en torno a una principal, en la cual se establecía un Consejo Directivo a cargo de las escuelas que integraban el núcleo.

El financiamiento de las escuelas autónomas combinaba transferencias mensuales del nivel central y recursos locales generados por concepto de cuotas que cancelaban los padres. La transferencia mensual se determinaba sobre la base del presupuesto anual del año anterior y estaba destinada a cubrir los honorarios básicos de los maestros y gastos asociados a la mantención rutinaria de la escuela.

Los Núcleos Educativos Rurales son una modalidad administrativa creada por el Ministerio de Educación, con el fin de optimizar los recursos y asegurar la aplicación uniforme de metodología, controles administrativos y el seguimiento pedagógico y administrativo a las escuelas diseminadas en las zonas rurales. Pareciera que el origen de los NER data de los años cincuenta, en la Escuela Normal Rural de Estelí, que utilizaba Escuelas Nucleares para las demostraciones que se realizaban durante la formación de maestros (De Castilla, 2009). Durante la época de la Revolución se consolidaron los Núcleos Educativos Rurales como forma organizativa del sistema nacional educativo, y se siguen utilizando hasta la fecha.

En el caso del NER La Asunción –Fe y Alegría- de Lechecuagos, las funciones del NER van mucho más allá del campo educativo. Nos cuenta su director:

Cuando estaban las religiosas se crearon proyectos de desarrollo de la comunidad, con ayuda que ellas gestionaron en España. Es así como se tiene el proyecto de electrificación y de agua potable. También hay proyectos de microcrédito, se le presta dinero a las familias para la siembra de maíz, yuca, caña o ajonjolí, o se le presta para comprar una vaca, cuya primera cría debe devolver para dársela a otra familia. Pero esto es mínimo. Con costos se llega al 30% de las familias de la comarca. (Sandoval, 2010)

Sin importar las iniciativas de autonomía escolar propias del periodo anterior al gobierno neo-sandinista, lo cierto del caso es que la inversión en educación actualmente en Nicaragua no llega al cinco por ciento del Producto Interno Bruto. Incluir al medio

millón de niños en el sistema escolar que actualmente no asiste a clases, implica –según el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, FEDH-IPN- tener que invertir en la construcción de doce mil escuelas, la contratación de doce mil maestros más (Escobar, 2010).

La infraestructura escolar en general se encuentra en muy mal estado, por lo que las inversiones son urgentes. Uno se preguntaría cómo administrar los recursos que no existen.

Según Mejía (2009):

El financiamiento de la escuela rural es muy pobre. El país invierte muy poco dinero en salud y educación. Inclusive, en educación se invierte más por alumno en la educación superior que en la primaria. Las escuelas se financian con la ayuda de las ONG, Si no fuera por ellos las escuelas no podrían funcionar.

Las palabras del administrador del NER La Asunción- Fe y Alegría de Lecheguagos, nos dan una idea de la dimensión de esta carencia de recursos:

La realidad es que no hay dinero para proyectar un plan de mejoras o inversiones. Siempre son más los egresos que los ingresos y no hay mucho de donde sacar. Los padres sueñan con ver cercado el instituto: eso cuesta como 40,000 córdobas, eso es mucho [dinero] para nosotros. es un sueño, una utopía. Los padres participan en los consejos de padres y cuando se hacen rifas o las quermés ellos participan de la información y la toma de decisiones pues es gestionado por ellos mismos.

Especial atención merece el Programa de Educación Básica (BASE I y II). Por sus siglas en inglés (Basic Education) este programa canaliza la ayuda del gobierno estadounidense en materia educativa desde que se restableció la presencia en el país en 1990. USAID es actualmente el mayor organismo donante bilateral en materia de educación: Con financiamiento de la agencia USAID, la primera fase del programa de Educación Básica (1994-1998 y extendida hasta el 2002 para abarcar las actividades de reconstrucción luego del huracán Mitch), enfatizó reformas del currículo de educación primaria y estimuló cambios en prácticas de enseñanza y materiales didácticos. Con estos fines se otorgó capacitación a 20 mil docentes y administradores educacionales y se apoyó la autonomía escolar y la descentralización y modernización del sistema educativo.

El objetivo de la segunda fase (proyecto BASE II 2002-2008) fue aumentar el acceso a una educación primaria de calidad, mejorar los logros de los estudiantes y aumentar el número de estudiantes que completaban la escuela primaria, asignando un énfasis especial a las escuelas rurales multigrado y educación bilingüe en la Costa Atlántica.

El Programa Base II consideró los siguientes componentes:

- *Aumentar la efectividad del maestro a través de la capacitación docente*, continuando con la transformación curricular en el sistema regular de enseñanza. Contempló la expansión de la red nacional de capacitación de maestros y el fortalecimiento del sistema de Escuelas Modelo.
- *Promover el acceso de poblaciones menos atendidas a una educación de calidad*, otorgando mayor énfasis a las áreas de educación intercultural-bilingüe y multigrado. Contempló el desarrollo de la educación multigrado a través de la modificación del currículo de las Escuelas Normales Rurales, la formación de capacitadores y maestros en servicio, futuros o actuales maestros en escuelas bilingües, y el diseño de material de enseñanza. También toma en consideración el desarrollo de la educación bilingüe intercultural y la enseñanza de español como segunda lengua.
- *Incrementar la participación de comunidades y padres de familia* en fortalecer la calidad educativa, realizando un programa de subvenciones a ONGs.
- *Fortalecer al Ministerio de Educación* apoyando la descentralización educativa. Esto significó apoyar el desarrollo de un sistema de información integrado y el desarrollo de una cultura de gerencia. Asimismo, implicó apoyar el desarrollo de investigaciones y evaluaciones para ser utilizadas en la formulación de políticas educativas.
- *Recuperación Educativa* para restaurar o mejorar las escuelas afectadas por el Huracán Mitch.

El número de **Escuelas Modelo** urbanas, rurales y bilingües alcanzó a 175, asegurando al menos una Escuela Modelo en cada municipio nicaragüense. BASE II intentó fortalecer estas Escuelas a fin de convertirlas en sitios de demostración y capacitación para las escuelas a su alrededor. En estas escuelas se promovía la aplicación de métodos activos de enseñanza aprendizaje. El gobierno nicaragüense anunció la

expansión del programa de **Escuelas Modelo** a toda la educación primaria antes del año 2012.

Proyecto: Apoyo al Sistema de Mejoramiento de la Educación Nicaragüense (SIMEN)

Iniciado en 1992 con financiamiento de la UNESCO, y beneficiando a más de 55 mil estudiantes, su centro de interés fue la transformación curricular y administración de la Educación Preescolar, Primaria y Formación Docente.

Está integrado por los siguientes componentes:

- *Desarrollo curricular* y sus dos grandes líneas de acción: la transformación y la adecuación curricular. Ellas incluyen la elaboración y validación de nuevos documentos curriculares; la adecuación curricular que se realiza en las Escuelas Guía; la concordante capacitación de los maestros; la sistematización de experiencias valiosas y su irradiación hacia las escuelas vecinas a las escuela guía y a las escuelas normales.
- *Formación docente inicial* en sus dos modalidades –presencial y a distancia– que considera la transformación curricular y administrativa de las Escuelas Normales; la capacitación de personal técnico, directivo y docente por medio de cursos de Educación Presencial; la capacitación de docentes de educación primaria en servicio mediante educación a distancia, con módulos auto formativos técnico-pedagógicos; la creación, fortalecimiento y organización de los Centros de Recursos para el Aprendizaje en las Escuelas Normales y la correspondiente capacitación de personal.
- *Información, planificación y evaluación educativa*, que incluye la realización de estudios socioeducativos para la adecuación curricular; el diseño y elaboración de propuestas de evaluación educativa; creación de un Subsistema de Información

Educativa a nivel local; seguimiento y evaluación y difusión de las actividades del proyecto.

La cobertura de este proyecto alcanzó a 52 Escuelas Guía ubicadas en 14 Departamentos, 51 municipios y 2 regiones autónomas, atendiendo a casi 36 mil estudiantes y unos 52 mil beneficiados indirectos que reciben la irradiación de las experiencias. Beneficia además a 15 escuelas normales, con unos 2 mil estudiantes en los cursos regulares y 3 mil 500 en los cursos de profesionalización.

Proyecto: Escuelas Fe y Alegría⁴³

Si bien el proyecto de escuelas Fe y Alegría es de origen privado, perteneciente a una Organización No Gubernamental de la Iglesia Católica, la hemos incluido como una iniciativa política del Estado, por cuanto la dependencia de las escuelas rurales de esta ONG y de otras de naturaleza similar es notable.

Las escuelas Fe y Alegría pertenecen a una iniciativa desarrollada en doce países de América Latina, iniciada en Venezuela, que busca ampliar la cobertura de la educación primaria a los grupos sociales de más bajos ingresos. Actualmente atiende a más de medio millón de beneficiarios y cuenta con un equipo colaborador de más de 17 mil personas en cargos administrativos y pedagógicos. Específicamente en Nicaragua, la Corporación Fe y Alegría cuenta con ocho centros que ofrecen Educación Secundaria, una Escuela de Formación de Maestros (Normal), un instituto Técnico Básico Agropecuario, un instituto Técnico Medio (Computación, Mecánica, Electricidad), catorce centros de Educación Preescolar y cinco centros que ofrecen educación primaria de primero a cuarto grado.

El programa desarrolla diversas estrategias de retención de alumnos, tales como: programas preventivos, que involucran atención médica y alimentación; programas

⁴³ Esta experiencia aparece reseñada en INNODATA. A Databank on Educational Innovation, de la Oficina Internacional de Educación, IBE, de UNESCO. Ver: WWW.IBE.UNESCO.ORG/INTERNATIONAL/DATABANKS/Innodata/inno.htm) y en Innovemos, Banco de Innovaciones de la Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe de UNESCO/ OREALC (Ver: WWW.INNOVEMOS.UNESCO.CL).

compensatorios de becas, trabajan con niños con problemas de aprendizaje y abordan la repetición múltiple con estrategias de promoción flexible; programas de incentivos económicos indirectos, que ofrecen atención preescolar, disminuyendo el retiro de los hijos de la escuela para dedicarlos al cuidado de hermanos menores, entre otros.

Cada escuela genera y gestiona sus propios fondos y es frecuente la participación de los padres en la operación de los fondos, lo que aumenta la responsabilidad compartida.

Hemos recorrido en este apartado las políticas de ambos países seleccionados que inciden la educación rural. Partimos de un análisis de las leyes generales de educación, pasando por las políticas educativas nacionales, terminando con los programas particulares a cada una de las seis categorías que cubren nuestro análisis. A partir del próximo capítulo, veremos de qué manera, estas políticas se ven reflejadas en la realidad de las escuelas rurales que visitamos.

CAPÍTULO 6

LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE LAS ESCUELAS RURALES

En el presente capítulo, se explica cómo las políticas dirigidas a la educación rural se manifiestan en la cotidianidad de las cuatro escuelas rurales que visitamos. Dos en Costa Rica: La escuela Santa Marta y la escuela Finca Tres, y dos en Nicaragua: La escuela San Francisco de Asís y la escuela San Antonio. La información recopilada permite contrastar, seguidamente, si las políticas educativas, que se han puesto en práctica en los dos países y que atañen a la educación rural, logran “tocar tierra” en la cotidianidad de las escuelas rurales.

Hemos dicho que los cuatro centros poseen como característica ser escuelas ejemplares de lo que entendemos por escuela rural: tienen enseñanza multigrado, ofrecen servicios de enseñanza primaria, son la única oferta de formación en la localidad donde se encuentran, localidad que es por lo demás, rural, agrícola, lejana a los centros de población.

Visitamos las escuelas durante varios días cada una, y entrevistamos a los maestros. Pudimos conversar también con tres madres de familia⁴⁴. Entramos a las aulas y presenciamos las clases. Utilizamos grabaciones vídeo de estas visitas y conversaciones⁴⁵. Les cedemos la palabra a ellos en la medida de lo posible, en este apartado.

Cabe aclarar que de ningún modo, las observaciones que hicimos durante dos semanas en las escuelas, permiten generalizar los hallazgos. Nos permiten simplemente explorar cómo se expresan las políticas educativas en cuatro escuelas rurales que atienden la población escolar como lo hacen todas: con los recursos que tienen a mano, con las condiciones que se les presentan, con los desafíos propios del entorno y con las condiciones propias de vida y de experiencia que han tenido.

⁴⁴ Con el fin de respetar la confidencialidad de los participantes, hemos utilizado un sistema de códigos para nombrarlos, pese a que ellos hayan firmado el consentimiento informado para participar en la investigación y en las grabaciones vídeo.

⁴⁵ Los vídeos han sido nombrados de manera codificada: Nombre de la Escuela+Número de registro (Ejemplo: SantaMarta1, SanFrancisco2). Las escenas aparecen con los lapsos de tiempo correspondientes (Ejemplo 1:05,00 – 13:07,22, que quiere decir, del minuto uno con cinco segundos al minuto trece con siete segundos y e22 décimas).

6.1 LAS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LOS NIÑOS RURALES

Tanto en Costa Rica como en Nicaragua, los niños de las escuelas que visitamos viven en condiciones de pobreza. Sin embargo, el concepto mismo de pobreza y su expresión, varían de un país al otro, de una comunidad a otra.

En el caso costarricense, los padres de familia son agricultores en su mayoría. Pudimos observar el proceso de cosecha de culantro de coyote cultivo principal de la región en Santa Marta (vídeo SantaMarta1: 1:23:23,0 - 1:29:54,6), y observamos las condiciones de trabajo de los padres en las bananeras de Río Frío (fotos: 64-67). A pesar de ello, las condiciones económicas les permiten en su mayoría, tener una casa en regular o buen estado, un salario para solventar las necesidades de estudio, salud y de vivienda de la familia.

Las políticas de atención a esta población dan la posibilidad de que los niños se alimenten todos los días, en un *comedor escolar* bien cuidado y equipado. Las escuelas visitadas cuentan con cocina, refrigerador, vajilla para los estudiantes, mobiliario y mantelería para el servicio de alimentación (fotos :36-41 y 71-74), en una de las dos escuelas tienen, además, horno microondas y mantelería. Los menús son balanceados y preparados a sugerencia de nutricionistas.

Uno de los docentes, SMD4, nos dice al respecto:

En términos de alimentación los niños se encuentran bien. A principio del año escolar, a los niños se les hacen las medidas antropométricas de rigor: peso, talla y se les hace el seguimiento durante el año. El servicio de alimentación en la escuela es bueno y a los niños les gusta la comida. No hemos detectado, el equipo que trabaja en la escuela, ningún caso de desnutrición. Más bien tenemos que trabajar un poco más con los que están pasaditos de peso.

El servicio de alimentación lo compra la escuela a una señora de la comunidad, quien encarga los insumos y prepara los alimentos. En ambas escuelas costarricenses, la situación es similar. Los niños tienen solventada la alimentación diaria. Aunque no es política nacional, pudimos constatar la existencia en la escuela Santa Marta, de una *huerta hidropónica* (fotos: 17-33) que sirve de proyecto educativo y complementa el

servicio de comedor escolar. En el caso de la escuela de Finca Tres, si bien el maestro reconoce que un proyecto productivo como un estanque de tilapias o una pequeña granja sería muy útil para la formación de los niños, señala que no existe financiamiento para ello. Adicionalmente, en la Escuela Santa Marta, los niños del sexto grado tienen un servicio de venta de golosinas durante el recreo, que ha sido concebido como un proyecto productivo, para que aprendan a administrar un servicio, hagan cuentas de las ventas y lleven el registro de lo vendido (vídeo StaMarta2: 32:12,4 - 33:45,0). El dinero que recauden será para la fiesta de fin de año.

Los niños que asisten a las escuelas costarricenses que visitamos tienen subsidio parcial o total para *el transporte*, para aquellos que lo necesitan, ya sea como ayuda de parte del MEP, o por convenio de las escuelas con las empresas transportistas. SMD1 nos lo cuenta: “*La mayoría vienen caminando. Los que viajan en bus [lo hacen ya que] este servicio es subsidiado por la empresa transportista. La directora de la escuela llegó a un acuerdo con la empresa de transporte para que redujera el precio a los niños de la escuela*”.

Sin embargo la mayoría viaja a pie a la escuela. También pudimos constatar que los niños son llevados a la escuela por transportistas de la zona que pasan por la carretera y les hacen el favor de dejarlos frente al centro educativo (vídeo SantaMarta1: 51:21,5 - 56:35,3).

Reciben ayuda para la compra de *útiles escolares* por parte de la Municipalidad o del MEP y la escuela realiza bingos o rifas para solventar actividades para los escolares (fiestas de fin de año). En el caso de los niños con mayores dificultades económicas, tienen la posibilidad de recibir *la beca del gobierno*, que significa un monto mensual de ayuda a la familia durante un año escolar que corresponde a 10 meses, con el fin de que los niños se mantengan en la escuela. Es requisito para mantener la beca, aprobar el curso lectivo. La selección la hace un comité de becas en el cual participan miembros de la Junta de Educación, del Patronato escolar y un docente de la escuela. Según nos relata SMD1, en la escuela de Finca Tres no hay estudiantes becados:

En esta escuela, no opera el sistema de becas, debido a la burocracia que es bastante engorrosa. Por situaciones particulares de la institución, que

no ha contado con un director de manera permanente por muchos años. La actual directora está recién nombrada y esperemos que dure y la situación se estabilice, pero los años anteriores han venido directores a pensionarse aquí o que los nombran por razones políticas, entonces, no han tenido un interés profundo en la institución y no se gestionan los trámites correspondientes.

Mientras tanto, en la escuela Santa Marta alrededor del ochenta por ciento de los estudiantes reciben la beca del gobierno. Nos cuenta SMD2: *“Hay servicios de becas para algunos niños casi el ochenta por ciento reciben el monto de dieciséis mil colones mensuales para que se ayuden con los útiles escolares”.*

En el caso de los niños nicaragüenses con los que tuvimos contacto la pobreza es mayor. Los padres se dedican también al cultivo, particularmente, de ajonjolí. Tuvimos la posibilidad de observar la cosecha de este producto (vídeo SnAntonio1: 0:06,9 - 1:58,2). Algunos niños padecen hambre y otros deben trabajar para ayudar a la familia (foto: 117).

La pobreza nicaragüense, se ve matizada por el abandono y otros problemas ligados a ella. Al respecto nos cuenta SFD1:

[Los niños] generalmente desertan por la misma situación económica. Que porque la mamá se va, el papá se va, lo trasladan a otra parte, que se queda con la tía, con una abuelita, y es eso. Y también por trabajo, a los niños los ponen a trabajar. Los niños que están aquí no llegarán a secundaria, Sólo la minoría. A veces, por la distancia, también. Usted puede ver los niños que recorren más de una hora de camino y hay padres que ya no les gusta eso, y se quedan en sexto grado o los retiran en cuarto grado.

En las dos escuelas que visitamos, no hallamos evidencia de que las familias participen del programa *Hambre Cero*. La causa probable es que el Municipio de León recibió un porcentaje importante de los Bonos (aunque no es considerado como uno de los más pobres del país), pero fueron distribuidos en otras comarcas ajenas a Lecheguagos.

En ambas escuelas visitadas en Nicaragua se constató que el servicio de *alimentación escolar* funciona sólo la mitad del mes, ya que los insumos que envía el MINED son insuficientes. Nos lo cuenta SAD2:

A los niños se les brinda almuerzo, por parte del Ministerio de Educación le llaman PIN escolar pero es una provisión que no viene completa. Tenemos 69 niños [incluyendo el nivel de preescolar] y viene sólo para 44, eso hace que no alcance para comer todos los días estipulados. Dicen que la provisión viene para tantos días, pero como son más niños los que comen, no alcanza. Tenemos el preescolar comunitario que son los primeritos que pasan en la fila. Lo que tiene la provisión es arroz, frijoles, cereal, maíz y aceit.

El MINED entrega los granos a la escuela, y las maestras los distribuyen a las madres de familia que, por turnos, se encargan de la preparación de los alimentos en sus casas. Transportan el alimento preparado todos los días a la escuela y lo sirven en el aula de clase. Nos dice SAD2: *“Las madres son las que preparan la comida. Algunas poquitas pueden hacer una mejora en la comida, pero como son de escasos recursos, ellas no pueden. El día anterior, las madres encargadas vienen a traer la provisión y al día siguiente traen la comida preparada para los niños”.*

Los niños no cuentan con comedor escolar deben traer de su casa los utensilios y platos, pues no hay agua accesible para lavarlos en la escuela (foto: 125, 150). Pudimos constatar un caso de un niño que no comió, porque olvidó su plato ese día (vídeo SanFco2: 28:49,8 - 31:18,7). Esta medida, se explica por la carencia de agua en las dos escuelas que visitamos.

[A los niños] se les da comida diaria. Pero ya no hay comida. Ellos, en el periodo de receso, entran en el aula y comen en veinte minutos. Son tres mamás por día que preparan la comida para el día siguiente. Y ellas saben que a las nueve de la mañana tiene que estar el alimento en la escuela. La escuela tiene agua y luz. El agua es de pozo, que está como a un kilómetro de aquí.

En las dos escuelas visitadas las *huertas escolares* no existen, pese a que hay una política gubernamental al respecto. Durante nuestra visita, se publicó la noticia en los diarios nacionales de que el Presidente de la República anunciaba la cobertura total del programa de un *vaso de leche diario* para todos los niños en todas las escuelas. No tuvimos evidencia de que llegara este recurso en los dos centros educativos visitados, y

los docentes nos indicaron que no tenían ninguna información al respecto. Nos dice SAD2: *“El vaso de leche que prometió el presidente no lo hemos visto todavía, ojalá llegue y que venga completa para todos los niños, en otras escuelas los niños están comiendo porque les llega completo”*.

El transporte es un problema endémico para toda la población, no sólo para los escolares (fotos: 128, 149, 152, 153, 156). En las escuelas que visitamos los niños se trasladan a pie a la escuela, pudiendo tardar hasta una hora (vídeo SanFco1: 0:00,0 - 4:34,8). Algunos niños cuentan con el transporte en carretón o en caballo que les brindan sus padres. El transporte se ve dificultado, en la comunidad de Lechecuagos, por las carreteras que no son pavimentadas, sino de arena. Al respecto nos dice SFD2:

Los niños se trasladan a la escuela algunos a pie, otros a caballo, a otros los vienen a dejar en carretón. No se hace largo a pesar de que yo camino una hora cuando el camino está bueno. Cuando llueve la arena se moja y se dura más. En invierno puedo durar una hora y quince minutos. Depende de la rapidez y del camino.

Eso hace que los carros de tracción sencilla no puedan ingresar a las comunidades y que el traslado a pie durante la época de lluvia sea difícil, pues los maestros y niños deben caminar en arena mojada. Por otra parte, pudimos constatar que, a falta de servicio de transporte organizado, se utilizan camionetas particulares que son remodeladas para transportar personas: les incorporan bancos de madera y le instalan cadenas para evitar caídas (foto: 157). En el centro de la provincia de León, es un sistema de uso popular bastante común pero que no llega a la comarca de Lechecuagos.

De acuerdo con el Director del NER, *las becas* o ayudas económicas que existen en las dos escuelas que visitamos corresponden a un monto recaudado por Fe y Alegría, para compensar la falta de pago de la cuota mensual que se cobra a los padres por la asistencia de los niños a la escuela (10 córdobas mensuales). Las becas las obtienen de donantes del exterior, mayoritariamente de España, que es el país de origen de esta ONG. Según dice SAD2: *“Aquí también consiguen becas. Las consigue la dirección del NER. El NER determina cuántos niños becados tiene cada escuela. Nosotros, los maestros, los elegimos viendo el que tiene más necesidad”*.

Como vemos, el número de becas a otorgar por centro educativo lo determina el NER y son las docentes de la escuela quienes seleccionan a los niños que recibirán el beneficio.

SFD1, señala por su parte: *“La cuota de los padres es de diez córdobas mensuales. Al final del año siempre hay niños que se auto becan porque quedaron pendientes las cuotas y no se pagan. Y al niño se le vuelve a recibir al siguiente año”*

Las políticas de equidad que se han generado para ayudar a los niños a permanecer en el sistema educativo, no llegan a toda la población ni cubren todos los aspectos: la alimentación resulta insuficiente, las becas solamente cubren el pago de la cuota a la escuela, el transporte organizado es inexistente, los útiles escolares corren por cuenta de los padres.

6.2 EL CURRÍCULO Y LA PEDAGOGÍA

Con el fin de detallar un poco más las observaciones que realizamos, se presenta la tabla No. 9 que hace un énfasis de las situaciones registradas.

Tabla No. 9
Situaciones registradas por medio de vídeo⁴⁶

Escuela	Registro: Lapsos (en minutos y segundos)	Situaciones
Santa Marta	SantaMarta2: 16:44,6 - 18:14,6	Círculo de la Armonía
	SantaMarta2: 18:16,6 - 25:34,5	Lección de Inglés de cuarto y quinto grados
	SantaMarta2: 37:37,1 - 40:11,1	Lección de Educación Física, primer ciclo
	StaMarta3: 0:00,0 - 37:38,7	Preparación del regalo del día de la madre
	SantaMarta2: 25:45,6 - 31:58,1	Lección de Ciencias, segundo Ciclo, tema la energía
	31:05,5 - 31:58,1	Lección de español, el acento de tercer grado
	StaMarta2: 10:05,7 - 10:36,1 39:00,6 - 41:09,3	Recreo

⁴⁶ Elaboración propia.

Escuela	Registro: Lapsos (en minutos y segundos)	Situaciones
Finca Tres	Fincatres1: 0:00,0-49:19,5	Lección de español, redacción individual
	Fincatres1: 49:33,4 - 1:29:30,3 Fincatres2: 0:00,0 - 22:30,4	Lección de matemática, tema medidas de longitud, Tercer grado
	Fincatres2: 1:23:08,2 - 1:31:26,4	Trabajo en pequeños grupos
		Recreo
San Francisco	SanFco1: 0:00,0 - 17:08,4	Ingreso de los niños a la escuela
	SanFco1: 12:44,2 - 39:09,1	Lección de español, el verbo como acción Tercer grado
	SanFco1: 4:31,3 - 6:42,7	Limpieza
	San Fco2: 50:57,1 - 57:26,3	Lección de educación Física
San Antonio	SnAntonio1: 4:21,5 - 8:41,8	Circulo de inicio
	SnAntonio1: 23:40,4 - 36:25,6	Lección de español, redacción de oraciones
	San Antonio1: 39:16,7 - 42:45,4	Lección de educación física
	19:56,7 - 38:48,6	Lección multigrado, simultánea

En las escuelas costarricenses visitadas se trabaja con el *currículo* oficial y único tal como ha sido establecido por el acuerdo N° 34-97 del 08 de mayo de 1997 por el Consejo Superior de Educación, con *horario* ampliado. Esto quiere decir que la jornada diaria inicia a las siete de la mañana y termina a la una y veinte de la tarde, de lunes a viernes.

Las materias que se imparten son las siguientes: Español, Estudios Sociales, Educación Científica y Matemáticas. El mencionado artículo señala que el currículo comprende, asimismo, las lecciones especiales que son: Educación Musical, Educación Física, Educación Religiosa, Educación para el Hogar, Artes Industriales y Artes Plásticas, y la enseñanza de una lengua extranjera (Inglés o Francés) y educación agrícola. En el caso de las escuelas que visitamos el currículo no tiene todas las lecciones especiales. La escuela Santa Marta, reciben lecciones de Educación Física e Inglés, y es

importante anotar que esto ha permitido el desarrollo de equipos de fútbol femenino y masculino como actividad extracurricular en la escuela (fotos 42-48). En la escuela Finca Tres, no hay materias especiales.

La organización de las materias especiales, al menos en el caso de educación física, aporta una riqueza particular a la cotidianidad de las escuelas rurales. Nos cuenta SMD4:

Para los estudiantes de primer ciclo, se trabajan los movimientos locomotores y no locomotores tratando de buscar el equilibrio y la coordinación. Con los de segundo ciclo se trabaja un deporte en específico. En esta escuela, está trabajando el baloncesto. Como la infraestructura escolar no tiene gimnasio ni aro, se trabajan los fundamentos del deporte menos el tiro al aro por el problema de infraestructura. Todos los rudimentos del deporte los adquieren. El material se consigue por diversos medios, ya sea la Junta de Educación que en esta escuela ha ayudado mucho o con donaciones de la empresa privada cercana. Hace pocos días “Ríos Tropicales” hizo una donación de bolas de voleibol y de fútbol.

En el caso de la Escuela Finca Tres, no se tiene ninguna de las materias especiales. Nos dice F3D2:

En la escuela no se imparten materias especiales, desconozco por qué. A los niños les hace falta. No tenemos maestro de inglés, porque la matrícula de la escuela es muy baja. No sé cuál es el mínimo para que nombren un profesor de inglés, pero nosotros no tenemos. También se dice que no hay profesionales de inglés capacitados para dar los cursos. Hay códigos pero no hay profesores.

En las dos escuelas costarricenses visitadas, las clases son multigrado, pero no son unidocentes. Esto quiere decir que ambas escuelas cuentan con al menos dos docentes. En el caso de la Escuela Santa Marta, la planificación se hace con las demás escuelas multigrado del distrito escolar cada dos meses. Se analizan los programas y se hace el planeamiento mensual: SMD2 nos cuenta:

Nosotros elaboramos un planeamiento bimensual entre varias escuelas que están cercanas. A partir de ese planeamiento, cada escuela hace la minuta como plan semanal y crónica diaria. En el caso de las escuelas unidocentes, existe la política de planeamiento conjunto. Tenemos permiso un día por mes para ausentarnos de clase para poder reunirnos. Nosotros dimos la sugerencia que queríamos hacerlo bimensual.

SMD3 nos detalla el sistema de planificación que utiliza:

La planificación de las lecciones parte de las guías didácticas que imparte el MEP en las cuales vienen los temas ya seleccionados. Yo tengo una lista de distribución anual de objetivos y contenidos. Yo creo siete unidades de mes y medio cada una. En ese mes y medio, yo preparo las minutas que contienen los objetivos a cumplir, los contenidos, preparo las actividades de mediación, y realizo las situaciones de aprendizaje en las que los niños van a comunicarse.

Luego, cada docente hace la minuta diaria. Según se pudo constatar, las dos maestras se distribuyen para trabajar de la manera siguiente: en la escuela Santa Marta, una maestra atiende los grados de primero y segundo y la otra de tercero a sexto. Como sólo es un salón de clase, la distribución se hace con dos pizarras que están en paredes contrarias, y cada grupo de estudiantes con su docente, utiliza la mitad del aula.

En el caso de la Escuela Finca Tres, se cuenta con dos aulas, por lo que cada docente trabaja con tres grados en aula diferente. La organización del horario ha variado en esta escuela y ha recurrido a una organización interna diferente a la establecida por el Manual de Procedimientos del MEP. Uno de los maestros trabaja con segundo, cuarto y sexto grados, mientras que el otro trabaja con primero, tercero y quinto grados. Según explica uno de los maestros, las prácticas pedagógicas se hacen siguiendo los lineamientos del MEP, pero en casos específicos, se basan en su experiencia y toman decisiones que no necesariamente corresponden a los lineamientos dados por el Ministerio. FTD1 nos cuenta:

Las políticas pedagógicas existen y no existen para las escuelas rurales. Las políticas pedagógicas son en general para todas las escuelas centrales o rurales, sin embargo, cuando el maestro adquiere experiencia, aprende a usar otras estrategias que se salen de las políticas generales, porque sabe que le darán un mejor resultado.

La organización del aula y las tareas cotidianas las puedo organizar gracias a la experiencia. “La práctica hace al maestro”. Veintiséis años de experiencia en zona rural me permiten hacerlo. En escuelas como esta, no hay mucho problema para organizarse porque los grupos son pequeños.

Una de las razones por la que se da la búsqueda de alternativas es la rigidez del sistema administrativo y los requerimientos que se les exige a las escuelas rurales. Dos ejemplos de esta situación:

Aunque el horario estipula que debe trabajarse todos los días de 7 de la mañana a 2 y cuarenta de la tarde, la escuela ha decidido trabajar con doble jornada esto es: lunes y martes se trabaja de 7 de la mañana a 10 y 50 y en la tarde de 11 a las 3 y 30. La necesidad de trabajar con primer grado de manera más efectiva imponía un cambio. Era muy difícil continuar laborando con tres grupos al mismo tiempo (primero, tercero y quinto grado a la vez). Ahora se trabaja el primero con el tercero en el mismo periodo y el quinto aparte con las labores de dirección. Esto permite trabajar con los niños pequeños de manera más efectiva. Era un horario muy largo para niños pequeños.

Otro ejemplo de adecuaciones necesarias nos lo da FTD1 al referirse a un caso de un niño de segundo grado que no sabe leer. Nos lo explica en sus propias palabras:

La adecuación a la realidad rural se hace de dos formas: la oficial y la no oficial. La primera es siguiendo las políticas ministeriales. La otra es adaptando de manera inmediata el quehacer a las necesidades del niño, evitando la burocracia. Por ejemplo, en este momento tengo un niño en segundo grado que no sabe leer. Empezamos a hacer el trámite para que le abrieran un expediente de adecuación para su nivel; sin embargo, pedían que llenara una fórmula y otra, traiga un papel, llene este otro documento, y el tiempo se me estaba yendo. Cuando uno tiene tres grados, cada minuto es oro. Entonces, [me deshice] del expediente, yo le hago la adecuación al niño, y en la regional nadie sabe nada.

Con respecto al trabajo propio de aula, es interesante notar que, en las escuelas costarricenses, no tuvimos evidencia de adecuación del currículo al contexto rural. Por el contrario, no se usan elementos del contexto para estudiar temas que lo permitirían. Dos ejemplos de esta situación: en una de las escuelas, el profesor de Educación Física señala como una carencia importante la falta de infraestructura para impartir clases de educación física, como si el campo abierto no fuesen condiciones suficientes para ello. Considera que se requiere un gimnasio. De hecho se utiliza el corredor de la escuela, de espacio reducido para hacer los ejercicios que podrían hacerse a campo abierto (vídeo Santa Marta2:37:37,1 - 40:11,1).

El otro ejemplo, también de la escuela Santa Marta, nos permite ver a la maestra de grado que está dando una clase sobre los productos derivados de la vaca (vídeo StaMarta2: 0:27,5 - 1:11,4). Para ello utiliza una vaca hecha a partir de un globo de inflar decorada con espuma sintética para darle la forma del animal. A veinticinco metros de la clase, hay vacas pastando, sin embargo, la maestra utiliza el modelo artificial, para explicar esta materia en lugar del animal mismo.

En el caso de la escuela Finca Tres, los niños juegan a saltar la cuerda también en el corredor del centro educativo, teniendo todas las zonas verdes a su alrededor (vídeo Fincatres3 52:06,7 - 53:02,6).

Sólo en un caso pudimos observar la referencia al ambiente rural: durante la clase de inglés el profesor preguntaba acerca de las frutas de predilección de cada estudiante (vídeo SantaMarta2: 18:16,6 - 25:34,5).

Con respecto a la pedagogía en el aula, tuvimos evidencia de que, en las escuelas costarricenses, existe una variedad de recursos pedagógicos que se utilizan. Los maestros hacen uso de la exposición magistral (foto: 14, 97; vídeo) el trabajo individual dirigido con fichas (vídeo StaMarta2: 25:35,3 - 31:12,4), trabajo en pequeños grupos para hacer investigación (foto: 15, 16, 81) y en círculo para las discusiones (vídeo StaMarta1: 56:34,2 - 1:03:33,3), Existe una tendencia hacia el trabajo independiente del niño, que permite al docente ocuparse de varias tareas a la vez. Incluso, ya sea atendiendo el teléfono, corrigiendo evaluaciones o haciendo labores de limpieza del centro educativo mientras los estudiantes trabajan en sus cuadernos.

En relación con la organización del trabajo simultáneo con grupos de diferentes grados, F3D1 nos dice lo siguiente:

Cuando se trabajan los tres grados de manera simultánea lo que se hace es diferenciar la profundidad del alcance en cada uno de los niveles. Por ejemplo, si vemos sistemas de numeración, se puede ver en todos los grados pero en cada uno se le va dando un alcance diferente. Sin embargo a veces no se puede hacer esto de compartir un tema en todos los grados. Si no que hay que separar a cada grado de manera particular.

Es curioso notar que en algunos casos, la distribución de los pupitres en el aula a veces no corresponde al trabajo solicitado. Por ejemplo, se organizan pequeños grupos para trabajar en una redacción individual (vídeo Fincatres1: 0:00,0 - 2:09,3).

Al observar el desarrollo de la lección, se presenta un fenómeno que se repitió en dos de las clases observadas (una vez en Santa Marta, una vez en Finca Tres): el docente da las instrucciones, los estudiantes inician su trabajo, ya sea individual o en pequeños grupos y el docente deja el resto de la clase para que la terminen. Los ritmos de avance en la tarea son desiguales y quienes van terminando salen de la clase o se dedican a otras cosas, el aula termina vacía pero no hay, por parte del docente un cierre de la actividad pedagógica (vídeo Fincatres1: 26:37,9 - 49:19,5).

Las interacciones pedagógicas en las lecciones que pudimos observar, permiten decir que aunque el profesor trata de favorecer la participación del estudiante en algunos espacios, tiende a encuadrar la respuesta del estudiante a lo que él espera (vídeo Fincatres1: 49:33,4 - 1:29:30,3).

Por otra parte, los materiales didácticos son de buena calidad y en apariencia suficientes (vídeo StaMarta1: 6:48,5 - 8:53,3). Hay fichas para el trabajo en grupos, libros de texto (de la serie Hacia la Luz), revistas y otros libros de ciencias, literatura, matemática, organizados en rincones dentro del aula. Hay afiches y murales que refuerzan los aprendizajes.

En el caso nicaragüense, el horario de la escuela inicia a las siete de la mañana y termina a las doce y quince minutos de la tarde. El currículo que se enseña en las escuelas que visitamos es particular a la escuela multigrado y se compone de las siguientes materias: Lengua y literatura, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas, Educación Física, Formación Religiosa y Cívica. Aunque el programa es nuevo, no han llegado más que los textos que corresponden a Matemática.

Una de las maestras (SAD2) nos dice al respecto:

Existen programas nuevos para las escuelas multigrado. Es un programa nuevo que acaba de llegar y la estamos viendo a palitos, porque viene el programa pero no vienen los textos. Entonces, nos toca que andar

investigando. Es algo bonito también porque como maestros tenemos que ser también investigadores. Vamos a investigar a la biblioteca o a internet. A veces tenemos que pagar porque no todas lo sabemos utilizar tan bien.

En el caso de las escuelas nicaragüenses, se cuenta con varios docentes que trabajan multigrado, y la distribución es la siguiente: En la escuela San Francisco, que tiene oferta hasta sexto grado hay tres docentes una que atiende primero y segundo, otra que atiende tercero y cuarto y la última que atiende quinto y sexto. No sucede así en la escuela San Antonio, donde la oferta educativa es hasta cuarto grado. Una maestra atiende primero y segundo y la otra, tercero y cuarto grado.

La planificación del currículo se hace en los TEPCEs. Los maestros del NER que atienden los mismos niveles se reúnen una vez al mes para programar los contenidos que van a trabajar. Luego individualmente, planean las actividades y la minuta diaria de trabajo en la escuela. SFD1 comenta:

Sobre la planificación de clase...Yo la planifico de acuerdo a lo que tengo, de acuerdo a la realidad, y de acuerdo a la realidad de los niños también. Lo que esté a nuestro alcance. Hay un programa que nos envía el ministerio y de ahí nosotros priorizamos los contenidos que vamos a ver. Sólo somos dos maestros que damos quinto y sexto en todo el NER, así que nos reunimos los dos, y decidimos qué es lo que vamos a enseñar en el NER. Y cada mes nos reunimos para hacer el planeamiento conjunto. Guiándonos siempre con el TEPCE, pero lo hacemos en el NER.

Las *prácticas en el aula* que pudimos observar en las escuelas nicaragüenses, son variadas. Se utiliza la clase magistral (foto: 170), el trabajo en pequeños grupos (fotos: 166-168 y 171-173), en círculo (foto:169) y el trabajo individual. Hay una gran dificultad para trabajar con *materiales concretos* por la carencia de ellos y la organización que puede hacerse de este recurso no aprovecha el tiempo disponible. Referimos un ejemplo revelador (vídeo SanFco1: 12:44,2 - 39:09,1): en la escuela San Francisco, en la clase de español con tercer grado, la maestra les pide a los niños que escriban en papeles estilo tarjeta diferentes acciones (verbos). No existen las tarjetas ya confeccionadas por lo que la maestra entrega a los niños una hoja tamaño carta y les pide que la recorten en diferentes partes iguales para hacer las tarjetas, que luego contendrán las palabras solicitadas. El problema es que no existe más que un par de tijeras por lo que la maestra

practicante que está ayudando en la clase, va pasando de pupitre en pupitre recortando la hoja de cada cual. Este proceso que tarda unos veinte minutos y los niños no hacen otra cosa que esperar.

Las interacciones en el aula de las escuelas que visitamos en Nicaragua, corresponden a esquemas tradicionales de pedagogía multigrado. Es decir, la mayor parte del tiempo, es el maestro quien habla, los niños repiten o escuchan y sus las participaciones son corregidas por el maestro, de acuerdo con su opinión de lo que es una respuesta correcta.

Normalmente, la maestra distribuye los niños en dos grupos uno en cada extremo del aula, de frente a la pared donde hay una pizarra. Debe organizar un grupo en un extremo, dejarle trabajo, y luego dirigirse al otro extremo del aula a trabajar con el otro grupo. El ruido ambiente que este tipo de trabajo genera, puede notarse a lo largo de la lección (vídeo SnAntonio2: 19:56,7 - 38:48,6).

En los espacios de trabajo en grupo, los estudiantes se dirigen a sus compañeros libremente. Un ejemplo que pudimos observar de participaciones de los niños que se salen de este esquema:

La maestra de primer grado solicita a los niños que traigan de tarea un instrumento musical llamado Chin-Chin. Les pide que no lo compren en el mercado sino que lo fabriquen en casa con un clavo y con chapitas, que soliciten ayuda a sus padres. Uno de los niños sugiere que deberían escribir la información para no olvidarla. (vídeo SanAntonio1: 9:42,8 - 13:43,8)

Los materiales de aprendizaje que encontramos en las dos escuelas nicaragüenses son escasos y requieren ser actualizados pues, por el uso, se encuentran deteriorados (fotos 134, 198-208). Los pocos textos y materiales en buen estado, permanecen bajo llave. Los carteles y afiches que adornan las paredes dan la impresión que han estado colgados ahí desde hace muchos años (fotos 135).

6.3 LAS RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD

Los dos organismos comunitarios que se hacen cargo de las escuelas que visitamos en Costa Rica son la Junta de Educación y el Patronato Escolar. En las dos escuelas que

visitamos, estos organismos se encargan de administrar el centro educativo. Las Juntas de Educación, reciben el presupuesto anual de la escuela (de 700 mil colones aproximadamente en ambas escuelas) y les corresponde con ello hacerle frente a todos los gastos en coordinación con el Patronato, excluyendo los salarios de los docentes y el programa de comedor escolar.

En el caso del Patronato, ellos organizan actividades para complementar el presupuesto que se recibe del Ministerio, ya sea por medio de cuotas mensuales que se cobran a los padres (en el caso de Finca Tres el monto es de mil colones mensuales) o con rifas, bingos o ventas de comida. Con ello se solventan los gastos de la escuela que no se logran cubrir con el presupuesto del Ministerio, por ejemplo la limpieza de las zonas verdes y el las fotocopias de material didáctico. También se realizan las actividades paraescolares de los niños (normalmente la fiesta de fin de año). El porcentaje de distribución de los gastos entre estas dos figuras no está muy claro para los entrevistados. F3D1 nos dice: *“es un poco complicado decir en porcentaje cuánto para cada uno, yo diría 40 por ciento el Estado y 60 por ciento los padres. No se hace un plan a largo plazo de inversiones o algo así”*.

En palabras de una de las madres de familia F3M1:

[Yo] trabajé dos años con el Patronato escolar. Es una experiencia muy bonita, pero muy cansada. Trabajamos para hacer actividades que nos permitieran recaudar fondos para hacerles la fiesta de fin de año a los niños. Se hacen rifas, ventas, actividades deportivas, en todas las actividades hay mucha gente que participa. Nos distribuimos las tareas y cada uno participa en lo que tiene que hacer. Son muchas actividades y todas las disfrutamos mucho. Al mismo tiempo que estamos trabajando nos divertimos mucho. Yo no tengo idea cuánto dinero se recoge, porque yo no me ocupo de las finanzas. Yo considero que la participación de los padres es muy buena. Ellos participan en todo. Normalmente somos las madres las que estamos metidas en cosas de la escuela, pero cuando necesitamos ayuda masculina, la pedimos a los padres y ellos siempre nos ayudan. Por ejemplo a los hombres les toca cortar las hojas para hacer los tamales, hacer los chinamos, picar la leña para cocinar los tamales, entre otras cosas.

Junto con estos dos organismos, existe coordinación con otros entes de la comunidad. F3D1 hace una reveladora exposición de cómo el tejido social de la comunidad funciona:

La coordinación con otros organismos de la comunidad se hace bien, porque son los padres de familia, ellos mismos pertenecen a la Junta, al comité de salud, a la Iglesia, al comité de deportes. Estamos en un fuego cruzado, todos empapados de lo que sucede. Por ejemplo este fin de semana hubo una actividad deportiva y le cedieron un espacio al kinder para que realizaran ventas de comida, son los papás los que juegan fútbol y las mamás atienden las ventas.

En el caso de Santa Marta la realidad es otra, nos dice SMD1:

La participación de los padres, es siempre como en todos, hay gente que ayuda mucho otros que no. A los padres los invitamos a las reuniones para la toma de decisiones pero no todos vienen. La razón es que no quieren perder tiempo de trabajo porque les rebajan el salario. Hay empresas como la Standard que ayudan: nos dan frutas o dinero para la fiesta de fin de año, manzanas o uvas. En la municipalidad, nos dan útiles para los niños.

SMD2 señala que la coordinación con la iglesia católica es muy importante porque ocupa un lugar preponderante en la comunidad de Santa Marta. Se organizan actividades en conjunto como los rosarios a la Virgen y las misas para los alumnos de sexto grado. Nos hacen hincapié, tanto las maestras como la madre de familia entrevistada, de la importancia que tiene la transparencia y el brindar informes de manera cotidiana sobre el uso de los recursos financieros de la escuela.

En el caso de Nicaragua, la participación de la comunidad es diferente. Los padres participan poco, según SFD1:

Los padres de familia asisten poco a la institución. Cuando se hacen reuniones ellos vienen poco por lo mismo, porque andan trabajando, porque andan cuidando los animalitos que tienen, por eso. Nosotros teníamos un programa con ellos de limpiar la escuela, de quitarle todo el monte y son pocos los que han venido. Iban a trabajar en eso por lo menos dos horas. Y de cuarenta y cinco padres de familia, asistieron cinco. Es muy poquito.

La relación con otros organismos de la comunidad es prácticamente inexistente. Ellos refieren a la ONG Fe y Alegría, como la entidad responsable de arreglar la infraestructura, de darles capacitación de enviarles materiales.

Si bien, la presencia de funcionarios del MINED en las escuelas que visitamos no es frecuente, según dicen las maestras, se puede constatar que los TEPCEs son el mecanismo más utilizado para mantener al menos un contacto con lo que sucede en la cotidianidad escolar. También algunos recursos son enviados. De acuerdo con SFD1:

“Ahorita estamos recibiendo un material específico para la escuela rural, pero es de parte de Excelencia (que es un programa). Son los diferentes programas que nos ayudan y así vamos saliendo, Excelencia nos manda un poquito, Fe y Alegría nos ayuda otro poquito. Logramos cubrir algunas necesidades, no todas, pero sí”.

6.4 LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS RURALES

Todos los docentes de las escuelas rurales de Costa Rica que visitamos tienen *formación inicial universitaria*. Tanto los maestros multigrado de enseñanza básica, como los de materias especiales. Dos de ellos con nivel de Maestría, los otros con Licenciatura. La formación la recibieron en universidades públicas unos, privadas otros, y en la educación a distancia. Dos de ellos recibieron formación específica para la educación rural en el programa de la Universidad Nacional.

Nos dice la docente SM2: *“Para mejorar la educación rural del país debe haber mayor vigilancia de las universidades y los planes de formación de maestros. Sobre todo las privadas. Ahí está habiendo un problema grande y los maestros que se gradúan no tienen los conocimientos mínimos para trabajar en el área rural”.*

La formación complementaria, la han recibido, ya sea por sus propios medios, asistiendo a programas de segundo ciclo como las maestrías, o ya sea con capacitaciones y formaciones que brindaba el Programa de la escuela Unidocente del MEP el cual finalizó hace poco tiempo.

Los maestros de las materias especiales tienen también formación universitaria. SMD4 nos dice:

Yo soy bachiller en educación física graduado de la UACA [Universidad Autónoma de Centro América, entidad privada] En la carrera se ven los contenidos correspondientes a los diferentes deportes y también toda la parte pedagógica, los planeamientos, la evaluación así como la psicología del niño y el adolescente y las etapas del desarrollo.

En cuanto a la política de *nombramientos y retención* se debe decir que en el caso de Costa Rica los nombramientos se hacen por concurso público. Los criterios de selección están bien estructurados y tienen que ver con la formación y la experiencia. No obstante, como lo dijimos en el capítulo anterior, existen interferencias políticas de vieja data.

Nos dice F3D1:

Yo conseguí mi nombramiento en esta escuela mediante concurso. Las cualidades personales no fueron tomadas en cuenta para darme el nombramiento. Las cualidades académicas sí. Se tomó en cuenta mi título. No considero que yo competí con otros profesionales, más bien fue un vacío que yo vine a llenar, porque fue en una época en que había un déficit de alrededor de quinientos docentes en el país por año. En este momento creo que hay sobre oferta de docentes, entonces resulta diferente.

Sin embargo para las escuelas rurales esto no parece ser suficiente y genera efectos perversos. Uno de los efectos perversos es la rotación de docentes y directores. Según nos indica SMD2: *“La rotación de maestros rurales podría evitarse si hubiese un criterio de selección para nombrar los maestros rurales. Es importante que el maestro le guste el campo, si lo nombran porque solo esa opción había y no le gusta el campo, ese maestro estará deseando irse”*.

En el caso de la escuela Finca Tres, esta ha sido víctima por muchos años de la rotación de la figura del director. Algunos directores fueron nombrados en esta escuela para pensionarse, por lo que permanecen un año con miras a mejorar su pensión (el salario de un director es más alto que el de un docente de aula, lo que mejora el monto por pensión). Esto se ve reflejado en que no existe una monografía de la escuela (práctica corriente en las escuelas costarricenses que recoge la historia de la comunidad, de la

escuela, en sus características generales y en lo que compete a la labor de la escuela para alimentar el plan institucional).

Por esta misma razón no se han tramitado las becas de los estudiantes, por lo cual no pueden disfrutar de este beneficio, tampoco se ha elaborado el Plan Institucional, ni se han actualizado los datos ante los Programas de Comedor Escolar, para recibir el monto presupuestario correspondiente a la actual cantidad de alumnos. Importante reconocer que con el nombramiento de la actual directora parece que se ha resuelto esta situación para la escuela de Finca Tres.

Otro aspecto que fue indagado en la entrevista se refiere a la motivación por la cual trabajaban en zonas rurales. Los maestros costarricenses señalaron que el ambiente de trabajo en las escuelas rurales es muy llevadero. Lo resume SMD2 cuando nos comenta:

Me encanta trabajar en zona rural. Me gusta el ambiente del campo. Siento que los niños son chicos más responsables y más tranquilos, más lindos, más fáciles de llevar, tienen menos problemas. Me gusta la comunidad. En la comunidad rural se respeta todavía la figura del maestro. Y se puede tener una relación más bonita con los padres de familia. Hay más libertad de acción, también. Hay más espacio para realizar proyectos diferentes. Para innovar.

SMD1 nos refleja una vez más, esa motivación que tiene mucho que ver con los sentimientos:

Lo atractivo que tiene la escuela rural es el clima, no son lugares ruidosos, los niños son diferentes a los de la ciudad: son más sencillos, más humildes, y la gente también. Los niños necesitan más ayuda de nosotros. Los niños de la ciudad tienen más ventajas que los niños de aquí, entonces uno se va encariñando con ellos y uno se queda. Yo me quedé aquí y no me quise ir más.

Los maestros de materias especiales, expresan así su predilección por el ambiente rural. SMD4 nos dice:

Yo trabajo en una zona rural porque los niños son muy diferentes. En la zona rural, para mí, el trabajo es más tranquilo, los niños son diferentes les gusta más ciertas cosas, los niños de zonas urbanas son "tirados a grandes" más malcriados, en la zona rural son más disciplinados, aunque en términos de labor, a veces en una escuela urbana se tienen más facilidades por ser una escuela más grande.

En el aspecto personal, en el aspecto de disciplina, en el aspecto de aprendizaje, en la zona rural es mejor. Esa diferencia en la actitud se nota por ejemplo en las competencias deportivas. Esa actitud a veces un tanto agresiva, choteadora, del niño de la zona urbana, afecta a los niños de zona rural, los buscan para intimidarlos. Los niños rurales son más inocentes. Y en cuanto al ambiente de trabajo, es mejor trabajar en la zona rural, hay menos personal y por lo tanto menos roce, porque en las escuelas grandes hay más roce y hasta los jefes, a veces, uno los siente más encima. No lo dejan trabajar a uno, de la manera en que uno entiende mejor las cosas. Aunque a mí me queda lejos viajar, yo soy feliz trabajando en una zona como esta.

Por su parte, SMD3 dice:

La diferencia de trabajar en una zona urbana y rural existe. Los niños en la zona rural tienen más dificultad para aprender el idioma, hay más problemas. Sin embargo, los niños se portan bien, son más abiertos al aprendizaje, se muestran interesados en el idioma [inglés en este caso] y todos quieren aprenderlo. No hay ningún niño que interrumpe las lecciones, lo que si sucede en las zonas urbanas.

Por el contrario, la formación de los maestros en Nicaragua, es una formación de nivel secundario. No es sino hasta el año 2008 que inició un único programa –para 18 maestros- que obtendrán un técnico superior en educación rural. La duración y los requisitos de ingreso a la formación docente han ido variando con los años, en algunos casos les exigían solo un año de Magisterio después del tercer año de secundaria, luego fueron dos y en la actualidad, deben terminar la formación secundaria para ingresar al magisterio. La formación de magisterio que recibieron los maestros entrevistados no contemplaba la formación multigrado. Y no es sino hasta hace dos o tres años que se les está dando acompañamiento a los maestros que imparten esta modalidad por parte de Fe y Alegría. Nos dice SFD1: *“Yo tengo 21 años de estar trabajando en multigrado y hace apenas dos años que nos están dando seguimiento. Nosotros entregamos a como nosotros recibimos, porque yo también salí de escuela multigrado. Pero en la escuela Normal no me enseñaron a dar multigrado. Yo he hecho la adaptación como he podido”*.

Lo expresa también SA3:

Hasta ahora nos están dando, a las que trabajamos en multigrado, capacitaciones porque antes no nos daban atención. Pero tuvimos que insistir y ahora nos dan más formaciones. Están más atentos a nuestras necesidades. Hace como tres años que nos dan más atención. Ahorita con

el programa de Fe y Alegría, ellos son los que nos ofrecen la formación. Cuando finalizamos el año nos dan evaluaciones y siempre ponemos qué nos hace falta. Mensualmente nos dan un mini taller.

En cuanto a los nombramientos, es curioso notar que tres de los docentes nicaragüenses entrevistados, señalan que ellos no tenían la intención de ser docentes. Fueron las religiosas de la Congregación de la Asunción –quienes iniciaron la escuela Normal de Lechecuagos- quienes los fueron a buscar y los convencieron de trabajar como docentes. Ninguno se arrepiente de haber tomado esa decisión. Los nombramientos se hacían en ese momento en el NER. Se han dado cambios en este sentido a través del tiempo. Nos lo explica el Director del NER:

Hasta mayo 1998, era el equipo de dirección del NER quien tomaba las decisiones con respecto a los nombramientos. A partir de esa fecha, son los delegados municipales quienes hacen los nombramientos. En nuestro caso, las delegadas municipales han respetado mis objeciones y mis criterios y hasta la fecha en dos ocasiones que yo me he opuesto, ese criterio ha sido respetado.

En cuanto a las motivaciones de los maestros rurales nicaragüenses que entrevistamos, para trabajar en zona rural, estas tienen que ver con una identificación con la región. Nos dice SFD2:

Yo nunca he trabajado en zona urbana. Solo en rural. Me gusta trabajar en zona rural porque yo siento que el ambiente es más calmo. Sobre la disciplina no sé, porque no he trabajado en otros lugares, pero también en las rurales hay bastante indisciplina. Me siento identificada, porque yo soy de la zona rural y me gusta. Vivo la realidad aquí y yo comprendo las situaciones de los niños porque yo también tengo un niño, yo les digo a los papás que yo los comprendo. Tengo el chance de irlos a visitar y conocer los problemas que tiene la familia.

SFD1 nos lo reafirma en sus palabras:

Es bonito trabajar en la zona rural por las características de los niños. Los niños yo siento que son más acogedores, se ve que hay más necesidad, es ahí donde uno tiene que entrar, yo he ido a observar a la escuela urbana y yo miro que es distinto. Entonces yo, como todo el tiempo he trabajado aquí, me gusta. Yo digo, pues esta es mi gente.

Evidentemente, las condiciones de trabajo, de acuerdo con lo que hemos visto hasta el momento, son difíciles en Nicaragua. Según SAD2:

Las condiciones laborales en la zona rural, no las puedo comparar con la urbana. El salario es una poquedad. La única ventaja que uno tiene, y no todas las maestras, es que en la comarca se pueden tener sus propias gallinita y no se compra el huevo, si tiene su vaquita ya no compra leche ni cuajada, en el campo uno puede criar sus animales para ayudarse. Yo tengo dos vaquitas. Y mi marido las cuida mientras trabajo. El no tiene un trabajo fijo. El cuida los siembros y los animales. Tenemos dos manzanas de terreno, donde tenemos una manzana con la casa y frutales. Pero vivir en la ciudad con el salario de un maestro es imposible.

6.5 LA TECNOLOGÍA

En el caso de las dos escuelas costarricenses visitadas, pudimos constatar que participan en el Programa de Informática Educativa (PIE-MEP-FOD) (foto: 98). La escuela Santa Marta cuenta con un laboratorio de computadoras conectadas en red sin acceso a Internet, y pudimos constatar al menos dos usos que se les da a este recurso: por un lado, los estudiantes de sexto grado preparaban una presentación PPT (vídeo SantaMarta1: 9:07,5 - 11:07,8) para la clase sobre un proyecto de ciencias (diferentes tipos de energía), y por otro, los niños tienen autorización de traer de sus casas, música, vídeos o juegos, para entretenerse durante las horas de recreo.

Existe cierta reticencia por parte de la directora acerca de la posibilidad de tener acceso a internet, pues considera que esto implica una vigilancia particular. SMD2 nos lo explica:

No tenemos internet. No tenemos teléfono porque como somos sólo dos maestras, no tenemos tiempo de atender llamadas. Si hay teléfono se pierde mucho del tiempo que hay que dedicarle a los niños. Pero internet no es una prioridad para mí de momento. Creo que la internet es importante. Pero creo que no habría el tiempo para explotar ese recurso como debe ser. Quizás generaría un problema porque requeriría una vigilancia particular.

Atender un teléfono roba tiempo a las actividades docentes. Las necesidades de comunicación se solventan con el uso de celulares personales de los docentes (foto: 95).

En el caso de la escuela Finca Tres, existen cuatro computadoras ubicadas en el aula de la directora, donde simultáneamente está el teléfono y el fax (foto: 68-69). Aunque pudimos observar los niños de sexto grado trabajando en micro-mundos (vídeo

Fincatres3:16:58,9 - 19:32,3), no observamos integración de la informática en el trabajo de aula.

Es notable el esfuerzo que hace la comunidad para contar con el recurso. Una de las exigencias del Programa PIE-MEP-FOD, es que la escuela garantice la seguridad del recinto donde se ubicarán las computadoras. De esta manera, las escuelas que visitamos han buscado fondos e invertido en poner rejas, llavines y puertas de seguridad.

En el caso de Nicaragua, las escuelas no tienen recursos informáticos. EL centro de informática más cercano para uso de las escuelas está en el Centro experimental de formación NER La Asunción- Fe y Alegría, que empieza a integrar la informática en la formación de los docentes. Al respecto, menciona SAD1: *“Yo se algo de computación porque en el NER nos brindan estudio de informática. Tenemos una hora los martes y tenemos los viernes para investigar. No sé cómo se integra la computadora al trabajo del aula”*.

Las maestras tienen interés en ser capacitadas en informática, sin embargo se ve lejano el tema, pues no hay recursos ni para tener computadoras en la escuela, ni para sufragar la formación. SAD2 nos relata la real dimensión de lo que significa para el maestro este esfuerzo de formación.

Hace tres que tengo el interés en seguir cursos de informática. Me gusta. Yo les he dicho a mis hijas que yo deseo estudiar computación. Pero el salario que tengo no me lo permite. Yo tengo estudiando a mis dos hijas, si yo me pongo a estudiar significa que tengo que sacar del estudio a una de ellas. Mi prioridad son mis hijas. Pero a mí me gusta.

A pesar de esta circunstancia, las maestras hacen algunos esfuerzos que son importantes de mencionar. Cuando requieren hacer investigación sobre un tema en particular, envían el tema al responsable de informática del NER escrito en un papel , quien hace la búsqueda de algunos documentos y se los manda impresos.

SFD2 nos habla de una iniciativa reciente por parte del Estado: *“Yo no he recibido formación en informática. Sí me interesaría. El MINED mandó un papel que llenáramos para ver si estábamos interesados en adquirir una computadora al crédito para irla pagando, y todos llenamos el formato”*.

6.6 LA GESTIÓN Y GOBERNANZA

La organización de las escuelas costarricenses es homogénea en el sentido de que se tienen dos organismos comunitarios por ley que se encargan de la administración del centro escolar en lo que cabe a recursos físicos, materiales y de servicios. Los recursos humanos, como lo vimos con anterioridad se nombran en las Direcciones Regionales y son pagados por el MEP, directamente. La comunidad no tiene potestad en la administración o nombramiento de los directores o maestros. En ambas escuelas, tanto la Junta de Educación como el Patronato escolar se hacen responsables de administrar los bienes de la escuela. Los docentes se encargan de brindar el servicio educativo, y se procura que haya transparencia en las acciones. Así nos lo señala SMD1 cuando dice:

Yo no conozco los detalles pero en las reuniones de padres siempre se les informa lo que entra y lo que sale y en qué se emplea el dinero. Porque la Junta fiscaliza todo el gasto. Todo el pueblo sabe qué se hace con los dineros. También se hace la contabilidad que se entrega al Ministerio que fiscaliza los gastos y las entradas.

En el caso de Nicaragua, la organización de las escuelas es otra. Las escuelas son entidades administradas desde el NER (Núcleo Educativo Rural), lo que significa que las maestras no tienen tareas administrativas que cumplir. La Directora que está en el NER, y que visita las escuelas una vez al mes, es la responsable de la administración de las nueve escuelas del NER, en lo que toca a los recursos materiales y físicos. Hasta hace poco, este mismo NER, fue, responsable del nombramiento de los docentes y se les pagaba el salario a partir de los recursos financieros de la Organización Fe y Alegría.

Recientemente, esta situación cambió y ahora el MINED asumió el pago de los docentes y eliminó el pago de la cuota voluntaria que daban los padres. Los docentes ignoran el monto presupuestario pero las palabras del Director del NER, nos dan una idea de las carencias que se tienen al respecto:

La realidad es que no hay dinero para proyectar un plan de mejoras o inversiones. Siempre es más los egresos que los ingresos que tenemos y no hay mucho de donde sacar. Los padres sueñan con ver cercado el instituto eso cuesta como 40,000 córdobas, eso es mucho para nosotros. Es un sueño, una utopía.

En realidad, en el caso que nos ocupa del NER Fe y Alegría de La Asunción, las escuelas dependen de la ONG. Esto nos corrobora lo que nos indicaba la Master Mejía: *“Las escuelas se financian con la ayuda de las ONG, Si no fuera por ellos las escuelas no podrían funcionar”*.

Las carencias en cuanto a material son notorias. Las palabras de SFD1 son elocuentes en este sentido:

Yo acabo de hablar con el director [del NER], porque hay unas puertas deterioradas, las puertas de los baños están en deterioro también y me dijo que fuéramos viendo cómo le hacíamos frente nosotros, con actividades o pequeñas ventas para ir recogiendo fondos, a ver si le podemos hacer frente a eso. No tenemos de dónde tomar para eso.

En términos generales podemos ver, en el lenguaje propio de los maestros y algunas madres de familia, en las fotografías que tomamos y las escenas de vídeo, las características del trabajo cotidiano de las escuelas rurales que visitamos en ambos países. Con apoyo una vez más de las categorías que determinamos, exploramos estos aspectos en la vida regular de las escuelas.

En el siguiente capítulo presentaremos los procesos de análisis. En la primera parte, trataremos de explicar, sirviéndonos de las categorías, de qué manera se reflejan las recomendaciones globales en las políticas nacionales de los dos países escogidos. En una segunda parte, explicaremos las convergencias que encontramos entre las políticas nacionales y las prácticas escolares.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

Con el uso de las categorías que hemos definido previamente para acercarnos a la realidad de la educación rural, expondremos en este capítulo los resultados de la confrontación realizada de los tres niveles de análisis: el de las recomendaciones globales, el de las políticas nacionales, acciones y programas de los países que hemos seleccionado y el de las prácticas cotidianas de las cuatro escuelas visitadas.

7.1 PRIMER ANÁLISIS: COMPARACIÓN ENTRE LAS RECOMENDACIONES GLOBALES, LAS POLÍTICAS NACIONALES Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Para cada una de las seis categorías que hemos venido trabajando, estableceremos lo enunciado en las recomendaciones globales, en las políticas de ambos países y lo que logramos observar en las escuelas. Esto nos permitirá acercarnos al concepto de convergencia entre los niveles. Al final de cada uno de los apartados, haremos referencia a algunas ideas síntesis, resultado del proceso de análisis.

1) Las condiciones socioeconómicas de los niños escolares rurales (Con hambre no se aprende)

Para paliar la pobreza y las consecuencias derivadas de ella en el éxito escolar de los niños rurales, vimos que había algunas recomendaciones que tienen que ver con sufragar las necesidades que no pueden ser cubiertas por los padres. Fundamentalmente, se hablaba de subsidios económicos a las familias a cambio de que el niño permanezca en la escuela. Estas recomendaciones de acciones del Estado, que pueden ser focalizadas en los más necesitados o medidas de carácter más universal, han sido uno de los elementos más fuertes de las recomendaciones del BM, hacia los gobiernos de América Latina a partir de los años noventa.

En el caso de los subsidios directos, becas o ayudas monetarias, el nombre carece de importancia, la recomendación es que subsanen las necesidades económicas de la familia de tal manera que el niño no tenga que trabajar para ayudar al núcleo familiar y pueda continuar estudiando. Si contrastamos esta recomendación con las políticas nacionales, vemos que, en el caso de Costa Rica, el sistema de becas funciona de esta manera: son

programas estatales cubiertos por el presupuesto nacional que se les brindan a los niños que lo requieren condicionado a la permanencia dentro del sistema escolar y la aprobación de los cursos. Esta política estatal centralizada, de ninguna manera inhibe las acciones privadas que pudieran derivarse de las ONG o de las empresas. Sin embargo, la participación de estos actores en la educación costarricense es bastante limitada y cuando sucede, es local.

En la práctica, -nos dicen los maestros costarricenses entrevistados- esta política algunas veces se ve inhibida por razones de carácter administrativo. La política no contempla que las familias que habitan zonas alejadas, deben hacer un esfuerzo enorme para cumplir con los trámites administrativos que requiere la beca. Por otra parte, la asignación está sujeta a la diligencia de un director eficaz en la zona rural. Si este director está ausente, no ha sido nombrado o no tiene interés, las becas no se entregan a la población que lo necesita. Como vemos, no existe una aplicación universal del beneficio y las familias pobres rurales deben “demostrar” al Estado su condición de pobreza para ser beneficiarios.

En el caso nicaragüense, las becas no existen como política focalizada, mucho menos como política universal. Tampoco como función del Estado. No encontramos evidencia de políticas de becas gubernamentales pero las prácticas que observamos nos dicen que las becas son de origen privado, provienen en algunos casos de las ONG, y no están destinadas a ayudar a las familias, sino a pagar a las instituciones escolares las cuotas que cobran a los padres por los servicios educativos que prestan. En realidad asumen parte de los costos de operación de las instituciones educativas. Quien se beneficia en última instancia de este subsidio, es el Estado que no asume el pago de las operaciones institucionales, y por supuesto, la comunidad, que de otra manera no tendría oferta de ningún servicio educativo. En este sentido, tenemos que decir que las políticas costarricenses convergen con las recomendaciones internacionales, mientras que las políticas educativas nicaragüenses no consideran este factor.

Veamos otra de las recomendaciones que tiene que ver con la cercanía del centro escolar o en su defecto la organización de los servicios de transporte estudiantil. Una vez

más, estamos hablando de recomendaciones de políticas que pudieran ser universales o focalizadas a las poblaciones necesitadas. Se trata de brindar el servicio educativo completo (por lo menos hasta los niveles de obligatoriedad por Ley), que permitan a los estudiantes cumplir con este deber.

En el caso costarricense, la política de expansión universal de la escuela rural costarricense es una realidad, por lo menos en lo que se refiere a la enseñanza primaria. No sucede lo mismo con la secundaria, cuya oferta institucional ignoraba las zonas rurales, hasta hace muy poco. Desde los años sesenta, se propuso el país hacer del derecho a la educación una realidad y se han abierto escuelas en todo el territorio nacional con oferta completa hasta sexto grado de primaria. Esto más el programa de transporte escolar (política focalizada) o la cooperación de las empresas transportistas en el servicio que se brinda al estudiante, han permitido una ampliación de la accesibilidad. Las dos escuelas costarricenses que visitamos nos dieron dos panoramas diferentes: en Santa Marta algunos niños viajaban en transporte público y lo hacían mediante el pago subvencionado: en Finca Tres, los niños viajan a pie cortas distancias porque la escuela está cerca.

En el caso de Nicaragua, vemos que los problemas de la accesibilidad y del transporte son endémicos en el país. Decimos esto por cuanto muchas de las escuelas rurales no ofrecen los seis niveles de la educación primaria. En otras palabras, a medida que el niño crece, y avanza en la escuela, le es más difícil (y más caro) continuar con sus estudios porque la distancia que debe recorrer es mayor entre su lugar de residencia y la escuela a la que debe asistir. Y a la vez, no existe un sistema de transporte eficiente que le permita solventar el problema de la distancia, sea subvencionado o no. En las escuelas visitadas, observamos los niños viajando en caballo, en carreta o a pie por caminos de difícil tránsito. Vimos también que en NER de Lechecuagos, de las nueve escuelas que lo constituyen, solamente dos ofrecen los niveles de quinto y sexto grados de primaria. Esto significa que todos los demás niños de las siete escuelas restantes, deben alejarse de su comunidad si desean continuar sus estudios más allá del cuarto grado. Entonces en el caso de la disponibilidad del servicio educativo, las políticas costarricenses convergen con las recomendaciones internacionales, mientras que las políticas educativas

nicaragüenses adolecen de tomar en consideración la disponibilidad del servicio educativo o el transporte subvencionado.

Una tercera y última recomendación hacia a las poblaciones pobres es la alimentación de los niños. Se trata de organizar un programa que les permita llenar sus necesidades nutricionales básicas de manera tal que puedan aprender sin padecer de hambre. El programa de comedores escolares costarricense, es universal (aunque no lo fue en sus orígenes) tiene al menos veinte años de existencia y es un esfuerzo mancomunado entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación. Nos dice el doctor Edgar Céspedes en la entrevista que le hicieramos, que el éxito del programa, es haber llegado a entenderlo como una acción pedagógica, mucho más allá que la necesidad de llenar estómagos. Es la enseñanza de valores de base: conocimientos nutricionales, valores de convivencia, prácticas de higiene.

Viendo la experiencia de esta manera, se entiende la importancia del “comedor escolar”, como infraestructura física, que en casi todas las escuelas rurales tiene un valor preponderante. La logística del programa es realmente simple: se les da potestad a la Junta Administrativa o al Patronato, para que contrate el servicio de venta de alimentos a alguna señora de la localidad y se fija una cuota diaria por niño matriculado en el centro escolar -y no solo a quienes lo demanden por necesidad-. Esto requiere de la fiscalización de los dineros por parte de las autoridades y ello está previsto en los reglamentos correspondientes, así como la fiscalización de la calidad del servicio, y la educación en “manipulación de alimentos”, para las madres que se encargan de ofrecerlo. En algunos casos, como en el caso de la escuela de Santa Marta, se ha aprovechado el comedor escolar para desarrollar proyectos paralelos: uno de huerta hidropónica (que permite obtener productos agrícolas sin mayores insumos o herramientas) y el proyecto “empresarial” de los niños mayores que venden golosinas a sus compañeros, con el fin de aprender elementos básicos de empresa.

En el caso nicaragüense, la iniciativa Hambre Cero, como proyecto no solo de mitigar el Hambre sino como propulsor de la productividad agrícola en las zonas rurales, empieza a ser evaluado. Nuestra opinión es que la complejidad misma de la iniciativa tal

y como está concebida (financiamiento multipartito, logística de compra, distribución, asignación y seguimiento de bienes perecederos y no perecederos, población focalizada), hacen que no sea posible aún verificar su eficacia. Hay todo un proceso de aprendizaje para los múltiples actores que intervienen en la iniciativa. Notable es decir que es de las pocas iniciativas que involucran diferentes instituciones, muchos actores, y pretende resolver problemáticas estructurales.

No obstante, preocupa sobre manera la designación de beneficiarias con carácter político partidista. Sobre todo porque desnaturaliza el programa mismo, en sus intenciones primeras y aumenta el descrédito de la población rural hacia las acciones gubernamentales, que mina otras acciones que pudieran darse en el futuro. El clientelismo, tanto de los servicios del programa, como el clientelismo político que parece surgir de esta iniciativa, ha sido advertido por los evaluadores.

La iniciativa nicaragüense de comedores escolares, por el contrario, es una práctica parcial, incompleta, que no llega a toda la población a la cual va dirigida. En este caso particular, aunque la política está concebida como universal, su aplicación es deficiente. Desde la política del Estado, se envían alimentos para todos los niños. Desde la realidad, los alimentos no alcanzan y antes de decidir a quiénes hay que dejar sin comer, es mejor que todos dejen de comer la mitad del mes.

En todo caso, es notable ver en las escuelas que la ingesta de alimentos está marginalizada del proceso educativo. El ejemplo del niño que no come un día porque olvidó traer su plato, habla por sí solo. No se está salvaguardando el derecho que tiene el niño a comer. También la composición de la ración que envía el Ministerio de Educación, no permite dar alimentos de los diferentes grupos nutricionales. Si se quiere variar un poco la dieta basada en carbohidratos, corresponde a los padres de familia que tengan iniciativa y medios, el adjuntar algún otro componente alimentario para todos los niños.

El proyecto de huertas escolares, pareciera ser una utopía, al menos para las escuelas que visitamos. La carencia de herramientas de labranza; el robo del cual es víctima la escuela durante el tiempo de vacaciones cuando no hay vigilancia a las instalaciones (se robaron el tendido eléctrico), desestimula este tipo de proyectos. Por otra parte, no hay

que olvidar que las maestras con las que conversamos, tienen ellas mismas, sus propias pequeñas parcelas de cultivo para compensar los bajos salarios y que atienden por las tardes, una vez que terminan la jornada escolar. Súmese a esta situación que muchos de los niños, trabajan ayudando a sus padres en la parcela, por lo que dudamos que tuviesen la motivación necesaria para emprender este tipo de iniciativas.

En un ejercicio de síntesis, las ideas que nos surgen con respecto a este apartado acerca de las iniciativas para paliar la situación socioeconómica de los niños, podríamos expresarlas de la siguiente manera:

La política del Estado de brindar ayudas a las poblaciones rurales más necesitadas tales como alimentación escolar, subsidios financieros o transporte, tienen la función de mejorar la accesibilidad al sistema educativo. Se debe lograr entonces que estas políticas estén pensadas en función del usuario final, en nuestro caso, los niños rurales. Lo que pudimos observar fue que en el caso costarricense, las ayudas están generalizadas pero a veces se ven entorpecidas por problemas burocráticos. En el caso de Nicaragua, se obstaculizan por falta de recursos.

Entre las recomendaciones de esta categoría se hablaba de la necesidad, en algunos países, de hacer políticas diferenciadas por género de manera que se estimulara la participación de las niñas. No es el caso en ninguno de los dos países. Si fuera necesario, sería más bien adecuado establecer estímulos para la permanencia de los varones que son los más proclives a la deserción escolar, en ambos países. Encontramos en este tema una divergencia en relación con las recomendaciones globales.

Para hacer un análisis final de este apartado, habría que entrar a la discusión de si son o no convenientes las políticas sociales focalizadas. Muchos argumentos se esgrimen en contra de la eficacia de las políticas sociales focalizadas a determinados grupos, cuya existencia se fundamenta en la necesidad de crear una discriminación positiva hacia quienes menos tienen en la sociedad.

Está demostrado que en América Latina, las políticas sociales focalizadas no son necesariamente garantes de la eliminación de la discriminación o de la pobreza. En la

mayoría de los casos, las reproducen (Adelantado y Scherer, 2008) Podemos enumerar algunos de los argumentos que se esgrimen en contra de las políticas focalizadas: Las políticas sociales focalizadas generan burocracia puesto que, para la selectividad de los beneficiarios, se requiere de planificadores, de implementadores y de verificadores. Estas políticas favorecen el clientelismo ya que requieren que “alguien” determine quién es merecedor del beneficio asignado, dándole un poder al “seleccionador”, que puede ser un funcionario del Estado, un representante de una ONG o de un partido político, poder que puede utilizar para sacar provecho de la población necesitada. Las políticas sociales focalizadas no se basan en el derecho que tienen las personas, sino en la carencia de su situación, por lo que son reactivas y no proactivas al ejercicio mismo de ese derecho (en nuestro tema, derecho a la educación); también fragmentan el tejido social, al beneficiar a unos y no a otros dentro de una comunidad de condiciones y características similares. La frase que sintetiza estas sinrazones está profusamente difundida: “El pobre tiene que demostrar que es pobre” (Adelantado y Scherer, 2008).

2) Currículo y pedagogía (¿Qué le enseñamos a cada uno o qué le enseñamos a todos?)

La primera recomendación que presentamos en el capítulo cuarto se refiere a la importancia que tiene un currículo cercano a la realidad rural en la que viven los niños. Un currículo que permita valorar las riquezas del entorno. Tenemos claro que en el caso costarricense no existe un currículo diferenciado para las escuelas rurales, en el sentido de que los mismos programas que rigen para la escuela graduada urbana, deben ser cubiertos para la escuela multigrado rural. Se espera que sean las estrategias pedagógicas las que logren que los estudiantes, en contextos diferentes, puedan asimilar los mismos contenidos, alcanzar los mismos objetivos. El Estado costarricense apuesta a la contextualización curricular en el caso de las escuelas rurales. Diez horas de español, ocho de matemática, cuatro de ciencias y cuatro de estudios sociales, componen el horario básico de una escuela rural. En algunos casos, la presencia de cursos de inglés y/o de educación física una vez por semana, imprime variedad a la actividad cotidiana. También el recurso de informática, cuando existe, ayuda a modificar las prácticas áulicas.

¿Cómo se organiza todo esto pedagógicamente? Depende del número de maestros que existan, de la cantidad de niños por grado, de los niños con necesidades educativas especiales que se atiendan. Se tiene claro, que el desarrollo pedagógico en el aula debe darse por unidades correlacionadas (es una de las normas emanadas por el MEP para las escuelas multigrado), que debe planificarse en colaboración con otros maestros y escuelas, cuando esto es posible.

En el caso de Nicaragua, no existe una oferta curricular única diferenciada para la escuela rural sino que existen varias. Esto quiere decir que para cada una de las modalidades de la escuela rural: multigrado, graduada regular, extra edad, multicultural bilingüe y enseñanza especial, la oferta es diferenciada en función de las particularidades de la población a la que va dirigida, aunque los recursos sean los mismos.

Aun cuando el programa recientemente aprobado de la escuela multigrado nicaragüense está basado en competencias más que en asignaturas o contenidos, pudimos constatar en el aula, que la organización horaria se hace como tradicionalmente se ha hecho: por asignaturas.

También, haciendo una lectura más detallada de esta oferta curricular para la escuela multigrado, no encontramos evidencia de que las competencias que se desarrollarán tengan como requisito la existencia de una educación en aula multigrado. Es decir, las competencias ahí señaladas, corresponden a competencias generales que pueden ser desarrolladas en cualquier organización escolar que se desee.

Si nos referimos a la práctica pedagógica, tenemos que decir que cuando vemos una y otra vez las secuencias vídeo de las lecciones que observamos en las escuelas rurales, queda la clara sensación de que hay –tanto en Costa Rica como en Nicaragua- un exceso de “tiempos muertos”. Pareciera que la organización de las experiencias de aprendizaje permite que el maestro esté siempre ocupado... aunque los niños no lo estén.

El abordaje de este tema en la literatura académica anglosajona, que es la que recientemente muestra mayor dinamismo, trata esta problemática con el nombre de “*Time on task*” que nosotros traducimos con el nombre de “Tiempo dedicado al aprendizaje” y

es precisamente la metodología ABL (*Activity-Based Learning*), desarrollada por Jane A. Stallings⁴⁷, la que ha permitido observar la escuela multigrado, desde la perspectiva del “Tiempo dedicado al aprendizaje”. De esta metodología, por lo demás rigurosa y minuciosa, queremos rescatar las categorías de análisis de las observaciones de actividades de clase. La misma establece dos grandes categorías: las actividades del docente y las actividades de los niños, como se detalla en la Tabla No. 10.

Tabla No. 10
Análisis del “Tiempo dedicado al aprendizaje”⁴⁸

ACTIVIDADES DEL DOCENTE	
Categoría de actividades	Actividades
Centradas en el estudiante	Proporcionar información a cada estudiante o al grupo de estudiantes, hacer preguntas, responder preguntas, aportar una mayor claridad, hacer demostraciones, trabajo por proyectos, actividades creativas
Centradas en el docente	El docente explica verbalmente, escribe en la pizarra mientras explica, lectura de un libro, dictar, observación o supervisión de las actividades de los estudiantes
Dedicadas a dar instrucciones	Dejar una tarea o asignación, trabajo en casa o corrección de pruebas escritas. Felicitar a uno o más estudiantes por el trabajo realizado
Gestión de la clase	Regañar, llamar la atención, pedir orden, organizar la clase
Tiempo muerto	Atender a visitantes, no hay actividad, estar fuera del aula, sin interacción social y estar haciendo trabajo personal
ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE	
Categoría de actividades	Actividades
Aprendizaje activo	El estudio por cuenta propia, aprendizaje entre pares, trabajo en pequeños grupos, responder a preguntas, pedir aclaraciones, dedicarse al trabajo de un proyecto o actividad creativa, y el hacer la asignación o tarea
Aprendizaje pasivo	Escuchar atentamente al maestro, escuchar y

⁴⁷ Mayor información en: Stallings, Ane (1980), *Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task*. *Educational Researcher*, December 1980, 9: 11-16.

⁴⁸ La fuente original de la tabla es Kumar *et al.* (2009). (Traducción nuestra).

	escribir el dictado
Aprendizaje mecánico	Leer en voz alta, leer solo, memorizar
Gestión de la clase	Esperar la atención del maestro, ser amonestados, ayuda en la administración de la clase
Tiempo muerto	Estar desatento, participar en actividades perturbadoras de la clase, conversar interrumpiendo, entrar y salir del aula

Un primer acercamiento a los tiempos de clase observados en las escuelas rurales que visitamos, nos dice que las actividades que sobresalen están más cercanas a las actividades que no son aprendizajes activos. Los maestros explican en las pizarras, ponen a copiar a los niños en sus cuadernos, revisan tareas, atienden el teléfono, hacen limpieza, y distribuyen su tiempo entre dos grupos, dejando a los alumnos en trabajos individuales o grupales, mientras atienden al otro grupo. Entre tanto los niños esperan, conversan entre ellos, salen del aula, juegan. El tiempo dedicado al aprendizaje es escaso.

En cuanto a las herramientas pedagógicas que deben utilizarse, las políticas como tales, pareciera que no existen. En Costa Rica tenemos las normas (MEP, 2009b) que ya explicamos que determinan cómo se hace la planificación del trabajo de aula. Pero de la planificación a la tarea misma hay diferencia. Existe un vacío normativo en términos de los materiales didácticos, de la organización espacio-temporal, del alcance de objetivos en grupos multiedad, de las estrategias comunicativas, del desarrollo de proyectos, de la investigación, por citar algunos elementos. Lo que las prácticas nos dicen en las escuelas que visitamos es que se halla cierta flexibilidad que permite la organización del horario, de las actividades de los niños, que los maestros varían la distribución espacial del aula de acuerdo con su conveniencia.

Pese a este entorno flexible, no tuvimos evidencia de actividades pedagógicas innovadoras. Ninguna de las lecciones que observamos, de las prácticas escolares que tuvimos la ocasión de presenciar se salían de lo tradicional: lecciones magistrales, trabajos en equipo con guías escritas, trabajos individuales de redacción, círculo de discusión.

El material específico para escuelas multigrado data de veinte años atrás y son las guías que se desarrollaron con la serie Educación para el Siglo XXI. No pudimos tener copia de este material, pues cada escuela lo guarda celosamente, ya que nunca fue reeditado. El resto del material ha sido conseguido por las maestras y tiene orígenes y usos diversos.

En el caso de las escuelas nicaragüenses visitadas, pudimos observar una similitud de lo que sucede en Costa Rica. La clase se inicia con la oración o plegaria religiosa, que la realiza un niño a pedido de la maestra. Se hace en círculo la discusión o reencuentro y en él se explota el tema de los valores. Luego se inician las actividades según el planeamiento que pueden ser clases magistrales, trabajo en grupos o individuales. La diferencia fundamental es que, en el caso de Nicaragua se utiliza una metodología desarrollada a nivel nacional llamada APA (Aprendo, practico y aplico). Esto quiere decir que las actividades de mediación pedagógica se inscriben en una de esas tres etapas. Los materiales didácticos, en el caso de las escuelas que visitamos en Nicaragua, es escaso y esta deteriorado. No tuvimos acceso al material que acaba de llegar del MINED pues estaba celosamente guardado.

En conclusión, podríamos decir que es tarea de los Ministerios de Educación Pública, brindar el programa de estudios, definir los aprendizajes deseados y supervisar celosamente la tarea de planificación de los maestros unidocentes. A partir de ahí, la ejecución de las actividades de mediación, quedan más a discreción de los maestros rurales. Las visitas de los asesores supervisores se dan, en el caso costarricense una o dos veces al año, sin embargo la solicitud de documentos e informes es permanente. En el caso de Nicaragua, la visita de la directora se realiza una vez al mes.

Otra de las recomendaciones nos hablaba de la conveniencia de realizar actividades extra-curriculares. Tuvimos evidencia de la realización de bailes folklóricos en una de las dos escuelas costarricenses visitadas. Preguntamos a los maestros sobre si se hacían salidas al campo y en todos los casos la respuesta fue negativa. La elaboración de proyectos productivos, para sostener el comedor escolar (crianza de aves o especies menores, producción agrícola para la venta en la comunidad), aunque pudiera ser una

solución interesante, tanto para ayudar en el tema de la alimentación escolar como para “diversificar” las actividades del currículo, corre el riesgo de hacer que el maestro único desatienda sus labores educativas por dedicarse al proyecto mismo. Al igual que otras propuestas de este tipo, requiere una organización de base de los padres de familia, o un apoyo infraestructural de parte de las autoridades locales o centrales.

Las ideas síntesis que nos surgen con respecto al currículo y la pedagogía son las siguientes:

El currículo prescrito a las escuelas rurales, no contempla las características de la zona. Sin embargo, las condiciones de aislamiento de las escuelas permiten un cierto grado de flexibilidad que pudiera favorecer en la llamada contextualización curricular.

No quedan claros los mecanismos por medio de los cuales se inhibe la aparición de experiencias pedagógicas innovadoras en las escuelas rurales que visitamos: la carencia de formación de los maestros o la interiorización de la institucionalidad urbana de la educación.

Por último, queda claro que la dotación de material didáctico de calidad para las escuelas rurales, no es una prioridad en las políticas educativas.

3) Relación Escuela Comunidad (Ayúdenos a chapear el monte)

De las recomendaciones que enumeramos en el inventario sobre las relaciones escuela comunidad aparece como la más sobresaliente la necesaria participación activa de los miembros de la comunidad en la escuela. Señalamos en el apartado correspondiente, que en la escuela costarricense está institucionalizada esta participación, por medio de dos instancias legalmente constituidas: la Junta de Educación y el Patronato escolar.

En realidad estas dos instancias son las responsables de la administración de la escuela, salvo porque no tienen participación ni en la determinación de lo que se enseña, ni en quién enseña a sus hijos, que –a todas luces- son temas muy importantes. Dos de los maestros consultados en las escuelas costarricenses afirmaron que los padres no participan en la determinación de los asuntos “meramente técnicos” de la enseñanza.

Pareciera que esta afirmación oculta la poca importancia que tiene en la forma de pensar de estos maestros, que ellos son los responsables de hacer comprender a los padres de familia estos asuntos “técnicos”, para que puedan opinar al respecto. Esto quiere decir que la participación de los padres y de los miembros de la comunidad, en las escuelas costarricenses que visitamos, se limita a ayudar, colaborar con la colecta de fondos, administrar los gastos. No obtuvimos evidencia de la participación en lo sustantivo escolar: los contenidos, la pedagogía, el currículo, la organización de la clase.

En el caso nicaragüense, la participación de los padres de familia es poca. No es posible contar con ellos porque los padres ya que estos trabajan duramente para solventar las necesidades de la familia, de tal forma que donar tiempo a la escuela es de por sí, una forma de empobrecimiento.

No existen instancias escolares diseñadas para la participación al seno de la escuela, al menos no tuvimos evidencia de ello. La participación que observamos fue la de las madres de familia que preparan los alimentos y los padres que transportan a sus hijos a la escuela en caballo o carretón.

Pese a esta lejanía, es importante mencionar que existe una iniciativa gubernamental de gran amplitud para promover lo que se conoce con el nombre de “Participación Ciudadana”. La ley de Participación Ciudadana del año 2003, pretendía normalizar las instancias de participación en el ámbito municipal, de acuerdo con una organización específica. Sin embargo:

A partir del año 2007, ha surgido en Nicaragua un debate público sobre la participación ciudadana y las organizaciones civiles como resultado de la política del actual gobierno del FSLN de conformar un sistema nacional de Consejos de Poder Ciudadanos subordinados al Poder Ejecutivo que pretenden sustituir las instancias y mecanismos establecidos en la Ley de Participación Ciudadana. Al mismo tiempo se evidencia una política que pretende descalificar y controlar a las organizaciones civiles autónomas que promueven la fiscalización de la gestión pública y la incidencia en política públicas. (Serra Vázquez, s.f.e.)

Lo que pudimos inferir, en las entrevistas a expertos es que la política ha teñido la participación de los miembros de las comunidades de manera importante. La actitud de los ciudadanos es, por este mismo hecho, muy cuidadosa. La identificación con una

determinada ideología a partir de la participación o no en actividades de la comunidad o del gobierno, puede tener consecuencias para las personas. Esto hace que la prudencia gane sobre los intereses de los ciudadanos en participar. Recordemos que la participación ciudadana resulta vital en las comunidades rurales de Nicaragua, sobre todo porque dentro de los planes de la actual administración, se encuentra la elaboración del Plan Decenal de la Educación construido y administrado autónomamente desde los 153 Municipios del país. Por ello, resulta preocupante la confusión entre “política de participación” y “participación política”, como nos la señalara la experta Nicaragüense Nidia Mejía.

Otra de las recomendaciones globales que anotamos fue la importancia de que la escuela actúe como centro de desarrollo comunitario. No encontramos políticas relativas a este tema y tampoco pudimos observar en la práctica ejemplos de una escuela que sirviese de centro de las actividades comunales. Pareciera que, en ambos países, las escuelas tienen la función básica de educar a los niños con un horario establecido y, fuera de esa tarea específica no corresponde nada más. Tampoco pareciera que los maestros puedan asumir nada más. En el caso de Costa Rica, las razones pudieran ser que, como lo dicen los maestros entrevistados, ya es de por sí bastante pesada la burocracia del MEP, que les exige tiempo para poder cumplir con formularios, informes, documentos. En el caso de Nicaragua los maestros deben asumir dos trabajos para poder tener un salario razonable. Mejía nos dice en la entrevista a propósito de los bajos salarios de los maestros: “[...] *por eso muchos maestros prefieren ir a vender en el mercado. Dice la gente que los mercados han subido mucho su nivel de educación porque el 30 % de los tenderos son educadores*”.

En resumen, en el tema de las relaciones escuela comunidad, tanto las políticas como las prácticas escolares están muy lejos de las recomendaciones globales. No se evidencia la participación de los padres y miembros de la comunidad en las labores educativas de la escuela rural, y cuando se da es para asistir a la escuela en tareas no sustantivas: administración, limpieza, labores de cocina.

No existe, afirmamos entonces, convergencia con las recomendaciones globales, ya que la participación que se espera de los miembros de la comunidad, no toca la esfera sustantiva de la educación. Y en la vía contraria, tampoco observamos escuelas fuertemente organizadas que pudiesen incidir en las decisiones comunales.

4) Los docentes de las escuelas rurales (¿Profesionales o no?)

Las recomendaciones con respecto a la formación de docentes para las escuelas, trataban sobre la imperiosa necesidad de cuidar la formación tanto de dominio de contenidos como de pedagogía en los maestros. Al respecto, tenemos que decir que las políticas de formación de los docentes en ambos países que seleccionamos son diferentes. En Costa Rica, casi todo el personal docente tiene grado universitario. La oferta de formación en educación es amplia y el Estado no ha podido regular ni la privada ni la pública. Esta sobre oferta de maestros formados hace que no haya dificultades para el nombramiento de maestros en las zonas rurales. Sin embargo, esto no garantiza que la calidad de esa formación sea la mejor. Se tienen claras dudas de la formación en las Universidades privadas que han acelerado la formación como una ventaja ante la competencia. En este sentido nos dice María Eugenia Venegas, ex decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica y actual diputada en la Asamblea Legislativa:

En Costa Rica no existe un sistema nacional de formación de docentes de I y II ciclos de la Educación General Básica. En ese sentido, no se puede establecer una estructura de un sistema. Lo que existe son dos sectores universitarios: uno público y otro privado, que desde sus estructuras institucionales, tiene inserta la carrera correspondiente a ese tipo de profesional. (Venegas citada por Sol, 2004)

Es indiscutible que el Estado Costarricense no ha podido establecer la rectoría de la formación de docentes en el país. Las razones son varias y de peso. Fundamental resulta la autonomía universitaria como un derecho de las instituciones de educación superior. Las acciones de formación de maestros florecen desde distintos entes institucionales: universidades públicas, universidades privadas, organizaciones magisteriales y el MEP. La conclusión del estudio de Sol, 2004 es clara:

La dispersión de la oferta educativa tiene niveles alarmantes, que no parecen corregirse con la introducción de propuestas o sistemas de evaluación y acreditación si observamos que de más de 300 carreras que se ofrecen en las universidades públicas y privadas, solo se han acreditado 3 (tres) y todas de una misma universidad, la UNA.

Si hablamos de la especialización en educación rural, solamente la UNA la ofrece, pero ingresa al nivel de competencia con todas las demás universidades que forman docentes, puesto que esta especialidad no es tomada en cuenta para los nombramientos de maestros en las escuelas, ya sean rurales o no. Con fines prácticos el hecho de especializarse en educación rural no aporta ninguna diferencia a la búsqueda de un puesto en las escuelas.

Por el contrario, la formación inicial de los docentes en Nicaragua es de nivel medio. El estudio de la OEI (s.f.e.) nos señala al respecto:

La formación de los maestros de educación primaria está a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través de las escuelas normales. Después de tres años de estudios generales, que comprenden las áreas científica, humanística y psicopedagógica, se opta al Título de Maestro de Educación Primaria, equivalente a la educación media completa. El 15% de los 27.000 maestros que ejercen en este nivel son docentes empíricos con el nivel de bachiller o de ciclo básico aprobado.

A pesar de que el requisito de ingreso a la formación docente es la primaria aprobada, se ha podido comprobar que quienes están ingresando a las escuelas normales son muchachos que, en su mayoría, han terminado el Ciclo Básico (tercer año de secundaria) o que tienen bachillerato y se les ha dificultado el ingreso a la universidad tanto por no haber aprobado las pruebas de ingreso como por problemas económicos (Olivares, 2003).

Si bien no está explícito en una política nacional, en los casos que conocimos la formación de los maestros se da en la misma región de la cual son originarios. Esto quiere decir que las muchachas hacen su escuela primaria en la zona rural, ahí mismo hacen su secundaria que se deriva en formación docente y terminan trabajando en la misma comunidad. Esto tiene la ventaja, como lo dijimos anteriormente, de que las maestras conocen bien la comunidad y las familias, tienen deseo de permanecer en ella, y

se identifican con los problemas de los padres y de los niños. A su vez, tiene la dificultad de ser proclive a la endogénesis que reproduciría las prácticas pedagógicas deficientes al interior de una misma comunidad.

La especialización en educación rural en Nicaragua, es un programa nuevo que todavía está en proceso de experimentación. Abarca una población de 18 docentes y se espera que finalicen a finales del 2010.

Con respecto a la formación continua de los docentes en servicio, tenemos que decir una vez más que en Costa Rica, no existe una política estatal consolidada al respecto. La formación continua está en manos de las Universidades, del MEP -recientemente bajo la creación del Instituto de Formación Profesional Docente Uladislao Gámez⁴⁹ y las organizaciones magisteriales. Se le presenta al maestro rural costarricense la disyuntiva de formarse de acuerdo con sus propios intereses o aprovechar las formaciones o capacitaciones que se dan de manera dispersa ya que el sistema, como se conoce en otras latitudes, no existe. La realidad que nos cuentan los maestros que entrevistamos es que – al menos dos de ellos- han optado por pagar por su cuenta programas de posgrado en universidades privadas. Otras dos han decidido optar por la formación a distancia, también siguiendo programas de formación de maestría. Esto tiene la ventaja de que son programas estructurados, y formales reconocidos para la carrera profesional, y por lo tanto permiten el ascenso y beneficios salariales asociados. La dificultad que puede presentarse por la ausencia de una política de formación continua organizada y de carácter nacional, es que las tendencias promovidas desde las altas esferas ministeriales, las corrientes pedagógicas avaladas, no se ven traducidas en programas de formación estructurados y consolidados, sino de algunos ejercicios de capacitación que son puntuales y desarticulados.

En el caso nicaragüense los esfuerzos de la formación continua, no son tan urgentes habida cuenta de la necesidad de darle formación inicial a la alta cantidad de maestros

⁴⁹ Este Instituto, inicia a partir del 1 de febrero del 2008, su consolidación como el órgano del MEP encargado de la ejecución del conjunto coherente de planes, programas, políticas y disposiciones legales que potencien el desarrollo profesional en el sistema educativo (WWW.MEP.GO.CR/IDP/INDEX.ASPX).

empíricos que existe. La formación continua en este momento descansa sobre los TEPCEs, que a la vez que promueven la planificación en equipo, van dando formación en aquellos temas que se detectan como lagunas en la formación de los maestros. Alguna capacitación también dan las ONG como Fe y Alegría, por ejemplo, en el caso de informática. Es una capacitación aislada de pocos meses.

En resumen, en cuanto al tema de la formación inicial y continua para los maestros de zonas rurales, tenemos que decir que existe una contradicción subyacente: por una parte, se puede pensar que, cuanto más alto sea su nivel de formación, el maestro se ve tentado a buscar las condiciones que pueden enriquecer aún más su trabajo profesional, y estas están en las zonas urbanas. Pero, por otra parte, se puede suponer también que mientras más elevado sea su nivel de formación, el maestro estaría más propenso a aceptar el reto que representa el trabajo en condiciones difíciles. Una buena solución a este dilema es acercar el diálogo académico y las actividades de intercambio profesional a las zonas rurales, ya sea de manera presencial o virtual.

En el tema de contratación las recomendaciones nos hablaban de la necesidad de desarrollar diversas estrategias para la atracción y retención de los maestros en zonas rurales. En el caso costarricense, la política de contratación está regida por la Ley de Carrera Docente, y establece por concurso –interno o externo- el nombramiento en plazas interinas o en propiedad. Sin embargo, se reconoce como un problema de vieja data la utilización de nombramientos como “botín político”, al tener injerencia los diputados y otras figuras políticas, en la designación de los maestros.

Otro dato importante por considerar con respecto a los educadores en servicio, en los distintos tipos de instituciones de educación, es que entre el 50% y 60% son interinos. Esta situación se presta precisamente para la utilización política de las plazas en educación que se han denominado tradicionalmente, “el botín político”, lo cual hace muy vulnerable al sistema educativo frente a los cambios políticos y politiqueros (UNICEF, FLACSO, 2000; Estado de los Derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica, citado por Sol, 2004).

El nombramiento de maestros en zonas rurales, es vulnerable a otro tipo de mala praxis, los maestros que están por pensionarse, solicitan un traslado de plaza a zonas rurales como directores, de tal manera que su salario se eleve durante un año, lo que le

permitirá pensionarse en mejores condiciones. Esto vulnera, a nuestro juicio, la estabilidad necesaria de las instituciones, aunque sea legal. Igual sucede con los maestros recién graduados, que, al no tener experiencia, optan por un nombramiento en propiedad en las zonas rurales y luego solicitan un traslado por enfermedad o un ascenso por excepción -con la complicidad de algún médico- y son trasladados a una región menos lejana (Bolaños, 2006). Nuevamente se queda la comunidad sin el maestro tan necesario para consolidar las acciones pedagógicas y administrativas de la escuela.

En el caso de Nicaragua, la precariedad de maestros hace que los requisitos de contratación sean relativamente bajos, al punto de nombrar maestros empíricos en gran cantidad de zonas rurales. Las designaciones se hacen, en la actualidad, en las municipalidades, dando posibilidad de opinión a los directores de los NER. En realidad, no existen políticas de retención pues los docentes normalmente proceden de la misma comunidad en la cual son nombrados.

Por otro lado, en cuanto a las recomendaciones para la retención de maestros, tenemos que decir los incentivos formales y legales en Costa Rica son el pago de zonaje (monto establecido por trabajar en región alejada) y la aplicación de deducción de años laborados en el régimen de pensiones del Magisterio Nacional, siempre y cuando hayan transcurrido cinco años consecutivos de trabajo en la zona rural. En el caso de Nicaragua, pareciera no existir política específicas de retención de los maestros rurales, aunque la realidad de las escuelas visitadas nos dice que la estabilidad de los maestros es alta, pues permanecen, si no en la misma escuela, en el mismo NER, durante toda su vida laboral como docentes.

Un tema importante de tratar en cuanto a la contratación se refiere a los salarios. Las políticas salariales de los maestros nos hacen dudar de la condición de “profesional” que los Estados preconizan para estos trabajadores. Si los maestros son profesionales... ¿por qué no tienen derecho a un salario acorde con el de otros profesionales con el mismo nivel de estudios?

Esta pregunta es todavía más pertinente en el caso costarricense, donde la formación docente es de nivel universitario y se requieren 5 años de estudios para obtener una

licenciatura y dos más para una maestría, grados que son frecuentes en los maestros. La actual administración del MEP, trabaja en este sentido y ha logrado brindar aumentos salariales significativos para los puestos docentes y administrativos (MEP, 2009). En el caso de Nicaragua, la política salarial hacia el sector educativo es la permanencia de los salarios más bajos de toda la región centroamericana.

Las ideas síntesis en este tema de los docentes que querríamos expresar son las siguientes: existen diferencias en las condiciones de desarrollo normativo e institucional actual de cada país, para definir las políticas efectivas de formación del docente y quién deberá asumir el costo de la formación continua de docentes rurales y de docentes empíricos.

Asumiendo de antemano que una mayor y mejor formación de los maestros implica una mayor calidad de la educación de los niños en zonas rurales, debería considerarse el conocimiento del contexto rural y su diversidad como objeto de la formación inicial y complementaria de maestros. Se requieren también acciones urgentes para resolver el conflicto entre la calidad de la educación rural y el salario.

5) Recursos Tecnológicos (¿Muy cerca o muy lejos?)

Si bien las recomendaciones globales nos refieren a la importancia de desarrollar una red de interconexión para las escuelas rurales de tal manera que pueda romperse el aislamiento en el cual trabajan muchas de ellas, desarrollar la infraestructura no es fácil. Al menos no lo es para los países pobres. Es notable que en el caso de Costa Rica, el esfuerzo haya iniciado mucho antes que en otros países de la región. Las condiciones de electrificación casi total del país, han permitido que sea posible. El Programa PIE-MEP-FOD, desarrolló desde los tempranos años ochenta esfuerzos por llevar la tecnología a las aulas rurales del país. Sin embargo, la conexión a internet no ha resultado tan fácil. Aunque es un programa consolidado, los avances para cubrir todas las regiones rurales no se hacen tan rápidamente. También existe, según lo constatamos en las visitas que hicimos, alguna resistencia de al menos una de las maestras para que la internet se introduzca en la escuela: el uso de internet implicaría tareas de supervisión constante de

los niños, de parte del docente que tiene ya saturada su agenda con las labores propias de su cargo y de la dirección de la escuela.

En el caso de Nicaragua, pareciera que la introducción a las escuelas rurales se encuentra bastante lejos. No sólo no se cuenta con la infraestructura requerida, sino que en muchas escuelas rurales falta la electricidad y la seguridad. Es probable que los recursos para lograr la introducción de la tecnología en las aulas rurales no se conseguirán en el corto plazo. Lo mismo sucede con respecto a la capacitación de los docentes rurales en el tema de la introducción de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) en las aulas. Aunque los maestros que entrevistamos se encuentran interesados, saben que no tienen los conocimientos y las capacitaciones disponibles son pocas y esporádicas. También, al igual que en Costa Rica, logramos ver que existen reticencias por parte de los docentes a la introducción de estas tecnologías. Pareciera que es percibido como un elemento extraño de difícil control por parte de los maestros.

Barreras de orden infraestructural, económicas, de orden cognoscitivo, de prejuicios... Son muchas barreras para que las computadoras logren poblar el paisaje de las escuelas rurales en ambos países. Por otra parte, no hay evidencia de que una solución más barata y más global diseñada para países pobres como la iniciativa One Laptop per Child (OLPC), pueda estar disponible en el corto plazo.

En esta categoría, debemos decir que si bien Costa Rica presenta convergencia con el nivel de las recomendaciones globales, en el sentido de la introducción de las redes informáticas en la escuela, todavía falta mucho por hacer en términos de la real incorporación de estas en el trabajo pedagógico y el desarrollo de redes colaborativas virtuales que permitan romper el aislamiento de las escuelas alejadas. En el caso de Nicaragua no hay política pedagógico en este sentido, por el momento, pese a las iniciativas de la SECC de dotar de laboratorios a las Escuelas Normales de la región centroamericana.

6) Gestión y gobernanza (¿Autonomía o dependencia?)

Por razones estrictamente demográficas, en los países centroamericanos no hemos llegado a la disyuntiva de tener que cerrar las escuelas por falta de población a la cual se deba atender. Por el contrario, la población crece y en lugar de tener que pensar en la “consolidación” de las escuelas rurales, pensamos en la expansión del servicio educativo. En el caso de Nicaragua esta expansión no abarca el servicio educativo completo, esto es que las escuelas rurales tienen con frecuencia una oferta que llega hasta cuarto grado de primaria.

Sin embargo, esta expansión se ha hecho a costa de muchos sacrificios, notablemente la infraestructura. Para una cultura gubernamental que no está acostumbrada al “mantenimiento preventivo” de las edificaciones y los equipamientos, ha sido muy difícil que las escuelas rurales no se deterioren o sean víctimas del vandalismo. El presupuesto previsto para las edificaciones escolares siempre ha sido escaso. No creemos que haya una visión que anticipe el deterioro que puede sufrirse después de veinte años de uso cotidiano de una escuela.

La toma de decisiones con respecto a la gestión de la infraestructura, los equipamientos, los servicios que se prestan, en ambos países no están en manos del Estado, sino más bien en manos de la comunidad. En el caso de Costa Rica, vimos que eran las Juntas de Educación y los Patronatos Escolares los llamados a ejercer esta gestión, en estrecha colaboración con el director de la institución, sabiendo siempre que la fuente de los recursos es una mezcla de presupuesto estatal y lo que las comunidades consiguen por ellas mismas.

En Nicaragua, tal y como lo vimos, son los Directores de los NER quienes velan por la gestión del conjunto de escuelas que tienen a su cargo. Los pocos dineros que se logran conseguir por medio de cuotas o de la ayuda imprescindible de las ONG, no permiten asegurar los servicios mínimos: electricidad, por ejemplo.

En el tema de la autonomía escolar, entonces, tenemos que en ninguno de los dos países, en realidad, las escuelas rurales gozan de esta condición. En Costa Rica, porque las mismas entidades que administran que pudieran ser vistas como entes autónomos están concebidas por ley como “organismos auxiliares de la Administración Pública”

aunque tienen personalidad jurídica y patrimonio propio, sirven, como agencias para asegurar la integración de la comunidad y el centro educativo, desde las normas que dicta el Estado.

Las escuelas autónomas nicaragüenses que vieron la luz en décadas pasadas fueron concebidas como entidades autónomas. El actual gobierno ha decidido desechar el modelo, por considerar que se convirtieron en entes que mercadeaban los servicios educativos.

Es interesante pensar que las escuelas rurales, a pesar de tener poco presupuesto y una infraestructura mínima y muchas veces en mal estado, puedan ser un escenario de poder político importante. Grupos interesados en la confluencia que significa la escuela: Estado, ONG, comunidad, pretenden hacerse con el liderazgo institucional. Sin embargo, nosotros sostenemos que el mejor mecanismo de rendición de cuentas en materia de educación rural es la participación activa y permanente de las comunidades – maestros, padres, estudiantes y miembros de la comunidad – en la selección de sus dirigentes (directores y directivos), en las decisiones de políticas educativas claves y en la orientación de los esfuerzos y los recursos para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad.

Si bien no están exentas las escuelas costarricenses de actos de corrupción, es tristemente notable la declaración del propio Ministro de Educación nicaragüense:

Diversos estudios han señalado que la corrupción es un mal generalizado en los centros educativos de Nicaragua. Algunos actos de mayor trascendencia que han sido identificados son los siguientes: inflar la matrícula, traficar con certificados de notas y diplomas, aplazar a los alumnos para después impartirles clases pagadas, vender textos que el MECD proporciona gratuitamente, usar para beneficio personal recursos del colegio, entre otros. (MINED 2007)

Comparados los tres niveles en ambos países en cada una de las seis categorías que establecimos, veremos con mayor detalle el concepto de convergencia. El análisis que sigue a continuación pretende este objetivo.

7.2 SEGUNDO ANÁLISIS: COMPARACIÓN EN TÉRMINOS DE CONVERGENCIAS





























Las reflexiones en torno a la convergencia de políticas educativas tienen aún muchas incógnitas. Es difícil explicar que diferentes países adopten políticas educativas disímiles, perteneciendo a una misma región y con similares influencias de organismos internacionales. Recordemos que hemos adoptado en nuestro marco teórico el análisis de convergencias desde dos ópticas diferentes: por un lado nos interesa saber si existe convergencia entre los tres niveles: macro (recomendaciones globales), meso (políticas nacionales) y micro (prácticas escolares). Por otra parte, nos interesa saber si existe convergencia entre las políticas de los dos países estudiados y cómo la influencia del nivel macro incide en esta convergencia.

Para hablar del primer tipo de convergencia, una vez analizadas detalladamente las informaciones de los diferentes niveles en las seis categorías y en los dos países, la tabla No.11, presentada a continuación, pretende resumir de manera general nuestros hallazgos:

Tabla No. 11
Resultados del análisis de convergencias⁵⁰

Categoría	Subcategoría	Política Costa Rica	Escuelas visitadas en Costa Rica	Política Nicaragua	Escuelas visitadas en Nicaragua
Situación Socio Económica	Becas				
	Comedores escolares				
	Huerta escolar				
	Accesibilidad escolar				
	Subsidio transporte				
Currículo y pedagogía	Currículo diferenciado				
	Grupos multigrado				
	Innovación pedagógica				
	Actividades extracurriculares				
Relación escuela y comunidad	Participación de los miembros de la comunidad en la gestión				
	Escuela centro de la comunidad				
	Actividades paraescolares				
	Participación de la escuela en las decisiones comunales				
Docentes	Formación Inicial que contemple la especificidad rural				
	Formación continua que contemple la especificidad rural				
	Criterios de selección diferenciados en la contratación				
	Incentivos y beneficios en la contratación				

⁵⁰ Elaboración propia.

Categoría	Subcategoría	Política Costa Rica	Escuelas visitadas en Costa Rica	Política Nicaragua	Escuelas visitadas en Nicaragua
Tecnología	Existencia de Redes informáticas				
	Incorporación de las tecnologías al trabajo de aula				
	Formación tecnológica de los docentes				
Gestión y Gobernanza	Independencia en la gestión				
	Participación de la comunidad en la gestión				
	Infraestructura de calidad				
Escala	 Este símbolo indica que existe una política al respecto o que encontramos evidencia en las escuelas visitadas	 Este símbolo indica que no existe una política al respecto o no encontramos evidencia en las escuelas visitadas	 Este símbolo indica que encontramos evidencia solamente en una escuela	 Este símbolo indica que la política no cubre a toda la población a la cual va dirigida o encontramos evidencia en algunos casos solamente	

En la tabla No.11, tratamos de marcar las tendencias de las políticas de los dos países en cada una de las categorías analizadas. Así, podemos ver que en la categoría de Situación socioeconómica de los niños, Costa Rica presenta cuatro de cinco aspectos contemplados en sus políticas que son convergentes con las recomendaciones internacionales. El único aspecto carente es la política relativa a las huertas escolares (sin embargo, se ve la presencia en una de las escuelas visitadas como iniciativa de la escuela y la comunidad). En el caso de Nicaragua, dos aspectos no son considerados en las políticas (ni el transporte ni las becas) y los elementos de alimentación y huertas escolares que sí están considerados en las políticas no se cumplen en la totalidad en las prácticas escolares, tal como las vimos.

En la segunda categoría, la de la pedagogía y el currículum, vemos que la política de sostener las escuelas multigrado es realmente podemos percibir que existe una convergencia bastante clara al interior de cada país, entre lo que se estipula en la política nacional y lo que observamos en la práctica de las escuelas visitadas. Sin embargo, vale la pena resaltar las excepciones: En el caso de Costa Rica encontramos que aunque la política no lo estipula, hay evidencia de que en una de las dos escuelas visitadas, se realizaban actividades extracurriculares (bailes folklóricos bajo la dirección de una madre de familia y huerta escolar), en otra se realizaban actividades para escolares (grupo de alfabetización de adultos). En el caso de Nicaragua vemos que aunque las políticas son claras, las evidencias nos dicen que no hay recursos para darle de comer a los niños en la escuela, que la oferta del currículum no es completa y que aunque hay una política de huerta escolar, no existen condiciones para crearla en las escuelas visitadas.

Como resultado de los datos que hemos obtenido en la investigación, podemos ensayar preliminarmente al menos, lo que llamaremos un Perfil de Política para la Educación Rural, como un ejercicio de síntesis. Una política para la educación rural, podría basarse en la articulación entre las seis dimensiones definidas hasta el momento (véase el recuadro No. 1). La presencia de cada dimensión, la forma que adopta y la fuerza de cada una de ellas, indicará diferentes estructuras de soporte político para la educación rural y evidentemente, diferentes repercusiones en las prácticas cotidianas de las escuelas rurales que están influenciadas por ese perfil, tal como nos muestra el recuadro No. 1:

Recuadro No. 1: Dimensiones de la Política para la educación rural

Dimensiones de la Política para Educación Rural
Políticas para paliar la situación socio-económica de los niños de comunidades rurales
Políticas relativas al currículum y la pedagogía en educación rural
Políticas relativas a la relación entre la escuela y la comunidad rural
Políticas relativas a la formación, contratación y retención de los docentes rurales
Políticas relativas al uso de la tecnología en la educación rural
Políticas que se refieren a la gestión y gobernanza de la educación rural

Si probamos este perfil de política educativa que acabamos de definir, en los dos países seleccionados podemos ver que el Perfil Costa Rica y el Perfil Nicaragua, son – grosso modo- divergentes. Vamos a explicar cada uno de ellos:

Recuadro No. 2 El perfil Costa Rica

El perfil Costa Rica entiende la educación rural como la expresión de la educación nacional en el contexto rural. Esto significa que, para el Estado costarricense, las políticas sociales (incluyendo las de salud, las de vivienda, las de educación, por nombrar algunas importantes) deben ser las mismas para todos los habitantes. La educación rural deberá contextualizar el currículo nacional de acuerdo con sus condiciones. Las políticas focalizadas serán la excepción y no la regla.

Si se requieren algunas políticas focalizadas serán sobre la base de que las necesidades fundamentales ya están cubiertas (las becas de estudio por ejemplo). Un currículo nacional único debe privar, y, si es necesario, se contextualiza, pero no se modifica. La forma de planificar debe ser la misma, con algunos ajustes (como la planificación por unidades integradas) Mientras más se parezca la escuela rural multigrado a la escuela urbana graduada, mejor. Los docentes de escuelas rurales se seleccionan igual que los demás, y está sobre el derecho de la comunidad de tener estabilidad de docentes, el derecho del docente de cambiar de escuela si lo desea. La informática será incorporada en todas las escuelas rurales de la misma forma que en las del resto del país, y las estructuras de gestión son las mismas para todo el sistema educativo nacional.

Como vemos, en el modelo Costa Rica, las características de la ruralidad no son tomadas en cuenta. Se invisibiliza -como lo señalamos al inicio- que las condiciones de aprendizaje de los niños rurales pudieran mejorar si se hiciera una orientación focalizada de algunas de las dimensiones de la política: eliminar las trabas burocráticas que impiden a los niños rurales disfrutar de los beneficios de las becas o el transporte, por ejemplo. No supeditar la asignación de la beca a la labor de un director que pudiera no interesarse

en llenar las planillas a tiempo, favorecer la creación de huertas escolares en las zonas rurales.

Si no se quiere diferenciar el currículo, al menos pudiera contemplar elementos propios de la vocación rural de las diferentes zonas del país. Favorecer e impulsar el desarrollo las actividades extra-escolares en las comunidades rurales, establecer una política de formación de grupos multiedad. Una política relativa a la participación comunal que vaya mucho más allá de la gestión de recursos físicos y financieros de la escuela, promoviendo que los padres puedan incorporar elementos curriculares y pedagógicos al Plan Anual Institucional, aunque desconozcan los términos “currículo” o “pedagogía”. Decisiones que permitan que la escuela vaya más allá que la simple formación de los niños en una comunidad, requeriría nuevos recursos.

Con respecto a la dimensión de los docentes, el perfil costarricense, podría reconocer la importancia de la formación inicial en educación rural para el nombramiento de los docentes, desarrollar un modelo de formación continua robusto y a largo plazo para los docentes rurales en servicio. Podría también tomar en cuenta la importancia de la estabilidad de un maestro en la comunidad como un criterio para la movilidad laboral de los docentes.

El uso de la informática en el aula, si se comprende desde la necesidad de romper el aislamiento, requiere de postulados de política más agresivos e innovadores, para que las resistencias naturales de los maestros rurales, se venzan.

Y por último la gestión de las escuelas debería dotar de mayor independencia a los centros educativos, siempre y cuando exista la capacidad comunal de asumir una gestión eficaz y una acción transparente del uso de los recursos y la toma de decisiones.

De manera distinta el Perfil Nicaragua, toma en cuenta las particularidades de las regiones rurales en materia educativa.

Recuadro No. 3 Perfil Nicaragua

Según el Perfil Nicaragua, la educación rural requiere de políticas específicas que permitan hacer una discriminación positiva para que los niños puedan tener acceso a la educación que merecen. No otra cosa pretende la elaboración de currículo específico para escuelas multigrado, o para la educación multicultural bilingüe. Para que esto sea posible, se requiere la participación del Estado y de las ONG de manera decidida. Se cree en la Municipalización de la gestión educativa como manera de dar respuesta a las múltiples necesidades educativas de los territorios.

Por ese motivo se desarrollan programas como “Hambre cero” destinado a eliminar el hambre en las zonas rurales, aunque la complejidad operativa del programa sea difícil de dominar, o la alimentación escolar que no alcanza para todos los niños. Los recursos asignados son por mucho, insuficientes. Es por ello también que se desarrollan una panoplia de programas curriculares destinados a las escuelas rurales, todos ellos sensibles a las características de diferentes poblaciones (multigrado, sobreedad, necesidades educativas especiales), aunque los recursos para ponerlos en práctica sean exigüos y los docentes no estén preparados para trabajar con ellos. Porque se entiende que debe hacerse un esfuerzo por favorecer la construcción del currículo desde las instancias municipales del país, aunque el contenido fuertemente ideológico del movimiento de participación comunitaria, empañe la legítima participación. Entiende también, el perfil nicaragüense que la formación de maestros es vital en el desarrollo de la educación rural, aunque no se de los medios para elevar el nivel de esta formación o el salario de los maestros. Todas estas claridades conceptuales se ven ahogadas por la falta de recursos. Lo que también impide la existencia de una política hacia el uso de la tecnología en las aulas rurales.

Por último, diremos que, en el perfil nicaragüense, la política relativa a la gestión de las escuelas, ha cambiado de rumbo entre la autonomía escolar y la centralización, sin que se vea por el momento hacia donde pudiera enrumbarse este tema, sensible a los cambios ideológicos que se derivan de los cambios de partido en el poder.

Debemos decir que, este ejercicio de síntesis, no pretende la presentación de perfiles excluyentes, únicos o completos. No son excluyentes puesto que sus características son distintas. No son únicos puesto que la fuerza, estructura y presencia de cada una de las dimensiones puede variar de un país a otro, de una región a otra. No son completos porque hay dimensiones que no hemos desarrollado, por la imperiosa necesidad de imponer límites a este estudio.

Lo que parece estar más relacionado con el concepto de convergencia, es el concepto de ruralidad que está empezando a tomarse en cuenta en los medios políticos y académicos, de ambos países y en la agenda internacional de educación. En Nicaragua se desarrolla un programa para maestros rurales de reciente inicio y un programa curricular para escuelas unidocentes; mientras que en Costa Rica, se giran normas para que los maestros que atiendan multigrado planifiquen de acuerdo a las Unidades integradas y consulten a las Direcciones Regionales si tienen dudas. El concepto de educación rural empieza a trascender el mero espacio geográfico o administrativo, para convertirse en un espacio de proximidad institucional, que actúa como una referencia para los actores, las políticas y las acciones. Estas últimas transforman el territorio, que se presenta como una realidad dinámica, que reafirma y preserva su identidad frente al contexto físico, político, económico y cultural, con el que se encuentra en interacción constante.

Una reflexión se impone, relativa a la intención de los organismos internacionales para que se generen políticas de educación rural con miras a superar la pobreza en estas regiones -Proyecto Unesco/Fao- por ejemplo. La pobreza y falta de desarrollo de las regiones son problemas estructurales de los sistemas económicos y sociales que no pueden ser superados únicamente por medio de una mejora de los sistemas educativos. Aunque reconocemos que sin una buena educación, tampoco pueden ser superados. Está ya reconocido ampliamente que la estabilidad y dinamismo en la economía de un país, sumados a la inversión pública en la infraestructura física y social pueden coadyuvar al crecimiento sostenido y desarrollo de las zonas rurales. Atendiendo a esa característica estructural de debilidad en su desarrollo las políticas públicas deben contemplar aspectos como el acceso a la tierra, a la salud, a la alimentación adecuada, conjuntamente con la

educación, en programas multidisciplinarios e interinstitucionales adecuada y racionalmente diseñados.

Pese a todo lo anteriormente señalado, debe tenerse en consideración, siguiendo el pensamiento de McNeely (1993) que algún papel muy importante juegan las organizaciones internacionales en la determinación de las políticas educativas al interior de los países y en las prácticas educativas. Es más la tendencia a asemejarse que tienen los sistemas educativos de los países, que lo que podrían diferenciarse si se tomaran realmente en cuenta las cualidades culturales, políticas, económicas de los países. ¿Cuáles son las principales fuerzas y mecanismos que subyacen a la convergencia y el cambio educativo en este mundo globalizado? La explicación que da la autora es que originalmente, hubo una amplia variación en los métodos de educación, cuando se utilizaba el intercambio de información que tiene lugar de forma relativamente informal (por ejemplo, visitas personales, visitas, informes, etc.) Sin embargo, cuando el mundo se convirtió en un sistema cada vez más integrado, los Estados quedaron sujetos a nivel ideológico, a las directrices, influencias y estructuras mundiales.

Esta consolidación del sistema, ha dado lugar al posicionamiento de una variedad de organizaciones internacionales a través del cual el flujo internacional de información se ha hecho cada vez más regular y estandarizado. Los principios, normas, reglas y procedimientos promovidos por estas organizaciones, se han convertido en portadores de la cultura de la organización política del mundo. No otra cosa son los ODM, las declaraciones mundiales por la educación, las metas globales, las pruebas de evaluación estandarizadas internacionales. Nos dicen Bonal y Taravini-Castelliani (2006):

Las organizaciones no gubernamentales han definido la educación como una herramienta clave para luchar contra la pobreza. Bajo esta lógica se entiende que la educación genera importantes beneficios económicos (la educación tiene repercusiones sobre los ingresos y la productividad laboral), sociales (la educación es una herramienta para promover la cohesión social) y culturales (la educación aumenta el capital cultural familiar y repercute sobre aspectos tan importantes como la salud, la fertilidad o la organización familiar) que la convierten en una herramienta clave para el desarrollo nacional. Las conferencias internacionales desarrolladas a lo largo de la década, tanto en materia educativa como social, (las conferencias internacionales de Jomtien 1990 y Dakar 2000, Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, etc.) han

contribuido a consolidar este orden de prioridades, definiendo claramente el mandato de la política educativa de los países del sur.

En el tema mismo de educación rural, hemos podido identificar al menos dos movimientos recientes de carácter internacional cuya influencia es directa en los países de América Latina, nos referimos a la iniciativa Unesco/Fao de la Educación para poblaciones rurales y la iniciativa EurosociAL, de la Unión Europea. En ambos casos, se pretende crear una “agenda” para la educación rural de los países latinoamericanos. En ambos casos se recurren a las experiencias exitosas para construir referenciales. Habría que seguir de manera atenta hacia donde se dirigen estas iniciativas y sobre todo, cuáles mecanismos se utilizan para la creación de esa agenda: la influencia –a través del intercambio de información, sus estatutos o constituciones, los instrumentos normativos y técnicos o los recursos financieros- o la promoción de la participación de las poblaciones rurales. Es por ello que retomando el marco explicativo de Holzinger y Knill (2005) nos atrevemos a decir que estamos pasando de una respuesta independiente al problema, a una etapa de “promoción de una política internacional” bajo la forma de adopción de un modelo de desarrollo común.

Hemos expuesto en este capítulo, el análisis de los datos obtenidos durante las tres etapas de la investigación. Por un lado, hemos querido detallar los hallazgos en términos de los tres niveles de análisis, en las diferentes categorías. Luego hacemos un análisis de convergencias entre los distintos niveles estudiados. Por último explicamos los hallazgos en función de nuestro marco conceptual.

A continuación, el capítulo final, hace un resumen de las conclusiones de la investigación, tanto en términos de los propósitos iniciales que se asumieron, como de los aspectos metodológicos. Como tercer aspecto, trataremos en el último capítulo, algunas pistas de acción posibles a la luz de lo aprendido.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para terminar, presentaremos en este apartado las conclusiones generales de nuestro trabajo, dividiendo las mismas en tres secciones: Los alcances de la investigación de acuerdo con los objetivos planteados, las consideraciones de la metodología utilizada y algunas pistas para la investigación y la acción a partir del marco referencial propuesto.

8.1 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro primer capítulo habíamos planteado como objetivo de la tesis doctoral “estudiar cómo las recomendaciones globales emitidas por organismos nacionales e internacionales convergen con las políticas educativas y con la cotidianidad de las escuelas en medio rural de dos países centroamericanos, Costa Rica y Nicaragua”. Desde este enunciado inicial que nos ha guiado durante todo el proceso hemos podido hacerle frente a la investigación con una instrumentación robusta: el análisis multinivel de las políticas educativas. Decimos que esta herramienta resultó adecuada porque nos permitió superar el acercamiento, bastante común en América Latina, que analiza la influencia de los organismos internacionales en la determinación de las políticas de los países. Pero también nos permitió superar la tendencia a ver la educación rural desde la óptica local, bastante común en los estudios de investigación –sobre todo norteamericanos- que presentan profusas informaciones de las dificultades que enfrentan las escuelas rurales.

El nivel global, nos ha permitido no solamente explorar los mandatos de los organismos internacionales, sino también escuchar las voces de las asociaciones de docentes, las universidades, los consorcios de investigación, los gobiernos de países del primer mundo, que sugieren cuáles son las mejores formas de abordar el tema de educación rural, cómo –desde su experiencia- consideran que se pueden hacer mejor las cosas. Tal y como habíamos planteado en nuestra hipótesis de investigación, existe suficiente información y recomendaciones que permiten la elaboración de políticas educativas apropiadas para mejorar la educación rural.

El nivel de política educativa nacional en los dos países que seleccionamos nos permitió observar la especificidad del mundo rural y cómo este es concebido al interior de sus leyes educativas, las normas y políticas recientemente formuladas, los programas

de acción que la atienden. El abordaje de cada país de manera separada pero a la vez paralela, permite claramente establecer los diferentes enfoques que se dan al concepto de educación y de ruralidad.

El nivel más local, el de las escuelas rurales nos da la visión concreta de la expresión de la política. Nos dice si su discurso está acompañado de los recursos necesarios para hacerla realidad. Consideramos que los tres niveles se complementan y permiten una visión más nítida de las políticas.

Por otra parte, las categorías de análisis que utilizamos sirvieron de andamiaje a la construcción de las comparaciones inter niveles y entre países. La claridad de las categorías –sobre todo las características de ser homogéneas y conceptualmente excluyentes, nos permitió organizar la gran cantidad de información, de manera relativamente precisa. Esto no quiere decir que nuevas categorías no deberían sumarse posteriormente a las que establecimos, al contrario: Futuras investigaciones pueden abrir nuevos caminos no sólo estableciendo nuevas categorías, sino descubriendo nuevos indicadores que nos permitan profundizar más cada una de ellas. Así, otro alcance que podemos indicar es la creación de una propuesta de “Perfil de política para la educación rural” compuesta por las categorías que establecimos. Nuevos acercamientos al tema pueden partir de este andamiaje inicial.

Sobre el tema de la convergencia de las políticas de educación rural, la investigación permitió descubrir que, en términos generales, hay una convergencia de las prácticas escolares con las políticas (entre el segundo y tercer nivel de análisis) con algunas excepciones. Pero que entre el nivel de las recomendaciones globales y el de las políticas no parece poder hablarse en términos generales de convergencia. Es por ello que más bien hablamos de perfiles de política por país.

Estos perfiles se ven diferenciados por las formas de acercamiento hacia el tema de la accesibilidad de la educación para las poblaciones rurales: asignando recursos para ampliar los servicios educativos normalizados para todos los niños, o generando políticas focalizadas, creando programas específicos, haciendo notar la diferencia del mundo rural, aunque se carezcan de recursos para implementarlos.

8.2 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Los métodos son formas sistemáticas de actuar, a fin de alcanzar una meta. En el ámbito de la ciencia, esa meta es producir y validar conocimiento. Establecer relaciones o correspondencias entre determinadas explicaciones o interpretaciones, y determinadas circunstancias o fenómenos. Los métodos se diseñan, entonces, para proporcionar certidumbre, o al menos, cierto grado de precisión. (Farías y Montero, 2005)

La división en etapas del trabajo de investigación, organizadas desde una visión macro hasta una visión micro, de lo global a lo local, de las recomendaciones hacia las realidades escolares, de arriba abajo, nos permitió guardar la homogeneidad y la coherencia interna durante el proceso de investigación.

La primera etapa partió de una exploración de documentación académica profusa, en tres idiomas, haciendo uso de modernos motores de búsqueda (Google Scholar, Scirus) y bases de datos especializadas (Eric, Proquest, por nombrar las más utilizadas) acerca de lo que se recomendaba en el tema de educación rural. Esta permitió, aparte de recopilar las recomendaciones, la elaboración de categorías.

La segunda etapa que recogía los documentos de políticas y la opinión en entrevista de los expertos de ambos países, logró darnos una imagen clara de lo postulado en cada país sobre el tema y la forma de incorporar el concepto de ruralidad en las políticas y programas nacionales.

La tercera etapa, la más difícil por su complejidad logística, por la novedad de la técnica empleada, por la diversidad de fuentes, por la cantidad de informantes, nos permitió documentar lo que allí se pasa, todos los días en la intimidad de la escuela rural.

Como parte de todo el proceso es notable anotar la enorme ayuda que significan los medios tecnológicos: software para organizar la bibliografía, software para el análisis de los datos, software para graficar nuestras ideas, cámaras digitales de fotografía y de vídeo para registrar entrevistas y observaciones de aula, y el valioso recurso de internet, con el acceso a bases de datos especializadas y las comunicaciones a distancia que permitieron

validar información por correo electrónico o por conversaciones con expertos en tiempo real.

Creemos que en términos de metodología, el aporte de un protocolo de utilización de la grabación en vídeo en la observación escolar resulta valioso. También lo es la posibilidad de acercarse a la fotografía como testimonio de la visión del investigador, aunque el entrenamiento para “leer” imágenes fotográficas” requiera tiempo y dedicación, sobre todo para investigadores acostumbrados a lenguajes verbales y escritos.

8.3 PISTAS DE ACCIÓN

En el tema específico de la investigación, creemos que el estudio da pie para futuros análisis más profundos de la participación de los actores en la determinación de las políticas: los organismos internacionales, las ONG, los representantes del Estado, los miembros de partidos políticos y de grupos de interés, las comunidades mismas, los docentes, los estudiantes.

Las variables educativas y sus interrelaciones son realidades complejas que no pueden ser estudiadas de manera aislada. La investigación cualitativa y el rigor científico exigen considerar las políticas educativas como procesos que se inscriben en el marco de las macro-políticas regionales y las micro-políticas locales. Una mayor apertura hacia otros horizontes de las ciencias humanas permitiría afinar la interpretación de datos, identificando por ejemplo, las desigualdades estructurales, los elementos en juego de estas, los actores sociales implicados, caracterizando la diversidad y la complejidad de los comportamientos de los actores sociales, especialmente de las comunidades locales o de los organismos internacionales. Resultaría interesante abordar con mayor profundidad los juegos de poder que se presentan inevitablemente en la elaboración y la puesta en marcha de las políticas y la fragilidad de las instituciones democráticas de la región.

Un análisis del discurso -es mucho lo que se dice sin decir- de los entrevistados sobre todo en circunstancias de tensión política, como comienza a vivirse en Nicaragua, por la aparición de signos de nepotismo por parte de las autoridades gubernamentales, podría ser muy valioso.

El desarrollo de nuevas categorías o de la profundización de ellas, permitiría un marco más completo. Por ejemplo, no se ha agotado el tema de las políticas relativas a la pedagogía -el análisis de la metodología activa de acuerdo con el marco de análisis propuesto puede arrojar datos muy interesantes. El tema de la gestión y la gobernanza debería completarse con el tema del financiamiento.

Un inventario de las conclusiones y recomendaciones de las investigaciones que se han hecho en las instituciones académicas y que no se conocen por falta de adecuados medios de difusión, sería muy valioso. La investigación en la región latinoamericana gira alrededor de ciertas características comunes (Bello, 2001): falta de impacto y ausencia de resultados; una heterogeneidad regional persistente en cuanto a los recursos designados para la investigación y el desarrollo; una concentración de la investigación en las instituciones de corte académico sin la participación del sector privado y la concentración del esfuerzo de investigación en ciertos sectores económicos y ciertos temas científicos.

Por otra parte, el impacto de una investigación no es efectivo hasta que sus resultados son compartidos con la comunidad científica y con el público. Muchas de las investigaciones efectuadas en las facultades de educación son vistas como un instrumento que justifica la obtención de un diploma y continúan siendo poco conocidas del gran público, sus resultados no son prácticamente conocidos por las personas que detentan el poder de decisión. Este fenómeno es bien conocido de los expertos que promueven la aplicación de tests estandarizados (Ravela, 2003):

Casi todos coinciden en la necesidad de difundir y utilizar la información recogida para rediseñar o ajustar políticas, planes, programas y prácticas pedagógicas y de gestión escolar. Sin embargo, la concreción de estos propósitos ha sido más bien limitada. Ello se refleja en el escaso desarrollo de mecanismos específicos y efectivos de divulgación y aprovechamiento de los resultados, lo cual es claramente percibido por muchos actores sociales.

En términos de las acciones políticas pensamos que antes de proceder a cualquier reforma o a la implantación de una nueva política educativa, es esencial determinar, con la ayuda de estudios serios y fiables, las características de las regiones rurales implicadas. Desarrollar la investigación tratando temas que toquen la educación rural en sus

diferentes facetas. La prioridad en términos de apoyo, de presupuesto y de divulgación debería darse a los organismos universitarios y a las investigaciones que exploran las decisiones políticas que impactan la realidad de las escuelas rurales y su comunidad.

También es importante que los procesos de reforma involucren a los grupos de actores susceptibles de asegurar las funciones de interés colectivo. Los procesos de descentralización preconizados por las tendencias mundiales, que están a la base de los cambios que se proponen, requieren la presencia de actores capaces de modificar el sistema e impulsar la autonomía de las escuelas.

Los gobiernos de los países, las organizaciones de la sociedad civil, los donadores bilaterales y las organizaciones internacionales constituyen las cuatro grandes categorías de actores esenciales en el cambio de la educación rural. Estos actores deberían trabajar en equipo: al interior de cada país, es más que deseable que los interventores actúen dentro de un marco definido por las autoridades nacionales en lugar de trabajar aisladamente.

Una nueva política de educación rural debería desarrollarse al largo plazo y estar contemplada en el marco de un conjunto de políticas multisectoriales (salud, trabajo, desarrollo social, ecología, entre otros). Debería contemplar para su formulación y puesta en marcha la participación de todos los actores del medio rural que, al compás de los años, logren apropiarse el planteamiento y hagan de la política una herramienta eficaz de desarrollo. La adhesión de las poblaciones rurales a un enfoque basado en la responsabilidad compartida, en la confianza mutua, así como en la flexibilidad y autonomía de acción, podría significar el éxito del modelo de desarrollo de esta política. Las orientaciones y los objetivos perseguidos deberían ser objeto de un amplio consenso, deberían tener por objeto básicamente garantizar el desarrollo de las comunidades rurales y el empleo dinámico del territorio, deberían apostar a sus particularidades así como a la capacidad de iniciativa de los medios rurales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. www.ibe.unesco.org/es/vih-y-sida/buenas-practicas.html.
- ACDI (2008). *Données des pays*. www.acdi-cida.gc.ca/cidaweb/webcountry.nsf/vluocfr/costarica-faitsetchiffres.
- Adelantado J. y Scherer, E. (2008) Desigualdad, democracia y políticas sociales en América Latina. Estado, Gobierno y Función Pública, *Revista Chilena de Administración Pública*, 11, 117-134. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2768008&orden=0.
- Alonso, M. y Mantilla, L. (1997) *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Alpe, Y. (2002). *Modèles culturels des acteurs, stratégies scolaires et conditions de l'étude dans l'école rurale*. Présentation au troisième colloque international "Recherche et formation des enseignants" IUFM de l'Académie d'Aix Marseille, 14, 15 et 16 février 2000. www.grenoble.iufm.fr/rural/publication/colloref.doc.
- Alpe, Y., Fauguet, J.L. y Truda, G. (2009). *Report on Feasibility of a European Observatory of School*. March 2006, 1st February 2009, 31st. Deliverable No 61. caENTI Coordination action of the European Network of Territorial Intelligence. www.inteligencia-territorial.eu/index.php/esl/publications/caenti/caenti-deliverables
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., Livian, Y.F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ankrah-Dove, Linda, (1982). The deployment and training of teachers for remote rural schools in less-developed countries. *Revue Internationale de Pédagogie*, XXVIII, 3-27. Unesco Institute for Education, Hamburg and Martinus Nijhoff Publishers, the Hague.

- Arguedas, E., Nuñez, L. y Torres, R. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Revista Educare*, *XII*(Extraordinario), 163-169. ISSN:1409-42-58.
- Arnold, M.L. (2005). Jump the Shark: A rejoinder to Howley, Theobald, and Howley. *Journal of Research in Rural Education*, *20*(20). [www.umaine.edu/jrre/ 20-20.pdf](http://www.umaine.edu/jrre/20-20.pdf)
- Arnold, M.L., Newman, J.H., Gaddy, B.B. y Dean, C.B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, *20*(6).
- Arrien, J.B. (2003). *La Educación rural en Centroamérica*. Artículo en la publicación del mismo nombre, Editorial Universidad Nacional, Costa Rica.
- Atchoarena y Gasperini (2003). *Education for Rural Development: Towards New Policy Responses*. FAO/UNESCO, IIEP: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994e.pdf>.
- Bard, J., Gardener y Wieland (2005). *Rural School Consolidation Report: History, Research Summary, Conclusions and Recommendations*. National Rural Education Association. www.eric.ed.gov/ericdocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/90/32.pdf.
- Barley, Z.A. y Beesley, A.D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, *22*(1). www.umaine.edu.
- Beaulieu, L.J. y Gibbs, R. (dir.) (2005). *The Role of Education Promoting the Economical and Social Vitality of Rural America*. USDA's Economic Research Service and the Southern Rural Development Center (in partnership with the Rural School and Community Trust). www.eric.ed.gov/pdfs/ed493383.pdf.
- Bello, M.E. (2001). Reformas y políticas educativas en América Latina. *Acción Pedagógica*, *10*(1 y 2). www.saber.ula.ve/db/ssaber/edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol10num1y2/art2.pdf.

- Bialès, C. (1997). *Le professeur professionnel*. www.christian-biales.net/documents/lprof.pdf.
- Bingler, S., Diamond, B.M., Hill, B., Hoffman, J.L., Howley, C.B., Lawrence, B.K., Mitchell, S., Rudolph, D., Washor, E. (2002). *Dollars & Sense: The Cost Effectiveness of Small Schools*. USA: Knowledge Works Foundation and The Rural School and Community Trust.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISS Praxis, S.A. Las Rozas.
- Boix, R. y Montero C. (2006) *Acceso y permanencia a la escuela básica primaria en el entorno rural*. eurosocial. www.eurosocialeducacion.eu/images/stories/estudio_tema_a.pdf.
- Bolaños, J. (2006). Los males de los nombramientos docentes: cuando las leyes no son una excusa. *Revista Educación*, 30(2). Universidad de Costa Rica. redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44030209.pdf.
- Bolman, L. y Deal, T. (2003). *Reframing Organisations*. 3rd Edition. Wiley, John & Sons.
- Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. (2006) *Globalización y Política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada Donostia-San Sebastián 6-8 de septiembre.
- Boudreau, P. y Perron, C. (2002). *Lexique de science politique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Boylan, C.R. (2004). *Putting rural into pre-service teacher education*. Melbourne, Australia: Charles Sturt University, Wagga Wagga.
- Braslavsky, C. (2005). *La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo XXI, Madrid, marzo de 2004, en ocasión del

Centenario de la Fundación de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid.
España.

Bulletin Official de l'Éducation Nationale (1998). *L'avenir du système éducatif en milieu rural isolé*. No 48. France. www.education.gouv.fr/botexte/bo981224/SCOE9803197C.htm.

Burke Johnson y Anthony Onwuegbuzie (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. Educational Researcher, Vol. 33, No. 7, pp. 14–26. http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_7/03ERv33n7_Johnson.pdf

CAENTI (2006). *Analysis of the Application of the Governance Principles of Sustainable Development to Territorial Research-Action*. Blanca MIEDES-UGARTE WP 5 Leader . *Proyecto de la Unión Europea*.

Canadian Council of Learning (2009). *Rural Education: A Review of Provincial and Territorial Initiatives*. www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/rural_ed/rural_ed_final.pdf.

CEPAL, OEI, (s.d). *Educación y Globalización: los desafíos para América Latina*. Vol. 1. Serie Temas de Ibero América, pág.: 13. www.oei.es/oeivirt/temasvoll1.pdf.

CIASSES (2007). *La Educación Rural Nicaragüense: Hacia un diagnóstico de sus desafíos y posibilidades*. www.ciaeses.org/articulos/documentos/SNV_2.pdf.

Cisneros, C. (2000). *La investigación social cualitativa en México*. Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.

Coccolo, D. (2003). *Théorie des organisations*. www.ecogesam.ac-aix-marseille.fr/Resped/Ecoent/theoorg.htm.

Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3). www.umaine.edu/jrre/22-3.pdf

- Collins, T. (1999). *Attracting and Retaining Teachers in Rural Areas*. Charleston WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Collot, B. (2005). Hétérogénéité et taille des structures, origines d'espaces cognitifs et sociaux. Extrait d'un ouvrage collectif *L'école rurale*. Francia.
- Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Éducation et l'Enfance (2005). *Musée de l'école rurale*. www.museevirtuel.ca/pm.php?id=record_detail&fl=0&lg=Français&ex=00000071
- Conseil des Ministres de l'Éducation au Canada (2006). *Décennie des Nations-Unies pour l'Éducation en vue du développement durable (2005-2014)*. Réponse du Canada au questionnaire de l'UNESCO. Préparée par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO. www.cmec.ca/international/UNESCO/Sustainable-2006-03.fr.pdf.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, coll. Corpus.
- Corvalán, J. (2003) *Síntesis y análisis global de resultados por países*. UNESCO, Chile. www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_poblacion_rural_lac_sintesis_analisis_paises.pdf
- Crespo, M. (2005). *Programme de lectures pour le cours ETA 6906 Théories des organisations d'éducation*. Automne. Compileur. Université de Montréal.
- Crespo, M. (1999). *Programme de lectures pour le cours ETA 6900 Introduction à l'administration de l'éducation*. Hiver. Compileur. Université de Montréal.
- Crespo, M. (2004). *Programme de lectures pour le cours ETA 6932 L'établissement et son environnement*. Hiver. Compileur. Université de Montréal.
- CONARE (2007) *Estado de la educación*. Costa Rica.

- Coutu, S., Provost, M.A. y Bowen, F. (2005). L'observation systématique des comportements. In S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *La recherche en psychologie et en sciences sociales et le modèle du praticien scientifique* (p. 321-359). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cueto, S. y Chinenb, M. (2008). Educational impact of a school breakfast programme in rural Perú. *International Journal of Educational Development* 28, 132-148.
- De Castilla, M. (2009). *Los Núcleos Educativos como espacios para el proceso de articulación entre el modelo de equidad y calidad de la educación y el modelo político del poder ciudadano de la Revolución Sandinista*. Mined. www.mined.gob.ni/Bolet_MINED/Nuc_Educ_Proc_Artic_Mod.pdf
- De Young, A.J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research*, 57, 123-148.
- Dupuy, R., Mayer, F. y Morrisette, R. (2000). *Les jeunes ruraux: Rester, quitter, revenir* [version électronique]. www.statcan.ca/francais/research/11F0019MIF/11F0019MIF2000152.pdf.
- Durán, S. y Stuart D. (1999). *Propuesta metodológica de educación desde y para el sector rural de Nicaragua*. Universidad Centroamericana UCA, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Escobar, J. (2010). *Urge invertir en educación*. El Nuevo Diario. 27 Marzo. <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2010/03/27/contactoend/121570>.
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf.
- Feu i Gelis, Jordi (2004). *La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma*. España. www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf.

- Foro Mundial de Jomtien (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Dakar. www.oei.es/efa2000jomtien.htm.
- Gil, R.L. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso nicaragüense*. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_flape/11nicaragua_particip.pdf.
- Gómez, E.S. (2002). *La Nueva Ruralidad: ¿Qué tan nueva?* Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y humanidades. Citado por Bonnen y otros en: “Multifuncionalidad de la agricultura” y “Nueva Ruralidad” ¿Reestructuración de las políticas públicas a la hora de la globalización? www.ftierra.org/ftierra1104/docstrabajo/pmboscfr_nr.pdf.
- Grindle, M. (2000). *La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance*. Documento presentado en el marco del seminario internacional “Reformes educativas y políticas en América Latina”. Santiago, Chile, 17-19 janvier.
- Harmon, H. (2001). *Attracting and Retaining Teachers in Rural Areas*. Paper presented at the annual meeting of American association of colleges for teacher education. 53rd Annual Meeting and Exhibits, Hayatt Regency Dallas, Dallas, Texas.
- Heichel, S., Pape, J. y Sommerer, T. (2005). Is there convergence in convergence research? An overview of empirical studies on policy convergence. *Journal of European Public Policy*, 12(5), 817-840.
- Howley, A. y Howley, C.B. (2004). *High-Quality Teaching: Providing for Rural Teachers’ Professional Development*. Artículo en la revista BRIEFS Policy, del Appalachian Education Laboratory.
- Howley, C.B., Theobald, P. y Howley, A.A. (2005). What rural education research is of most worth? A reply to Arnold, Newman, Gaddy, and Dean. *Journal of Research in Rural Education*, 20(18). www.umaine.edu/jrre/20-18.pdf.

- Iniciativa por Nicaragua (2007). *7% es la nota!* Campaña por una mejor inversión en la educación pública en Nicaragua. Oxfam Internacional, Coordinadora Civil e Iniciativa por Nicaragua.
- Jimerson, L. Ed. D. (2006) *The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools*. Rural School and Community Trust. Arlington, VA. www.ruraledu.org.
- Kester, P. (2009). *Informe evaluative (2007-2008) Programa productivo alimentario (PPA)*. Hambre cero. Embajada del Reino de los Países Bajos. www.enlaceacademico.org/uploads/media/informe-hambre-cero-paises_bajos.pdf.
- Kingdon, J.W. (1995). *Agenda, Alternatives, and Public Policies*. 2nd Edition. New York: Harper Collins College Publishers.
- Knill, C. (2005). Introduction: Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors. *Journal of European Public Policy*, 12.
- Kumar, V., Venkatesan, K. y Sekar (2009). *Time-on-Task of Teachers and Students in Primary Schools of Tamilnadu*. Tamilnadu State Mission of Education for All. State Project Directorate Tamil Nadu. India. www.ssa.tn.nic.in/docu/time_on_task.pdf.
- Laferrière, T., Breuleux, A. y Inchauspé, P. (2003). Les écoles éloignées en réseau: un modèle émergent pour l'égalité des chances au sein des écoles de petits villages. *Options - CSQ*, 22, 149-162.
- Lange, M. F. (2001). Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord, Autrepart. *Cahiers des sciences humaines*, 17, la Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- Lataille-Démoré, D. (2007). *Enseigner dans une classe à années multiples*. Monographie no 9, Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education. www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/demore_fr.pdf.

- LeBlanc, P. (2002). *La migration des jeunes de milieu rural*. Institut National de la recherche Scientifique. www.inrs-uqc.ca/pdf/rap2002_04.pdf.
- L'École rurale (2009). En la colección « Les manuels scolaires québécois ». www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/revues/1904_1905ecole.html.
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir*, 2^e édition. Presses de l'Université Laval.
- Leroy-Audouin C. y Suchaut. B. (2005). *La constitution des classes dans les écoles: contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs?* Informe intermedio para PIREF Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.
- Lorenzo M., del Mar, M. y Santos. R., Anxio, M. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. *Revista de Educación*, 335, 215-228. www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_16.pdf.
- McColl, A. y Malhoit, G.C. (2004). *Rural School Facilities: State Policies that Provide Students with an Environment to Promote Learning*. Rural School and Community Trust. www.ruraledu.org/user_uploads/file/rural_school_facilities.pdf.
- McNeely, C. (1994). *Worldwide Educational Convergence Through International Organizations: Avenues for Research*. Vol. 2, N. 14. Education Policy Analysis Archives.
- Malhoit, G.C. (2005). *Providing Rural Students with a High Quality Education: The Rural Perspective on the Concept of Educational Adequacy*. Rural School and Community Trust. www.ruraledu.org/articles.php?id=2057.
- Martínez-Boom, A. (1978). *Seminario sobre investigación y educación rural en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. www.albertomartinezboom.net/docs/revistas/rce01.pdf.
- MECEP (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Coordinado por Carmen Montero para el Programa Especial de Mejoramiento de la

Calidad de la educación peruana. Ministerio de Educación de del Perú. www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/mecep/doc02.pdf.

Méndez-Puga, A.M. (2003). *Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica*. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N? 1 Julio. Centro De Cooperación Regional Para La Educación De Adultos En América Latina y El Caribe CREFAL. <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.

Meny, Y. y Thoenig, J.C. (1997). *Les politiques publiques*. Paris : PUF, Collection Thémis.

Miller, B. (1995). The role of rural schools in community development: policy issues and implications. Rural Education Program. *Journal of Research in Rural Education*, 11(3), 163-172. www.jrre.psu.edu/articles/v11_n3_p163-172_miller.pdf.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009). *Compendio de Normas para el desarrollo curricular*. Viceministerio Académico. Dirección de Desarrollo curricular. www.mep.go.cr/downloads/reglamentoevaluacion/compendio%20de%20normas%202009.pdf.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009). *El Liceo Rural. Propuesta Curricular*. Aprobado por el Consejo Superior de Educación. www.mep.go.cr/centrodeinformacion/doc/propuesta%20final%20liceo%20rural-111220098253.pdf.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2010). *Educando en tiempos de cambio. Memoria Institucional 2006-2010*. www.mep.go.cr/memoria/index.html.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2010). Reglamento del Programa de Transporte Estudiantil en los Centros Educativos Públicos. *La Gaceta*, 3, 6 de enero.

Ministerio de Educación de Nicaragua (2007). *Políticas Educativas 2007-2011*. Documento Oficial del MINED. www.mined.gob.ni/pdf07/politicas%20mined%202007.pdf.

- Ministerio de Educación de Nicaragua (2007). *Políticas para la Educación Básica y Media del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, para el periodo 2007-2012*. www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_22/pdf/nicaragua/mined_polit_edic_basica_media.pdf.
- Ministerio de Educación de Nicaragua (2009a). *Propuesta de políticas educativas 2011 – 2021 para la educación básica y media de Nicaragua*. Propuesta elaborada por: División General de Planificación, Ministerio de Educación con la Asistencia Técnica del Programa de Apoyo al Sector Social de Nicaragua
- Ministerio de Educación de Nicaragua (2009b). *Programa de Estudio Educación Primaria Multigrado. Primer y segundo grado*. Documento Oficial del MINED. www.portaleducativo.edu.ni/uploads/prog_mult_tomo1.pdf.
- Ministerio de Educación de Nicaragua (1990). *Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo*. Gobierno de Salvación Nacional. Nicaragua.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentino. Instituto Nacional de Formación Docente (2009) *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Educación Rural. Argentina. www.me.gov.ar/infod/documentos/edu_rural.pdf.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentino (2004). Informe de la República Argentina al Seminario *Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y educación para todos*. UNESCO- FAO Santiago de Chile, 3, 4 y 5 de Agosto.
- Mintzberg, H. (1999). *Le Management, Voyage au Centre des Organisations*. Traduit par Jean-Michel Behar, Deuxième tirage - Éditions d'Organisation.
- Mora Alfaro, J. (2004). *Política agraria y desarrollo rural en Costa Rica: Elementos para su definición en el nuevo entorno internacional*. Fundación Fiedrich Ebert, San José. www.redesma.org/boletin/bol_2004/bol_6_6/politica.pdf.

- Mulcahy, D.M. (2000). Future directions for rural schools in Newfoundland and Labrador: is the “virtual school” the way to go? Faculty of Education Memorial university of newfoundland. *the morning watch*, 27(1-2). www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/fall99/mulcahey.html.
- Mullen, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- National Center for Education Statistics (2006). *Urban/Rural Classification Systems*. <http://nces.ed.gov/surveys/ruraled/definitions.asp>.
- National Network of Regional Educational Laboratories (1995). *Pulling Together. Research and development resources for rural schools*. North Central Educational Lab.Oak.Brook. Ill. Sponsored by Office of Educational Research and Improvement. Eric No. ED381339. www.eric.ed.gov/pdfs/ed381339.pdf.
- OCDE (2004). *La qualité du personnel enseignant*. Paris: OCDE. www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf.
- OEI (s.f.e) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Documento de trabajo. www.oei.es/quipu/nicaragua/informe_docentes.pdf.
- Olivares Faúndez, C. (2003). Informe sobre las universidades pedagógicas y formación docente en Nicaragua. www.oei.es/docentes/.../informe_formacion_docente_nicaragua_iesalc.pdf.
- Parra, I. y Picazo S. (2007). Nicaragua, el reino de las ONG. *Revista mensual de pensamiento y cultura*, 678-679 de “El Ciervo”. www.elciervo.es/html/default.asp?area=articulo&revista=83&articulo=585.
- People’s Daily (2002) *China Expands Compulsory Education in Rural Areas*. Artículo en el periódico: www.china.org.cn/english/2002/may/32307.htm.

- Pérez, I. (2005). *L'école rurale : un premier regard*. Trabajo presentado en el marco del Séminaire commun de doctorat, ETA 7001.
- Pérez, I. (2006). *Les enseignants des écoles rurales : comment peut-on les retenir ?* Trabajo presentado en el marco del Séminaire commun de doctorat, ETA 7002.
- PREAL (2007). *Mucho por hacer. Informe de progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. www.oei.es/quipu/preal_info07.pdf.
- Postiglione, G., Jiao, B. y Gyatso, S. (2006). Household perspectives on school attendance in rural Tibet. The University of Hong Kong, Hong Kong, P.R. China. *Educational Review*, 58(3), 317-337.
- Québec-MAMR (2006). *Politique nationale de la ruralité*, Ministère des affaires municipales et des régions [en ligne]. www.mamr.gouv.qc.ca/publications/regions/ruralite/ruralite_politique.pdf.
- Quesada Ugalde, M. (2001). Proyección de organismos internacionales y formulación de políticas educativas: Costa Rica y el Salvador 1995. *Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica*, 27(1), 07-29.
- Raygada, W. (2003). *La Educación rural a distancia en Latinoamérica*. Kansai University, Osaka, Japón. www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc01/secundaria.htm.
- Ravela, P. (2003). Las evaluaciones educativas y su difusión en la prensa. *Revista Preal*, No. 13, Serie Políticas. PREAL.
- RAPPE (2005). *Les territoires de l'éducation et de la formation*. Contribucion solicitada por, Calenda. Publicado el viernes 7 enero. <http://calenda.revues.org/nouvelle4967.html>.
- Roach, L. (2000). *Aspects Affecting Small Rural Schools*. Thesis for Master Degree. Memorial University of Newfoundland. Faculty of Education.

- Rodríguez, E. (1996). Los desafíos de fin de siglo y la problemática juvenil rural en América Latina. *Comisión Económica para América Latina CEPAL, Juventud Rural: Modernidad y democracia en América Latina, Primera parte: la problemática de la juventud*, cap. II, CEPAL, Santiago de Chile, 35-54. www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/rodriguez.pdf.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rural Challenge (1999). Public School Standards: Discussing the Case for Community Control. A Report on the Electronic Symposium Hosted by THE RURAL CHALLENGE. November 1998-February. <http://listserv.iera.net/scripts/wa.exe?a2=ind9812&l=iera-l&p=2445>.
- Samir R., Nath, K.S. y Grimes, J. (1999). Raising basic education levels in rural Bangladesh: the impact of a non-formal education programme. *International Review of Education*, 45(1), 5-26.
- Schwartzman, A. (2001). *El futuro de la Educación en América Latina y el Caribe*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/ PROMEDLAC VII/REF. Documento de Trabajo. UNESCO Institute for Education, Hamburgo. Alemania.
- Scott, Richard (2004). Reflections on a half-century of organizational sociology. *Annual Review of Sociology*, 30.
- Serra Vázquez, L. (s.f.e.). *Los retos de la participación ciudadana a nivel municipal en Nicaragua*. Red Nicaragüense por la Democracia y el Desarrollo Local. bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/nicaragua/cielac/participacion_ciudadana_en_nicaragua.pdf.
- Silva Balabán, D. y Peixinho, A. (2010). *Alimentação Escolar os dez elementos-chave para a instituição de programas nacionais sustentáveis*. Brasil Nutrinet. <http://nutrin.et.org/servicios/biblioteca-digital/alimentación-escolar/programas-de-alimen>

[tación-escolar-documentos-estudios-manuales/alimentação-escolar-os-dez-elementos-chave-para-a-instituição-de-programas-nacionais-sustântaveis/](#).

- Snuipp'89 (2005) *École et ruralité : Le SNUipp décape des fausses évidences*. Artículo de periódico en SNUIPP'89. Francia. http://89.snuipp.fr/article.php3?id_article=403&var_recherche=communaut%e9.
- Sol Arriaza, R. (2004). *Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Instituciones de Educación Superior en Costa Rica*. IESALC/UNESCO. www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_costa_rica_iesalc.pdf.
- Solano, José y otros (2003). *El docente rural en Costa Rica. Radiografía de una profesión*. EUNA, Costa Rica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Stokes, H., Stafford, J. y Holdsworth, R. (2004). *Rural and Remote School Education A Survey for the Human Rights and Equal Opportunity Commission*. Final Report. Youth Research Centre, University of Melbourne, Australia.
- Southern Rural Development Center (2005). *The role of education promoting the economic and social vitality of rural America*. USDA's Economic Research Service and the (in partnership with the Rural School and Community Trust) hosted a two-day workshop in Spring 2003. www.ruraledu.org/user_uploads/file/role_of_education.pdf.
- Tedesco, J.C. y López, N. (2005). Défis à l'enseignement secondaire en Amérique Latine. *Revista de la CEPAL*, Número especial. Junio. www.eclac.org/publicaciones/xml/6/22196/g2263tedescolopez.pdf.
- The National Telecommunications and Information Administration (NTIA) (1999). www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn99/glossary.html.

- Torres Victoria, N. y Zamora, J.C. (2007). *Escuelas multigrado y unidocentes en Costa Rica. Semillero de la Educación Rural*. Universidad Nacional, CIDE, DER, Proyecto Pades. Costa Rica.
- Unesco/FAO (2003) *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política*. Coordinado y editado por David Atchoraena (UNESCO/IPE) y Lavinia Gasperini (FAO). www.fao.org/sd/erp/1-educacion%20rural%20ext.pdf.
- Unesco (2004). *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca?* Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación.
- Unesco/FAO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Honduras, México, Paraguay y Perú*. FAO, Italia.
- Unicef (1997): *The State of the World's Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, Collection Que sais-je?
- Vere Midthassel, U., Terje, M. y Torsheim, T. (2002). Community effects on teacher involvement in school development activity: A study of teachers in cities, smaller towns and rural areas in Norway. *Research Papers in Education* 17(3), 293-303.
- Vigil, J. (2008). *Enseñanza multigrado en medio rural*. Artículo publicado en la columna Opinión del Nuevo Diario, el 05/09. www.elnuevodiario.com.ni/opinion/26132.
- Viñas-Román, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, Año 1 N. 1. www.red-ler.org/transformar-educacion-rural-al.pdf.
- Wallin, D.C. (2009). *Rural education : a review of provincial and territorial initiatives/ Manitoba Education, Citizenship and Youth*. www.ccl-cca.ca/ccl/reports/other+reports/20090327ruraleducation.htm.

White, S. y Reid, J. (2008). Placing teachers : Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7). Retrieved [date] from <http://jrre.psu.edu/articles/23-7.pdf>.

Wohlgennant, L. (s.f.e.) *Attentes des parents, problèmes et aspirations des élèves. Écoles du Zaïre*. www.ceeba.at/cuis/cuis_develop_ecole.htm.

Zibas, D. (1997). ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Micro política en la Escuela. Publicado por la Biblioteca digital de la OEI. www.oei.es/oeivirt/riel5a05.htm.

WEBGRAFÍA

Centro Internacional de Investigación y Formación sobre Educación Rural (INRULED adscrito a la UNESCO) <http://www.inruled.org/en/templet/default/index.jsp>

Detalles del Programa Intel® Educar, Costa Rica. www.intel.com/education/la/es/paises/costarica/programas/inteleducar-detalles.htm

El pueblo presidente. www.elpueblopresidente.com/actualidad/5366.html

Estadísticas de las Naciones Unidas. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/>

Éducation et territoires. <http://epragma.univ-fcomte.fr/oeet/index.php>

Inteligencia Territorial Europea. www.inteligencia-territorial.eu

Journal of Research in Rural Education. <http://www.jrre.psu.edu/>

National Rural Education Association <http://www.nrea.net/>

Nutrinet.org. <http://nicaragua.nutrinet.org/areas-tematicas/alimentacion-escolar/562-programa-integral-de-nutricion-escolar-se-consolido-en-el-2009>

Red Lationamericana de Educación Rural. <http://www.red-ler.org/>

Rural Education (Australia) <http://www.rural.edu.au/cms/display/index.php?vsite=5>

The Rural School and Community Trust. <http://www.ruraledu.org/>

ENTREVISTAS A EXPERTOS

Alvarado Cruz, Rocío (14 de Agosto, 2009). Ex Coordinadora del Programa de la Escuela Unidocente, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Profesora de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional d Costa Rica. *Entrevista concedida a la investigadora.*

Cerdas Rivera, Yadira (14 Agosto, 2009). Directora de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica. Entrevista *concedida a la investigadora*.

Céspedes Ruiz, Edgar (25 Agosto, 2009). Ex Director de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, Experto internacional en el tema de Educación Rural para la CECC, Consultor internacional. *Entrevista concedida a la investigadora*.

Chavarría Navas, Soledad (4 Agosto, 2009). Ex profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, experta en el tema de políticas educativas. Miembro de la comisión de elaboración de las políticas educativas costarricenses vigentes. *Entrevista concedida a la investigadora*.

Gutiérrez, Lucy (11 Agosto, 2009). Asesora del Programa de Informática Educativa Ministerio de educación Pública de Costa Rica. *Entrevista concedida a la investigadora*.

Mejía Arias, Nidia (17 Agosto, 2009). Entrevista concedida a la investigadora.

Pichardo, Marlene (17 Agosto, 2009). Subdirectora del Centro Experimental La Asunción-Fe y Alegría de Lechecuagos, Nicaragua. *Entrevista concedida a la investigadora*

Sandoval Hernández, Rodrigo Antonio (17 Agosto, 2009). Director del Núcleo educativo Rural La Asunción, Fe y Alegría. *Entrevista concedida a la investigadora*.

ANEXOS

ANEXO 1
CALENDARIO DE ACTIVIDADES (TERCERA ETAPA)

Mes de Agosto 2009

Fecha	Actividades
Sábado 1 Agosto	Llegada a Costa Rica
Domingo 2	
Lunes 3	Reunión del equipo de investigación
Martes 4	Entrevista Ministerio de Educación, Soledad Chavarría
Miercoles 5	Salida para Santa Marta de Siquirres, Escuela Santa Marta
Jueves 6	Santa Marta de Siquirres
Viernes 7	Santa Marta de Siquirres
Sábado 8	
Domingo 9	
Lunes 10	Salida para Río Frío, Escuela Finca 3
Martes 11	Río Frío, Escuela Finca 3
Miércoles 12	
Jueves 13	Actividades en el CIDE, Logística viaje a Nicaragua
Viernes 14	Entrevista en el CIDE Experto CR-1, Experto-CR-2
Sabado 15	Salida para Nicaragua, viaje en avión a Managua
Domingo 16	
Lunes 17	Visita a Normal “La Asunción” Lechecuago-León Salida de Managua a las 6 de la mañana para León Transporte: Brindado por el MINED Acompañante: Nidia Mejía
Martes 18	Visita a la escuela de San Francisco
Miércoles 19	Visita a la escuela de San Francisco
Jueves 20	Visita a la escuela de San Antonio
Viernes 21	Visita a la escuela de San Antonio Salida para Managua
Sabado 22	Regreso a Heredia
Martes 25	Entrevista a don Edgar Céspedes y agradecimiento al equipo de investigación
Domingo 30	Salida para Montreal

ANEXO 2
TABLAS DE ANÁLISIS

Tabla A
Establecimiento de sub-categorías de recomendaciones

Categoría	Sub-categorías	Buscar en
Factores Socio-Económicos	Becas Transporte Migración Trabajo infantil Familia	OCDE MEP-CR FAO/UNESCO
Los métodos	Multinivel Clase única multi-edad Material didáctico Estrategias para la adquisición y utilización del material didáctico	OER, DER OCDE Banco Mundial OER
Los programas y la pedagogía	Currículo de educación básica Salidas o perfiles escolares ofrecidos a los estudiantes (incluyendo la formación profesional) Organización de los programas (los ciclos, los horarios, el calendario escolar)	OCDE MELS (Québec)
Las relaciones escuela con la comunidad	Organización del trabajo tomando en consideración otros organismos de la comunidad Relación con los padres de familia	OCDE Banco Mundial
Los docentes rurales	Formación inicial Formación continua Permanencia Condiciones de trabajo	DER-CR OER
Tecnología	Apertura hacia el exterior Socialización Gestión de la heterogeneidad Diversificación de las fuentes de conocimientos Compartir los recursos Emergencia de una nueva ciudadanía	CEFRIO UNIPP CREPUSC
La formación de los maestros en tecnología	Pertinencia de la formación en tecnología	SNUIPP
Gestión y gobernanza	Estructuras administrativas Costos de inversión y funcionamiento Fuentes de financiamiento Infraestructura y mantenimiento	SNUIPP McRel

Tabla B
Establecimiento de sub-categorías de políticas

Categoría	Sub-categorías	Informaciones que deben recopilarse
Factores Socio-Económicos	Becas Transporte Migración Trabajo infantil Familia	Existencia de programas de ayuda para la alimentación o el transporte de los estudiantes de zona rural? Existencia de programas de becas para los estudiantes de zonas rurales? Existencia de políticas que atiendan la condición de niño trabajador de los estudiantes de escuelas rurales? Existen políticas o programas que atiendan los niños inmigrantes estacionales o permanentes que asisten a las escuelas rurales?
Los métodos	Multinivel Clase única multi-edad Material didáctico	Directivas para la utilización de métodos específicos para las escuelas rurales. Estrategias para la adquisición y utilización del material didáctico
Los programas y la pedagogía	Currículo de educación básica Salidas o perfiles escolares ofrecidos a los estudiantes (incluyendo la formación profesional) Organización de los programas (los ciclos, los horarios, el calendario escolar)	Estándares que se aplican en las escuelas rurales Adaptación adecuada a las escuelas rurales del material Políticas para la elaboración de material didáctico Adecuación de las políticas de elaboración de material didáctico específicas para la educación rural Estrategias de adquisición y utilización de material didáctico Formas de seguimiento dado a los resultados escolares de los estudiantes en las escuelas rurales Existencia y adecuación del currículo para las escuelas rurales Existencia de reglamentos sobre el reconocimiento de los estudios Existencia de diversas salidas educativas ofrecidas a los estudiantes de escuelas rurales Existencia de medidas específicas de organización de la enseñanza en las escuelas rurales.
Las relaciones escuela con la comunidad	Organización del trabajo tomando en consideración otros organismos de la comunidad Relación con los padres de familia	Existencia de políticas específicas sobre el trabajo que se realiza en las escuelas rurales teniendo en cuenta otros organismos de la comunidad. Existencia de programas que favorezcan la participación de los padres en la administración o en la labor educativa de las escuelas rurales? Existencia de políticas sobre la ayuda económica a las escuelas por parte de organismos de la comunidad o de la empresa privada?

Categoría	Sub-categorías	Informaciones que deben recopilarse
Los docentes rurales	Formación inicial Formación continua Permanencia Condiciones de trabajo	Existencia de políticas específicas para la formación de maestros para la educación rural. Existencia de acuerdos con las universidades o los centros normales de formación docente para la formación específica de maestros para la educación rural. Existencia de políticas específicas para mejorar la retención de los maestros en las zonas rurales.
Tecnología	Apertura hacia el exterior Socialización Gestión de la heterogeneidad Diversificación de las fuentes de conocimientos Compartir los recursos Emergencia de una nueva ciudadanía	Existencia de políticas sobre el intercambio por redes tecnológicas de los estudiantes de escuelas rurales. Existencia de redes tecnológicas que permitan el intercambio de documentos y de información, la posibilidad de intercambiar debates sobre la vida en la comunidad, la elaboración de proyectos y el aumento de contactos con el exterior.
La formación de los maestros en tecnología	Pertinencia de la formación en tecnología	Existencia de políticas que autoricen las universidades a dar formación tecnológica a los maestros de escuelas rurales.
Gestión y gobernanza	Estructuras administrativas Costos de inversión y funcionamiento Fuentes de financiamiento Infraestructura y mantenimiento	

ANEXO 3
LISTA DE DOCENTES ENTREVISTADOS

SMD1 (11 de Agosto, 2009) Maestra multigrado, Escuela Santa Marta de Siquirres, Costa Rica. *Entrevista concedida a la investigadora.*

SFD2 (18 Agosto, 2009) Maestra Multigrado Escuela San Francisco, Lecheguagos, Nicaragua. *Entrevista concedida a la investigadora.*

SMD2 (11 de Agosto, 2009) Directora Escuela Santa Marta de Siquirres de Costa Rica. *Entrevista concedida a la investigadora.*

SAD3 (21 Agosto, 2009) Maestra Multigrado Escuela San Antonio, Lecheguagos, Nicaragua. *Entrevista concedida a la investigadora*

SMD4 (7 Agosto, 2009) Profesor de Educación Física Escuela Santa Marta de Siquirres. *Entrevista concedida a la investigadora.*

F3D1 (10 Agosto, 2009) Maestro multigrado Escuela Finca Tres, Río Frío, Costa Rica. *Entrevista concedida a la investigadora.*

SFD1 (18 Agosto, 2009) Maestra Multigrado Escuela San Francisco, Lecheguagos, Nicaragua. *Entrevista concedida a la investigadora.*

SMD3 (6 Agosto, 2009) Profesor de Inglés, Escuela Santa Marta de Siquirres. *Entrevista concedida a la investigadora.*

F3D2 (10 Agosto, 2009) Directora Escuela Finca Tres, Río Frío de Costa Rica. *Entrevista concedida a la investigadora.*

SAD2 (20 Agosto, 2009) Maestra Multigrado Escuela San Antonio, Lecheguagos, Nicaragua. *Entrevista concedida a la investigadora*

ANEXO 4

FORMULARIOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

A. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EXPERTOS

Título del estudio:	Exploración y análisis de las políticas educativas relativas a las escuelas rurales de Centroamérica
	Proyecto de Investigación para obtener el grado de Doctora en Administración de la Educación
Investigadora:	M.Sc. Iris Pérez 1206 Etienne Blanchard Montreal, Quebec H2M 2L5 Canadá Teléfono: (514) 387 6300 Bajo la dirección del Ph.D D. Manuel Crespo

FINALIDAD GENERAL DEL PROYECTO

Le estamos invitando a tomar parte de este proyecto que tiene por objetivo el análisis de las políticas educativas relativas a la educación rural de Centroamérica. También tiene por objetivo comprender de qué manera estas políticas toman en cuenta las recomendaciones que brindan los diferentes organismos internacionales sobre el tema.

PROCEDIMIENTO

Su participación consiste en brindar una entrevista individual durante la cual se le pedirá describir, entre otras cosas, su experiencia y conocimientos sobre el tema de las políticas educativas que afectan la educación rural. Esta entrevista será grabada en vídeo con su autorización y tomará alrededor de una hora y media de su tiempo. El lugar y la hora de la entrevista serán determinados de acuerdo a su disponibilidad en coordinación con la investigadora.

VENTAJAS Y RIESGOS

Su participación contribuirá al avance de los conocimientos para una mejor comprensión de las políticas educativas relativas a la educación rural. No existe ningún riesgo de incomodidad importante asociada a su participación durante esta entrevista.

CONFIDENCIALIDAD

Como experto en el tema, es importante que usted sepa que la información recopilada durante la entrevista será difundida. El material de investigación (casete grabado y transcripción) así como el formulario de consentimiento informado serán conservados durante todo el tiempo que dure la investigación y serán destruidos cinco años después de la publicación.

PARTICIPACION VOLUNTARIA

Su participación en esta investigación es voluntaria. Esto significa que usted acepta participar sin ninguna presión exterior y que tiene usted claro que es libre de poner fin a su participación en cualquier momento durante el proceso de investigación.

En ese caso, y si usted así lo solicita, toda la información que le concierne a usted será destruida.

Su decisión de participar implica también que usted acepta que el equipo de investigación pueda utilizar las informaciones recopiladas durante la entrevista para los fines de esta investigación (artículos, conferencias, comunicaciones científicas) y con fines pedagógicos.

COMPENSACIÓN FINANCIERA

Usted comprende que no recibirá, al término de la entrevista, ninguna suma como compensación por haber participado en este proyecto de investigación.

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS.

Usted puede contactar a la investigadora, M. Sc. Iris Pérez, al teléfono (514)387 6300 o a la dirección electrónica, si tuviese preguntas adicionales sobre el proyecto o sobre sus derechos como sujeto de la investigación.

Para obtener información sobre sus derechos como participante, puede comunicarse con:

-La oficina de la defensoría de la Universidad al teléfono 514-3432100 o a la dirección electrónica:

AGRADECIMIENTO

Su colaboración es esencial para la realización de este proyecto de investigación. El equipo de profesionales que trabaja en él agradece mucho su participación. Si usted desea obtener un resumen escrito e los principales resultados de esta investigación, sírvase anotar sus datos en la tabla siguiente:

Nombre	Institución :
Cargo :	Dirección electrónica :
Dirección Postal	Teléfono

FIRMA:

Yo, certifico que he leído el presente formulario de consentimiento y acepto voluntariamente a participar en este proyecto de investigación. Certifico también que el entrevistador ha respondido a mis preguntas de manera satisfactoria y que he contado con el tiempo suficiente para reflexionar mi decisión a participar. Comprendo que mi participación en esta investigación es totalmente voluntaria y que puedo poner fin a ella en cualquier momento sin penalidad alguna ni sin tener que dar una justificación. Será suficiente con que informe a la responsable del proyecto.

Firma:**Fecha:****Nombre y datos:****Firma del investigador o de su delegado:**

Fecha:

B. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE RURALES

Título del estudio:	Exploración y análisis de las políticas educativas relativas a las escuelas rurales de Centroamérica
	Proyecto de Investigación para obtener el grado de Doctora en Administración de la Educación
Investigadora:	M.Sc. Iris Pérez 1206 Etienne Blanchard Montreal, Quebec H2M 2L5 Canadá Teléfono: (514) 387 6300 Bajo la dirección del Ph.D D. Manuel Crespo

FINALIDAD GENERAL DEL PROYECTO

Le estamos invitando a formar parte de este proyecto que tiene por objetivo el análisis de las políticas educativas relativas a la educación rural de Centroamérica. También tiene por objetivo comprender de qué manera estas políticas toman en cuenta las recomendaciones que brindan los diferentes organismos internacionales sobre el tema.

PROCEDIMIENTO

Su participación consiste en brindar una entrevista individual durante la cual se le pedirá describir, entre otras cosas, su trabajo cotidiano como maestro en una escuela rural y su experiencia y conocimientos sobre el tema de la educación rural. Esta entrevista será grabada en vídeo con su autorización y tomará alrededor de una hora y media de su tiempo. El lugar y la hora de la entrevista serán determinados de acuerdo a su disponibilidad en coordinación con la investigadora.

VENTAJAS Y RIESGOS

Su participación contribuirá al avance de los conocimientos para una mejor comprensión de las políticas educativas relativas a la educación rural. No existe ningún riesgo de incomodidad importante asociada a su participación durante esta entrevista.

CONFIDENCIALIDAD

Como experto en el tema, es importante que usted sepa que la información recopilada durante la entrevista será difundida. El material de investigación (casete grabado y transcripción) así como el formulario de consentimiento informado serán conservados durante todo el tiempo que dure la investigación y serán destruidos cinco años después de la publicación.

Es posible que con estas imágenes se haga también un vídeo documental para ilustrar la realidad de las escuelas rurales centroamericanas. De llegar a realizarse, ese vídeo podría ser utilizado en eventos educativos, o difundirse por la televisión. En esos casos su imagen se utilizará en él y usted aparecerá identificado ahí con su nombre y apellidos.

PARTICIPACION VOLUNTARIA

Su participación en esta investigación es voluntaria. Esto significa que usted acepta participar sin ninguna presión exterior y que tiene usted claro que es libre de poner fin a su participación en cualquier momento durante el proceso de investigación.

En ese caso, y si usted así lo solicita, toda la información que le concierne a usted será destruida. Su decisión de participar implica también que usted acepta que el equipo de investigación pueda utilizar las informaciones recopiladas durante la entrevista para los fines de esta investigación (artículos, conferencias, comunicaciones científicas) y con fines pedagógicos.

COMPENSACIÓN FINANCIERA

Usted comprende que no recibirá, al término de la entrevista, ninguna suma como compensación por haber participado en este proyecto de investigación.

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS

Usted puede contactar a la investigadora, M. Sc. Iris Pérez, al teléfono (514) 387 6300 o a la dirección electrónica, si tuviese preguntas adicionales sobre el proyecto o sobre sus derechos como sujeto de la investigación.

Para obtener información sobre sus derechos como participante, puede comunicarse con:

-La oficina de la defensoría de la Universidad al teléfono 514-3432100

AGRADECIMIENTO

Su colaboración es esencial para la realización de este proyecto de investigación. El equipo de profesionales que trabaja en él agradece mucho su participación. Si usted desea obtener un resumen escrito de los principales resultados de esta investigación, sírvase anotar sus datos en la tabla siguiente:

Nombre	Institución :
Cargo :	Dirección electrónica :
Dirección Postal	Teléfono

FIRMA:

Yo, certifico que he leído el presente formulario de consentimiento y acepto voluntariamente a participar en este proyecto de investigación. Certifico también que el entrevistador ha respondido a mis preguntas de manera satisfactoria y que he contado con el tiempo suficiente para reflexionar mi decisión a participar. Comprendo que mi participación en esta investigación es totalmente voluntaria y que puedo poner fin a ella en cualquier momento sin penalidad alguna ni sin tener que dar una justificación. Será suficiente con que informe a la responsable del proyecto.

Firma:

Fecha:

Nombre y datos:

Firma del investigador o de su delegado:

Fecha:

C: INFORMACIÓN PARA EL ESTUDIANTE Y FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio:	Exploración y análisis de las políticas educativas relativas a las escuelas rurales de Centroamérica
Investigadora:	M.Sc. Iris Pérez 1206 Etienne Blanchard Montreal, Quebec H2M 2L5 Canadá Teléfono: (514) 387 6300 Bajo la dirección del Ph. D. Manuel Crespo

INTRODUCCIÓN

En esta carta, te invitamos a participar en una investigación. Para decidir si quieres, participar o no, te solicitamos leer esta información junto a tus padres o con la ayuda de tu maestro o maestra. Te vamos a explicar cuál es el objetivo de esta investigación, cómo se seleccionan los participantes, qué es lo que haremos, quien se va a beneficiar y qué es lo que se espera que tú hagas. Este proceso se llama "*consentimiento informado*", es decir: tu vas a saber de qué se trata antes de decidir si quieres participar o no.

Tu maestro te va a pedir que leas atentamente este formulario y que le preguntes a él todo aquello que no comprendas. Tomate el tiempo necesario para pensarlo y cuando hayas comprendido la información y hayas decidido participar, se te pedirá que firmes y pongas la fecha.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Se te está invitando a participar en este estudio por ser estudiante de una escuela rural centroamericana. Uno de los objetivos de la investigación que estamos haciendo es recoger información sobre la educación que se da en varias escuelas rurales de Costa Rica y Nicaragua.

Otro de los objetivos es comparar esa educación con las recomendaciones que han hecho algunos expertos para mejorar la educación rural.

DURACIÓN DEL ESTUDIO

Durante este estudio, la investigadora de la universidad de Montreal recogerá información sobre la escuela a la que tú asistes y las condiciones de la comunidad en la que vives. También se recogerán datos sobre el resultado de tus notas y tu rendimiento general como estudiante. Tu participación en este estudio no afectará en modo alguno tu situación como estudiante en la escuela, ni la evaluación de tus trabajos.

INCORPORACIÓN

Alrededor de 10 escuelas participarán en este estudio. Para elegir las escuelas se ha tomado en cuenta que sean de zonas rurales y de diferentes regiones del país.

VISITA DEL ESTUDIO

Aproximadamente en el mes de agosto 2009, el equipo de investigación (entre 4 y 6 personas) visitarán tu escuela. Durante esta visita te pediremos este documento firmado y se aclararán todas las dudas que puedas tener con respecto al estudio que se está realizando.

Tu nombre no será difundido ya sea que aceptes o no participar en el estudio.

INFORMACIÓN QUE SERÁ RECOGIDA

Para recoger la información que necesitamos, grabaremos vídeos de diferentes momentos de la vida escolar: las clases, los recreos, los tiempos de alimentación, el camino de la casa a la escuela y viceversa. También, se recogerá alguna información relacionada con tu familia y su forma de vida.

Se realizarán conversaciones informales contigo y con miembros de tu familia.

Puede ser que durante las grabaciones, se te hagan preguntas, pero siempre serán la parte menos importante de la investigación. Nos interesa recoger imágenes de la vida cotidiana de la escuela, es decir, de las actividades normales que tú y tus compañeros como estudiantes realizan.

Es posible que con estas imágenes se haga también un vídeo documental para ilustrar la realidad de las escuelas rurales centroamericanas. De llegar a realizarse, ese vídeo podría ser utilizado en eventos educativos, o difundirse por la televisión.

POSIBLES BENEFICIOS

Puede ser que tú no te beneficies directamente del resultado de esta investigación, pero debes saber que la información obtenida podrá beneficiar a otros niños y a otras escuelas diciéndonos cómo podríamos mejorar las escuelas rurales de Centroamérica.

POSIBLES RIESGOS

Esta investigación no implica ningún riesgo ni para ti ni para tu familia.

REMUNERACIÓN

Ni tú ni tus padres recibirán pago alguno por participar en este estudio.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA / RETIRO DEL ESTUDIO

Tu participación en este estudio es totalmente voluntaria. Tú puedes negarte a seguir participando en esta investigación en cualquier momento. Tu decisión no afectará en modo alguno tu participación como estudiante en la escuela.

ACCESO A LA INFORMACIÓN PERSONAL Y CONFIDENCIALIDAD

Todos los datos que pudieran identificarte serán protegidos. Sólo tus iniciales y un número te identificarán durante la investigación. La información obtenida en este estudio será enviada y analizada en la Universidad de Montreal, en Canadá.

La confidencialidad de tus datos personales será protegida en la medida permitida por las leyes y disposiciones vigentes. Es imposible garantizar la confidencialidad absoluta. Los resultados de este estudio de investigación serán presentados en conferencias o publicaciones educativas pero se evitará revelar tu identidad.

Si el vídeo al que nos referimos antes llega a realizarse y tu imagen se utilizara en él, aparecerás identificado ahí con tus iniciales.

A QUIÉN DIRIGIRSE PARA CONSULTAS

Si tienes alguna duda sobre este estudio, no dudes en comunicarte a:

-M. Sc. Iris Pérez, al número de teléfono (514) 387 6300 o a la dirección electrónica. Para solicitar información sobre tus derechos en calidad de participante de esta investigación, puedes comunicarte con:

-La defensoría de derechos de la universidad, al teléfono 514-3432100 (acepta llamadas con cobro revertido) o a la dirección electrónica:

CONSENTIMIENTO DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA Y DEL ESTUDIANTE

He leído las declaraciones y demás información detallada en este formulario de consentimiento. Todas mis preguntas concernientes al estudio me fueron contestadas. Entiendo que puedo rehusarme a participar en esta investigación.

Con la firma de este formulario no renuncio a ninguno de mis derechos legales como participante de un estudio de investigación.

Acepto participar en el estudio: "Exploración y análisis de las políticas educativas relativas a las escuelas rurales de Centroamérica"

Firma del estudiante

Nombre del estudiante
(En letra de imprenta)

Fecha

Firma de la madre/padre/tutor

Nombre de la madre/padre/tutor

Fecha

ANEXO 5
GUÍAS DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

A: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA EXPERTOS

Nombre del Experto:
Puesto:
Institución
Fecha de la entrevista
Entrevistador

Las recomendaciones de organismos internacionales y especializados en el tema de educación rural que hemos podido recabar hasta el momento, nos dicen que para cerrar la brecha de calidad educativa y de accesibilidad que tienen las personas que viven en los medios rurales, en relación con quienes viven en zonas urbanas, es necesario prestar atención a las políticas educativas.

1. Conoce usted si existen datos estadísticos segregados en zona rural y urbana que reflejen la calidad y accesibilidad de la educación en su país (deserción, sobreedad, éxito y fracaso escolar, educación especial, entre otros)

se.1	¿Existen políticas para resolver las dificultades de transporte de los alumnos a la escuela rural?
se.2	¿Cuáles son las políticas relativas al servicio de alimentación escolar?
se.3	¿Existen políticas para resolver las dificultades derivadas de la condición socioeconómica de los niños?
se.4	¿Cuáles son las políticas relativas a la inclusión en las escuelas rurales de los niños inmigrantes indocumentados, estacionales, permanentes? A los discapacitados?

se.5	¿Cuáles son las políticas para hacer frente a la necesidad de uniformes y útiles escolares?
cu.6	¿Hay políticas relativas a la planifica metodológica en las escuelas rurales?
cu.7	¿Existen métodos específicos para las escuelas rurales, promovidos desde el Ministerio de Educación?
cu.8	¿Hay políticas relativas a la organización del tiempo de trabajo en las escuelas rurales?
cu.9	¿Están normados los espacios de aula y la distribución de tareas y materiales?
cu.10	¿Hay políticas relativas a la adecuación de contenidos a la realidad rural de la región?
cu.11	¿Existe material didáctico específico para la escuela rural?
cu.12	¿Existen estándares o pruebas nacionales que se apliquen en la escuela? De contenido? De calidad educativa?
cu.13	¿Están normadas las adaptaciones de material didáctico específicas para la educación rural?
cu.14	¿Cómo se hace el seguimiento a los resultados escolares de los estudiantes? ¿Cómo se hace la evaluación? Hay normas o políticas específicas para las escuelas rurales?
cu.15	¿Cómo se combate la deserción en las escuelas rurales?
cu.16	¿Existen medidas específicas o políticas para mejorar el éxito escolar de los estudiantes de escuelas rurales?
cu.17	¿Existen medidas específicas o políticas para mejorar la transición de los niños hacia la secundaria?
cp.18	¿Cuáles son las políticas relativas a la coordinación de la escuela rural con otros organismos de la comunidad para el trabajo en la escuela?
cp.19	¿Cómo se norma es la participación de los padres de familia en el trabajo de la escuela? ¿En cuáles actividades se promueve la participación?
Cp.20	¿Existen políticas relativas a la participación de los padres de familia en la toma de decisiones al interior de la escuela? ¿Se promueve que formen parte de la toma de decisiones institucional?

cp.21	¿Existe alguna política que promueva la ayuda de parte de organismos de la comunidad o de la empresa privada a la escuela?
cp.22	¿Se promueve que la escuela participe en las tomas de decisiones comunales? ¿Cómo?
Cp.23	¿Existe alguna normativa que regule los vínculos de la escuela rural con las autoridades locales para resolver los problemas que afectan a los niños?
Do.24	
do.25	Existe en el país formación específica para la educación rural?
do.26	¿Existen acuerdos con las universidades o los centros normales de formación docente para la formación específica de maestros para la educación rural?
do.27	¿Cómo se hacen los nombramientos de maestros rurales?
do.28	¿Existen políticas específicas para mejorar la retención de los maestros en las zonas rurales?
do.29	¿Cuáles cualidades son tomadas en cuenta para el nombramiento en zona rural?
do.30	¿Cómo son las condiciones de trabajo en zona rural? ¿Existen políticas para mejorarlas?
do.31	¿Cómo se promueve la permanencia de los maestros en zona rural?
te.32	¿Con qué recursos tecnológicos cuentan las escuelas rurales para el trabajo educativo?
te.33	¿Cómo se utilizan los recursos tecnológicos?
te.34	¿Cómo se hace la renovación y el mantenimiento del equipo? Se planifica? Con qué recursos se cuenta?
te.35	Se da formación para la integración de la tecnología al trabajo educativo en las escuelas rurales?
te.36	¿Existen políticas para dar acceso a los estudiantes de escuelas rurales a redes tecnológicas?
te.37	¿Existen redes tecnológicas que permitan el intercambio de información entre escuelas rurales, la posibilidad de participar en foros o debates por internet?
te.38	¿Existen políticas que autoricen o promuevan que las universidades ofrezcan formación tecnológica a los maestros de escuelas rurales?

te.39	¿Existen previsiones de costos de proyectos tecnológicos para las escuelas rurales?
gf.40	¿Cómo se financia las escuelas rurales? De dónde provienen los recursos?
gf.41	¿Cómo se organizan los planes de inversión y gastos?
gf.42	¿Cuáles son las instancias de planificación y de decisión financiera establecidos?

B: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Nombre del Docente:
Puesto:
Institución
Fecha de la entrevista
Entrevistador

"Me gustaría hacerle algunas preguntas acerca de las actividades cotidianas que se realizan en la educación rural. Le agradecería que adjunte a sus respuestas, documentos escritos que traten sobre el tema.

Siéntase en libertad de ampliar sus respuestas".

se.1	¿Cómo se realiza el transporte de los alumnos a la escuela?
se.2	¿Cómo se organiza el servicio de comedor escolar?
se.3	¿Cómo se organiza el servicio de becas para los niños?
se.4	¿Cómo se acoge a los niños inmigrantes indocumentados, estacionales, permanentes? ¿A los discapacitados?
se.5	¿Cómo se hace frente a la necesidad de uniformes y útiles escolares?
cu.6	¿Cómo planifica usted la metodología que utiliza?
cu.7	¿Existen métodos específicos para las escuelas rurales?
cu.8	¿Cómo se organiza el tiempo de trabajo?
cu.9	¿Cómo se organiza el espacio de aula y la distribución de tareas y materiales?
cu.10	¿Cómo se realiza la adecuación de contenidos a la realidad rural de la región?
cu.11	¿Existe material didáctico específico para la escuela rural? Usted elabora material didáctico? Con quién comparte esta tarea?

cu.12	¿Existen estándares o pruebas nacionales que se apliquen en la escuela? De contenido? De calidad educativa?
cu.13	¿Se hacen adaptaciones de material didáctico específicas para la educación rural?
cu.14	¿Cómo se hace el seguimiento a los resultados escolares de los estudiantes? ¿Cómo se hace la evaluación?
cu.15	¿Cómo se combate la deserción?
cu.16	¿Existen medidas específicas para mejorar el éxito escolar de los estudiantes de escuelas rurales?
cu.17	¿Existen medidas específicas para mejorar la transición de los niños hacia la secundaria?
cp.18	Existe coordinación con otros organismos de la comunidad para el trabajo en la escuela? Cómo se hace, Cuáles son los organismos?
cp.19	¿Cómo es la participación de los padres de familia en el trabajo de la escuela? ¿En cuáles actividades participan? ¿Considera efectiva esta participación?
Cp.20	¿Los padres de familia participan en la toma de decisiones al interior de la escuela? ¿Forman parte de la toma de decisiones institucional?
cp.21	¿Existe algún tipo de ayuda de parte de organismos de la comunidad o de la empresa privada a la escuela? ¿Hay alguna política del Ministerio de Educación al respecto?
cp.22	¿La escuela participa en las tomas de decisiones comunales? ¿Cómo?
Cp.23	¿La escuela tiene vínculos con las autoridades locales para resolver los problemas que afectan a los niños?
do.24	¿Dónde se formó usted como maestro?
do.25	Recibió formación específica para la educación rural?
do.26	¿Existen acuerdos con las universidades o los centros normales de formación docente para la formación específica de maestros para la educación rural?
do.27	¿Cómo consiguió su nombramiento?
do.28	¿Existen políticas específicas para mejorar la retención de los maestros en las zonas rurales?
do.29	¿Cuáles cualidades personales fueron tomadas en cuenta para su nombramiento en

	zona rural?
do.30	¿Cómo son las condiciones de su trabajo? Cuáles mencionaría como ventajas y cuales como desventajas?
do.31	¿Cuáles son las razones por las cuales trabaja usted en zona rural?
te.32	¿Con qué recursos tecnológicos cuenta para el trabajo educativo?
te.33	¿Cómo utiliza los recursos tecnológicos?
te.34	¿Cómo se hace la renovación y el mantenimiento del equipo? Se planifica? Con qué recursos se cuenta?
te.35	¿Recibió formación para la integración de la tecnología al trabajo educativo?
te.36	¿Existen políticas para dar acceso a los estudiantes de escuelas rurales a redes tecnológicas?
te.37	¿Existen redes tecnológicas que permitan el intercambio de información entre escuelas rurales, la posibilidad de participar en foros o debates por internet?
te.38	¿Existen políticas que autoricen o promuevan que las universidades ofrezcan formación tecnológica a los maestros de escuelas rurales?
te.39	¿Existen provisiones de costos de proyectos tecnológicos para su escuela?
gf.40	¿Cómo se financia la escuela? De dónde provienen los recursos?
gf.41	¿Cómo se organizan los planes de inversión y gastos?
gf.42	¿Cuáles son las instancias de planificación y de decisión financiera?

ANEXO 6

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN GRABADA EN VÍDEO⁵¹

Marco general

Una jornada diaria escolar es, en la escuela rural, el escenario en el cual se desarrolla el acto educativo. Se parte de la idea de que la observación de una jornada diaria, permite captar los diferentes elementos de estudio que conforman la realidad de la educación rural ahí donde ella se realiza.

La escuela rural en sí misma es un “subsistema educativo complejo, global, dinámico y orgánico, diversificable y flexible, en el que actúan componentes, interactúan personas y grupos sociales y se suceden procesos estrechamente vinculados entre sí, con el objeto de diseñar, producir y evaluar aprendizajes”.

Más allá de la realidad educativa, en una esfera lejana se han planteado políticas educativas que pretenden mejorar el quehacer de las escuelas rurales. Y en otra dimensión también existen recomendaciones de expertos que pretenden mejorar este quehacer.

La intención es verificar, en el quehacer diario de las escuelas, si se plasman o no las políticas educativas y las recomendaciones que han sido emitidas.

El uso del vídeo para capturar esta jornada diaria escolar permite recoger los diferentes momentos del acto educativo, la motivación de niños y maestros, el desarrollo de las actividades y las condiciones de ese desarrollo, la evaluación, comprensión y el cierre de las sesiones de aprendizaje con la recapitulación de los diferentes temas que nos interesan.

Este protocolo pretende ayudar a la conducción de una observación grabada en vídeo con fines de investigación. Es importante que los investigadores estén familiarizados con el uso de la cámara de vídeo antes de hacer la observación. En su defecto, deberán contar con camarógrafos con alguna experiencia.

Para asegurar la consistencia de la investigación, el siguiente protocolo debe ser observado para todas las observaciones grabadas en vídeo.

⁵¹ Documento traducido y adaptado con autorización de: University of Idaho (2007). Video Observation Protocol Staff Training Manual. El document original se encuentra en: WWW.AG.UIDAHO.EDU/FEEDING/PDFS/VID_MEALS/VIDEO_OBSERVATION_PROTOCOL_6142007.PDF.

Las tres premisas básicas

1. Confidencialidad y ética

La confidencialidad completa debe mantenerse durante todo el proceso de investigación. Esto incluye:

1. Guardar de manera segura las grabaciones vídeo de las observaciones realizadas.
2. Evitar la identificación de los niños o la localización de los centros educativos que son observados.
3. Evitar describir cualquier circunstancia o acontecimiento que ocurra durante la observación que no tenga que ver con el tema del proyecto. Los niños pueden presentar anécdotas divertidas, por ejemplo. Debemos guardarlas para nosotros mismos. Recordemos nuestra responsabilidad como investigadores de guardar la confidencialidad de los datos de los niños y del personal docente.

2. Colaboración con el personal docente

No olvidemos que hemos sido invitados a las instalaciones de un centro educativo para realizar un trabajo invasivo. Hay que guardar el respeto hacia los docentes y los niños y ver a los primeros como socios en nuestro esfuerzo como investigadores. Utilicemos la autoridad del maestro en las aulas, en las actividades y con los niños, para beneficiar la recolección de los datos.

3. Calidad de los datos

Una pérdida de audio o de vídeo implica una pérdida de datos.

Antes de la llegar al centro educativo

Consentimiento informado

Idealmente deberíamos tener el formulario de consentimiento informado del maestro y de los niños previo a nuestra llegada a la escuela. Puede pedirse al docente de la Escuela que envíe la fórmula de consentimiento informado por fax o por email antes de llegar al centro educativo. Debemos asegurarnos que se cuenta con el permiso correspondiente de manera definitiva. Mejor aún si el maestro ha recogido las fórmulas de consentimiento informado firmadas por los padres de los niños de la Escuela, antes de la observación. Hay que asegurarse que se cuenta con las fórmulas de todos los niños.

Coordinaciones con el maestro de la escuela

Es necesario tener algunas informaciones antes de la visita del equipo de investigación: ¿Cuántos niños hay en la escuela? ¿Cuántas aulas hay? ¿Cuál es el horario de la escuela? ¿Hay eventos especiales para las fechas en que piensa hacerse la visita?

¿Cuál es el horario de recreos y tiempo de almuerzo de los niños? Cuántas tomas eléctricas hay en las aulas? ¿Cuántos pupitres hay y como suelen estar organizados? ¿Cuál es la mayor distancia que recorren los niños de la escuela a la casa? ¿Viajan a pie o en otros medios? ¿Puede el equipo de grabación contar con hospedaje en las casas de los niños?

Preparando a los niños para la observación

Es conveniente sugerir al maestro que hable unos días antes con los niños para prepararlos para la visita. Debe explicarles quiénes son los visitantes, cómo es la cámara y para qué están esas personas ahí. Frases como “En los próximos días vendrán unos profesores de la universidad a observar lo que hacemos en la escuela. Habrá cámaras para grabar diferentes actividades. Nosotros sólo tenemos que hacer lo que siempre hacemos en la escuela”.

Antes de instalar el equipo

Al ingresar al centro educativo, debemos asegurarnos que nos presentamos a las personas que nos están esperando y agradecerles su participación. Esto ayudará a crear una relación positiva de trabajo.

Preguntamos al maestro si tiene alguna duda. Recogemos los formularios de consentimiento informado que ya han sido firmados de antemano y verificamos que estén en orden y completos.

Verificamos con el maestro si hay algún niño cuyo consentimiento informado no fue firmado por los padres o que se negaron a su participación. Asegúrese que el niño realice otras actividades mientras se hacen las tomas de vídeo, si fuera el caso. Hay que recordar bien la fisonomía del niño para asegurarse que no será visible durante las tomas de cámara, o para poder borrar las tomas en las cuales aparezca su imagen.

Debemos conversar con el maestro de la instalación del equipo. Coordinar con él el mejor lugar para instalar las cámaras y determinar la forma más cómoda para no interrumpir el trabajo cotidiano de la escuela.

Instalando el equipo

Corriente Eléctrica. El uso de la fuente de alimentación elimina la posibilidad de pérdida de datos por una batería descargada. Debido a que las pantallas del LCD drenan las baterías, debemos usar la corriente alterna que permitirá el uso permanente de las pantallas del LCD para supervisar la grabación. Se requieren cables de extensión. Para evitar tropiezos, es esencial (sin excepciones) sujetar los cables a todo lo largo directamente al piso con cinta adhesiva. (liberar solamente el cable que se requiere para maniobrar la cámara). Es muy importante el uso de protectores de picos de electricidad o regletas. En situaciones extremas donde la corriente eléctrica falla, o en espacios abiertos, debemos utilizar las baterías de la cámara. Debemos cerciorarnos de que estén cargadas y colocadas correctamente. Cuando se usan las baterías, las pantallas del LCD se deben utilizar muy escasamente para que no drenen la batería.

Los trípodes:

Los trípodes para las observaciones deberían ser trípodes de tipo “fluido”. La “cabeza de movimiento fluido” permite el movimiento llano de la cámara fotográfica de lado a lado. Es importante ajustar los trípodes a la altura de los niños. Manteniendo la cámara al nivel de ojo se evita un ángulo torpe de la visión. Para lograr esto, tendremos que separar las patas del trípode a veces varios metros. Debemos cerciorarnos de que el espacio alrededor del trípode permite el movimiento libre y seguro.

Las cámaras:

Un vídeo de mala calidad o la pérdida de vídeo significan pérdida de datos. Utilizaremos dos cámaras para proporcionar la cobertura visual del maestro y de tantos niños como sea posible. Pondremos especial atención al colocar las cámaras fotográficas sobre los trípodes para evitar caídas y daños de equipo o lo que es peor, lastimar a un niño.

Verificaremos la pantalla o el viewfinder del LCD para seguir la observación. Si hay sillas disponibles, los miembros del equipo de investigación deberían sentarse durante la observación. Esto creará una presencia menos intimidante en la sala de clase y hará la supervisión más fácil.

El audio:

La pérdida de audio es pérdida de datos. Usaremos los auriculares siempre para supervisar la calidad de datos audio. No podemos asumir que una vez comprobado el audio, este será de buena calidad durante toda la sesión de observación. Nunca se sabe cuándo algo puede causar un cambio en la calidad audio. Si el audio se pierde repentinamente, desconecte inmediatamente el cable del micrófono, de modo que el

micrófono incorporado de la cámara reciba el audio. Tendremos que verificar la carga de las baterías frecuentemente para disminuir la posibilidad de perder energía del micrófono en el medio de una observación.

Durante la interacción vídeo

Filmando a los niños:

Durante la observación y filmación, es importante mantener una relación neutral con los niños y el personal en clase. Si sonreímos a los niños o hablamos con ellos durante la grabación, se abre la puerta para la interacción. Y una vez que la hemos abierto es muy difícil cerrarla. Recordemos que estamos allí para recoger datos, y no para interactuar con los niños. Si los niños hacen preguntas y se muestran curiosos o inquisitivos, les diremos que “estamos trabajando” y desviaremos la mirada. Hay que evitar hablar de los niños delante de ellos. Asimismo debe evitarse el intercambio de miradas, con otros investigadores u otros adultos en la sala de clase. Hay que evitar también las demostraciones abiertas de emoción, tales como reír o emitir exclamaciones de sorpresa. Esto puede ser difícil. Los niños son con frecuencia divertidos e imprevisibles. Recordemos que las tomas deben limitarse a los niños cuyos padres han firmado el consentimiento informado. Si un niño indica que no desea que lo filmen, el personal del equipo de investigación deberá evitar filmarlo.

Supervisando la calidad de los datos

Tendremos que supervisar el equipo de grabación durante toda la observación. Utilizaremos los auriculares siempre para supervisar la grabación audio. Comprobaremos la pantalla de LCD/viewfinder y las bobinas continuamente para supervisar la grabación vídeo. Debe tenerse presente que utilizar la pantalla del LCD puede distraer a niños de sus rutinas normales.

Cuando sucede esto, cerramos la pantalla y utilice el viewfinder. Mientras se filma hay que evitar mover el trípode. Si los sujetos se mueven fuera de cámara, utilizamos la manija principal para mover y para realinear la cámara. La función de zoom o acercamiento debe utilizarse con prudencia ya que los enfoques variados pueden ser un distractor para el análisis de los datos. Los datos útiles de una toma amplia, se pueden perder mientras se hace un acercamiento.

Cuando los niños pierden la atención debido a la presencia de la cámara se debe pedir ayuda al profesor para que ponga énfasis en la tarea a realizar.

Después de la observación:

Inmediatamente después de grabar, los datos deben ser almacenados con seguridad. Terminamos el registro escrito (ROV) y lo colocamos en una carpeta. Retiramos los cassettes de las MiniDV, desplazamos la lengüeta de protección de datos, y los guardamos en la caja de la cámara. Una vez en la oficina, se transfieren los cassettes a su caja de almacenaje.

Quitamos las cámaras del trípode y las colocamos en los estuches que corresponden inmediatamente después de grabar. Nos aseguramos de utilizar la lista de comprobación para no pasar por alto ningún artículo. Una vez que se despegan los cables del piso, debemos quitar cualquier residuo pegajoso del piso. Comprobamos el área en general, se hace un chequeo cuidadoso para cerciorarnos de que se han recogido todos los datos, equipo, notas, o documentos. Se firma la lista de comprobación y se une al ROV.

No podemos olvidar despedirnos del personal del centro educativo y agradecer la participación en el proyecto.

El registro escrito de una observación vídeo (ROV)

¿Por qué es necesario hacer el ROV?

El ROV nos ayuda a comprender el ambiente en el que se realiza una observación. El ROV documenta las condiciones en que se desarrolla la observación y la logística de la misma. Debe completarse un registro escrito de la Observación Vídeo para cada sesión de observación. Algunos datos del registro pueden completarse previamente, otros datos pueden completarse durante la observación o después de ella. Pero debe contarse con un registro escrito para cada sesión.

Debe completarse la información general del centro educativo, el nombre del docente, los datos de la clase tan pronto como se hayan hecho los arreglos para la visita. Todas las observaciones tendrán asignado un código y deben ser registradas en un documento principal de códigos. Debe asignarse un código para cada institución y para cada docente.

Antes de la sesión de observación vídeo

Se debe designar una persona para completar el ROV. Este tendrá la tarea de documentar cualquier acontecimiento inusual que ocurra. Deberá dibujar la distribución del mobiliario en el aula y el equipo del que se dispone. Describe brevemente cómo llegan los niños a la escuela y cómo se distribuyen en sus asientos.

Durante la observación vídeo

Registre la hora en que comienzan las clases. Complete la información anotando el número de pupitres, el número de niños y los adultos involucrados en la sesión.

Describa brevemente cómo utilizan los cuadernos y libros los niños, los útiles escolares.

Tome nota de cualquier dato que pudiera olvidarse. Por ejemplo, se podría olvidar que un niño que no tiene el consentimiento informado debidamente autorizado por sus padres, camina delante de la cámara, o se dirige al docente mientras lo estamos enfocando.

Registre la hora en que se termina la clase.

Después de la Observación Vídeo

Registre cualquier evento inusual después de la observación. Documente los problemas con el equipo durante la grabación (por ejemplo, falta de sonido en la cámara No.1, la cámara No. 2 no grabó los primeros dos minutos, los micrófonos de la cámara No. 2 generaron un bache de sonido en medio de la grabación).

**Registro Escrito de la Observación Vídeo
ROV**

Nombre de la Escuela:	Nombre del director:
Dirección de la Escuela	Teléfono de la escuela
Correo Electrónico:	Fecha:
Observadores:	Nombre del grupo:
Nombre del maestro:	Rango de edad de los niños
Momentos observados: Llegada a la escuela Clase Recreo Asamblea Salida de la escuela Recorrido a casa	Dibuje la distribución del mobiliario
Materiales didácticos utilizados	Adultos presentes
Comentarios	Eventos inesperados
Datos que deben borrarse:	