

LA EDUCACIÓN RURAL NICARAGÜENSE

Hacia un Diagnóstico de sus desafíos y posibilidades

Grupo de Trabajo del Centro de Investigación y Acción Educativa y
Social (CIASES)

**Informe de Investigación preparado para el
Servicio Holandés de Cooperación (SNV)**

La Educación Rural Nicaragüense, *Hacia un diagnóstico de Sus desafíos y posibilidades*

Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)

Melba Castillo

Vanesa Castro

Ana Patricia Elvir

Josefina Vijil

Manuel Román Lacayo (Inv. Asociado)

Managua, Nic.

Agosto, 2008

1era. Impresión

Esta publicación ha sido patrocinada por **SNV**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
RESUMEN EJECUTIVO	4
ACERCA DE LA DEFINICIÓN DE RURALIDAD EDUCATIVA	6
CAPÍTULO I: PANORAMA CUANTITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL A PARTIR DE LAS ESTADÍSTICAS NACIONALES OFICIALES	8
CAPÍTULO II: PANORAMA CUALITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO TUMA-LA DALIA	27
CONCLUSIONES.....	45
RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS.....	48

PRESENTACIÓN

En este informe se describen y analizan, a través de indicadores cuantitativos y cualitativos, algunos rasgos fundamentales de la educación básica y media de la población rural de Nicaragua. Se enfatiza el análisis de 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 formales o no formales. La escuela multigrado uni-docente o poli-docente es aquella en la que uno o varios maestros atienden varios años de enseñanza en una misma aula.

El Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE¹) define por rural a los poblados de menos de 1000 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. Sin embargo, en este análisis esta definición se amplía a factores más allá de lo estadístico y geográfico, e incluye las particularidades económicas, sociales y culturales que dan al proceso educativo rural su propia especificidad.

La información que se analiza comprende datos estadísticos oficiales del período 2000-2007, y datos recolectados por medio de entrevistas y observaciones de aulas realizadas en Abril de 2007 en el municipio Tuma-La Dalia del Departamento de Matagalpa.

¹ Conocido hasta Junio 2007 como Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censos (INEC)

RESUMEN EJECUTIVO

La población nicaragüense es mayoritariamente urbana; 2.875.550 personas viven en zonas urbanas según el Censo 2005. El 44% del total de 5,142.098 corresponde a población rural. De este conjunto, el 45% se concentra en la Zona Central y Norte del país. En los Departamentos de Jinotega, Rio San Juan, la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Madriz la población rural oscila entre el 79% y 69% del total de habitantes. Alrededor del 11% de la población rural se auto identifica indígena, entre los cuales predominan los que se declaran misquitos (30%) y mestizos de la Costa Caribe (25%). El 54% de la población rural está integrada por niños, adolescentes y jóvenes menores de 19 años.

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%).

En términos generales, la población escolar rural sufre las consecuencias de la falta de equidad del sistema educativo que se expresa en la escasez de recursos, inadecuada infraestructura e insuficiente oferta. Cualitativamente, se produce también una falta de equidad pedagógica que se expresa en la poca relevancia del currículo, inadecuadas prácticas pedagógicas y de organización escolar, que generan bajos niveles de aprendizaje y altos porcentajes de repetición y deserción.

El análisis realizado indica que 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.

La formación inicial docente no considera, ni conceptual ni metodológicamente, la especificidad de lo rural. Por ejemplo, la gran mayoría de los maestros normalistas que enseñan la modalidad multigrado se formaron para enseñar en la modalidad regular. Tampoco hay diferenciación de lo rural en el currículo, los libros de texto, las políticas de evaluación y otras relacionadas con el proceso de aprendizaje y enseñanza. La planificación y supervisión escolar tampoco considera la especificidad cultural del contexto rural. Todos estos factores influyen en el bajo aprendizaje de los estudiantes rurales y en la desarticulación de la educación con los desafíos sociales y económicos de las comunidades campesinas.

Los indicadores cuantitativos y cualitativos muestran que la tendencia del sistema educativo es hacia un aumento de la brecha entre el sector urbano y rural que dificulta la igualdad de oportunidades educativas, aspecto básico para el buen funcionamiento de la democracia, consagrada en la Constitución como derecho fundamental de las y los nicaragüenses.

ACERCA DE LA DEFINICIÓN DE RURALIDAD EDUCATIVA

El INEC, ahora INIDE, es la institución nicaragüense que ofrece una definición más precisa de ruralidad. Esta definición atañe principalmente al tamaño de las poblaciones y sus características de desarrollo físico. Muchas instituciones nacionales utilizan esta definición como referente para sus análisis y políticas. El Ministerio de Educación, sin embargo, no ofrece una definición única y oficial de ruralidad. Cada Director de escuela autodefine su escuela y la registra como rural o urbano en dependencia de sus propias consideraciones de cercanía o lejanía de los centros urbanos. En consecuencia, los indicadores educativos del INEC y el MINED, en la gran mayoría de los casos, no son coincidentes cuando se analizan según sector geográfico.

La indefinición del MINED sobre ruralidad tiene serias implicaciones para el análisis y la formulación de las políticas hacia la educación rural. Por un lado, dificulta identificar a la población educativa que habita en el sector rural. Por el otro, limita la posibilidad de hacer diferenciaciones de importancia educativa entre lo rural y urbano y, en consecuencia, de definir políticas para responder a las necesidades específicas de cada sector.

Se percibe que las cifras oficiales del MINED sobre el sector rural, que se analizan en el primer capítulo de este informe, son mayores que las que corresponderían si se aplicara el criterio definido por el INEC. Los datos del MINED, por el hecho de que las escuelas se auto clasifican como rurales o urbanas según sus propias definiciones, incluyen como rural un grupo de comunidades que deberían ser consideradas como urbanas o, en cualquier caso, ser reclasificadas como urbano-marginales o semi-rurales, por encontrarse en una situación intermedia, tanto desde el punto de vista del tamaño de su población, como de su cercanía de centros urbanos y características socioeconómicas. Un caso que ejemplifica esta situación son las escuelas ubicadas a lo largo de la carretera vieja a León; todas ellas, a partir del kilómetro 8, están clasificadas como rurales, a pesar de que su realidad socioeconómica está plenamente influenciada y determinada por el contexto urbano.

Una definición única y oficial de ruralidad educativa es fundamental para el mejoramiento de la educación rural nicaragüense. La inexistencia de esta definición y la falta de políticas adecuadas para hacer frente a las necesidades propias y específicas del sector, constituyen una evidencia de que la educación rural está relegada, a pesar de su importancia para el desarrollo educativo nacional.



Foto: Margarita Montealegre

CAPITULO I

PANORAMA CUANTITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL A PARTIR DE LAS ESTADÍSTICAS NACIONALES OFICIALES

CAPITULO I: PANORAMA CUANTITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL A PARTIR DE LAS ESTADÍSTICAS NACIONALES OFICIALES

Acceso

La población escolar rural, calculada con base a datos preliminares del MINED para el año 2007, representa el 48 por ciento del total de la matrícula de educación básica y media, cifra que es cercana a la proporción de población rural del país. **El 72 por ciento de la matrícula rural se concentra en la educación primaria y decrece sensiblemente en el nivel preescolar hasta el 15 por ciento y a 14 por ciento en la educación secundaria.**

CUADRO 1: Matrícula total 2007 por Área

DEPARTAMENTO	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	Rural	Urbano	TOTAL	Rural	Urbano	TOTAL	Rural	Urbano	TOTAL
Boaco	3,846	1,590		21,033	8,120		2,297	8,887	
Carazo	2,974	3,453		13,280	13,843		3,212	14,138	
Chinandega	9,194	6,451		37,431	29,128		8,807	28,395	
Chontales	2,161	3,400		16,873	15,186		705	13,716	
Estelí	4,009	4,746		15,543	18,879		1,902	17,667	
Granada	3,401	3,915		15,356	13,908		5,874	10,949	
Jinotega	12,149²	1,893		61,964	11,674		9,463	10,205	
León	8,515	8,587		32,699	25,790		10,318	25,433	
Madriz	5,118	1,349		18,671	5,982		1,295	8,523	
Managua	11,940	39,660		46,468	146,124		19,331	111,181	
Masaya	4,756	5,690		22,312	25,092		8,020	19,073	
Matagalpa	13,336	5,708		67,940	29,781		8,224	29,151	
Nueva Segovia	5,658	2,528		28,356	12,933		3,062	10,484	
RAAN	13,271	2,950		62,631	14,989		5,882	10,573	
RAAS	5,029	2,718		55,291	17,759		9,342	11,369	
Río San Juan	3,407	848		22,702	3,457		4,115	3,051	
Rivas	3,853	1,684		16,631	7,273		4,346	9,606	
TOTAL	112,617	97,170	209,787	555,181	399,918	955,099	106,195	342,401	448,596
% Del Nivel	54%	46%	100%	58%	42%	100%	24%	76%	100%
	Rural Preescolar	Rural Primaria	Rural Secundaria	TOTAL RURAL	TOTAL URBANO	TOTAL PAÍS			
	112,617	555,181	106,195	773,993	839,489	1,613,482			
% Del Área	15%	72%	14%	100%					
% Del País				48%	52%	100%			

Fuente: MINED, Dirección de Estadística, datos preliminares

Las mayores concentraciones de población escolar rural se encuentran en los Departamentos de Matagalpa, Jinotega y la RAAN para los niveles de preescolar y

² Las celdas en este color indican los datos sobre los cuales se quiere llamar la atención en este informe.

primaria, mientras que para los niveles de secundaria en los Departamentos de Managua y León. Ver Cuadro 1.

Como conjunto, la educación de la población rural ha experimentado avances en la década reciente; sin embargo éstos son muy modestos para las necesidades del desarrollo sostenible del país y en especial de las comunidades campesinas. La población rural sigue teniendo menores índices de acceso a una educación de calidad, pertinente y participativa; estos índices muestran una profunda desigualdad con respecto a los promedios urbanos.

Las Tasas Netas de Escolaridad (TNE) alcanzadas en 2001 y 2005 indican que alrededor de **2 de cada 10 niños de las comunidades rurales de entre 7 a 12 años no reciben educación primaria**, una cifra en la cual el sector se asemeja a la situación urbana. La cobertura de la primaria se reduce aún más para la población rural pobre y pobre extrema. Sin embargo, la cobertura de la educación secundaria es altamente reducida para la población rural.

CUADRO 2: Tasas netas de escolaridad primaria y secundaria

		TNE Primaria 7-12 años		TNE Secundaria 13-17 años		
AÑOS	2001	2005		2001	2005	
Todos	83.0	84.1		Todos	42.9	45.1
Pobre Extremo	70.4	75.1		Pobre Extremo	10.5	16.7
Pobre Moderado				Pobre Moderado		
Pobre	79.3	82.6		Pobre	24.0	27.5
No-pobre	87.2	86.1		No-pobre	60.2	64.2
Urbano	86.4	84.3		Urbano	57.8	61.1
Pobre Extremo	72.2	72.8		Pobre Extremo	19.9	27.4
Pobre Moderado				Pobre Moderado		
Pobre	84.5	83.5		Pobre	39.9	41.0
No-pobre	87.5	84.7		No-pobre	66.0	71.3
Rural	79.0	84.0		Rural	22.8	28.1
Pobre Extremo	69.7	75.6		Pobre Extremo	7.5	13.9
Pobre Moderado				Pobre Moderado		
Pobre	76.1	82.1		Pobre	14.3	20.6
No-pobre	86.2	89.2		No-pobre	42.3	46.7
Quintiles				Quintiles		
Más pobres	74.1	77.9		Más pobres	14.1	17.4
II	84.3	85.7		II	30.0	30.6
III	85.1	88.4		III	43.4	52.2
IV	88.1	86.4		IV	62.5	64.3
Más ricos	86.6	83.6		Más ricos	70.9	74.2

Fuente: ENMV 2005

Alrededor de 3 de cada 10 adolescentes y jóvenes rurales logran ingresar a la secundaria, mientras que en el sector urbano esta cifra se eleva al doble, aproximadamente 6 de cada 10. Entre los pobres y pobres extremos del sector rural la cobertura de la educación secundaria se reduce todavía más, a alrededor de 2 de cada 10 adolescentes y jóvenes. Ver Cuadro 2.

La buena noticia, con respecto a la cobertura en la educación secundaria, es que desde 1997 se ha experimentado en la misma un crecimiento sostenido para el sector rural, en porcentajes bastantes superiores con respecto al sector urbano, como lo muestran los datos del Cuadro 3. A pesar de este esfuerzo, tanto del lado de la oferta como del lado de la demanda, **muchos adolescentes y jóvenes de la población rural siguen sin oportunidades de educación secundaria, por lo que el límite de su educación formal es la educación básica, en el mejor de los casos completa.**

CUADRO 3: Matrícula en Secundaria por Área y sexo 1997 – 2006

Años	Matrícula inicial rural		Matrícula inicial urbana		Matrícula total			Tasas de crecimiento				
	AS	F	AS	F	Ambos	F	M	Total	Rural	Urbana	F	M
1997	24,838	13,085	243,600	131,068	268,438	144,153	124,285					
1998	28,791	15,120	258,426	138,995	287,217	154,115	133,102	7%	16%	6%	7%	7%
1999	33,375	17,504	270,794	145,501	304,169	163,005	141,164	6%	16%	5%	6%	6%
2000	38,727	20,325	276,627	147,635	315,354	167,960	147,394	4%	16%	2%	3%	4%
2001	42,948	22,120	292,038	156,356	334,986	178,476	156,510	6%	11%	6%	6%	6%
2002	67,901	35,357	296,007	158,067	363,908	193,424	170,484	9%	58%	1%	8%	9%
2003	75,830	39,154	300,579	159,574	376,409	198,728	177,681	3%	12%	2%	3%	4%
2004	86,110	44,095	308,237	163,255	394,347	207,350	186,997	5%	14%	3%	4%	5%
2005	96,572	49,342	318,701	168,853	415,273	218,195	197,078	5%	12%	3%	5%	5%
2006	93,128	47,559	332,590	175,925	425,718	223,484	202,234	3%	-4%	4%	2%	3%

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

La relativa expansión experimentada por la educación rural en los años noventa, que se refleja en las TNE de primaria y secundaria de los años 2001 y 2005 y en las considerables tasas de crecimiento de secundaria del período 1997-2006 (Ver Cuadros 2 y 3), está asociada al tipo de oferta educativa que prevalece en el sector rural, no siempre la de mayor calidad como se analizará en el transcurso de este informe.

En la educación preescolar rural el 58 por ciento de la matrícula se ubica en la modalidad no formal multinivel, mientras que en el sector urbano el 52 por ciento en la modalidad formal puro. **En la primaria rural el 54 por ciento de los estudiantes estudian bajo la modalidad multigrado y el 41 por ciento bajo la modalidad regular;** en el sector urbano, por el contrario, la modalidad regular concentra el 93 por ciento del alumnado. La excepción, respecto a los porcentajes según modalidad, es la secundaria; en este nivel el 69 por ciento de la matrícula rural y el 72 por ciento de la matrícula urbana

atienden modalidad diurna; esto es explicable dado que la secundaria diurna es la modalidad más frecuente en el sector rural en vista de las limitaciones de acceso nocturno a las escuelas y la escasez del servicio de energía eléctrica. Sin duda, ha aumentado la demanda por la secundaria a medida que se ha expandido el acceso a la educación primaria. Ver Cuadro 4.

CUADRO 4: Matrícula total 2007 por Modalidad							
MODALIDAD	Rural			Urbana			Total
	AS	% Total Área	F	AS	% Total Área	F	AS
Preescolar Formal Bilingüe	1,387		684	623		306	2,010
Preescolar Formal Bilingüe Multinivel	643		360	151		78	794
Preescolar Formal Multinivel	19,368		9,700	21,182		10,639	40,550
Preescolar Formal Puro	11,124	10%	5,450	50,692	52%	24,981	61,816
Preescolar No Formal Bilingüe	6,381		3,107	536		285	6,917
Preescolar No Formal Bilingüe Multinivel	800		406	86		47	886
Preescolar No Formal Multinivel	66,672	58%	32,703	10,229	10%	5,122	76,901
Preescolar No Formal Puro	8,272		3,962	14,445		7,076	22,717
Total Preescolar	114,647	54%	56,372	97,944	46%	48,534	212,591
CEDA	1,519		616	7,403		3,272	8,922
Primaria Extra edad	2,339		967	12,279		5,345	14,618
Primaria Multigrado	300,615	54%	145,694	3,966	1%	1,968	304,581
Primaria Multigrado Bilingüe	6,186		3,027	128		57	6,314
Primaria Regular	229,138	41%	109,650	371,480	93%	182,374	600,618
Primaria Regular Bilingüe	19,242		9,397	4,662		2,269	23,904
Total Primaria	559,039		269,351	399,918		195,285	958,957
Secundaria a Distancia	29,161		14,445	71,079		38,097	100,240
Secundaria Diurna	73,769	69%	38,716	248,214	72%	131,053	321,983
Secundaria Nocturna	3,265		1,450	23,108		11,107	26,373
Total Secundaria	106,195		54,611	342,401		180,257	448,596
Total Sistema	779,881		380,334	840,263		424,076	1620,144

Fuente: MINED, Dirección de Estadística, datos preliminares

Las alternativas educativas que predominan en la educación rural, como el preescolar no formal multinivel y la primaria multigrado, no reciben los recursos mínimos, tales como material didáctico y asesoramiento docente adecuado, requeridos para ofrecer calidad en estas modalidades. Por ejemplo, como se mostrará en el componente cualitativo de este informe, las maestras que enseñan multigrado en su gran mayoría no han sido preparadas

para enseñar esta modalidad sino la primaria regular. Estas maestras deben aprender por sí solas a distribuir su tiempo en un aula que comparten alumnos de dos o tres grados diferentes, sin tener el asesoramiento técnico y los materiales educativos que les facilitarían esta tarea. Este déficit de calidad genera bajos aprendizajes y afianza la falta de equidad entre el desarrollo educativo y social de las comunidades rurales y las ciudades nicaragüenses. De hecho, el multigrado en la educación rural se asocia a una educación de menor calidad, no porque la modalidad educativa lo sea en sí misma, sino por la ausencia de políticas y los correspondientes recursos financieros, técnicos y humanos que contribuyan a su efectiva implementación.

CUADRO 5: Matrícula en primer grado 2007 por edades

Edad	Total		Rural		Urbana	
	AS	F	AS	F	AS	F
5	6,488	3,446	2,739	1,426	3,749	2,020
6	98,246	48,513	51,632	25,555	46,614	22,958
7	64,294	29,683	45,092	20,802	19,202	8,881
8	37,491	16,871	29,169	13,191	8,322	3,680
9	21,008	9,120	17,243	7,549	3,765	1,571
10	13,506	5,599	11,510	4,824	1,996	775
11	7,530	3,076	6,563	2,716	967	360
12	5,602	2,253	5,086	2,054	516	199
13	2,886	1,119	2,661	1,026	225	93
4	1,397	561	1,307	522	90	39
15	874	381	816	357	58	24
TOTAL	259,322	120,622	173,818	80,022	85,504	40,600
Extra edad	90,294	38,980	74,355	32,239	15,939	6,741
%	35%	32%	43%	40%	19%	17%

Fuente: MINED, Dirección de Estadística, datos preliminares

Algo similar ocurre con la modalidad no formal multinivel de la educación preescolar, la que se ofrece en locales comunitarios adecuados como instalaciones educativas. En la mayoría de los casos, el preescolar no formal lo atienden educadoras voluntarias no tituladas que reciben una ayuda financiera de alrededor de treinta dólares mensuales, lo que equivale aproximadamente al 80 por ciento menos del salario que recibe un educador de preescolar que enseña en la modalidad formal. La baja remuneración de los educadores de los preescolares rurales es otra evidencia de la falta de equidad educativa. En el sector rural se concentra el 60 por ciento del total de educadores preescolares del país, el grupo docente de menor formación académica y menores ingresos. Ver Cuadro 9.

De acuerdo al estudio de caso que complementa esta descripción cuantitativa, las educadoras de los preescolares comunitarios rurales deben utilizar un poco menos de la mitad de la escasa ayuda financiera que reciben para financiar su transporte al centro.

La población estudiantil de la primaria rural es altamente heterogénea respecto a la edad; un alto porcentaje estudian a extra edad. Por ejemplo, **en el primer grado rural el 43 por ciento son mayores a la edad prevista para este nivel, establecida por el MINED en los 6 años de edad.** En el primer grado del sector urbano, la extra edad se reduce significativamente al 19 por ciento del estudiantado. **El rango de la población escolar rural del primer grado en extra edad va de 8 a 15 años,** lo que sugiere las complejidades que el manejo de este nivel representa para las maestras y de la importancia de utilizar pedagogías diferenciadas y recursos didácticos adecuados a esta composición. Sin embargo, no se conoce de políticas del MINED hacia el primer grado rural que tomen en consideración estas particularidades. Ver cuadro 5.

La extra edad puede estar relacionada con diferentes factores que conviene ser estudiados con más detenimiento. Puede reflejar la escasez de la oferta de educación preescolar; las consecuencias del trabajo infantil, a su vez relacionado con la pobreza de las familias; la insuficiente valoración de las familias campesinas de la educación a temprana edad; el costo de oportunidad calculado por la familia que envía a sus hijos a trabajar en vez de estudiar; la falta de pertinencia del contenido curricular que se imparte en la educación rural lo que, al no satisfacer las expectativas de padres y estudiantes, reduce la motivación por la escuela; o simplemente el efecto de la falta de equidad educativa que condena a la población escolar rural a una oferta educativa de menor calidad, con consecuencias en la alta deserción, repetición de niveles y fracaso escolar, como los muestran los indicadores de eficiencia. Asimismo, informaciones recolectadas en otras investigaciones, como Voces de Nicaragua³, indican que las largas distancias entre los hogares rurales y las escuelas induce a los padres a no enviar a sus hijos pequeños para no arriesgarlos a los peligros que pueden encontrar en caminos distantes y para que no atrasen a sus hermanos mayores.

Eficiencia

La retención estudiantil en la primaria rural durante el período 1997 – 2006 aumentó hasta el 93 por ciento en ambos sexos durante los años 2001 y 2004 con respecto al año 1997 cuando era de 88 por ciento; pero experimentó una caída al 84 por ciento, hacia el año 2006, siendo ésta un poco menor entre las mujeres que se mantuvieron dentro del sistema en un 87 por ciento. Esto significa que la eficiencia educativa rural es menor que la del área urbana, en donde la retención alcanzó niveles de 95 por ciento en los años 2001, 2003 y 2004, con un descenso al 90 por ciento, en el año 2006.

En resumen, la brecha de retención educativa entre el área rural y urbana era de 6 por ciento en el año 2006. Dicho en otras palabras, **mientras en las ciudades y sus alrededores casi 1 de cada 10 niños abandonan cada año el sistema educativo, en las comunidades rurales lo hacen el doble, alrededor de 2.** Ver Cuadro 6.

Las implicaciones de la deserción escolar rural en primaria son significativas, considerando que, con base a datos del año 2005, 2 de cada 10 niños de este sector ni siquiera logran iniciarse dentro del sistema. **Debido a la falta de acceso y a los actuales niveles de**

³ 2007: Banco Mundial, no publicada.

deserción escolar, el analfabetismo amenaza a 4 de cada 10 niñas y niños de la población rural menores de 12 años. Por tanto, la política hacia la educación rural debería ser igualmente beligerante en la ampliación de la oferta como en el mejoramiento de su demanda y calidad.

CUADRO 6: Retención en Primaria 1997 - 2006

Años	Área Rural		Área Urbana	
	AS	F	AS	F
1997	86%	88%	91%	92%
2001	93%	94%	95%	96%
2002	93%	94%	94%	95%
2003	93%	95%	95%	96%
2004	93%	94%	95%	96%
2005	90%	92%	93%	94%
2006	84%	87%	90%	92%

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

La retención en la secundaria rural en el período 1997 a 2006 tuvo un comportamiento similar al de la primaria en el mismo sector. Mientras observó aumento de hasta 93 por ciento en los años 2000, 2001 y 2003, decreció nuevamente a 88 por ciento en el año 2006. Interesantemente, la retención en la secundaria urbana durante el mismo período fue menor en todos los años en comparación con los porcentajes alcanzados en el sector rural. Ver Cuadro 7. **Los adolescentes y jóvenes rurales tienden a permanecer más en la educación secundaria que sus pares del sector urbano.**

CUADRO 7: Retención en Secundaria 1997 - 2006

Años	Área Rural		Área Urbana		Total nacional		
	AS	F	AS	F	Ambos	F	M
1997	87%	89%	86%	88%	86%	88%	84%
1998	90%	92%	88%	90%	88%	90%	85%
1999	90%	92%	89%	91%	89%	91%	87%
2000	93%	94%	91%	93%	91%	93%	89%
2001	93%	95%	92%	93%	92%	94%	90%
2002	91%	92%	87%	90%	88%	90%	85%
2003	93%	95%	88%	91%	89%	91%	86%
2004	92%	94%	89%	92%	90%	92%	87%
2005	90%	92%	87%	90%	88%	90%	85%
2006	88%	91%	85%	89%	86%	89%	83%

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

Este fenómeno es la excepción entre los indicadores analizados. Posiblemente sea el resultado afortunado de la flexibilidad de las modalidades educativas que se han experimentado en la secundaria rural y que han hecho posible su expansión, tales como los programas sabatinos y dominicales. Es posible también que las motivaciones de educación secundaria sean mayores para los adolescentes y jóvenes rurales, precisamente por la escasez de oportunidades en este nivel. Aquellos que logran ingresar a este nivel puede que hagan un esfuerzo especial por mantenerse y completarlo. Más allá de estas formulaciones tentativas, estos resultados ameritan mayor investigación y análisis. Un estudio con base a la consideración de estas hipótesis, podría ofrecer respuestas útiles sobre las modalidades educativas más atractivas y eficientes para la adolescencia y juventud rural, que alimentaría de manera positiva el diseño de políticas para el sector.

Las tasas de repetición en la primaria, también indicador de la eficiencia y calidad del sistema, revelan otros aspectos de la brecha educativa rural – urbana, en detrimento de la primera. **En ambos sectores geográficos, al menos un niño va a repetir cada año en algún grado de primaria, pero esta cifra es ligeramente superior en el sector rural, alcanzado al 12.9 por ciento en todos los grupos sociales y 14.1 por ciento en los más pobres.** Ver cuadro 8.

Se ha acumulado abundante evidencia empírica sobre los efectos de la repetición escolar en el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos. Se ha encontrado que este factor está asociado al deterioro del auto estima; el incremento de la educación a extra edad; el aumento de las probabilidades de deserción del sistema y la involución al analfabetismo funcional. Quienes repiten un nivel educativo, particularmente en sus primeros años de primaria, van acumulando niveles de rezago que tienen consecuencias para el propio alumno y para todo el sistema educativo que no está diseñado para manejar grupos altamente heterogéneos con respecto a la edad y ritmos de aprendizaje. Sobre los efectos de la repetición escolar los datos recolectados en la investigación cualitativa son aún más reveladores.

En el mismo sentido, hay que considerar que para las educadoras es muy desafiante poner al día a los estudiantes rezagados, sobre todo cuando no tienen, como en el caso de la educación rural, personal de apoyo para ofrecer tiempo extra de enseñanza, o recursos como libros y cuadernos de trabajo que faciliten el auto aprendizaje y permita a estos alumnos ponerse al día a su propio ritmo. Estas dos estrategias, la atención individualizada y el auto aprendizaje, son claves en el esquema de la metodología multigrado, sin embargo están fuera de las pedagogías que se utilizan en las escuelas rurales. A estos factores se suman los propios de las familias; el bajo nivel de escolaridad de los padres y la escasez de recursos educativos dificultan la continuidad del aprendizaje en el hogar que podría reducir el rezago educativo de los alumnos rurales por razones de ausencia o de ingreso tardío a la escuela.

CUADRO 8: Tasas de repetición primaria y secundaria

Primaria			Secundaria				
	1998	2001	2005		1998	2001	2005
Todos	11.2	8.2	11.7	Todos	8.7	5.9	6.0
Pobre Extremo	13.9	6.5	14.7	Pobre Extremo	8.4	4.7	5.2
Pobre Moderado		8.5	13.0	Pobre Moderado		5.9	6.2
Pobre	14.5	9.4	13.6	Pobre	8.4	3.8	6.0
No-pobre	8.3	6.8	9.3	No-pobre	8.8	6.6	6.0
Urbano	10.4	7.5	10.4	Urbano	9.1	6.3	6.6
Pobre Extremo	14.7	8.9	15.0	Pobre Extremo	0.0	2.2	8.7
Pobre Moderado		7.4	14.0	Pobre Moderado		6.4	8.1
Pobre	13.5	10.4	14.1	Pobre	8.7	3.1	8.2
No-pobre	8.7	5.6	8.1	No-pobre	9.2	7.2	6.2
Rural	12.1	9.0	12.9	Rural	7.4	4.4	4.7
Pobre Extremo	15.0	5.6	14.6	Pobre Extremo	15.8	6.7	3.1
Pobre Moderado		10.3	12.5	Pobre Moderado		4.2	4.1
Pobre	12.9	8.7	13.3	Pobre	8.0	5.0	3.8
No-pobre	9.9	9.6	11.8	No-pobre	7.0	4.0	5.6
Quintiles				Quintiles			
Más pobres	14.4	9.4	14.1	Más pobres	8.2	4.1	6.7
II	14.3	9.3	12.7	II	7.7	1.9	6.6
III	9.6	7.7	11.6	III	9.2	6.7	5.9
IV	11.2	7.9	9.6	IV	10.4	4.9	6.4
Más ricos	5.1	4.9	7.7	Más ricos	7.6	8.8	5.2

Fuente: ENMV 2005

Cuerpo docente

La información numérica sobre las y los maestros del sector rural de los niveles de preescolar, primaria y secundaria permite confirmar algunas tendencias. **La mayoría de educadores del nivel preescolar del país, 59 por ciento del total, se ubican en el sector rural.**

La mayor concentración de educadores de preescolares rurales se observa en los departamentos de Matagalpa, Jinotega y la RAAN. **La relación del número de alumnos por educador es favorable para la población estudiantil del preescolar rural, alrededor de 22 estudiantes por cada maestro, mientras que en el sector urbano esta relación se eleva a 28 estudiantes por maestro.** Ver cuadro 9. Aunque este es un hecho positivo, hay que considerar, como se ha señalado antes, que más de la mitad de la

educación preescolar rural se ofrece en modalidad multinivel no formal, la que es atendida por educadoras no tituladas consideradas voluntarias en el sistema.

Las educadoras voluntarias del preescolar no formal o comunitario reciben como remuneración financiera una ayuda que equivale a alrededor del 80 por ciento de la que reciben los educadores titulados que atienden la modalidad formal de educación preescolar, que es mayoritaria en el sector urbano. La baja remuneración de las educadoras voluntarias de preescolar es una fuente permanente de desmotivación que dificulta su permanencia dentro del sistema. Además, la remuneración influye en que éstas educadoras sean personas que tienen, en promedio, un nivel académico de entre sexto grado de primaria y tercer año de secundaria, lo que repercute en la calidad de la educación que se ofrece en esta modalidad. La gran mayoría de educadores de preescolar, tanto en el sector rural como urbano, son mujeres, una característica que es dominante en todos los niveles del sistema educativo.

CUADRO 9: Maestros de Preescolar 2006

DEPARTAMENTO	Preescolares rurales		Preescolares urbanos		Total país		Total docentes AS
	F	M	F	M	F	M	
Boaco	281	7	211	1	492	8	500
Carazo	124	8	114	10	238	18	256
Chinandega	312	13	176	19	488	32	520
Chontales	141	19	142	2	283	21	304
Estelí	247	23	205	18	452	41	493
Granada	124	3	126	6	250	9	259
Jinotega	523	30	49	12	572	42	614
León	443	13	277	7	720	20	740
Madriz	285	22	61	0	346	22	368
Managua	344	26	1,179	136	1523	162	1685
Masaya	168	9	179	3	347	12	359
Matagalpa	561	86	181	16	742	102	844
Nueva Segovia	295	11	104	1	399	12	411
RAAN	432	89	89	21	521	110	631
RAAS	175	44	80	15	255	59	314
Río San Juan	128	11	27	3	155	14	169
Rivas	165	6	53	2	218	8	226
Total	4,748	420	3,253	272	8001	692	8693
TOTAL AS	5,168		3,525				
% DEL TOTAL	59%		41%				
RELACIÓN ALUMNOS/MAESTRO	22		28				

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

Al igual que en la educación preescolar rural, el profesorado de la primaria rural es mayor que el de la primaria urbana, 57 por ciento versus 43 por ciento (Ver cuadro 10), lo cual es coincidente con el tamaño de la población estudiantil en cada sector geográfico. En ambos casos la mayoría son maestras; sin embargo, en el sector rural se duplica el porcentaje de maestros con respecto al sector urbano, un dato sobre el

cual conviene explorar más para acercarse a posibles explicaciones. **La relación de alumnos por maestro es bastante similar para ambos sectores, 32 alumnos por cada maestro en el sector urbano y 33 alumnos por cada maestro en el sector rural.** La mayor concentración de maestras y maestros de la primaria rural se observan en Matagalpa, la RAAN y Jinotega.

CUADRO 10: Maestras (os) de Primaria 2006							
	Escuelas urbanas		Escuelas rurales		Total país		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Docentes
Boaco	39	247	170	500	209	747	956
Carazo	86	356	117	352	203	708	911
Chinandega	134	800	221	966	355	1766	2121
Chontales	44	451	163	420	207	871	1078
Estelí	237	346	121	492	358	838	1196
Granada	86	416	119	382	205	798	1003
Jinotega	75	263	602	1021	677	1284	1961
León	95	791	175	932	270	1723	1993
Madriz	40	147	169	440	209	587	796
Managua	1059	3339	293	1095	1352	4434	5786
Masaya	110	672	178	543	288	1215	1503
Matagalpa	137	692	751	1218	888	1910	2798
Nueva Segovia	41	342	186	659	227	1001	1228
RAAN	124	301	792	757	916	1058	1974
RAAS	143	399	721	810	864	1209	2073
Río San Juan	20	102	309	329	329	431	760
Rivas	27	247	98	530	125	777	902
Total	2,497	9,911	5,185	11,446	7,682	21,357	29,039
TOTAL AS	12,408		16,631				
% DEL TOTAL	43%		57%				100%
RELACIÓN ALUMNOS/MAESTRO⁴	32		33				

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

Del total de maestros de primaria del país, el 33 por ciento enseña en la modalidad multigrado; de ese total la gran mayoría lo hace en el sector rural, tal como se desprende de los datos de matrícula que se han descrito anteriormente. Este grupo de alrededor de 9 569 maestras y maestros (Ver cuadro 11) es una parte sustantiva del universo de trabajo de la política de formación docente y desarrollo profesional a la que se espera contribuir con el presente estudio.

⁴ Calculada con base a la población estudiantil de primaria del año 2007

CUADRO 11: Maestros de Primaria por departamento y modalidad. Año 2006

DEPARTAMENTO	Extra edad	Multigrado	Multigrado Bilingüe	Regular	Regular Bilingüe	Total
Boaco	-	565		391		956
Carazo	13	194		704		911
Chinandega	42	528		1,551		2,121
Chontales	11	538		529		1,078
Estelí	-	406		790		1,196
Granada	7	184		812		1,003
Jinotega	13	997		951		1,961
León	19	638		1,336		1,993
Madriz	4	383		409		796
Managua	162	306		5,318		5,786
Masaya	-	134		1,369		1,503
Matagalpa	-	1,458		1,340		2,798
Nueva Segovia	1	509		718		1,228
RAAN	18	665	161	629	501	1,974
RAAS	3	1,191	23	737	119	2,073
Rio San Juan	1	452		307		760
Rivas	19	237		646		902
Total	313	9,385	184	18,537	620	29,039
% DEL TOTAL	1%	32%	1%	64%	2%	100%

Fuente: Elaboración de Melba Castillo con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

El tamaño del cuerpo docente de la secundaria rural es significativamente menor que el de la secundaria urbana, lo que es consistente con el tamaño de la población estudiantil de cada sector. **Del total de maestros de secundaria del país, el 24 por ciento se ubica en el sector rural mientras que el 76 por ciento se ubica en el sector urbano.** Ver cuadro 12. Lo anterior confirma que para la gran mayoría de la población rural las oportunidades educativas se limitan a la educación primaria.

La mayor concentración de maestras y maestros de la secundaria rural se ubican en los departamentos de Managua, la RAAS y León, con lo cual se hace más evidente la falta de equidad de oportunidades educativas a este nivel para los departamentos de mayor concentración de población rural, con la excepción de la RAAS.

La relación del número de alumnos por maestro de secundaria es ligeramente inferior en el sector rural, alrededor de 30 estudiantes por maestro, mientras que en el sector urbano ésta se eleva a alrededor de 34 estudiantes por maestro.

CUADRO 12: Maestras (os) de Secundaria 2006

Departamento	Escuelas rurales		Escuelas urbanas		Total país		Total docentes
	F	M	F	M	F	M	
Boaco	49	29	161	128	210	157	367
Carazo	41	49	194	175	235	224	459
Chinandega	96	93	397	325	493	418	911
Chontales	17	10	311	146	328	156	484
Estelí	40	29	233	244	273	273	546
Granada	96	69	177	189	273	258	531
Jinotega	84	107	104	123	188	230	418
León	180	101	474	342	654	443	1097
Madriz	16	20	141	115	157	135	292
Managua	303	269	1515	1637	1818	1906	3724
Masaya	128	140	283	267	411	407	818
Matagalpa	102	110	373	388	475	498	973
Nueva Segovia	54	39	169	122	223	161	384
RAAN	51	142	176	182	227	324	551
RAAS	123	176	187	171	310	347	657
Rio San Juan	48	76	38	66	86	142	228
Rivas	84	60	181	104	265	164	429
Total	1,512	1,519	5,114	4,724	6,626	6,243	12,869
TOTAL AS	3,031		9,838				
% DEL TOTAL	24%		76%				
RELACION ALUMNOS/MAESTRO	30		34				

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

En todos los niveles las y los maestros del sector rural tienen menor calificación que los del sector urbano. Mientras en el sector urbano el empirismo docente alcanza el 31 por ciento de los educadores de preescolar, en el sector rural esta cifra se eleva a 77 por ciento, lo que refuerza lo dicho antes sobre la falta de equidad para el sector. En el caso de la primaria el empirismo docente es del 18 por ciento mientras que en el sector rural es del 33 por ciento. En el nivel de secundaria la brecha es bastante menor, 52 por ciento de empirismo docente en el sector rural versus 51 por ciento en el sector urbano. Ver Cuadro 13.

CUADRO 13: Calificación Cuerpo Docente según sector y modalidad. Año 2006.

	Preescolar		Primaria		Secundaria	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
No titulado	5078	609	5500	2176	4076	2596
%	77%	31%	33%	18%	52%	51%
Titulado	1,510	1,339	11,131	10,232	3,752	2,445
%	23%	69%	67%	82%	48%	49%
Total	6,588	1,948	16,631	12,408	7,828	5,041
%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

Condiciones de la enseñanza y el aprendizaje

La oferta educativa para la población rural, además de escasa, adolece de condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. **El 34 por ciento de las escuelas rurales dispone del servicio de agua potable, mientras que en el sector urbano este servicio está disponible en el 93 por ciento de los establecimientos.** Si se considera que el 28 por ciento de las escuelas rurales tienen agua de pozo, es deducible que el 40 por ciento tienen dificultades de abastecimiento de este recurso vital. Ver Cuadro 14.

CUADRO 14: Agua Potable en el Establecimiento. Año 2006.					
ÁREA	No disponen	Si disponen	Total escuelas	% No	% Si
Rural	5,836	2,982	8,818	66%	34%
Urbana	156	2,060	2,216	7%	93%
	5,992	5,042	11,034	54%	46%
Agua de pozo en el Establecimiento					
ÁREA	No disponen	Si disponen	Total escuelas	% No	% Si
Rural	6,362	2,456	8,818	72%	28%
Urbana	1,979	237	2,216	89%	11%
	8,341	2,693	11,034	76%	24%
Escuelas con información de infraestructura					
ÁREA	Frecuencia	%			
Rural	8,818	79.9			
Urbana	2,216	20.1			
Total	11,034	100			

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

Solamente el 20 por ciento de las escuelas rurales disponía de servicio eléctrico en el año 2006. Aunque se podría aducir que este recurso es escaso en todo el contexto rural, es evidente la desventaja comparativa con respecto al sector urbano en donde el 90 por ciento de las escuelas disfrutaban de este servicio. Ver Cuadro 15.

Una de las implicaciones de esta situación es que limita las oportunidades de las escuelas de hacer uso de tecnologías educativas que facilitarían el auto aprendizaje o la educación a distancia, tales como la televisión o los recursos de la informática. De la misma manera, limita el uso nocturno de las escuelas para programas que podrían estar orientados a personas que trabajan.

CUADRO 15: Servicio Eléctrico en el Establecimiento 2006

ÁREA	No dispone	Si dispone	Total	% NO	% SI
Rural	7,018	1,800	8,818	80%	20%
Urbana	221	1,995	2,216	10%	90%
	7,239	3,795	11,034	66%	34%

Fuente: Equipo CIASES con base a datos de la Dirección de Estadísticas del MINED

Demanda educativa

La descripción que se ha hecho antes destaca las brechas urbano-rural del lado de la oferta educativa. Sin embargo, el panorama de la educación rural es también desventajoso por el lado de la demanda educativa, principalmente por factores socio económicos.

Las respuestas de las familias a la Encuesta de Medición del Nivel de Vida (EMNV) del año 2005 indican que **el trabajo es la justificación más frecuente de no asistencia a la escuela entre la población rural**, en un 36 por ciento de los casos de varones consultados, siendo este porcentaje ligeramente mayor entre personas afectadas por la pobreza extrema, **seguido de la falta de dinero**, en un promedio de 25 por ciento. Entre las mujeres la justificación más frecuente, en un 29.5 por ciento de los casos, es la falta de dinero, la que también se aumenta porcentualmente entre las más pobres.

Los resultados de la EMNV 2005 revelan que **el porcentaje de respuestas que señalan el trabajo como causa principal de no asistencia a la escuela es superior entre la población rural que entre la población urbana**. Las políticas educativas nacionales deberían tomar en consideración, con base a estos resultados, que el trabajo infantil y adolescente afecta en forma directa la demanda de educación de las familias del sector rural. Estos resultados indican que las políticas de desarrollo de la educación rural serán efectivas en la medida en que garanticen una oferta educativa adecuada a los intereses de la población rural, y estimulen al mismo tiempo, con diversos tipos de programas de alivio a la pobreza y ampliación de oportunidades económicas, la demanda educativa de las familias que habitan en este sector.

La pertinencia de la educación rural se ve afectada por la desvinculación entre la realidad que viven los estudiantes y lo que se les intenta enseñar. Lo anterior, en un contexto de pobreza como el que es característico en el sector rural, explicaría que **el tercer lugar de justificaciones más frecuentes de no asistencia a la escuela se relacione con la falta de interés**, señalada en un 26 por ciento de los varones consultados y en un 21 por ciento de las mujeres consultadas de entre la población rural. Ver cuadro 15.

La pérdida de confianza en el valor de la educación por parte de la población rural, como medio de movilidad social y desarrollo humano, es una de las consecuencias más negativas de los problemas que han sido descritos en este panorama cuantitativo de la educación rural. La población rural tiene justificadas razones para desconfiar en la capacidad de la educación de facilitar su movilidad social. Por tanto, el desafío es hacer realidad la capacidad de la educación de romper el círculo vicioso entre pobreza y falta de

oportunidades educativas de calidad; a esta meta se deben dedicar esfuerzos sostenidos y bien planificados, para lograr que nuestro país inicie de manera certera su camino hacia el desarrollo social y económico sostenible.

CUADRO 15: Razones de no asistencia a la escuela. Edades de 13 a 18 años

Razón	Pobre Extremo		Pobre		No-pobre		Total	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Hombres								
<i>Por edad</i>	0.0	0.5	0.0	0.7	0.2	0.4	0.1	0.6
<i>No le interesa</i>	38.8	22.8	23.8	26.2	31.6	33.1	29.8	26.3
<i>Labores domésticas</i>	0.0	0.5	1.5	0.0	0.5	2.5	0.8	0.6
<i>Trabajo / labores del campo</i>	27.4	38.1	24.7	36.1	21.8	32.7	23.6	36.2
<i>No hay cupo</i>	0.0	0.0	0.2	0.4	0.0	0.0	0.1	0.2
<i>No se ofrece grado</i>		1.6		2.2		2.2		2.0
<i>La escuela está lejos</i>		1.8		3.9		1.0		2.6
<i>No hay profesores</i>		0.1		0.0		2.3		0.5
<i>Falta de seguridad</i>		0.5		0.0		0.9		0.4
<i>Problemas familiares</i>	0.4	1.9	0.9	1.0	2.4	1.6	1.6	1.4
<i>Falta de dinero</i>	33.3	27.4	47.9	26.8	33.9	18.0	38.7	25.3
<i>Terminó estudios</i>		0.1		0.0		0.0		0.0
<i>Otro</i>	0.0	4.8	1.1	2.6	9.5	5.4	5.3	4.0
Mujeres								
<i>Por edad</i>	0.0	0.8	0.0	0.0	1.2	0.0	0.6	0.3
<i>No le interesa</i>	21.7	19.7	19.2	21.6	20.5	21.0	20.1	20.9
<i>Labores domésticas</i>	12.1	14.2	5.0	13.1	7.4	6.3	6.9	11.8
<i>Trabajo / labores del campo</i>	6.7	3.1	7.9	4.9	6.2	4.9	7.0	4.3
<i>No hay cupo</i>	0.7	0.0	0.0	0.6	0.0	0.8	0.1	0.5
<i>No se ofrece grado</i>	0.0	1.8	2.5	3.6	0.0	6.4	1.0	3.7
<i>La escuela está lejos</i>		3.1		6.9		7.3		5.7
<i>Falta de seguridad</i>	0.0	0.8	0.0	1.7	1.9	0.7	0.9	1.2
<i>Por embarazo</i>	0.0	5.5	5.7	3.6	10.3	8.6	7.3	5.4
<i>Por cuidado de niños</i>	13.3	7.1	10.5	6.2	8.8	6.6	10.0	6.6
<i>Problemas familiares</i>	5.6	3.4	4.1	6.1	4.3	8.7	4.4	5.9
<i>Falta de dinero</i>	31.0	33.1	40.9	29.0	28.9	25.3	34.1	29.5
<i>Terminó estudios</i>	0.0	0.1	0.0	0.0	0.9	0.0	0.4	0.0
<i>Otro</i>	8.9	7.3	4.2	2.7	9.6	3.2	7.3	4.3

Fuente: EMNV, 2005

ASPECTO		RURAL						URBANA						
SECTOR	MATRÍCULA 2007													
	Preescolar	Primaria	Secundaria	SUB TOTAL	Preescolar	Primaria	Secundaria	SUB TOTAL	TOTAL	Preescolar	Primaria	Secundaria	SUB TOTAL	TOTAL
ACCESO	114,647	559,039	106,195	779,881	97,944	399,918	342,401	840,263	1620,144	15%	72%	14%	100%	
				100%	12%	48%	41%	100%						
	En edad	Extra edad	% Extra edad	SUB TOTAL	En edad	Extra Edad	% Extra edad	SUB TOTAL	TOTAL	En edad	Extra Edad	% Extra edad	SUB TOTAL	TOTAL
	99,463	74,355	43%	173,818	69,565	15,939	19%	85,504	259,322					
EFICIENCIA	TASAS NETAS DE ESCOLARIDAD													
	Primaria			Secundaria			Primaria			Secundaria				
	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005		
	79%	84%	22.8%	28.1%	86.4%	84.3%	57.8%	61.1%						
	TASAS DE RETENCIÓN PRIMARIA													
	1997	2001	2004	2006	1997	2001	2004	2006						
	86%	93%	93%	84%	91%	95%	95%	90%						
	TASAS DE RETENCIÓN SECUNDARIA													
	1997	2001	2004	2006	1997	2001	2004	2006						
	87%	93%	92%	88%	86%	92%	89%	85%						
TASAS DE REPETICIÓN PRIMARIA														
1998	2001	2005		1998	2001	2005								
12.10%	9%	12.90%		10.4%	7.5%	10.4%								

ASPECTO		RURAL				URBANA				
SECTOR	MATRIZ COMPARATIVA DE LA EDUCACIÓN RURAL Y URBANA NICARAGÜENSE									
	TASAS DE REPETICIÓN SECUNDARIA									
	1998	2001	2005	1998	2001	2005	1998	2001	2005	
	7.40%	4.40%	4.70%	9.1%	6.3%	6.6%				
CUERPO DOCENTE	MAESTRAS Y MAESTROS									
	Preescolar		Primaria		Secundaria		SUB TOTAL		TOTAL	
	5,168	16,631	3,031	24,830	3,525	12,408	9,838	25,771	50,601	
CENTROS	CALIFICACIÓN CUERPO DOCENTE. AÑO 2006.									
	Preescolar		Primaria		Secundaria		Preescolar		Primaria	
	No Titulado	Titulado	No Titulado	Titulado	No Titulado	Titulado	No Titulado	Titulado	No Titulado	Titulado
	77%	23%	33%	67%	52%	48%	69%	18%	82%	49%
DEMANDA EDUCATIVA	RELACIÓN DE ALUMNOS POR MAESTRAS Y MAESTROS									
	Preescolar		Primaria		Secundaria		Preescolar		Primaria	
	22	32	30	28	33	34				
CENTROS	CONDICIONES DE LAS ESCUELAS. AÑO 2006									
	Con agua potable		Con agua de pozo		Con energía eléctrica		Con agua potable		Con agua de pozo	
	34%	28%	20%	93%	11%	90%				
DEMANDA EDUCATIVA	RAZONES DE NO ASISTENCIA A LA ESCUELA. VARONES 13 A 18 AÑOS. ENMV AÑO 2005									
	Trabajo		No le interesa		Falta de dinero		Trabajo		No le interesa	
	36.2%	26.3%	25.3%	23.6%	29.8%	38.7%				

MATRIZ COMPARATIVA DE LA EDUCACIÓN RURAL Y URBANA NICARAGÜENSE				
ASPECTO	RURAL		URBANA	
SECTOR				
	RAZONES DE NO ASISTENCIA A LA ESCUELA. MUJERES 13 A 18 AÑOS. ENMV AÑO 2005			
Trabajo	No le interesa	Falta de dinero	Trabajo	No le interesa
	20.9%	29.5%	20.1%	34.1%



CAPITULO II

Foto: Margarita Montealegre

PANORAMA CUALITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO TUMA-LA DALIA

CAPITULO II: PANORAMA CUALITATIVO DE LA EDUCACIÓN RURAL A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO TUMA-LA DALIA

Matagalpa es uno de los tres departamentos del país con mayor población estudiantil rural. La mayoría de las escuelas rurales del Departamento enseñan en la modalidad multigrado. Es, por eso, un lugar idóneo para capturar la vida cotidiana de la educación rural con todo lo que de ella queremos aprender: las percepciones de sus actores principales, el proceso pedagógico, sus necesidades, y sus desafíos y posibilidades.

Con esa idea en mente nos adentramos a uno de sus municipios, El Tuma – La Dalia, y dentro del mismo a un par de escuelas satélites, la primera en la comunidad El Bosque⁵ y la segunda en la comunidad La Milpa, ambas dependientes del NERPE⁶ La Trinidad, para responder las preguntas formuladas en esta investigación a través de las propias descripciones que autoridades, maestros, alumnos, padres y niños fuera del sistema escolar hacen de sus vidas institucionales y personales, y de la observación en el aula de una parte de las sesiones de clases.

Este capítulo se desarrolla en dos apartados. El primero es un compendio de narrativas construidas a partir de las entrevistas y observaciones realizadas. El segundo es un análisis de las visiones de los actores agrupadas en los cuatro temas centrales que se exploraron: la pedagogía, las expectativas, los desafíos y las posibilidades.

NARRACIONES DE LA EDUCACIÓN RURAL

El NERPE La Trinidad visto a través de sus autoridades

Andrés es el Director del NERPE La Trinidad. Tiene alrededor de un año y medio de ocupar el cargo de Director. Nació en La Dalia hace 34 años. Vive en el municipio desde su nacimiento, así que éste entorno le es ampliamente conocido y familiar.

Desde el NERPE La Trinidad se atienden 13 escuelas satélites del municipio, todas ellas de primaria multigrado y alrededor de 20 preescolares comunitarios, que atienden aproximadamente a 1,300 niñas y niños. Las escuelas combinan diferentes grupos de estudiantes, por ejemplo, de primero a tercer grado y de cuarto a sexto grado. Entre estas escuelas se encuentran las de las comunidades El Bosque y La Milpa. Asimismo, en el

⁵ Los nombres de las comunidades, escuelas y personas entrevistadas a los que se hace referencia en este capítulo han sido modificados a propósito.

⁶ Núcleo de Educación Rural de Participación Educativa

NERPE se atiende la única secundaria de la comunidad, de 270 estudiantes, que funciona en turno vespertino en la escuela base; allí también operan las aulas de grado único.

La escuela base del NERPE está a una hora de la casa de Andrés. Dado que el NERPE no tiene fondos para transporte, Andrés debe pagar de su salario el costo del pasaje del bus que lo lleva diario a la escuela. Tiene además que costear el transporte hacia las escuelas que atiende. Para auxiliar a las escuelas se apoya en un equipo técnico; en el año 2006 este equipo técnico estuvo integrado por ocho personas, pero este año, debido a recortes y ajustes presupuestarios del MINED, el equipo se redujo a tres personas que son él mismo, un técnico escolar y una secretaria. La compactación del personal técnico ha afectado la frecuencia de las visitas a las escuelas. En el año 2006 visitaron cada escuela al menos dos veces por mes; este año ni siquiera han podido iniciar las visitas. Aunque piensa que tiene el apoyo de las maestras y padres de la comunidad, percibe insatisfacción por los bajos salarios, la escasa atención técnica que les proporcionan y la escasez de recursos educativos.

La escuela base ha sido recientemente favorecida por un proyecto de apadrinamiento de una empresa grande del sector privado. El apadrinamiento incluye mejoras en la planta física, como la construcción de un nuevo pabellón de tres aulas; el reacondicionamiento de otro pabellón originalmente construido por el FISE (Fondo de Inversión Social de Emergencia); capacitaciones para los maestros; suministro de materiales educativos; supervisión de facilitadores del programa y mantenimiento a los edificios para que el proceso educativo se desarrolle en un contexto digno y apropiado. Entre las mejoras a la escuela base se incluyeron duchas y servicios higiénicos; construcción de dormitorios; mejoras al cercado; biblioteca; textos y útiles escolares, entre otras mejoras. Asimismo, cinco de las escuelas satélites, construidas con fondos del FISE, reciben apoyo de la misma empresa en mantenimiento y algunos artículos de limpieza. Esta ayuda privada ha desarrollado las expectativas de Andrés de que mejore la educación en el municipio.

Los preescolares de la comunidad están ubicados en casas particulares prestadas por los padres de familia; el apoyo logístico por parte del MINED consiste primordialmente de papelería y asistencia técnica. Los educadores de los preescolares son voluntarios y reciben como remuneración 400 córdobas al mes.

El 45 por ciento de las maestras y maestros a su cargo son empíricos, es decir, no tienen título de maestros sino que ejercen por vocación y han adquirido sus conocimientos de educación en la práctica. En unos cuantos casos, hay maestros que están estudiando en la universidad o son licenciados en carreras diferentes a las de Educación. Las condiciones de trabajo de maestras y maestros son limitadas debido a la escasez de materiales didácticos básicos, como textos y guías, y por las condiciones de la planta física, en su gran mayoría deficientes para el aprendizaje y enseñanza; en muchos casos se debe atender a una población estudiantil mayor para la cual las escuelas tienen capacidad, como resultado de las políticas establecidas en la nueva Ley General de Educación del año 2005. Asimismo, el número y condición de los pupitres es inferior a lo necesario, los edificios tienen techos en mal estado, suelos de tierra, y escasa seguridad para almacenar materiales didácticos.

No obstante, Andrés valora altamente la entrega de maestras y maestros a su trabajo, y sus esfuerzos por aplicar lo que “sacan” de las capacitaciones, así como lo que el Ministerio de Educación orienta a través de los programas de estudio. Considera que maestras y maestros tienen una actitud positiva hacia la docencia y fácilmente colaboran con el trabajo que se le encarga al Director. Al mismo tiempo, Andrés no parece tener preocupaciones por el nivel académico de sus maestros, de tal manera que este no es un tópico sobre el cual quiere ahondar.

Las escuelas preescolar y primaria de la comunidad El Bosque vista por sus actores

Jacinta, la maestra de preescolar

Jacinta tiene 35 años de edad. Es la maestra del preescolar comunitario El Bosque. Vive a 5 kilómetros de la escuela a la que viaja en bus cuatro días a la semana para dar clases. El viaje le toma una hora de ida y una hora de regreso; paga diario cinco córdobas por servicio de bus, y aunque es maestra, no recibe ningún descuento en la tarifa. De los cuatrocientos córdobas que recibe mensualmente como remuneración por su trabajo, la mitad lo destina a financiar el transporte a la escuela. Jacinta terminó primer año de secundaria. El año 2007 es su primero en el trabajo docente. Obtuvo la plaza después de hacer una solicitud al Director del NERPE al cual está adscrito el preescolar. Expresa que tiene vocación de maestra; aspira a titularse como Maestra de Primaria para enseñar en la modalidad multigrado.

Para Jacinta el trabajo en el preescolar es algo que disfruta, porque ahora que es madre de niños mayores y adolescentes puede de nuevo estar en contacto con niños más pequeños. El trabajo le satisface por lo que considera sus logros: compartir día a día con sus alumnos y ayudarles a enfrentar nuevos retos y experiencias.

Atiende a 21 alumnos en dos de los tres niveles de preescolar; 13 en segundo nivel y ocho en tercer nivel. De acuerdo al censo realizado en la comunidad hay 36 niños en edad de preescolar en estos dos niveles, pero solamente 21 se matricularon este año, es decir, 15 niños, el 42 por ciento del total, quedaron fuera del sistema.

Su alumno mayor, Juan, tiene ocho años de edad; es un niño que asiste por primera vez a la escuela. El niño, de su propia iniciativa, solicitó su inscripción. El menor de sus alumnos, Rosendo, tiene cuatro años de edad, por lo que no son escasas las ocasiones en las que el resto de profesoras se arrepienten de haber aceptado como alumno a Juan, ya que su nivel de madurez y atención no concuerdan con la de sus compañeros.

En el aula de Jacinta no existen los materiales didácticos indicados para los planes A y B de preescolar indicados por el MINED, por lo que ella debe producir sus propios recursos de trabajo. Para la planificación diaria de las clases trabaja con una guía Multinivel de educación preescolar que le han prestado, ya que no le han entregado su propia copia.

Como la escuela está a un kilómetro de un río, organiza giras frecuentes con sus alumnos para diversos objetivos como observar las hojas y la vegetación, clasificarlas en sus diferentes tipos, y apreciar la fauna y el medio ambiente como recurso para el desarrollo de los sentidos. Considera que estos viajes al río son una necesidad porque en el aula no hay recursos para ofrecer a sus alumnos experiencias enriquecedoras; los recursos son las actividades que ella misma pueda organizar. Para atender a los niños, los separa según nivel; cuando el plan de trabajo lo requiere, los integra a todos en actividades comunes sin diferenciar el nivel.

Su meta es que los alumnos se adapten al ambiente educativo, ya que es el inicio del año escolar y para la mayoría es la primera vez que están al cargo de adultos que no son sus padres ni familiares, en un lugar que igualmente no está vinculado al seno familiar. Cuando visitamos el aula, se encontraba desarrollando actividades para familiarizarlos con las partes del cuerpo, especialmente las partes íntimas, para que los alumnos las identifiquen con nombres formales y no los que comúnmente escuchan en su hogar.

Jacinta piensa que la precaria situación económica de muchos de sus alumnos influye negativamente en su desempeño. Para aliviar sus carencias nutricionales, el PMA (Programa Mundial de Alimentos) suple a la escuela con alimentos, aunque éstos no llegan de manera continua. Considera que hay una relación directa entre la asistencia a la escuela y la provisión de la comida escolar. La asistencia al preescolar disminuye cuando la comida no se distribuye. Ella lamenta que cuando los alimentos no llegan a la escuela, además de las inasistencias, los niños pierden la oportunidad de socializar, porque la comida es un momento para compartir en grupos. Le han dicho que en el año 2006 la provisión de alimentos llegó solamente una vez; en lo que va del año 2007, solamente han tenido 40 días de abastecimiento. Su esperanza es que continúen llegando porque si no se proveen los alimentos, los padres prefieren no enviar a sus hijos a la escuela. Los alimentos que reciben son los básicos: arroz, frijoles, aceite y sal; éstos se almacenan en la casa de un padre miembro de la Junta Directiva escolar que se hace cargo de su resguardo y distribución. La comida la preparan los padres y madres organizados en grupos; algunos padres y madres que tienen más capacidad económica aportan, además de su trabajo, algunos ingredientes para la comida.

En la comunidad de El Bosque la vida depende de la agricultura y del mercado de productos campesinos. Las haciendas de café son la principal fuente de empleo; como ésta actividad es estacionaria, abundan el sub-empleo, el desempleo y los bajos salarios.

Maribel, la maestra de primer y segundo grado

En los alrededores de la carretera Matagalpa-La Dalia, a menos de tres kilómetros de la escuela sede del NERPE La Trinidad, se encuentra la escuela donde Maribel enseña a 18 alumnos del primer y segundo grado; por las tardes enseña a estudiantes de cuarto grado en una escuela alejada de la comunidad. Tiene 31 años de edad y 13 años de experiencia docente. Vive en la escuela sede del NERPE junto con otras tres maestras de escuelas satélites. A pesar de su larga trayectoria docente, el año 2007 es su primera experiencia de enseñanza en la modalidad multigrado. Antes solo enseñó en diferentes grados de primaria en la modalidad regular.

Al asumir el aula multigrado no recibió ninguna capacitación; tampoco ha tenido la oportunidad de una visita de supervisión del MINED, aunque señala tener buenas relaciones con las autoridades locales de educación. Se graduó de maestra de educación primaria en la Escuela Normal de la región; es actualmente estudiante de la Licenciatura en Español y Ciencias Sociales en modalidad sabatina de una universidad de Estelí. Padece de asma lo que le impide caminar grandes distancias, por esa razón pidió su traslado a la comunidad donde ahora enseña.

A pesar de su cercanía a la carretera, las condiciones de la escuela crean un ambiente poco adecuado para la enseñanza y el aprendizaje; parece más una bodega que un centro educativo. El local es compartido por los 18 niños alumnos de Maribel y 17 niños del preescolar que se ubican en un aula contigua. La escuela no parece estar ocupada, sino hasta que se escuchan las voces de los niños desde el camino de tierra aledaño y se ven abiertas la puerta y el boquete que hace las veces de una ventana. La planta física no refleja en lo más mínimo la energía y entusiasmo de los alumnos. Al otro lado del camino donde se ubica la escuela, a escasos metros, se encuentran las ruinas de un local construido en los años 80 y en el cual funcionó alguna vez una escuela.

El reto educativo para Maribel es enseñar, pese a la escasez de material didáctico, de una planta física inadecuada y sostenerse con un pobre salario. Su aula no tiene pizarra. Produce sus propios materiales educativos con artículos que financia de su bolsillo, una situación que dice es común para el resto de sus colegas. Algunas de las enseñanzas que adquirió en la Escuela Normal le han valido para imaginarse la producción de material didáctico para el multigrado; no obstante, considera que sus conocimientos son insuficientes para enseñar en medio de tales carencias de recursos. Piensa que hay una brecha enorme entre la preparación que recibió para enseñar y el contexto del trabajo educativo rural en la modalidad multigrado. En otro sentido, para Maribel es un desafío poner al día a sus alumnos, muchos de los cuales ella piensa están atrasados en su rendimiento por las deficiencias de enseñanza del maestro que enseñó este nivel el año pasado.

Para desarrollar la planificación de las clases se auxilia del libro de texto y de materiales prestados por otras colegas porque no tiene una copia de los programas de estudio; considera injusto, por tanto, que cuando se le someta a supervisiones se le haga responsable de aplicar procesos con base a documentos que no tiene. Al igual que sus otras colegas, combina formas de atención directa e indirecta a sus estudiantes, y alterna su tiempo entre los grupos que ha formado según grado.

Sus prioridades son desarrollar en sus alumnos habilidades de lectura, análisis de texto y resolución de operaciones básicas de Matemáticas. También prioriza los contenidos que más interesan a los alumnos y sobre los cuales muestran mayor entusiasmo. A veces organiza actividades didácticas basadas en el juego, para lo cual incluso aprovecha el tiempo de recreo. Está convencida de la importancia del juego porque “cuando no hay suficiente juego el niño se aburre” en la clase.

Su metodología de trabajo consiste en organizar a sus alumnos por grado y alternar la atención directa e indirecta a cada grupo o a los alumnos con mayores dificultades que

requieren atención individual. A los alumnos “más activos” les asigna roles de monitores de los grupos. Enfatiza la atención directa a los alumnos de primer grado. Considera una ventaja tener pocos alumnos; que éstos tengan altos índices de asistencia a clases; y que sus rendimientos promedios sean mayores que el del resto de estudiantes del mismo nivel de otras escuelas de la comunidad. Asimismo, considera un factor clave para el rendimiento académico que sus alumnos tienen el apoyo de las familias, tanto por medio de ayuda para hacer sus tareas, como por el financiamiento para la alimentación y vestuario que facilita que éstos asistan a la escuela. Piensa que el currículo debería incluir temas relacionados con la protección del medio ambiente; aún cuando este contenido no sea objeto de evaluación formal, considera que es de gran importancia en el contexto rural.

Bismarck, alumno de primer grado

Bismarck tiene 9 años y es alumno de primer grado. Hace tres años llegó con sus padres y sus cuatro hermanos a vivir a El Bosque; procedía de Chinandega, un lugar en donde nunca asistió a la escuela. El año pasado, a sus ocho años, empezó su carrera escolar en el nivel preescolar. Le gusta la escuela, y afirma que disfruta de sus clases, de su maestra y de sus compañeros de clase de diferentes grados.

Salomón, alumno de tercer grado

Salomón es, al igual que sus padres, oriundo de El Bosque. Tiene 12 años. Empezó la escuela muy temprano, a los 4 años de edad, en el nivel preescolar, sin embargo ha repetido primer y segundo grado, según él porque “no me gustaba hacer las tareas.” Aunque no parece tener recuerdos bien registrados, dice haber disfrutado de su experiencia en preescolar. Hoy en día disfruta más de sus clases y “se aplica” porque le “gusta más” su maestra actual que las que tuvo previamente.

Tiene que caminar alrededor de 3 kilómetros para llegar a la escuela. La asignatura que encuentra más difícil, en todos los aspectos, es la matemáticas. No tiene dificultad para relacionarse con sus compañeros de clase, todos del mismo grado y en una proporción más o menos balanceada. Sabe que existe un Concejo Escolar, pero no sabe lo que hacen sus miembros. Cuenta que se ausenta de clases “de vez en cuando” por solicitud de sus padres, cuando ellos necesitan que “les ayude en la casa”, en actividades agrícolas como “trabajar en la huerta”.

Los padres de Salomón visitan la escuela cuando hay reuniones, y tratan de involucrarse en su educación; su mamá, por ejemplo, le ayuda con las tareas en casa. Durante su tiempo fuera de la escuela Salomón trabaja en el mantenimiento de las parcelas de las cuales su familia obtiene los ingresos mensuales, además de jugar cuando tiene oportunidad.

Gladys, la maestra de quinto y sexto de primaria

La profesora Gladys es maestra de primaria de la modalidad multigrado en una de las escuelas satélites del NERPE La Trinidad. Ha acumulado 23 años de experiencia docente. Tiene título de bachiller y se graduó de maestra en una Escuela Normal. Desde el año 2006

enseña en un aula multigrado de quinto y sexto grado de primaria. Antes trabajó como profesora de secundaria en un grado único; también fue docente de la Escuela Normal de Matagalpa. Asimismo, fungió como directora académica de secundaria.

Se revela como una persona muy segura de sí misma, convencida de que lo que hace y la forma en cómo lo hace, es la mejor opción. Sus colegas no parecen tener admiración por ella y más bien se han reservado sus opiniones acerca de su trabajo. Pareciera que su firmeza de criterios dificulta sus relaciones interpersonales con otros colegas y otros adultos de la comunidad. Por ejemplo, sus colegas mencionan que durante las capacitaciones tiende a acaparar el uso de la palabra, llegando incluso a dejar a otros sin oportunidad para participar.

Tiene un hijo de 13 años de edad. Para llegar a la escuela viaja diario por alrededor de dos horas. Sus gestiones personales con los conductores y cobradores de buses le han ayudado a obtener un descuento del 50 por ciento del precio del transporte a su centro escolar. A veces logra que no le cobren ciertos segmentos de su viaje.

A pesar de su larga y vasta experiencia y su formación en la Escuela Normal, valora que enseñar en la modalidad multigrado ha sido un reto muy grande. En su opinión, existe una gran brecha entre lo que aprendió en la Escuela Normal, los programas de enseñanza que orienta el MINED y el contexto multigrado. Las técnicas de enseñanza que ha aplicado con éxito en aulas regulares, no son efectivas en el aula multigrado. No se siente cómoda con la forma en que enseña porque percibe que en la modalidad multigrado no puede dar debida atención a sus alumnos, lo que se agrava porque muchos niños tienen vacíos que requieren de atención personalizada. No obstante, haciendo uso de su larga experiencia docente y su “fogueo” en las aulas de las Escuelas Normales considera que ha logrado innovar sus propios métodos de enseñanza/aprendizaje a través de las cuales ha logrado en cierta forma beneficiar a sus alumnos. Uno de sus motivos de orgullo es que algunos de sus alumnos han representado en forma destacada al NERPE en concursos y competencias locales. Opina que uno de los factores que le ayuda en su trabajo docente es tener un aula de 30 alumnos; piensa que un número mayor de alumnos iría en detrimento del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Al valorar la enseñanza que se recibe en las Escuelas Normales concluye en que ésta debe ser modificada de forma tal que los futuros maestros sean expuestos, en forma práctica, a las particularidades de la educación multigrado en contextos rurales. Esta formación contextualizada considera que es necesaria aún para aquellos graduados a nivel de Licenciatura, quienes requieren también de experiencia práctica sobre cómo enseñar porque de otra manera “no llevan el machete completo”.

Gladys planifica diariamente sus actividades de clase, diferenciado las mismas por cada grado que enseña e incluyendo métodos de enseñanza directa e indirecta. Uno de los aspectos positivos que destaca de su trabajo es el apoyo que recibe de su Director, quien es flexible, le permite actuar con autonomía y le ofrece espacios para innovar estrategias en las cuales enfatiza ciertos aspectos del currículo oficial. Asimismo, percibe que es parte de un colectivo de trabajo y que sus innovaciones son acogidas por sus colegas de la escuela.

Los estudiantes de Gladys trabajan agrupados por grado y distribuidos en espacios separados del aula. Ella divide la atención a sus alumnos buscando un balance en el tiempo que dedica a cada uno de los grupos. Cuando no ofrece atención directa a un grupo de alumnos, éstos trabajan solos en grupos pequeños, o comunidades de aprendizaje, de dos a cuatro integrantes, en los cuales ubica a alumnos aventajados y menos aventajados para que se ayuden mutuamente; a esto le llama atención indirecta.

Su mayor preocupación es el bajo rendimiento de los alumnos, lo que relaciona con factores extrínsecos como la carencia de textos y de espacios de aula adecuados para trabajar con diferentes grupos en forma simultánea. También lo atribuye a factores intrínsecos como falta de motivación y disciplina; en su visión, los buenos alumnos “nacieron así”, obviando en su reflexión factores del contexto social, económico y familiar de sus estudiantes.

Su prioridad es enseñar expresión oral porque valora que ésta habilidad es fundamental para la vida. La aspiración de Gladys es que sus alumnos lleguen hasta el nivel universitario, sin embargo piensa que muy pocos lo van a lograr y que la mayoría solamente logrará completar la educación primaria.

La escuela primaria de la comunidad La Milpa, breve descripción

La escuela de la comunidad La Milpa tiene tres locales; está ubicada contiguo a un camino de tierra. El local más grande mide aproximadamente seis metros de largo por dos y medio de altura y aloja a los alumnos de tercero a quinto grado de primaria. El techo de zinc, a dos aguas, se encuentra en mal estado. Tres de sus paredes están hechas de tablones y vigas de madera; la cuarta pared se compone de un rodapié de aproximadamente medio metro de madera y el resto, hasta el techo, de malla ciclón, lo que permite que entre toda la luz disponible dentro del aula. No hay otra fuente de luz natural ya que no hay ventanas en las otras tres paredes. En el costado de malla ciclón está la única puerta de entrada que no se encuentra en buen estado. Las paredes del aula no llegan hasta el suelo ya que las corrientes de agua durante las lluvias han socavado los bordes; cuando hay lluvia las aguas corren libres por la superficie del aula.

El local fue un antiguo granero/establo. En él se han ubicado 29 pupitres de tubo de metal y madera, todos con obvias marcas de su larga edad y utilización. El piso es de tierra y sigue la inclinación del relieve natural del terreno en donde se encuentra el edificio, o sea, entre dos y cuatro grados, inclinado hacia el camino que sirve como desagüe natural del área. No hay pizarra de madera, una pizarra acrílica que fue donada a la escuela se encuentra guardada en otra aula y no se utiliza porque no tienen marcadores; algunos escasos y pobres materiales didácticos han sido colocados en las paredes. En el aula no se dejan materiales por falta de seguridad y porque la escuela es objeto frecuente de actos de vandalismo.

El segundo local es también de madera, pero la comunidad aunó esfuerzos y recursos y lograron “cerrarlo” y equiparlo con mobiliario apropiado para preescolar. Mide

aproximadamente 4m x 4m; recibe luz natural y ventilación por medio de la puerta de entrada, los espacios entre los tablones de las paredes y las coyunturas con el techo. Las paredes del aula están adornadas con dibujos alusivos a letras y números. El preescolar que se aloja ahí incluye dos niveles.

Contiguo al preescolar se encuentra el tercer local, el más nuevo y seguro de los tres. Se construyó con el propósito de dotar a la escuela de un espacio apropiado para el primero y segundo grado. La Alcaldía Municipal financió los materiales y coordinó las obras; la comunidad aportó la mano de obra y otras donaciones varias. El aula tiene el diseño típico de las escuelas públicas construidas por el FISE: paredes de piedra cantera, elementos estructurales de acero y concreto, ladrillos, perlines de soporte y techos de zinc corrugado, y piso de cemento embaldosado. Tiene dos entradas y amplios ventanales, pizarrones en ambos extremos del aula y treinta pupitres relativamente nuevos. El edificio no ha sido pintado aún. Tiene candados y cerraduras con llaves en las puertas, además de archivadores y muebles para guardar materiales didácticos de las dos aulas restantes que no cuentan con seguridad. En un extremo del aula está, sin uso, una pizarra acrílica casi nueva. Las ventanas son de buen tamaño y permitan la entrada de luz plena. Por razones de seguridad y economía las ventanas no tienen paletas de vidrio sino que se han forrado de malla ciclón. El aula está más o menos a 40cm sobre el nivel natural del terreno, y cuenta con gradas y pasillos en su frente para facilitar el tráfico estudiantil y evitar que las corrientes de agua en época de lluvia causen algún daño.

La casa más cercana a la escuela se encuentra a 350 metros hacia el sur. Hacia el norte no se ve poblado alguno, ni casa de habitación por más de un kilómetro. Hay una letrina. No hay agua potable. Al final del día escolar, todos los pupitres y materiales de mayor valor son guardados en el edificio más nuevo, al mismo tiempo que los alumnos participan en la limpieza del terreno en donde está la escuela.

La escuela primaria de la comunidad La Milpa vista por sus actores

Fermín, alumno de primer grado

Fermín es estudiante del primer grado en la misma aula multigrado en la que estudia Lesbia. Se inició en la escuela a los cuatro años de edad en el nivel preescolar; tiene recuerdos muy bonitos de esa época porque jugaba y dibujaba. Es repitente del primer grado “porque no podía leer” y “le cuesta sumar y restar.” Dice que a veces en su aula se “sientan en fila, a veces en círculo y a veces en grupo.” Aunque vive a cinco minutos de la escuela, sus padres nunca la visitan; tampoco le ayudan a hacer las tareas. En las tardes Fermín hace sus tareas, juega y “ayuda a podar, sembrar, cosechar, acarrear agua y arrear las vacas.”

Lesbia, alumna de segundo grado

Lesbia tiene 9 años. Estudia el segundo grado de primaria en un aula multigrado de la escuela de la comunidad La Milpa. Su primera experiencia escolar fue el primer grado que

cursó el año pasado. Nunca asistió al preescolar. Se considera una buena alumna por no haber repetido grado, pero no disfruta la experiencia escolar porque “mucho me regañan y no me gusta como da clase la profesora.” A pesar de esto, dice que la escuela le interesa y que le gustan las Matemáticas. La asignatura que encuentra más difícil es la de Lenguaje, pero esto no hace una diferencia en su rendimiento.

Dice no tener problemas para cumplir con las tareas en casa, en ninguna de las asignaturas. Tampoco le parece un problema compartir el aula con alumnos de primer grado porque nunca le toca estar en el mismo grupo con ellos. Describe sus rutinas de clase como trabajos en grupo, dictados de tareas en clases, lecturas y hacer trabajos en la pizarra; también incluye las “pláticas” con los compañeros que le gustan mucho pero que son causa de regaños frecuentes de parte de la maestra.

Sus padres participan en las reuniones de la escuela; su papá le ayuda a hacer tareas pero también la “lleva a trabajar” lo que hace que en ocasiones pierda días de clase. Sus padres estudiaron la primaria, su mamá hasta el cuarto grado y su papá hasta el tercer grado.

Saulo, maestro de tercero a quinto de primaria

Don Saulo es uno de los dos maestros de la escuela multigrado de la comunidad La Milpa. Enseña el tercero, cuarto y quinto grado de primaria. Es originario de Estelí. Ha acumulado 25 años de experiencia como maestro de primaria. Su formación académica es de Es Licenciado en Español. Sus períodos en la comunidad, incluyendo el actual, han sido dos. En el año 2005 estuvo seis meses impartiendo clases al primer y segundo grado; desde el segundo semestre de 2006 hasta ahora enseña tercero, cuarto y quinto de primaria. Su experiencia en la modalidad multigrado incluye muchas otras comunidades rurales de Matagalpa y Estelí; además, ha enseñando en turnos matutino, vespertino y sabatino. Vive a dos horas y medio de viaje del lugar de la escuela, de manera que durante la semana se hospeda en la comunidad en una casa que ha sido habilitada para alojar a los dos maestros asignados a la misma.

Enseña cada asignatura de manera separada, sin integrarlas. Piensa que su problema principal es la carencia de materiales didácticos. Los materiales que utiliza los consigue prestados de otras escuelas. Para enseñar dispone de tres ejemplares de cada texto por asignatura, lo que implica que sus alumnos trabajen en grupos de cuatro a cinco alumnos, o más dependiendo de la asignatura. Sus alumnos dedican la tercera parte del tiempo de clases a copiar tareas de los libros de texto. El aula se ubica en un local de estructura rústica, con tres paredes de madera y una cuarta de malla ciclón y una puerta que no cierra bien. En varias ocasiones, él y sus colegas han encontrado el espacio saqueado y con evidencias de que se utiliza para “parrandas”. En vista de esas condiciones, el aula no puede ser utilizada para guardar materiales o para colocar afiches y otros recursos gráficos para la enseñanza.

Su prioridad es la asignatura de Lenguaje; se preocupa de manera especial por la ortografía y se lamenta de que muchos maestros “carezcan de buena ortografía” porque esta habilidad piensa que es de gran importancia en la vida adulta. También se preocupa de desarrollar en sus alumnos habilidades para la redacción y la comprensión de textos, porque piensa que

ayudan a la expresión adecuada, concreta y efectiva. Piensa que lo que más le gusta a sus alumnos es la asignatura de Moral y Cívica.

Sus estrategias de enseñanza están muy influenciadas por los escasos materiales didácticos que logra conseguir. Las clases transcurren casi de manera similar en cada sesión; consisten en explicaciones breves que él hace apoyado por dibujos y gráficas que extrae de los textos, luego de lo cual los alumnos copian la información que contiene las respuestas a ejercicios que deberán resolver en grupos o tareas que deberán realizar en casa.

Considera un logro que la conducta y comportamiento en el aula de sus alumnos hayan mejorado rotundamente en comparación con el inicio del año. No obstante, todavía “hay sus niños necios” y el rendimiento de sus alumnos no es lo que quisiera, lo que espera que mejore más adelante. En su opinión “el trabajo es lo que sacará adelante a los alumnos” y por ende es el factor más importante en el rendimiento académico de sus alumnos, aunque admite también la importancia de que los padres estimulen el aprendizaje de sus hijos y los mantengan matriculados en la escuela. Reconoce como una amenaza permanente que los padres asignen a sus hijos responsabilidades que los alejen de la escuela ya sea temporal o permanentemente, sobre todo en los periodos de cosecha o de preparación de la actividad agrícola.

Piensa que hay demanda de educación secundaria en el municipio y que habría suficientes alumnos para un centro de enseñanza para completar el ciclo básico. De no ampliar la oferta, piensa que la mayoría de sus alumnos solamente lograrán completar la primaria. Considera que la comunidad debe elevar sus expectativas educativas y apoyar la creación de oportunidades de educación secundaria.

Mercedes, alumna de cuarto grado

Mercedes es otra alumna de la escuela de La Milpa. Tiene 12 años y está en cuarto grado. Hace dos años su familia llegó a la comunidad procedente de la comunidad El Aguacate, el lugar donde nació. Vive relativamente cerca de la escuela, junto a su mamá, hermanos y padrastro. Cursó el primer grado en la escuela de El Aguacate a los ocho años de edad, sin experiencia preescolar. Nunca ha repetido grado, pero el año pasado interrumpió la escuela porque su madre se enfermó y no había quien cuidara de ella y sus hermanos.

Añora la escuela de El Aguacate porque los pisos eran de ladrillo y cemento y “el viento no levantaba polvo” en su aula, como ocurre actualmente. No obstante, siente que aprende en su escuela actual y que sus estudios son provechosos. Dice que en matemáticas tiene “un problemita, porque no puedo dividir, pero bien porque yo quiero aprender. En los exámenes yo estudio para acordarme de las cosas, me aprendo de memoria las ciencias, el español y las tablas de multiplicación.” Tiene confianza de que esforzándose logrará aprender. Compartir el aula con alumnos de dos grados diferentes, tercer y cuarto, no le causa mayor problema, aunque piensa que su maestro pasa más tiempo con tercer grado que con cuarto o quinto “porque son más lentos”.

Disfruta de las tareas de Lenguaje y Ciencias y cumple con todos sus deberes, aún cuando nadie le ayuda en casa y que a veces no asiste a la escuela porque tiene que trabajar en

actividades agrícolas. En sus tardes, después de la escuela, juega, “jala agua” y ayuda con las labores domésticas. Su madre cursó el sexto grado y fue durante un corto tiempo educadora de preescolar, pero abandonó el trabajo ya que “a veces tenía reuniones en La Dalia y no podía ir porque no tenía plata para pagar el transporte, como no le pagan muy bien en eso”. Su madre asiste a todas las reuniones de escuela.

Edwin, alumno de quinto grado

Edwin es compañero de aula de Mercedes. Tiene 12 años y estudia el quinto grado. Comenzó la escuela a los seis años de edad, sin haber asistido al preescolar. No ha repetido grados. Lo que menos le gusta de la escuela es la clase de matemáticas y “el polvasal” Sin embargo, le gusta la clase de Lenguaje y las tareas. Su principal dificultad es aprender la división. Casi nunca se ausenta de clases, a pesar de que camina diario 40 minutos para llegar a la escuela. Sus únicas ausencias han sido por causa de enfermedad. Tiene ocho hermanos; en su casa no recibe ayuda para hacer las tareas. Sus padres nunca asistieron a la escuela y no suelen visitarla ni siquiera para las reuniones que convoca la maestra.

Cecilia, alumna de quinto grado

Cecilia es otra compañera del aula de Mercedes y Edwin. Tiene 10 años y cursa el quinto grado. Son tres hermanos, una menor de cuatro años y el mayor de catorce quien también estudia en su misma aula el quinto grado. Dice que su hermano ha “repetido todos los años”. Vive a 400 metros de la escuela; no se acuerda cuando empezó la escuela pero recuerda haber cursado medio año en un preescolar cercano, en donde tuvo una buena experiencia. Piensa que su escuela “está mala” por sus condiciones físicas. No le gusta su maestro, pero cree que le enseña lo que necesita saber, aún cuando tiene problemas para entender la división y la multiplicación. En sus tareas no tiene mayor problema, excepto con las matemáticas. Le es indiferente compartir el aula con alumnos de diferentes grados. Su padre no fue a la escuela y su madre llegó al cuarto grado. Se ausenta poco de la clase, solamente lo hace por enfermedad o por ayudar a su mamá en la casa a “lavar o aporrear los frijoles” de las cosechas. Tiene tiempo para jugar en las tardes después de hacer sus tareas, aunque también tiene otras obligaciones en casa, como ayudar con jalar el agua y limpiar.

Una sesión de clases en el aula de Saulo

7:50 am: La clase de Saulo, el maestro del aula multi-grado de tercero a quinto de primaria, está por comenzar. El horario escolar indica que deben comenzar a las 7:30am, pero hoy lo hacen con 20 minutos de retraso. La primera materia a impartirse es Estudios Sociales. Como no hay muchos textos de la asignatura, los grados se dividen. A los nueve alumnos de tercer grado, dos niñas y siete niños, se les asigna el tema de “Las Comunicaciones”; deben trabajar en dos grupos para aprovechar los dos textos disponibles. El trabajo de cada grupo es leer y copiar todos los contenidos determinados por el maestro. Para orientar el trabajo de los dos grupos, Saulo lee su guía, luego lee a los alumnos el

contenido del libro de texto y luego les asigna tareas a realizar con base a la lectura realizada.

Al cuarto grado se le asigna como tema “Los Lagos de Nicaragua”. Son ocho alumnos, cinco varones y tres mujeres. Cada grupo comparte un texto, un método que ya es común en la escuela y con el cual los alumnos están familiarizados. Saulo procede con el grupo de cuarto en la misma forma que antes procedió con el grupo de tercero.

Para el grupo de quinto grado, de ocho alumnos, tres de ellos varones y las restantes mujeres, la jornada comienza a las 8:12am, una vez que el maestro ya ha encaminado el trabajo de los de tercero y cuarto. Les toca el tema de “El Mapa Orográfico de América”. Solo hay dos libros de texto para los de quinto, uno de los cuales lo usa el maestro. En un pequeño dibujo ubicado en el libro de texto, los ocho alumnos deben mirar el mapa, mientras Saulo explica, sin ayuda de pizarra ni mapa amplificado, el contenido del mismo. Mientras hace su explicación, el maestro hace pausas largas que dan la impresión de no saber como seguir adelante, y de estar improvisando la explicación, sin tener casi ninguna interacción con los alumnos.

8:19 am Aunque los grupos de cada grado son relativamente pequeños, hay alumnos que hacen parte del grupo; se sientan alejados de donde pueden ver el libro de texto. Mientras esto ocurre el maestro sigue su propia dinámica, sin introducir cambios que mejoren la interacción de los grupos. Saulo no parece tener previsto un plan de acción para supervisar a los grupos; se mueve entre el aula sin estrategias obvias. En algunos casos, los alumnos toman más iniciativa que él mismo. Las niñas están más concentradas que los niños en el trabajo de grupo. Del total de los alumnos, solamente dos usan uniformes. A pesar de que el camino a la escuela no es fácil, hay una marcada diferencia en el calzado entre los niños y las niñas. Todos los niños usan zapatos cerrados o botas, casi todos con calcetines. Al contrario, solamente una niña utiliza zapatos cerrados y calcetines. El resto usa “chinelas” de un tipo u otro; con sus dedos expuestos a la intemperie.

8:26 am Muchos de los alumnos han comenzado a aburrirse. El maestro concentra su atención en mi persona e inicia pláticas para comentar que el día anterior le habían hecho una supervisión y que no esperaba más visitas por ahora. Percibo en su aliento el olor de quien ha consumido alcohol el día anterior. Me cuenta que el día lunes de esta misma semana no se sentía bien y que por esa causa no llegó a la escuela. Otros alumnos ya me habían comentado de las ausencias del maestro. La timidez del maestro se corresponde con la timidez de los alumnos. Paradigmáticamente, una alumna de nueve años de edad lleva puesta una camisa que dice: “*Drink’ till he’s cute.*”

El maestro anuncia que la próxima actividad será un examen y procede a hacer preguntas. La presencia de Saulo en el aula es casi imperceptible por los alumnos quienes a estas alturas de la mañana están absorbidos o por el aburrimiento o la distracción, a pesar de estar conscientes de que la prueba que están a punto de comenzar cuenta como una gran parte de sus notas de este mes de clases.

8:49 am El maestro hace preguntas orales a los diferentes grupos, mientras corrige y ofrece nuevas lecciones simultáneamente. Luego anuncia que se efectuará un examen

parcial de Ciencias Naturales, al mismo tiempo que empieza un repaso de los tópicos de importancia que serán incluidos. Las preguntas son dictadas para todos los grados en el mismo orden que ha seguido la clase desde su inicio.

Se percibe entre los alumnos un alto nivel de motivación intrínseca por seguir las instrucciones del maestro, porque confían que hacerlo les permitirá salir adelante. Hay una interacción abierta y frecuente entre algunos alumnos y Saulo, pero no se observa en el conjunto dinamismo y entusiasmo, al menos de forma explícita. El grupo parece llevar el ritmo que imprime el maestro, dependiendo de su propio estado de ánimo, que parece no variar mucho durante el año escolar a juzgar por lo que hemos observado hoy.

La escuela vista desde fuera del sistema

Mario, 9 años

Mario tiene 9 años y es de la comunidad El Bosque. No está asistiendo a la escuela. Parece pequeño para su edad. En el año 2006 se matriculó en el primer grado. Quisiera regresar a la escuela porque dice que tuvo una buena experiencia y porque piensa que “si pudiera seguir, tendría mejores opciones en la vida”, aunque no tiene ideas claras sobre lo que podría lograr si completara la primaria o secundaria. Con mucha timidez menciona que “tal vez podría ser chofer de un camión para no trabajar en la hacienda”. La situación económica de su familia no le deja regresar a la escuela, pero tiene la esperanza de que “esto mejorará para el año que viene”.

Ernesto, 18 años

Ernesto es originalmente de La Concordia, pero ahora vive en El Bosque con su mamá y hermanos, un varón y cuatro mujeres de entre 14 y 27 años. Terminó en La Concordia el cuarto grado. No ha regresado a la escuela desde que llegó a El Bosque. Piensa que lo que aprendió en la escuela le sirve en el trabajo, y que le gustaría regresar a ella ya que la disfrutó mucho. Tiene la esperanza de reintegrarse a la escuela si obtiene ayuda económica de sus padres. Trabaja desde los 13 años en actividades agrícolas: siembra, cosecha y limpieza de parcelas. Aspira a ser profesor de escuela, aunque está consciente de que es una meta que no podría alcanzar ni siquiera en los próximos diez años. Sus padres llegaron al tercer año de secundaria, una meta que él también quisiera cumplir. Al hablar de sus sueños, el tono de voz y actitud de Ernesto revelan que éste es un tema doloroso e incómodo de conversación; las palabras no fluyen y pareciera que prefiere hablar acerca de lo bien que conoce la zona, los caminos y las casas de la comunidad.

Don Fernando, padre de familia

Don Fernando vive en la comunidad El Bosque. Tiene siete hijos; cuatro de ellos son varones de entre 27 y 15 años, que ya viven fuera del hogar, trabajan, y han formado sus propias familias. El resto son tres hijas pequeñas. Su hija Mercedes tiene seis años de edad y Laura tiene cuatro años. Ninguna de ellas va a la escuela. De todos los hijos, solamente

dos fueron a la escuela, uno hasta segundo grado y el otro solamente terminó primer grado. Según Don Fernando, los demás “no han sido estudiosos”. Él mismo llegó al segundo grado y “le hace” a la lectura.

Desde la casa de Don Fernando se puede ver la escuela, aunque ésta se encuentra al otro lado del río, en una ladera de la montaña, a un poco más de dos kilómetros de distancia cruzando caminos y un puente peatonal. Se mudó recientemente a la comunidad donde tiene una parcela de aproximadamente un cuarto de manzana; la parcela está a 300 metros de la casa. Dice que sus niñas habían asistido a la escuela en el lugar donde vivían anteriormente, pero ofrece pocas explicaciones acerca de por qué no lo hacen actualmente.

LA EDUCACIÓN RURAL: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

La pedagogía

En la vida escolar que describen los actores del Tuma-La Dalia se revela una pedagogía signada por la escasez de recursos didácticos, la deficiencia de la infraestructura escolar, la escasa formación profesional de los educadores, el insuficiente respaldo y supervisión técnica del MINED, y la adecuación mecánica de la metodología de la modalidad regular a la modalidad multigrado. La combinación de estos factores explica gran parte de la falta de relevancia y calidad de la educación rural.

Se trata de una pedagogía en la que prevalece el dictado y copiado, la separación radical de los contenidos de aprendizaje según asignaturas, un uso poco intensivo del tiempo y una interacción limitada con el/la educador. Las experimentaciones parecen ser más frecuentes en el nivel preescolar, quizás por ser un nivel sobre el cual la evaluación y control de las autoridades centrales es aún menos frecuente y directa que en otros niveles.

Los educadores “inventan” su propio método, usando para ello su experiencia y la de los colegas cercanos. En el mejor de los casos, lo hacen teniendo como única referencia una diversidad de textos escolares, algunos adecuados a los programas del MINED y otras sin ninguna relación con los mismos. Este es, quizás, la única ventaja de este estado de cosas. No hay duda que la necesidad impone, y si algo caracteriza hoy en día a la educación rural es que obliga a los educadores a tomar iniciativa, aunque los resultados no sean necesariamente adecuados para las y los estudiantes.

En el proceso de “reinventar” el currículo, las y los educadores rurales establecen sus propias prioridades educativas y definen, bajo sus propios criterios, lo que piensan que es más importante enseñar, centrando los mismos, como tendencia general, en diferentes versiones de las nociones básicas del lenguaje y las matemáticas, prevaleciendo en ellas sus aspectos operativos, como el dominio de la ortografía y de las operaciones matemáticas fundamentales. Se hace, por tanto, un uso intensivo de la memorización y muy escasamente de algunas didácticas para el desarrollo de la comprensión y la adquisición de conceptos. Las implicaciones de estas prioridades constituyen una limitante para el aprendizaje futuro y para el “aprender a aprender”, que constituiría un recurso para el aprendizaje a lo largo de

la vida, una habilidad fundamental para una población escolar cuyas oportunidades educativas reales llegan hasta la culminación de la primaria.

Es, por tanto, una pedagogía que depende en mucho de la propia capacidad de los educadores de manejarse con autonomía en un contexto aislado geográficamente y con insuficiente supervisión y respaldo técnico. De allí la importancia y necesidad de que éstos sean seleccionados de entre los mejores estudiantes, gocen de salarios y condiciones de trabajo adecuadas y sean estimulados a adoptar la carrera docente. Asimismo, este cuerpo docente requiere entrenamiento riguroso, que debe comenzar sentando bases sólidas en su formación inicial y continuar con acompañamiento en el ejercicio de la profesión a lo largo de una carrera profesional que cuente con el apoyo de tutores experimentados y que evolucione a través de especializaciones en el nivel preescolar y los primeros grados que, por ser los fundamentales, requieren de conocimientos específicos, particularmente en materia de lecto escritura y las didácticas para iniciarse en la comprensión de las matemáticas.

Asimismo, para que maestras y maestros rurales ejerzan la docencia con suficiente autonomía, se requiere dotarles de materiales didácticos específicamente diseñados con este propósito, tales como guías de auto-aprendizaje para los niños, materiales de lectura, y cuadernos de trabajo para ejercicios. Todo aquello que facilite a las y los educadores el trabajo simultáneo con diferentes grupos de estudiantes, es una necesidad de primer orden. Este no es el caso ahora, como ya se ha indicado. Hacia estas metas, que colocan en el centro de las políticas al cuerpo docente, correspondería orientar los esfuerzos futuros de mejoramiento de la educación rural.

Las expectativas

Las visiones exploradas revelan que las y los educadores formulan sus expectativas sobre el nivel a alcanzar de alumnas y alumnos a aquellas que parecen realistas en un contexto de baja inversión pública y grandes limitaciones económicas que afectan tanto la oferta como demanda de educación. Como promedio, se espera que niñas y niños rurales, en el mejor de los casos, culminen la primaria, y perfilan como máxima aspiración algún nivel de educación secundaria, adecuada para insertarse tempranamente en el mundo laboral.

Para niñas, niños y adolescentes que habitan en el sector rural las expectativas educativas se limitan también a la primaria y algún nivel de secundaria. Aunque hay conciencia de la importancia de la educación, hay también escepticismo sobre las posibilidades de superar la propia educación alcanzada por los padres, que en los casos consultados no llega más allá del cuarto grado de primaria.

Es paradigmático que tanto el cuerpo docente como las alumnas y alumnos del sector rural no perciban con claridad los problemas de calidad de la educación que ofrecen y reciben, quizás por la ausencia de experiencias que les ayuden a ver opciones diferentes con la cual hacer comparaciones y formularse alternativas.

Ampliar la visión de los educadores y alumnos de las alternativas de educación rural de calidad, basadas en una aplicación adecuada de las metodologías de la modalidad de educación multigrado emerge, por tanto, como una necesidad que este diagnóstico hace evidente.

Los desafíos

Las narrativas describen un contexto educativo que, como se ha reiterado en diferentes apartados, está grandemente determinado por la escasez de recursos y la baja calidad de los procesos de enseñanza. El aspecto más problemático es la situación de las y los educadores: su formación, remuneración, motivación profesional, condiciones de trabajo y desempeño. Las y los educadores del sector rural son seleccionados más sobre la base de su disposición a aceptar una baja remuneración y unas condiciones de trabajo inadecuadas para cumplir la función social que se les asigna, que por una rigurosa identificación de sus potencialidades y capacidades para enseñar.

No hay duda que, en el proceso de enseñar y frente a los desafíos que impone un contexto aislado, escasamente supervisado y con casi ningún respaldo técnico, las y los educadores terminan dominando, con el tiempo, algunas herramientas metodológicas que les permiten sortear las dificultades a las que se enfrentan en el trabajo docente. El resultado de este aprendizaje en el terreno, sin embargo, constituye un alto costo para alumnas y alumnos y la propia sociedad que no ofrece la calidad educativa mínima requerida para hacer de la experiencia escolar un medio seguro de movilidad social. Una educación de mala calidad, como la que se ofrece hoy en día en el medio rural es, en la práctica, una manera indirecta de reproducción de la pobreza entre una generación y otra, que preserva el círculo vicioso entre atraso económico-social y falta de equidad educativa.

Las implicaciones de las deficiencias de la educación rural se traducen, en la práctica, en un uso ineficiente de los escasos recursos educativos de la educación pública, que deberían servir como catalizadores de políticas orientadas al desarrollo social y económico armónico de los sectores más vulnerables a la pobreza por razones de inequidad social. Repensar las prioridades educativas nacionales y colocar a la educación rural como un sector privilegiado de la inversión educativa pública es, por tanto, una necesidad que se evidencia en los resultados de este diagnóstico.

Las políticas actuales del MINED no parecen estar prestando la debida atención a estos desafíos. Los informes educativos nacionales no hablan con claridad de estos problemas; los mismos tampoco parecen ser objetos de estudios específicos o de propuestas orientadas a resolverlo. Este diagnóstico, por tanto, podría contribuir en cierta manera a colocar a la educación rural en el centro de la agenda educativa nacional, cuyas prioridades parecen estar más centradas en acciones para remediar problemas como el analfabetismo, antes que en prevenir nuevas generaciones de analfabetas.

Las posibilidades

Las narrativas recolectadas hablan de una educación rural que sobrevive a pesar de sus circunstancias desfavorables principalmente por tres factores alentadores: la voluntad de servicio de las y los educadores del sector rural, alimentada por motivaciones extrínsecas, tales como el deseo de superación de alumnas y alumnos; la propia disposición de alumnas y alumnos de “ser alguien” y de labrarse un futuro mejor a través de la educación; y los esfuerzos comunitarios de buscar soluciones propias, apoyados en los procesos de descentralización y en el interés emergente de otros sectores, como la empresa privada y las agencias No Gubernamentales, de hacer causa común para el mejoramiento y ampliación de las oportunidades educativas para los sectores de la sociedad más vulnerables a la pobreza.

Estos factores hablan de las posibilidades existentes para mejorar la educación rural que deberían ser estimados e integrados en una política nacional, idealmente encabezada por las instituciones gubernamentales. La iniciativa de SNV de financiar y divulgar este diagnóstico; y el esfuerzo del CIASES, respaldado por AVINA, de desarrollar una experiencia piloto de formación inicial para maestras y maestros de la educación básica orientado al mejoramiento de la pedagogía de la modalidad multigrado en el sector rural, se inscriben dentro de estos esfuerzos.

CONCLUSIONES

La educación rural descrita en las estadísticas oficiales y la información cualitativa recolectada sugiere enormes desafíos. Por un lado, hace evidente la brecha, en algún aspecto creciente, entre las oportunidades educativas para la población urbana y la rural, en detrimento de la segunda. Por el otro, deja en claro la fuerte discrepancia entre el funcionamiento y contenido de la educación rural y las necesidades del desarrollo económico y social de las comunidades de este sector. Lo primero aumenta la falta de equidad social; lo segundo aleja las posibilidades de crecimiento armónico y sostenible del conjunto de la sociedad nicaragüense.

Las cifras y narrativas hablan por sí solas de una educación rural a la que acceden unos pocos, de insuficiente calidad y relevancia, y permanentemente constreñida por la pobreza de las familias y la insuficiente prioridad que recibe de las instituciones públicas. Las evidencias son múltiples: escuelas escasas, deterioradas y de difícil acceso; material educativo casi inexistente; maestros mal pagados, desmotivados, poco respaldados técnicamente y con inadecuada formación profesional; una estructura y funcionamiento del sistema educativo nacional que presta poca consideración a las diferenciaciones entre el contexto rural y urbano y, por tanto, transfiere esquemas de trabajo del uno al otro; metodologías de enseñanza mecánicamente adaptadas de la modalidad regular a la modalidad multigrado, con poco impacto para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en este sector; jornadas de clase cortas, en número de horas diarias y de días de clase, que no ofrecen el tiempo mínimo requerido para desarrollar el contenido de los programas; muchos niños estudiando en extra edad sin oportunidades educativas de preescolar y de secundaria, reducidos, en el mejor de los casos, a la educación primaria como su mayor alternativa educativa, a quienes el trabajo infantil, doméstico o agrícola, les arrebató el tiempo y energías que necesitan destinar a su formación; hogares donde predominan adultos cuyo nivel educativo es insuficiente para compensar los déficits del sistema educativo público y cuya cultura participativa en el sistema escolar es aún reciente

y limitada a resolver carencias, antes que a compartir democráticamente con las autoridades locales la responsabilidad de conducir la educación de sus hijos.

En medio de este panorama desalentador, que consideramos nuestro deber develar en su crudeza y real dimensión, es justo señalar tres grandes fortalezas de la educación rural, todas ellas de igual importancia, que se derivan de este diagnóstico. La primera es la evidente voluntad de servicio de maestras y maestros, remunerados y voluntarios, titulados y no titulados, por mantener activo el sistema educativo rural, a pesar de las graves deficiencias y carencias del mismo. Muchos de los modestos avances que se pueden observar tanto en ampliación del acceso como en innovación educativa y mejoramiento de las relaciones con los padres y la comunidad, se deben a esta voluntad de servicio, frecuentemente incomprendida y escasamente reconocida por la sociedad. La segunda es la aspiración, cada vez más afirmada en la conciencia de niñas, niños y jóvenes del sector rural, por “llegar a ser alguien” utilizando la educación como medio de desarrollo individual. Las narrativas evidencian los sacrificios que la vida escolar impone a niñas, niños y adolescentes del sector rural; no obstante, en todos los casos consultados quedó claramente establecido que ellas y ellos quieren estar en la escuela, disfrutan de la experiencia de aprender y valoran lo que la escuela puede significar para tener un buen futuro. La tercera es que la escuela rural, posiblemente convirtiendo en fortaleza la debilidad del sistema educativo nacional de prestarle debida atención, está aprendiendo a manejar con sus propias redes y capacidades de incidencia local, la solución de sus problemas. La alianza del NERPE La Trinidad con el sector privado y la participación de la comunidad para complementar estos esfuerzos son evidencias de esta tendencia, y un factor alentador para continuar explorando las posibilidades de la gestión descentralizada como medio para superar los graves déficits de acceso, calidad y pertinencia de la educación rural.

El diagnóstico aquí presentado es una aproximación a los problemas y necesidades más acuciantes de la educación rural nicaragüense, tal como se perfilan en la década presente. Del mismo se pueden derivar muchas investigaciones más con el propósito de profundizar en las múltiples preguntas y temas que emergen de la información sintetizada, así como

para llenar los vacíos que, por razones de tiempo y recursos, ésta investigación no pudo llenar.

En cualquier caso, consideramos que el propósito de esta investigación se cumplirá en la medida en que los datos que se han sintetizado constituyan un punto de partida para colocar de nuevo el tema de la educación rural en la agenda de políticas y prioridades públicas del país. Asimismo, este diagnóstico cumplirá su objetivo en tanto aliente la implementación de un conjunto de recomendaciones con el objetivo de trabajar, de inmediato, en un esfuerzo experimental para contribuir a la reforma de la educación inicial de maestras y maestros de la educación básica rural, que contribuya a hacer de la modalidad multigrado una opción de calidad. Una síntesis de tales recomendaciones se presenta en el siguiente y último apartado de este informe.

RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS

Los múltiples desafíos que el mejoramiento de la educación rural nicaragüense supone para el gobierno y la sociedad requieren ser tratados bajo un esquema de prioridades, de allí que se han seleccionado recomendaciones solamente en cuatro grandes áreas. Las recomendaciones se refieren a aspectos considerados de mayor urgencia y, por tanto, necesarias en el corto plazo. Se destacan las áreas en las cuales se considera que la intervención del sector público y sociedad civil pueden tener mayor impacto y escala. El énfasis propuesto es del lado de la oferta educativa, por ser éste el que ha sido estudiado en este informe; sin embargo, dejamos sentado que tales políticas por sí mismas son insuficientes y, por tanto, requieren correspondencia con otras de alivio y reducción de la pobreza y fomento del desarrollo económico social de las comunidades del sector rural.

1. Iniciar un programa experimental de formación inicial para maestras y maestros rurales con énfasis en la enseñanza multigrado

Como se ha señalado, las políticas educativas nacionales centradas en el desarrollo profesional del cuerpo docente del sector rural son una necesidad inmediata. Estas deberían prestar especial atención al reclutamiento de personal con vocación y potencial para trabajar en este sector. Una formación inicial pertinente y de calidad para las y los nuevos maestros rurales es clave para este propósito, así como una política de remuneración atractiva y de creación de condiciones mínimas adecuadas al trabajo docente en este contexto. La formación de calidad implica ofrecer conocimientos específicos para aplicar las metodologías de la modalidad multigrado, basada en el auto-aprendizaje y en la combinación de experiencias de alumnos de diferentes ritmos de aprendizaje. Asimismo, implica que las y los educadores para el sector rural se formen en el conocimiento de las características de este contexto, los desafíos que se derivan de sus condiciones socio-económicas y las necesidades educativas específicas de su población.

2. Dar prioridad a la expansión de la educación preescolar rural y a la profesionalización de las educadoras voluntarias

La mejor inversión educativa para el país es intervenir en aquellos niveles educativos que tienen potencial de romper el círculo vicioso entre pobreza y falta de equidad educativa. La inversión en educación preescolar de calidad tiene este potencial. Por tanto, ampliar las oportunidades educativas en este nivel y mejorar la calidad de la educación preescolar existente, además de un derecho de la niñez nicaragüense y un deber de la sociedad, es una acción justificada que merece ser adoptada como política nacional. Las evidencias aportadas por este diagnóstico sugieren que la educación preescolar de tipo comunitaria, basada en el trabajo voluntario de madres y educadores de tiempo parcial, por sí misma, es insuficiente para ofrecer las bases que permitan pleno aprovechamiento de la educación básica. La educación preescolar requiere no solamente ser ampliada y mejorada, sino también adoptada como una especialidad en el sistema educativo; la docencia en este nivel requiere profesionales calificados, con amplio respaldo institucional de forma que el efecto de la calidad educativa en este nivel se transfiera al resto del sistema. Las lecciones de la experiencia internacional en este campo son alentadoras. Se sabe que los sistemas educativos públicos más eficientes y efectivos del mundo tienen como clave de su éxito una sostenida y especializada atención e inversión en el nivel de educación inicial.

3. Desarrollar un programa focalizado de inversiones públicas para (a) diversificar la oferta educativa rural y (b) mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñanza en las escuelas rurales, con énfasis en la provisión de textos, material didáctico y apoyo técnico a maestras y maestros en servicio

La escasez de recursos públicos para la educación nacional obliga a racionalizar y focalizar los medios disponibles en aquellos territorios y áreas que más lo necesitan. El diagnóstico realizado revela la evidente falta de equidad de la educación rural respecto a la educación urbana, así como la concentración de los problemas de acceso y calidad educativa en un

grupo de departamentos, a la cabeza de los cuales se ubican Jinotega, Matagalpa y las dos regiones autónomas del Atlántico. Por tanto, se justifica una inversión priorizada de recursos en estos territorios, en los cuales parece pertinente destinar recursos para diversificar la oferta educativa y para mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando la provisión de material didáctico y apoyo técnico a las y los educadores.

4. Amplificar en algunos territorios las oportunidades de educación técnica y formación de competencias laborales relevantes para el sector rural, utilizando modalidades sobre las cuales se ha acumulado evidencias de éxito

Finalmente, es evidente el vacío de oferta educativa para las y los adolescentes del sector rural, un aspecto que tiene grandes implicaciones para el desarrollo económico y social de las comunidades rurales y, por ende, en toda la sociedad, considerando que la economía rural ocupa un papel central para la economía nacional. Las alternativas de formación técnica acelerada, estrechamente conectada con la adquisición de habilidades laborales relevantes para el trabajo en el sector rural, emergen en este diagnóstico como una necesidad de corto plazo. Una política nacional orientada a formar a la juventud rural para la introducción de nuevas políticas de desarrollo productivo tendría enormes implicaciones para el desarrollo económico y social del país y, por tanto, merece ser tomada como prioridad nacional para su implementación inmediata.

BIBLIOGRAFÍA

Programa MECOVI. Perfil y Características de los Pobres en Nicaragua 2005: ENMV 2005. Managua, INEC.

Voces de Nicaragua 2007. Managua, Banco Mundial

MINED, Dirección de Estadística, bases de datos.