

En: García Horta, José Baltazar y Claudia Campillo (eds.). *Escenarios y actores educativos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 373-407. ISBN 978-607-433-730-3.

Educación rural multigrado en México. Propuestas de mejora a la luz de experiencias internacionales

Diego Juárez Bolaños¹
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

A pesar de que más del 40% de las escuelas primarias del país son multigrado, esta modalidad de atención escolar hacia la población rural y dispersa ha sido poco atendida por los estudios sociales. El multigrado enfrenta situaciones complejas, entre las que se encuentran la necesidad de atender a los alumnos a través de un modelo pedagógico especialmente diseñado para esta modalidad, la carencia de materiales didácticos y libros de texto especializados, la dificultad para que los docentes deseen laborar en las pequeñas localidades rurales (con las consecuencias de enfrentar una alta movilidad y ausentismo docente en las escuelas del campo), la atención de niños que viven en situación de pobreza o la localización del multigrado en zonas de marginación, donde se viven situaciones de desnutrición, trabajo infantil, bilingüismo, altas tasas migratorias, pocas comunicaciones, pobre dotación de servicios públicos, bajas tasas de escolaridad en la población juvenil y adulta, entre otras. En el presente trabajo se hace un recuento de los problemas que enfrenta la educación multigrado en escuelas primarias de México, para, posteriormente, examinar tres experiencias internacionales exitosas de educación multigrado: los casos de Colombia, Cuba y Finlandia. Experiencias que pudiesen ser conocidas a fin de mejorar este tipo de educación en nuestro país.

Introducción

Las escuelas primarias multigrado se ubican en las pequeñas comunidades rurales, donde por el reducido número de alumnos, laboran uno o pocos maestros que atienden al mismo tiempo a alumnos de varios grados escolares. Este tipo de escuelas no son casos extraordinarios o excepcionales dentro del sistema educativo nacional: conforman 43% de

¹ Los resultados de este texto provienen de varias investigaciones, dos de ellas realizadas en la Universidad Autónoma de Nuevo León y la otra en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Gracias a los recursos proporcionados por el Fondo SEP-SEB/ CONACYT, se desarrolló la investigación en Finlandia. La información de Colombia se obtuvo con financiamiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y como parte de una Estancia Posdoctoral en el ITESO se recolectaron los datos de Cuba.

las escuelas primarias (INEE, 2009) y atienden a casi dos millones de alumnos en todos los estados de la República (SEP, 2006). Debido a múltiples factores (como la no aplicación de metodología específica por parte de los maestros, insuficiencia de materiales diseñados para esta modalidad, altas tasas de ausentismo y movilidad docente, el insertarse en contextos de pobreza y en localidades marginadas², por mencionar algunos), los resultados de diversas mediciones nacionales e internacionales (INEE, 2006; INEE, 2007b, OCDE, 2004 y 2009) muestran que en las evaluaciones estandarizadas aplicadas a alumnos de educación básica los resultados son más bajos en estudiantes quienes asisten a escuelas rurales, tanto mestizas como indígenas.

Atendiendo a lo anterior, cabe preguntarse ¿qué estrategias educativas del multigrado podrían ser implementadas a fin de mejorar los niveles educativos de los alumnos? ¿Qué acciones se están desarrollando en otras naciones donde existen escuelas multigrado con buenos resultados?

Dentro de América Latina existen experiencias innovadoras en políticas de atención a alumnos de zonas rurales a través de las escuelas multigrado. El modelo cubano ha mostrado efectividad en las pruebas internacionales de rendimiento escolar (UNESCO, 2001 y 2008). Los alumnos cubanos de escuelas primarias son quienes mejores resultados escolares obtienen en América Latina y, lo más interesante de ello, las diferencias de los resultados obtenidos por estudiantes del medio rural y urbano no son significativas. Esto último sí sucede en el resto de las naciones latinoamericanas, donde los resultados de los estudiantes del medio rural son más bajos en relación a los de los niños urbanos (UNESCO, 2008).

² De acuerdo al Consejo Nacional de Población, para el año 2005 en México existían alrededor de 184 mil localidades rurales menores de 2500 habitantes. De estas, el propio Consejo estimó que el 78% tienen un grado de marginación alto o muy alto (CONAPO, 2005).

El programa de la Escuela Nueva colombiana inició en 1976 y continúa vigente, constituyéndose en una de las experiencias más exitosas en el ámbito mundial en términos de innovación educativa. Este programa se ha convertido en referente de las publicaciones educativas internacionales de educación multigrado y se caracteriza por,

su énfasis en la pedagogía activa, los estímulos para el autoaprendizaje, la producción de guías de aprendizaje autónomo, el trabajo en grupo y el interaprendizaje, la organización del aula usando rincones de aprendizaje, el gobierno escolar y una relación estrecha entre escuela y comunidad, que incluye desde la participación de padres y profesores en el manejo de la escuela hasta la presencia de los padres en las experiencias educativas (Ames, 2004:11).

Tal como destaca Colbert (1999), “el sistema [de la Escuela Nueva] evolucionó de ser una innovación local y departamental a ser una política y una implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la nueva Ley de Educación y numerosas reformas educativas a nivel mundial”.

De esta manera, se eligieron para analizar en este texto las dos acciones de educación rural multigrado con mayor grado de originalidad, extensión, temporalidad y mejores resultados desarrollados en América Latina: la Escuela Nueva de Colombia y la Escuela Rural de Cuba. Al análisis de estas dos experiencias se sumó el estudio de las escuelas multigrado de Finlandia. Localizado en el extremo noreste de Europa, Finlandia es una nación cuyo sistema educativo ha sido reconocido a nivel mundial a partir de la publicación de los resultados de las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*). En estos estudios internacionales desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se intenta evaluar “la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral” (OCDE, 2007a:4).

En las tres evaluaciones PISA desarrolladas durante los años 2000, 2003 y 2006, los estudiantes de Finlandia han obtenido los mayores puntajes de manera global³. Esto quiere decir, que el impacto acumulado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos finlandeses (tanto en la escuela como en el hogar) ha producido en los estudiantes resultados más eficientes dentro de los aspectos que evalúa la OCDE. Como país miembro de esta organización, México también ha participado en tales evaluaciones. Dentro de las naciones que pertenecen de la OCDE (pues en las diversas pruebas PISA también se han incluido a estudiantes de países no miembros), los alumnos mexicanos han obtenido los menores puntajes en las diversas áreas que evalúan las pruebas.

Existen importantes diferencias demográficas, culturales, económicas, políticas, geográficas, medioambientales y sociales entre México y Finlandia. Muchas de estas características pueden explicar los contrastes en los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales por parte de los alumnos de ambos países. En Finlandia existen menos habitantes (5.3 millones frente a 108 millones de mexicanos -Statistics Finland, 2010 y CONAPO, 2010-), menor proporción de niños (16.6% de la población finlandesa tiene entre 0 y 14 años de edad -Statistics Finland, 2010- mientras que en México el porcentaje se eleva al 28.4% - CONAPO, 2010-), mayor ingreso per cápita (33,555 dólares con paridad de compra frente a 13,628 dólares en México – EconStats, 2010-), menor Producto Interno Bruto (240.139 millones de dólares en Finlandia frente a 995.918 millones de dólares en México –FMI, 2010-), mayor igualdad social (aplicando el coeficiente Gini de inequidad⁴, Finlandia tiene uno de los índices más bajos de el mundo:

³ Los resultados de la prueba aplicada durante 2009 se darán a conocer a fines de 2010.

⁴ El GINI es la medida más utilizada para calcular la inequidad. El coeficiente varía entre cero (el cual refleja una completa equidad) y el uno, que indica una completa inequidad, es decir, que una persona tiene todo el ingreso o consumo y que las otras no tienen nada (World Bank, 2008).

0.269; mientras que el de México es 0.481 -PNUD, 2009-), menor diversidad étnica (en México existen alrededor de 10 millones de indígenas, en Finlandia apenas 1,778 personas pertenecen a la etnia Sami -Statistics Finland, 2008-), condiciones de vida más favorables hacia el aprendizaje, mayor gasto educativo por alumno a nivel primaria (8,899 dólares en Finlandia contra 2,003 dólares en México -OCDE, 2009-) y mayor gasto educativo como porcentaje del PIB (6,1% en la nación nórdica, mientras que México alcanzó 4.8% en 2006 -OCDE, 2009-).

La selección de Finlandia para desarrollar el estudio se hizo en base a diversos aspectos educativos y demográficos: los buenos resultados de las pruebas PISA, el que 42% de su población habite en espacios rurales (Statistics Finland, 2010) y la existencia de una amplia red de escuelas que trabajan mediante el multigrado: alrededor de 30% de las escuelas tienen este sistema, en las cuales estudian 7% de los alumnos de esta nación (National Board of Education, 2008). Para el año 2004, existían 1099 escuelas de educación básica en Finlandia con menos de 50 alumnos, aunque, existen diversas presiones demográficas y económicas por cerrar escuelas rurales en Finlandia. Desde 1996 se han cerrado el 25% de las escuelas rurales del país (National Board of Education, 2008).

Bajo el argumento que las condiciones entre las naciones no son comparables, no nos hemos acercado a conocer a detalle las prácticas educativas desarrolladas en los países con buenos resultados educativos. Para aprovechar las mejores prácticas internacionales en el campo de la educación primero hay que conocerlas.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es hacer un recuento del estado de la educación multigrado en México para, posteriormente, analizar las prácticas educativas aplicadas en escuelas primarias multigrado de Cuba, Colombia y Finlandia y que pudiesen explicar sus buenos resultados.

La información que nutre este texto se obtuvo de fuentes de información documentales y de datos obtenidos en trabajo de campo. Este último se desarrolló en cuatro escuelas rurales en tres provincias de Finlandia⁵ durante el verano de 2007 y el invierno de 2008; en Colombia se visitaron seis escuelas multigrado localizadas en tres provincias⁶ en la primavera de 2008 y en Cuba la observación en campo se hizo en nueve escuelas rurales multigrado ubicadas en cuatro provincias del país⁷ durante el invierno y otoño de 2009 e invierno de 2010. De esta forma, se procuró tener un panorama amplio de las diversas regiones y provincias de cada una de las naciones visitadas. En estos sitios se aplicaron guiones de observación durante las clases, además de conversar con docentes, funcionarios y especialistas en la materia.

El documento se divide en tres partes. En la primera de ellas se describen las principales características y la problemática que enfrenta la educación multigrado en México. Después, se exponen los casos de cada una de las naciones analizadas, para culminar con un apartado de conclusiones.

A fin de ligar la discusión entre los cuatro casos, el análisis de cada uno de ellos comenzará con la contextualización de la educación rural en sus respectivos marcos de política educativa, para continuar con las algunas características de la educación multigrado de cada uno de los sistemas: la organización del tiempo en el aula, el uso de los materiales didácticos especializados, las actividades extraescolares, el apoyo en transporte, alimentación, becas y la vinculación de la escuela con la comunidad.

La educación multigrado en México

⁵ Jyväskylä, Joensuu y Oulu, localizadas en el centro, este y norte del país, respectivamente.

⁶ Cauca, Valle del Cauca y Caldas.

⁷ Provincia de La Habana, Matanzas, Cienfuegos y Santiago de Cuba, localizadas en el centro y extremo este de la isla.

Con excepción de un periodo de veinte años ubicados en la primera mitad del siglo XX, ha sido limitada la atención que el Estado ha puesto al multigrado en México. La excepción a la que nos referimos ocurrió durante el desarrollo de la llamada Escuela Rural Mexicana. Esta se refiere a la educación impartida en el campo como resultado de la Revolución durante el periodo de 1920 a 1940. Para el año de 1920 más del 80% de la población en México era analfabeta, por lo que el establecimiento de escuelas se convirtió en una de las principales tareas del gobierno. Para ello, en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se le otorga una jurisdicción nacional⁸. A la tarea educativa se le sumó la de instruir a los habitantes del medio rural no sólo en el conocimiento de las letras y los números, sino en la enseñanza de actividades prácticas que les sirvieran para la vida diaria. A iniciativa de José Vasconcelos, el primer secretario de Educación Pública del país, se crean las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo durante la década de 1920. A través de ellas, no sólo intentaba educar a los niños, sino que los docentes se involucraron en la comunidad: “convirtió la escuela y la comunidad en una sola, educando por igual a los niños, jóvenes y adultos, de esta manera, la escuela rural se convirtió en la aliada de los campesinos” (Diccionario de Historia de la Educación en México, 2002). La educación trataba de promover la igualdad, la cooperación y las responsabilidades compartidas no sólo dentro del aula, sino también con los padres de familia y demás habitantes. Los maestros realizaban múltiples tareas: además de la docencia “se les exigía que se comprometieran con el mejoramiento social de las comunidades y con las reformas sociales promovidas por los gobiernos posrevolucionarios” (Arnaut, 1998:201).

⁸ Su antecesor, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, sólo regía sobre el Distrito y los territorios federales.

Durante el periodo cardenista (1934-1940) “la educación adquirió un matiz socialista, lo que llevó a dar importancia en el currículum a los contenidos relacionados con las necesidades sociales y políticas de la población rural, a saber: el reparto de tierras emprendido y el establecimiento del sistema de ejido” (Pieck, 1996:83), intentando lograr un crecimiento en la producción agrícola que complementara la distribución de tierras.

Para mediados del siglo XX se trató de “homogeneizar la enseñanza urbana y rural (...) Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas” (De la Peña, 1998:77), por lo que se fueron abandonando los proyectos de educación integral regional. Esto fue motivado, entre otras cosas, por el proceso de urbanización que vivía el país en aquella época, originando que las políticas públicas se dirigieran hacia las ciudades en perjuicio de los apoyos orientados al medio rural.

Hay que destacar que, a pesar de los esfuerzos realizados, la cobertura educativa era limitada hasta la primera mitad del siglo anterior. Grandes zonas del país se encontraban sin escuelas elementales por lo que el acceso a ellas por parte de millones de mexicanos era casi imposible.

Es hasta 1971 cuando se intenta, por primera vez en la historia de México, “ofrecer servicios de educación básica a todos los niños en edad escolar que habitan en las microlocalidades rurales marginadas” (CONAFE, 2006). Esto fue a través de la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo durante el gobierno de Luis Echeverría cuando se buscó impulsar la universalización de la enseñanza primaria.

En la actualidad, la educación multigrado se imparte a través de dos instituciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el CONAFE. Para el ciclo 2008-2009 del total de

escuelas multigrado (43,642), 59% (25,917) pertenecen a primaria general⁹, 15% (6,538) a primaria indígena y 26% (11,187) a cursos comunitarios de CONAFE¹⁰ (INEE, 2009:210).

La SEP (a través de las secretarías de educación de cada una de las entidades federativas) es responsable de llevar educación rural a comunidades donde existen más de 30 niños en edad escolar. La educación primaria impartida por la SEP corre a cargo de maestros normalistas. Cuando en las escuelas asisten entre 4 y 29 niños, son atendidas a través del CONAFE y sus instructores comunitarios: servidores sociales quienes laboran al menos un ciclo escolar después de capacitarse en metodologías específicas para la atención del multigrado.

De acuerdo a cifras oficiales (INEE, 2009:42 y 210), durante el ciclo escolar 2008-2009 de las más de 98 mil escuelas primarias públicas existentes en el país, 43,642 (44.2%) eran multigrado, siendo las restantes 54,933 (55.8% del total) escuelas de organización completa, también llamadas unigrado¹¹. Por el número total de alumnos atendidos, 11,108,575 (85.8%) asistieron a escuelas unigrado y 1,839,300 estudiantes (14.2%) lo hicieron en escuelas multigrado (SEP, 2006), en las cuales laboran 86,200 maestros. Para dimensionar la importancia del multigrado, basta mencionar que en Chiapas 69.7 por ciento de sus primarias son multigrado, en Durango 62.7% o en San Luis Potosí son 61.1% (INEE, 2009:211).

⁹ Este tipo de escuelas rurales son llamadas popularmente “federales”, esto porque hasta 1992 fue el gobierno federal el encargado de atenderlas. A partir de entonces, y como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, las escuelas que dependían del gobierno federal pasaron a ser responsabilidad de los gobiernos estatales, convirtiéndose así en Escuelas Transferidas. Los planteles (sean transferidos o estatales) pueden ser, si el número de niños lo amerita, de organización completa o de organización multigrado.

¹⁰ Hay que aclarar que en México las escuelas primarias atendidas a través del CONAFE desarrollan una estrategia didáctica y metodológica específicamente diseñada para atender al multigrado. A lo largo de este artículo nos referiremos a la situación que se vive en las escuelas no atendidas por instructores comunitarios del Consejo, sino por docentes normalistas. En otra publicación (Juárez, 2009) se ha hecho ya un recuento de la situación y problemas que se enfrentan en las escuelas primarias atendidas por el CONAFE.

¹¹ Una escuela de organización completa es aquella que cuenta con un maestro por cada grado que ofrece.

Para organizar el trabajo en el aula multigrado los maestros enfrentan varios retos: trabajar simultáneamente con niñas y niños de diferentes grados y edades, atender la diversidad de edades e intereses, propiciar que los alumnos avancen en su nivel, tener disponibles los materiales que se van a utilizar y decidir los temas por tratar en los diferentes grados. Por ello, los docentes requieren múltiples conocimientos y habilidades didácticas destinados a elegir los propósitos, seleccionar los contenidos, proponer cuándo y con qué frecuencia desarrollar actividades específicas y cómo desarrollar acciones que propicien el trabajo cooperativo entre los alumnos de los diferentes grados.

De esta manera, las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes que laboran en escuelas multigrado deberían ser específicamente diseñadas para este tipo de espacios, ya que en ellas se viven situaciones distintas a las que enfrentan los docentes de escuelas regulares. Sin embargo, investigaciones (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006) demuestran que durante muchos años los docentes normalistas han trabajado sin una metodología específica para el multigrado en las escuelas primarias atendidas por la Secretaría de Educación Pública, a través de cada una de de las secretarías de educación de los gobiernos estatales. Es decir, los planes y programas de estudio, los libros de texto, buena parte de los materiales didácticas y estrategias docentes planteadas para las escuelas unidocentes han tenido que ser aplicadas y contextualizadas por los maestros y alumnos del multigrado, de acuerdo a sus propias características.

Sumado a lo anterior, se ha documentado que en las escuelas atendidas por maestros normalistas persisten las siguientes situaciones:

- Ausentismo, Ezpeleta y Weiss (2000) desarrollaron un estudio en escuelas multigrado y calculan que las inasistencias de los docentes oscilan entre 30 y 100 días de un ciclo escolar.

- Horario incompleto de clases, en parte de las escuelas multigrado del país no se cumplen las cinco horas de trabajo diario, sino que por diversas razones (trabajo infantil, ausencia de docentes, transporte en las localidades) se imparten entre dos horas y media y tres horas diarias de clases en promedio (SEP, 2006:44).
- Movilidad continua de los docentes, un estudio de la SEP (2006:45) marca que de un universo de 200 docentes, 57% tiene una antigüedad de trabajo en la localidad que va entre unos pocos meses hasta cinco años, 22% de 6 a 10 años, 13% de 11 a 15 años y apenas 5% de 16 a 20 años. Entre los motivos enumerados para esta movilidad se ubican: la necesidad de los maestros para acercarse a su lugar de origen, el deseo que tienen para mejorar su nivel de vida personal y familiar, ausencia de apoyos o incentivos para permanecer por más de un ciclo escolar en las escuelas, el deseo de desenvolverse en otros ámbitos laborales y la visión generalizada de que las escuelas multigrado son un espacio de trabajo para los maestros recién egresados de la normal, sitios de “tránsito” o de “castigo”.
- Las asignaciones de los maestros a las comunidades dependen más de criterios políticos y de relaciones personales (a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) que de la capacidad o vocación de los docentes (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006, SEP, 2006).

Una vez descrita la situación de las escuelas multigrado en México, a continuación se analizan los casos de las naciones estudiadas.

Experiencias internacionales de educación multigrado

Colombia

Para el año 2009, el 32% de los estudiantes de escuelas primarias colombianas asistían a escuelas rurales (1,679,538 alumnos de un total de 5,233,916) (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Buena parte de los estudiantes del medio rural se atienden a través del modelo de Escuela Nueva.

Tal como describe Torres (1992:5),

Los orígenes de EN se remontan a inicios de la década de los 60, con la implantación de la Escuela Unitaria, promovida entonces por la UNESCO y adoptada en varios países de América Latina y el Tercer Mundo (...) En 1967, el gobierno colombiano decidía extender la metodología de la Escuela Unitaria a todas las escuelas unidocentes del país (...) En 1975, sobre la base de esta experiencia acumulada, surgía el Programa Escuela Nueva (...) En 1985, con una cobertura nacional de 8.000 escuelas, el gobierno colombiano decidía adoptar a EN como estrategia para universalizar la educación primaria rural. En 1987 comenzó, de este modo, el proceso acelerado de expansión. Para 1989, cubría 17.984 escuelas. En 1991, llegaba a alrededor de 20.000 de las 27.000 escuelas rurales del país, con una cobertura estimada de 1 millón de niños, siendo la meta para 1992 un total de 28.000 escuelas.

El modelo funciona en la mayor parte de los departamentos colombianos y ha sido organizado con recursos del Ministerio de Educación Nacional, del Banco Mundial, Fundación Volvamos a la Gente, secretarías de educación departamental o municipal, Federación Nacional de Cafeteros, sector privado, fundaciones y agencias internacionales de cooperación (Ministerio de Educación Nacional, s/f:16).

La Escuela Nueva ha cosechado sus principales éxitos en sitios donde existen organizaciones productivas, generalmente cafeteras. En ellas, el modelo se inserta en localidades con sólidas organizaciones sociales o productivas que ayudan a sostener la escuela en muchos aspectos: económicos, organizativos, con recursos materiales y apoyos sociales. En sitios con organizaciones sociales o productivas menos consolidadas, el modelo ha tenido un menor éxito y predomina en estos lugares la enseñanza mediante el

modelo tradicional. Esto como ocurre en comunidades amazónicas o costeras del Pacífico, sitios con un alto grado de marginación social y económica, sitios donde se han desarrollado programas específicos como es la propuesta pedagógica de Escuela Nueva orientada a la población del Litoral Pacífico, implementado en el año 2004 a manera de programa piloto pero aún sin resultados claros (Ministerio de Educación Nacional, s/f:15).

Actualmente, las escuelas primarias rurales de Colombia se organizan a través de un sistema de Colegio- Escuelas. Un Colegio es una escuela de mayor tamaño, ubicada en alguna población de cierta importancia regional y cada Colegio atiende de manera administrativa a varias escuelas (que oscilan entre 5 y 10) localizadas en las comunidades rurales de la zona, muchas de las cuales son multigrado. El Colegio dispone de un Rector, quien realiza las tareas de dirección y gestión, no sólo de su centro escolar, sino de todas las escuelas que dependen del Colegio. Los Colegios pueden depender del Ministerio de Educación, de organizaciones productivas (principalmente de Comités de Cafetaleros) o religiosas. Cada Colegio elige el sistema de enseñanza que desarrollarán en sus escuelas; entre el llamado “sistema tradicional” o el modelo de la Escuela Nueva. En este sentido, los Colegios tienen independencia de elección del modelo pedagógico siempre y cuando se ciñan al cumplimiento del currículo nacional.

El modelo de la Escuela Nueva se ha desarrollado en Colombia a partir de 1976, sigue una metodología activa y se fundamenta en cuatro componentes: el curricular y pedagógico, el de capacitación y seguimiento docente, el de gestión administrativa y el comunitario (Colbert, 1999). Es importante señalar que el modelo debe trabajar en estas cuatro dimensiones, ya que de otra manera, su implementación sería sesgada y parcializada. A continuación se detallarán cada uno de estos componentes.

Mediante el *componente curricular* se ofrece un sistema de promoción flexible de los grados escolares,

La promoción flexible permite a los estudiantes avanzar de un curso a otro según su propio ritmo de aprendizaje. Además, los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de alguna enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no poder retornar y continuar con sus estudios (Colbert, 1999).

Se han elaborado las llamadas guías de autoaprendizaje, las cuales son materiales de trabajo contextualizados a las características del medio rural y del trabajo multigrado. Tales guías “llenan” el hueco dejado por ausencia de los libros de texto, lo cuales no existen en Colombia. Existen guías para las principales materias (lenguaje, matemáticas y ciencias) y están diseñadas mediante un proceso de actividades que deben cumplir tres momentos: la valoración del conocimiento que ya disponen los estudiantes sobre el tema a tratar, la información sobre el mismo y la práctica, ejercitación, aplicación o experimentación de los conocimientos adquiridos. Estos últimos ejercicios prácticos en muchas ocasiones están diseñados para desarrollarse a manera de tareas extra escolares e incluyen la participación de las familias de los alumnos o de miembros de las localidades.

En las sesiones escolares multigrado se desarrollan diversas estrategias didácticas, entre las que se encuentran las siguientes:

- Correo de la Amistad, en el cual los alumnos comparten cartas y escritos entre ellos.
- Autocontrol de asistencia a las clases.
- Buzón de sugerencias, tanto para el docente como para los estudiantes.

- Cuaderno viajero, el cual “visita” el hogar de cada uno de los alumnos durante una semana. En tal cuaderno los estudiantes, así como sus familiares escriben anécdotas, cuentos, chistes e historias, además de ilustrarlo.
- Huerta escolar.
- Control de progreso, donde se evalúa el avance escolar de los alumnos.

Algunos alumnos fungen como ayudantes de grupo y colaboran junto con el maestro para apoyar a los estudiantes menos aventajados o de menor edad dentro de los grupos multigrado.

Con respecto al *componente de formación docente*, el adiestramiento de los maestros se realiza en escuelas normales o en universidades pedagógicas. También pueden incorporarse a la docencia profesionistas de diversas áreas, siempre y cuando cuenten con un título profesional y reciban una capacitación en aspectos didácticos durante un año. Los maestros quienes laboran mediante el sistema de Escuela Nueva son capacitados a través de talleres que siguen metodologías similares a aquellas que luego aplicaran con sus alumnos (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Existen las llamadas “escuelas demostrativas”, las cuales son elegidas entre las que mejor desarrollan el modelo. Estas escuelas son visitadas por docentes quienes observan su operación y de esta manera obtengan nuevas ideas o refuercen su práctica docente en los multigrado que siguen el modelo de la Escuela Nueva. Además, se forman grupos de maestros, llamados microcentros, a través de los cuales “los docentes interactúan, reflexionan sobre sus prácticas y aprenden a solucionar problemas en grupo” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En cada una de las escuelas se forma un gobierno escolar de los niños, el cual forma parte del *componente de gestión directiva y administrativa*. Existen procesos muy claros para la selección de los miembros de tal gobierno, incluyendo el desarrollo de “campañas” electorales, la votación y la formación de comités de trabajo donde participan la mayor parte de los alumnos de la escuela. Tales comités organizan el trabajo de diversas áreas y actividades escolares, como la tienda cooperativa, la biblioteca, la resolución de algunos conflictos entre los alumnos, acciones de salud o artísticas. El gobierno escolar pretende “dar voz” a los alumnos en cuestiones académicas y de gestión escolar, además de desarrollar acciones que refuercen cuestiones democráticas y la solución pacífica de los conflictos.

Mediante el *componente de articulación comunitaria*, la escuela se intenta convertir en un centro de información e integrador de la comunidad. De esta manera, durante algunas clases los alumnos desarrollan proyectos educativos en los cuales participan miembros de las localidades. Por citar uno: en algunas zonas cafeteras se desarrolla el curso de “Escuela y café”, mediante el cual los alumnos analizan diversos temas del contexto social, natural y de producción y venta de este importante producto de la economía colombiana. Buena parte de las sesiones de este curso implica relacionarse con productores y comercializadores locales del grano, así como el establecimiento de parcelas escolares en las cuales se siembran y cuidan las plantas del café por parte de los alumnos.

Además, las escuelas organizan cursos para ofrecer a los miembros de las comunidades, tales como los relacionados a cuestiones de informática. De esta manera, se buscan espacios de articulación con la comunidad, vista como un espacio de aprendizaje para los alumnos a través del trabajo colectivo y el intercambio de saberes.

En las escuelas rurales de Colombia los alumnos realizan una comida de alimentos calientes al día. Los alimentos son adquiridos con recursos del gobierno y son preparados por miembros de la comunidad contratados para tal fin.

El modelo de Escuela Nueva enfrenta algunas limitaciones, entre las que se encuentran la inexistencia de guías de aprendizaje para los alumnos del 1er grado, por lo cual la enseñanza de la lectoescritura se hace mediante el método “tradicional” silábico- fonético. Además, al no existir un modelo para atender a los alumnos del preescolar en el medio rural, los niños que cursan ese nivel lo hacen en las escuelas primarias, mediante grupos que son atendidos generalmente por los docentes de 1er grado, con las consecuencias que ello acarrea en la atención hacia los alumnos de menor edad.

Cuba

La educación es uno de los logros más reconocidos en el exterior y uno de los orgullos del gobierno emanado de la Revolución cubana. Para el ciclo escolar 2007-2008, 841,898 alumnos cursaron algún grado escolar del nivel primario en el país (Ministerio de Educación de la República Cuba, 2010). Los niños ingresan a la escuela primaria a los seis años, educación que es de carácter obligatorio y universal.

La educación primaria se organiza en seis grados agrupados en dos ciclos: uno de primero a cuarto grado y otro que incluye el quinto y sexto grados. En el primer ciclo se imparten conocimientos esenciales español y matemáticas. Además, los alumnos reciben nociones elementales relacionadas con la naturaleza y la sociedad y realizan actividades de educación física, laboral y estética.

El segundo ciclo incorpora el estudio de nuevas materias: historia y geografía de Cuba, ciencias naturales y educación cívica. Además, se desarrollan actividades de educación patriótica, física, laboral y estética (Ministerio de Educación de la República Cuba, 2010).

El curso escolar se divide en cuatro períodos de clases, con una semana de receso docente entre uno y otro y una duración de 40 semanas en general, con un total de 1000 horas clase.

Durante el primer ciclo los alumnos asisten 36 horas de clase a la semana (generalmente por la mañana y tarde) y 39 ó 40 en el segundo. Los docentes atienden a un máximo de 20 alumnos por aula.

Tal como marca el Ministerio de Educación de Cuba (2010):

El país cuenta con una red de 8999 escuelas primarias distribuidas por todo el territorio nacional, de ellas 2336 en el sector urbano y 6663 en el rural. Existen 4 517 multigrados con sus diferentes complejidades, lo que permite la atención de toda la matrícula de este sector, independientemente de la zona en que se encuentre enclavada la escuela.

Las escuelas rurales de Cuba siguen un modelo pedagógico que se apoya en enfoques desarrollados por Vigotsky y en aspectos de la educación socialista. En este sentido, los resultados de los alumnos se explican en buena medida por ser la educación un tema central dentro del desarrollo social propuesto por el Estado cubano. A continuación se resaltarán algunas características observadas en las escuelas rurales multigrado de la isla.

La educación y la labor docente tienen un alto grado de valoración social y gubernamental. Es decir, las escuelas se insertan dentro de un esquema de apoyos estatales que complementan la acción educativa: recursos humanos bien capacitados de diversas áreas (docentes, administrativas, psicológicas, de trabajo y asistencia social), la inexistencia del trabajo infantil, apoyos alimenticios hacia los hogares (lo cual hace que la desnutrición infantil sea casi inexistente en la isla), acciones de salud de prevención y atención de

enfermedades y la existencia de una amplia red de diversos establecimientos educativos en el medio rural, tales como escuelas secundarias, bachilleratos, universidades, centros de educación especial, escuelas agrícolas y de arte, etc.

Este contexto social y estatal favorece el desarrollo de las acciones desarrolladas por las escuelas multigrado. A este respecto, y de forma similar a lo que ocurre en Colombia o Finlandia, existen diversos agentes que participan junto con el docente en las labores educativas de las escuelas rurales. Nos referimos a maestros de educación física, cómputo y artes quienes si el número de alumnos no ameritan que se establezcan de planta en las escuelas, al menos la visitan uno o dos días a la semana a fin de desarrollar esas sesiones con los alumnos. Además, en todas las escuelas cubanas visitadas (las cuales oscilaban entre 16 y 40 alumnos, donde laboraban de uno a cuatro maestros multigrado) también se encontró con la figura del bibliotecario en las escuelas.

En las escuelas se encuentra al menos una computadora, en las cuales los alumnos aprenden a manejar cuestiones básicas de la paquetería de Windows (como los programas de Word, Excel, Power Point) y en las que trabajan mediante software educativos especializados.

En este sentido, en la televisión abierta existe el Canal Educativo que llega a todo el territorio cubano. Algunas clases de todos los grados escolares se apoyan en programas televisivos, tiempo que es aprovechado por los docentes para atender de manera personalizada a los grados que realizan acciones con materiales o libros de texto.

Existe un seguimiento individualizado de la trayectoria educativa de los alumnos, quienes en su gran mayoría fueron atendidos en programas de educación inicial (programa llamado “Educa a tu hijo”) y preescolar, además de continuar sus estudios a nivel secundaria. De esta manera, la comunicación entre docentes de las diversas escolares es estrecha y colaborativa. De esta manera, se logra establecer un “historial educativo” de cada uno de

los estudiantes, en los cuales se marcan aspectos sociales y didácticos que han enfrentado los alumnos desde su inclusión en los programas de educación inicial, es decir, a partir del año de edad.

Así, los alumnos son evaluados de forma individual, y mediante este diagnóstico se planean actividades a desarrollar a lo largo del ciclo escolar a fin de fortalecer las áreas donde presenten mayores dificultades.

Existe una organización de estudiantes sustentada por algún docente encargado para ello, llamada Pioneros, mediante las cuales los alumnos desarrollan diversas actividades, entre las que se incluyen el cuidado del huerto escolar y donde se inculcan aspectos políticos e ideológicos centrales en el sostenimiento de la Revolución Cubana.

La preparación y formación docente es bastante sólida. De esta manera, se han creado diversas figuras con carácter administrativo y pedagógico que acompañan la labor de los maestros, tales como tutores (docentes con una amplia experiencia en educación rural quienes acompañan a los recién egresados de las universidades pedagógicas), metodólogos (quienes desarrollan tareas de supervisión y apoyo en cuestiones didácticas) y directores zonales (responsables de cuestiones administrativas). Esta sólida estructura pedagógica-administrativa facilita la comunicación “en cascada” de los lineamientos marcados por el Ministerio de Educación y de las autoridades provinciales y municipales.

Las escuelas cuentan con materiales didácticos básicos (como la biblioteca y las computadoras), además de que cada niño recibe materiales didácticos y libros de texto necesarios para el desarrollo de las sesiones.

La enseñanza se basa en modelos conductistas y se siguen esquemas rígidos en la enseñanza. Además, y como carencias del modelo multigrado, casi no existen materiales especializados para esta modalidad, tales como libros de texto, hojas de trabajo, software

educativos o formas de planeación de clase, tal como sí ocurre en la última nación analizada y que se detalla a continuación.

Finlandia

El sistema educativo finlandés se fundamenta en la equidad e igualdad tanto en las oportunidades educativas, como en sus resultados. Esta búsqueda por la igualdad y equidad educativas no sólo se ha plasmado en el papel, sino que han realizado acciones específicas para alcanzarlas y convertirse en relativamente pocos años (dos o tres décadas), en un ejemplo a nivel mundial. Esto explica por qué los alumnos con necesidades especiales son integrados a las aulas regulares; que las escuelas privadas sean casi inexistentes en el país¹²; que se entreguen apoyos universalistas para los estudiantes (alimentación, transporte, libros y materiales didácticos) o que en los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales las diferencias regionales, urbano- rural y de género sean poco significativas, es decir, que no exista diferencia en la calidad educativa que tienen las escuelas ubicadas al norte del país (la zona más despoblada), al este (la región con menores ingresos), al sur (la zona más poblada), en una pequeña localidad rural, en una ciudad pequeña, mediana o en Helsinki.

El concepto de igualdad ha cambiado durante la historia de educación básica finlandesa. Inicialmente, la igualdad fue medida sobre la base de la distribución y disponibilidad de las escuelas. Estos criterios eran claramente cuantitativos. Con el tiempo, las demandas de la igualdad educativa se hicieron más estrictas: no era suficiente asegurar la igualdad del acceso de los estudiantes a la educación sino que la igualdad comenzó a ser evaluada en términos de resultados.

¹² El 99% de las escuelas preescolares, primarias y secundarias del país son públicas (FNBE, 2007).

El sistema educativo finlandés se compone de tres niveles: la educación básica; las escuelas secundarias superiores y las escuelas vocacionales¹³; y las universidades y politécnicos (National Board of Education, 2008)¹⁴. La educación básica es obligatoria y está compuesta por la educación primaria (seis años) y secundaria (tres años). Es decir, todos los niños del país deben permanecer, al menos, nueve años en las escuelas de manera obligatoria. Para ingresar a la primaria los alumnos deben cumplir siete años de edad durante el año que inician sus estudios, por lo que terminan su educación básica a la edad de 16 años¹⁵.

El Parlamento finlandés es la institución donde se decide la legislación educativa y los principios generales de la política educativa. El Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Educación son las instancias responsables de la implementación de esas políticas en el nivel de la administración central (FNBE, 2007). El Ministerio de Educación es la autoridad educativa más importante del país. Su radio de acción incluye la educación, investigación, cultura, asuntos juveniles, asuntos religiosos, deportes y derechos de autor.

La Junta Nacional de Educación trabaja bajo el auspicio del Ministerio de Educación y es un órgano de expertos encargado de la elaboración de objetivos, contenidos y métodos de los niveles de educación básica, secundaria superior, profesional y educación de adultos (FNBE, 2007).

Buena parte de los procesos educativos están descentralizados: a nivel municipal se hacen contextualizaciones a los programas de estudio, donde se realiza la capacitación y educación continua de los maestros, el consejo educativo municipal, en trabajo en conjunto con los directores de las escuelas, quien decide la contratación de los docentes y los

¹³ El 79% de la población entre 25 y 64 años ha cursado al menos hasta este nivel educativo en Finlandia (OCDE, 2007b).

¹⁴ El 49% de los estudiantes culminan estudios universitarios o politécnicos (OCDE, 2007b).

¹⁵ La educación preescolar es de un solo año y no está catalogada como obligatoria, es decir, es voluntaria. Los niños que cursan este nivel (compuesto por escuelas preescolares y kindergarten o centros de cuidado infantil) lo hacen entre los seis y los siete años de edad.

recursos económicos que sostienen las escuelas provienen de fondos municipales. Es a nivel de escuela donde se elige qué libros de texto utilizar, la compra materiales didácticos, la dotación de transporte y alimentación escolar, entre otros asuntos.

La educación básica es totalmente gratuita (esto incluye materiales didácticos, libros de texto y alimentación). Si la escuela más cercana se ubica a más de cinco kilómetros del hogar de los alumnos, la transportación es proporcionada de forma gratuita por el gobierno. Dentro de ciertos límites, los alumnos pueden ingresar a la escuela de su preferencia. Si los niños, por alguna razón médica se ven imposibilitados para asistir a la ella, es obligación del gobierno municipal donde residan proveerles la instrucción de una u otra forma (The National Board of Education, 2005).

La docencia es una actividad profesional valorada socialmente. De acuerdo a encuestas locales desarrolladas en 2004, la profesión del maestro era equiparable con la de un abogado o un doctor; incluso se colocaba como la número uno entre las preferencias de los jóvenes para la elección de carrera (Välijärvi, s/f).

La formación de los maestros se hace en las Facultades de Educación de las universidades y esto ha profesionalizado la práctica docente. La selección tanto para estudiar esta carrera, como para laborar en las escuelas es rigurosa, colocando a los maestros más preparados en los primeros grados de la enseñanza básica, por considerarla como una etapa fundamental para el futuro escolar del niño.

Los maestros tienen autonomía para tomar muchas decisiones concernientes al salón de clases: son ellos quiénes diseñan el programa de contenidos del ciclo escolar, seleccionan los libros que los niños llevarán, deciden cómo enseñar y a qué ritmo. No existe la supervisión ni la inspección escolar, debido a la alta confianza que se les tiene a los

docentes. Tal autoridad otorgada a los maestros, les ha valido el prestigio y reconocimiento del que actualmente gozan en la sociedad finlandesa.

A partir de 1975, se decretó el grado de maestría, como el mínimo que debían poseer los profesores (Simola, 1996). Una vez alcanzado el número total de créditos, los aspirantes a ser maestros deben concluir su preparación con una tesis de maestría, la cual es iniciada generalmente en el tercer año de estudio (Väljörvi, s/f). De esta manera, los estudios de maestría se logran después de dos años de estudio sumados a los tres de la licenciatura. Durante la formación docente se pone mayor énfasis a aspectos teóricos que a la práctica educativa.

Väljörvi (s/f), considera que hay todavía asuntos pendientes por solucionar: manifiesta que la educación de los maestros antes y durante su servicio docente continúa desarticulada, pues la primera corre a cargo de la universidad, y la segunda de los municipios. El autor espera que en el futuro, sea la universidad quien se haga cargo también de los cursos de actualización de maestros en servicio.

Hay que destacar la importancia de las llamadas áreas complementarias (educación física, artística, manualidades y música) dentro del currículo escolar. Estas materias forman parte integral del trabajo semanal, ya que se considera que su desarrollo fortalece el aprendizaje de otros cursos como lenguaje, matemáticas o ciencias.

En las escuelas multigrado los docentes de planta no están solos: al menos una vez por semana reciben la visita de maestros de inglés y de especialistas en educación especial. Estos últimos atienden a los alumnos que muestran algún tipo de retraso en una o varias materias. Es decir, son docentes remediales y en trabajo conjunto con los maestros de planta, deciden y realizan las acciones necesarias a fin de que los alumnos menos aventajados alcancen los contenidos mínimos marcados en los programas de estudio.

No existe la reprobación en las escuelas finlandesas: se considera que la misma poco ayuda en la situación de los alumnos y que sólo los desmotiva para seguir sus estudios. Más bien, si algún estudiante enfrenta problemas con los contenidos escolares de algún grado escolar y “merece” reprobación, se le pasa al siguiente grado escolar, pero durante los primeros cuatro meses del nuevo ciclo escolar se hace un trabajo cercano e individualizado con él, de manera tal que “alcance” a sus compañeros en unos pocos meses. En este sentido, es de gran ayuda el trabajo de los docentes de educación especial y la existencia de los libros de texto especializados para estos casos.

Además, existen los llamados asistentes escolares, quienes son, principalmente, padres de familia quienes reciben preparación pedagógica durante algunos meses o un año, y realizan labores de apoyo a la actividad de los docentes de planta. Los asistentes son especialmente útiles en los grupos multigrado, ya que supervisan el trabajo independiente de los alumnos o realizan con ellos diversas actividades, mientras los docentes trabajan de forma directa con los estudiantes de un grado escolar.

En este sentido, el trabajo con los libros de texto es fundamental. No existe un solo libro de texto uniforme que se utilice a nivel nacional. Más bien, se ofrecen múltiples libros de textos (revisados y aprobados por el Ministerio de Educación) para cada grado escolar y es el maestro quien decide cuál de ellos se ajusta mejor al perfil de su grupo de alumnos. Cada libro de texto está acompañado de un libro para los docentes, en los cuales se señalan las actividades que deben realizar en cada sesión, así como las que pueden hacer a fin de profundizar los contenidos marcados. Además, algunos libros de texto se acompañan de cuadernos de trabajo en los cuales los alumnos resuelven diversos ejercicios. Es tal la especialización y diversidad de los libros de texto existentes en Finlandia, que incluso

existen libros diseñados para grupos multigrado, como es el caso de las materias de ciencias o religión u otros elaborados para los alumnos de lento aprendizaje.

El abordaje de las ciencias naturales y sociales en los grupos multigrado se hace mediante el llamado sistema alternativo de currículo. Este funciona de la siguiente manera: todos los alumnos del grupo multigrado (cuando se reúnen los estudiantes de dos o tres grados escolares) analizan los mismos contenidos de ciencias. Para ejemplificar: un alumno que se integra a un grupo donde cursan estudiantes de 3° y 4° de primaria, llevará junto con todos sus compañeros los contenidos de ciencias de 4° grado y al siguiente ciclo escolar cursará los de tercero, todo depende del contenido analizado durante el ciclo escolar anterior dentro de ese grupo multigrado. Esto facilita la organización y el desarrollo del trabajo docente en un mismo tiempo y espacio con alumnos de diversos grados.

En este sentido, los docentes de las escuelas multigrado tienen un gran sentido de la cooperación: durante la distribución de actividades enfatizan su especialización didáctica. Es decir, quien durante la preparación docente se ha especializado en educación física o artística (por mencionar un par) desarrollan estas clases con todos los grupos, y al mismo tiempo el maestro “suplido” atiende al grupo multigrado del maestro especialista. De esta manera, los alumnos de las escuelas multigrado no sólo trabajan con su docente del grupo, sino que lo hacen con otros maestros de planta y externos.

Desde tiempos de la posguerra de la 2ª conflagración mundial, se estableció que los alumnos recibieran alimentación caliente en las escuelas. Esto se hizo a fin de fomentar la asistencia escolar en tiempos donde se vivían grandes carencias y limitaciones en el país. Tal actividad se sigue desarrollando hasta nuestros días y aún hoy los alumnos son alimentados una vez al día en las escuelas, las cuales cuentan con cocina donde se prepara la comida por parte de madres de familia de la propia comunidad contratadas para tal fin.

Existen además otros apoyos a las escuelas multigrado. Al carecer de los suficientes recursos económicos para dotar de una buena biblioteca para todas y cada una de las escuelas del país, los finlandeses montan tales bibliotecas en autobuses los cuales visitan las escuelas y comunidades más remotas al menos una vez al mes.

Además, se establecen diversas relaciones entre las escuelas multigrado y museos o universidades a fin de desarrollar actividades conjuntas de acuerdo al grado de especialización de las instituciones externas.

Como parte de las actividades que se fomentan por parte del propio país y con naciones pertenecientes a la Unión Europea, se han formado redes que funcionan de manera virtual (a través de internet) entre diversas escuelas rurales de diversas regiones finlandesas y extranjeras. A través de estas redes los alumnos y docentes comparten información o realizan actividades en conjunto, facilitando así mayores relaciones y comunicaciones externas de docentes y alumnos, incluso de quienes radican en las comunidades más apartadas del país. Por último, hay que destacar que las labores administrativas y de gestión escolar tienen una lógica de apoyo hacia los procesos educativos y no de control.

Conclusiones

El siguiente Cuadro muestra algunos indicadores tanto económicos como educativos de las cuatro naciones mencionadas a lo largo de este documento.

	Índice Gini (PNUD, 2009 y CEPAL/UNICEF, 2002 para el caso	Índice de Desarrollo Humano ¹⁶ IDH 2007 (PNUD,	Total de alumnos en educación primaria	Porcentaje de gasto educativo como proporción del gasto total del gobierno
--	--	--	---	---

¹⁶ Índice desarrollado para las Naciones Unidas por un equipo de economistas liderados por Mahbub ul Haq (pakistaní). El IDH se compone de los siguientes indicadores: esperanza de vida, alfabetización/ matriculación escolar y PIB *per cápita* (medido en paridad de poder adquisitivo en dólares norteamericanos).

	de Cuba)	2009)		2000-2007 (PNUD, 2009)
Colombia	0.585	0.807	5,233,916 *	14.2
Cuba	0.300	0.863	841,893 ·	14.2
Finlandia	0.269	0.959	352,519 =	12.5
México	0.481	0.854	14,815,735 +	25.6

* Año 2009 (Ministerio Educación de Colombia, 2009).

· Ciclo escolar 2007-2008 (Ministerio de Educación de la República Cuba, 2010).

= Ciclo escolar 2007-2008 (Statistics Finland, 2008).

+ Ciclo escolar 2008-2009 (INEE, 2009:45).

Los indicadores económicos (Gini e IDH) permiten mostrar la importancia de los contextos sociales en lo que se insertan los sistemas educativos. No es una coincidencia que modelos con un buen grado de efectividad (el cubano y el finlandés) se inserten en sociedades donde han alcanzado ciertos parámetros de igualdad social (medidos a través del Gini). De esta manera, ofrecen a sus ciudadanos el cumplimiento de los satisfactores básicos: salud, educación e ingresos (medido a través del IDH). Esto nos lleva a preguntar si los resultados obtenidos por los alumnos se explican por las acciones desarrolladas dentro de las aulas o si, más bien, dependen de lo que ocurre fuera de ellas, en decir en los contextos sociales y familiares.

Los casos de Finlandia y Cuba ayudan a sostener la idea de que las acciones educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimenticias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuestiones de ingresos y bienestar social.

Por otra parte, los indicadores educativos mostrados en el Cuadro ofrecen un par de aspectos sobresalientes: no es lo mismo atender a 350,000 alumnos, tal como sucede en el sistema educativo finlandés a nivel primaria, que a casi 15 millones de estudiantes como

ocurre en México. La diferencia numérica es importante y puede dar pistas para entender la complejidad del sistema educativo mexicano, en el cual, a pesar de ser la nación que invierte una mayor proporción de su gasto de gobierno en educación (véase el Cuadro), tiene que enfrentar una serie de aspectos casi desconocidos en otras latitudes, tales como diversidad social, étnica, medioambiental, geográfica, cultural, lingüística, etc. Recordemos que tanto en Cuba como en Finlandia, sus sociedades son bastante homogéneas en los aspectos antes mencionados, lo cual “facilita” la tarea educativa.

Una vez reseñadas una serie de experiencias internacionales de educación multigrado, ¿cuáles de ellas podrías ser útiles para mejorar el modelo mexicano? Se pueden identificar algunas características en común que comparten los sistemas exitosos anteriormente reseñados, entre las que se encuentran:

- La formación y capacitación docente se ofrece a través de las universidades. Esto ha ayudado a incrementar la calidad de la preparación docente, ya que en las universidades se ha desarrollado una sólida investigación educativa.
- Los maestros que trabajan en escuelas multigrados no están solos: reciben apoyos y la visita constante de docentes de inglés, de educación física, artística, cómputo, bibliotecarios y de educación especial que facilitan el trabajo del profesor multigrado, además de ofrecer a los estudiantes una mayor calidad en las sesiones desarrolladas por los especialistas. Estas sesiones, pueden ser desarrolladas de manera virtual, tal como ocurre con la Televisión Educativa cubana.
- En relación al punto previo, existe la figura de los Asistentes docentes. Estos son padres o madres de familia, que reciben una capacitación didáctica y quienes apoyan al docente en su labor con los grupos multigrado. De esta manera, se pueden

forman subgrupos atendidos por los Asistentes durante los momentos en que los profesores trabajan de una manera más directa con ciertos alumnos.

- Las materias de educación física, artística, manualidades y música son centrales en los currículos. No son actividades complementarias, sino que se desarrollan de una manera profunda y sistemática, con el apoyo de materiales didácticos, espacios y herramientas especializados al multigrado.
- Los docentes cuentan con una serie de materiales especializados para el trabajo del multigrado que facilitan su labor. Entre ellos, se pueden identificar libros de texto, cuadernos de trabajo, libros del maestro, guías de estudio, software educativos y juegos didácticos.
- Aún un país que tiene importantes carencias materiales, tal como es Cuba, existe un puntual aprovechamiento puntual y complementario de las tecnologías de la información. En el país caribeño se ha hecho el esfuerzo para dotar de, al menos, una computadora a todas las escuelas multigrado del país. Esto, sumado a la existencia de software educativos, favorecen el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos muy valorados en el medio rural.
- Existe un currículo nacional donde se establecen los parámetros mínimos de las áreas y temas que deben abordarse en las escuelas, pero al mismo tiempo, los sistemas son flexibles y permiten su contextualización. Es decir, es posible hacer adecuaciones al currículo nacional, a fin de fortalecer ciertas materias o temas que se abordarán de una manera diversa o profunda de acuerdo al contexto social, cultural, étnico, geográfico y ambiental de los municipios.

- Los alumnos de las escuelas multigrado reciben apoyos que facilitan su permanencia y dificultan su deserción: transporte escolar gratuito (Colombia y Finlandia), atención a la salud (Cuba y Finlandia) y alimentación (Colombia y Finlandia).
- En cuanto a la gestión escolar, existe una descentralización hacia las escuelas en la toma de decisiones en aspectos como contratación docente, selección de los libros de texto, compra de libros para las bibliotecas, de materiales didácticos, de alimentos, por mencionar algunos. Esto hace que su dependencia hacia las instancias educativas centrales sea menor.
- Estrecha relación entre las escuelas multigrado con museos, centros de investigación, universidades, organizaciones productivas e incluso, con otras escuelas multigrado de diversas regiones y países, a fin de enriquecer los trabajos dentro y fuera del aula.

Los modelos educativos que han sido exitosos en ciertos contextos regionales o nacionales no necesariamente podrán serlo en otros. Sin embargo, la identificación de los fundamentos y prácticas seguidos por estos modelos, es el paso inicial para tratar de reconocer cuáles de ellos podrían ser contextualizados y replicados en el medio educativo mexicano.

Bibliografía

Arnaut, Alberto (1998). “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”. En: Latapí Sarre, Pablo (coord.). *Un siglo de educación en México. Tomo II*. México DF: FCE/ CNCA/ Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zavada , pp. 195-224.

Colbert, Vicky (1999). “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 20, Organización de Estados Iberoamericanos.

De la Peña, Guillermo (1998). “Políticas sociales, intermediación y participación popular en Guadalajara”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 13, núm. 2, mayo - agosto, pp. 407 - 425.

Diccionario de Historia de la Educación en México (2002). *Escuela Rural Mexicana*. UNAM. Disponible en web: <http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/> (Recuperado el 01.10.10)

Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo/ Serie Política Compensatoria en la educación: evaluación y análisis.

CEPAL/ UNICEF (2002). *La Pobreza en América y el Caribe aún tiene nombre de Infancia*. México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

CONAFE (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, Serie “Política Compensatoria en la educación: evaluación y análisis” México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

CONAPO (2005). *La situación demográfica de México*. México: Consejo Nacional de Población.

CONAPO (2010). *República Mexicana: Población al 1° de enero de cada año por sexo y edad, 2005-2051*. México: Consejo Nacional de Población. Disponible en web: <http://www.CONAPO.gob.mx/> (Recuperado el 01.10.10).

EconStats (2010). *GDP based on PPP per capita*. Disponible en web: <http://www.econstats.com> (Recuperado el 04.10.10).

Ezpeleta, Justa (1997). “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado” En *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 15, Septiembre – Diciembre.

Ezpeleta, Justa, Eduardo Weiss y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. (2ª edición). México DF: DIE-CIVESTAV-IPN.

FMI (2010). *World Economic and Financial Surveys. World Economic Outlook Database* (edición Abril 2010). Fondo Monetario Internacional. Disponible en web: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/01/weodata/index.aspx> (Recuperado el 29/09/10).

FNBE - The Finnish National Board of Education (2007). *The Finnish National Board of Education*. Disponible en web: <http://www.oph.fi> (Recuperado el 31.07.08).

Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, México: DIE-CINVESTAV, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

INEE (2009). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2007a). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2007b). *El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI (2005). *II Censo de Población y Vivienda 2005. Resultados definitivos. Tabulados básicos*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Juárez Bolaños, Diego (2009). "Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios" en García Horta, José Baltazar y Juan Manuel Fernández Cárdenas (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional*. México: UNESCO Comité Norte de Cooperación/ Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 263-286.

Ministerio de Educación Nacional- República de Colombia (2010). *Escuela Nueva. Descripción del Modelo*. Disponible en web: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html> (Recuperado el 15.03.10).

Ministerio de Educación Nacional- República de Colombia (2009). *Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media. Matrícula por nivel. Educación Básica y Media, Matrícula por nivel y zona de atención*. Disponible en web: <http://menweb.mineduacion.gov.co> (Recuperado el 19.10.10).

Ministerio de Educación Nacional- República de Colombia (s/f). *Portafolio de modelos educativos*. Colombia.

Ministerio de Educación de la República Cuba (2010). *Portal educativo cubano*. Disponible en web: <http://www.rimed.cu/> (Recuperado el 20.10.10).

National Board of Education (2008). *Finland-National report*. Helsinki.

OCDE (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Disponible en web: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43909> (Recuperado el 29.09.10).

OCDE (2007a). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OCDE (2007b). *OECD Briefing Note for Finland*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OCDE (2005). *Education at a glance*, Estados Unidos: OECD Publishing

OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. España: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico / Santillana.

Pieck Gochicoa, Enrique (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense/ UNICEF.

PNUD (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. HDR 2009 Statistical Tables. Nueva York: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: Subsecretaría de Educación Básica- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

Simola, Hannu y Thomas S. (1996). *Profesionalization and education*, Helsinki. Department of teacher education.

Statistics Finland (2008). *Statistics Finland*. Finlandia: Statistics Finland/ Ministerio de Finanzas. Disponible en web: <http://www.stat.fi> (Recuperado el 22.07.08).

Statistics Finland (2010). *Population by age group, end-2009*. Finlandia: Statistics Finland/ Ministerio de Finanzas. Disponible en web: <http://www.stat.fi> (Recuperado el 01/10/10).

UNESCO (2001) *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2008). *Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Universidad de las Naciones Unidas (2006). *Summary features of World Income Inequality Database (WIID2c)*. United Nations University/ World Institute for Development Economics Research. Disponible en web: http://www.wider.unu.edu/research/Database/en_GB/wiid/ (Recuperado el 29.07.08).

Väljjarvi, Jouni. (s/f). *Teacher's professionalism and research-based teacher education* Jyväskylä, Univ. de Jyväskylä, Finlandia.

World Bank (2008). *Measuring Inequality*, Disponible en web: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPA/0,,contentMDK:20238991~menuPK:492138~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:430367,00.html> (Recuperado el 29.07.08).