



EDUCACIÓN RURAL EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CUBA

Diego Juárez Bolaños

Currículo: doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador de la Facultad de Economía, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Su línea de investigación es la educación rural multigrado.

Recibido: 8 de noviembre de 2011. Aceptado para su publicación: 16 de marzo de 2012.

Como citar este artículo: Juárez, D. (enero-junio, 2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, 38. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_11

Resumen

El presente artículo pretende destacar algunas de las razones que permiten explicar el desarrollo de la educación rural en Cuba, país donde los logros educativos que han tenido los alumnos de educación primaria en las pruebas internacionales no muestran diferencias significativas entre los estudiantes de los medios rurales y urbanos, en comparación con lo que ocurre en los demás países latinoamericanos. Se identifican factores como la existencia de una estructura didáctico-administrativa del sistema educativo cubano, en el que participan diversos actores con funciones claras y jerarquizadas; la sólida preparación docente; la existencia de apoyos (como el Canal Educativo o *software* educativos) que permiten al docente atender a alumnos de diversos grados de una manera más personal; el currículo integral, dentro del cual el desarrollo de actividades artísticas y deportivas tiene un peso preponderante; el uso eficiente y creativo de los recursos materiales en el aula; la escolaridad de los padres de familia; y que la educación sea un tema de prioridad nacional por parte del Estado cubano desde hace más de cinco décadas.

Palabras clave: educación rural, multigrado, Cuba.

Abstract

The article points out some of the reasons that explain the development of rural education in Cuba, where the academic results of primary students in international tests show no significant differences between students who live in rural and urban areas, in contrast to what happens in the rest of the Latin America countries. Certain factors are identified, for instance the existence of a teaching and administrative structure of the Cuban educational system, in which the various actors participate with clear roles and hierarchy; the solid preparation of teachers; teaching support (such as the educational channel or educational software) that allows the teachers to offer their students in different grades more personal interaction; the comprehensive curriculum with a strong emphasis in the development of arts and sports; the effective and creative use of resources in the classroom; schooling for parents and the essential issue that education has been a national priority for the Cuban government for over five decades.

Keywords: rural schools, multigrade, Cuba.

INTRODUCCIÓN

A partir del triunfo de la Revolución cubana en 1959, una de las prioridades del gobierno de esa nación ha sido el desarrollo de un sistema educativo eficiente y equitativo. Diversos estudios (Carnoy, 2010; Gasperini, 2000; Hunt, 2003) y evaluaciones internacionales (UNESCO, 1998 y 2008) muestran que, en general, la educación en Cuba ha sido un instrumento eficaz para reducir desigualdades sociales y alcanzar altos estándares de calidad en todos sus niveles.

Uno de los logros más destacados en las pruebas internacionales es que el sistema cubano ha alcanzado un alto grado de equidad educativa entre los estudiantes de escuelas primarias rurales y urbanas: los conocimientos adquiridos por los niños que asisten a escuelas en el campo son bastante similares a sus pares de las ciudades. Esta es una situación atípica en los resultados de las pruebas internacionales aplicadas a alumnos de diversas naciones latinoamericanas (OCDE, 2004 y 2010; INEE, 2007 y 2008), en las cuales los conocimientos alcanzados por los alumnos rurales son sustancialmente menores en relación con los estudiantes de las zonas urbanas.

De esta manera, surge la pregunta acerca de qué están haciendo los cubanos en su sistema educativo para alcanzar estos logros, así como identificar qué estrategias aplicadas en el entorno rural (específicamente en las aulas multigrado) podrían explicar las razones por las cuales los resultados de las pruebas educativas no muestran diferencias sustantivas entre los alumnos del campo y la ciudad. Las escuelas multigrado se ubican en las pequeñas comunidades rurales donde, por el reducido número de alumnos, laboran uno o pocos maestros que atienden al mismo tiempo a alumnos de varios grados escolares.

El objetivo de este trabajo es analizar el desarrollo de la educación rural cubana para identificar aspectos que ayuden a entender los resultados obtenidos por sus alumnos en las diversas mediciones internacionales. Los datos que nutren este texto se obtuvieron de fuentes documentales y mediante trabajo de campo. Este último se desarrolló en nueve escuelas rurales multigrado ubicadas en cuatro provincias de Cuba (Provincia de La Habana, Matanzas, Cienfuegos y Santiago de Cuba, localizadas en el centro y extremo este de la isla) durante el invierno y otoño de 2009 e invierno de 2010. En estos sitios se aplicaron guiones de observación durante las clases, además de haber entrevistado a docentes, funcionarios y especialistas en la materia.

El artículo se divide en tres partes. De forma inicial y a manera de contexto, se mencionan aspectos generales del sistema educativo cubano y se reseñan estudios realizados sobre éste. En seguida, se aborda el desarrollo de la educación rural multigrado en escuelas primarias de ese país, para finalizar con un apartado conclusivo.

LA EDUCACIÓN EN CUBA: CONTEXTO Y RESULTADOS

Desde finales de la década de los cincuenta, el Estado cubano ha mantenido una serie de principios sociales que estructuran sus funciones: elevar la calidad educativa (incluyendo la alfabetización universal, lo cual se alcanzó durante la década de los sesenta); alcanzar la cobertura universal en el nivel básico; ofrecer un sistema sanitario para todos; erradicar la insuficiencia alimentaria en su población; proporcionar servicios básicos; y alcanzar la igualdad social. Todas estas acciones se desarrollan a través de un gobierno centralizado y jerárquico, mediante el cual el Partido Comunista “dirige la economía y la sociedad, asigna los recursos y, mediante sus políticas económicas, distribuye directamente los ingresos y otros beneficios económicos como la vivienda, la comida y los servicios sociales” (Carnoy, 2010, p. 50).

Indicadores económicos, como el coeficiente de Gini de inequidad y el Índice de Desarrollo Humano (IDH), muestran que Cuba ha pasado de ser una nación con altos niveles de desigualdad social a una sociedad más equitativa: su índice Gini es de 0.300 (CEPAL/UNICEF, 2002), el cual se acerca al de naciones como Finlandia (0.269 [PNUD, 2009]) y es menor que el de otras naciones de América Latina (México: 0.481 o Colombia: 0.585). El IDH lo coloca en la posición 51 (de un total de 187 países), superado en América Latina sólo por Chile, Argentina y Uruguay (PNUD, 2011). El Gini es la medida más utilizada para calcular la inequidad. El coeficiente varía entre cero (el cual refleja una completa equidad) y el uno, que indica una completa inequidad, es decir, que una persona tiene todo el ingreso o consumo y que las otras no tienen nada (World Bank, 2008). Por su parte, el índice desarrollado para las Naciones Unidas por un equipo de economistas encabezados por el pakistaní Mahbub ul Haq. El IDH se compone de los siguientes indicadores: esperanza de vida, alfabetización/matriculación escolar y PIB per cápita (medido en paridad de poder adquisitivo en dólares norteamericanos).

Los habitantes de Cuba enfrentan problemas en temas específicos, como el acceso a la vivienda y el transporte. Sin embargo, la pobreza extrema es casi desconocida en la isla: casi la totalidad de la población tiene acceso a los satisfactores básicos de alimentación, educación y salud, los cuales son universales y gratuitos en todos sus niveles. La esperanza de vida al nacer es de setenta y nueve años, la más alta de América Latina, junto con Costa Rica y Chile (PNUD, 2011). Según la UNICEF (2007), la tasa de mortalidad infantil es de 7 por 1 000, la tercera más baja del hemisferio (antecedida por Canadá y Estados Unidos), alcanzada a pesar de las limitaciones económicas del país y los problemas que enfrentan para adquirir medicinas y equipo sanitario-quirúrgico en el mercado internacional, debido al bloqueo comercial estadounidense.

Los controles establecidos por el gobierno en el mercado laboral y en la vivienda hacen que la movilidad espacial dentro de Cuba sea limitada: la mayor parte de la población radica en la región donde nació y tiene pocas oportunidades para desplazarse para trabajar en otras zonas del país. Este último aspecto repercute directamente en las escuelas: al ser aislados los casos de cambios de residencia en los alumnos, el sistema educativo puede dar un seguimiento cercano a la trayectoria escolar de cada uno de ellos.

En el ciclo escolar 2007-2008, 841 898 alumnos cursaron algún grado escolar del nivel primario en el país (Ministerio de Educación de la República Cuba, 2011). Los niños ingresan a la escuela primaria a los seis años, después de haber llevado la educación inicial y preescolar, ya sea en círculos infantiles o mediante el programa no institucional Educa a tu Hijo.

La educación primaria se organiza en seis grados agrupados en dos ciclos: uno de primero a cuarto grado y otro que incluye el quinto y sexto grados. En el primero se imparten conocimientos esenciales de español y matemáticas. Además, los alumnos reciben nociones elementales relacionadas con la naturaleza y la sociedad y realizan actividades de educación física, laboral y estética. El segundo ciclo incorpora el estudio de historia y geografía de Cuba, ciencias naturales y educación cívica. También, se desarrollan actividades de educación patriótica, física, laboral y estética (Ministerio de Educación de la República Cuba, 2011).

El curso escolar se divide en cuatro periodos de clases, con una semana de receso entre uno y otro y una duración de 40 semanas, lo que suma un total de

1 000 horas clase. Durante el primer ciclo, los alumnos asisten 36 horas de clase a la semana (generalmente por la mañana y tarde) y 39 o 40 en el segundo. Los docentes atienden a un máximo de 20 alumnos por aula.

Creado a mediados de la década de los noventa, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, ha realizado un par de evaluaciones educativas que intentan medir lo que los estudiantes de 15 países latinoamericanos del nivel de primaria están aprendiendo en las áreas de matemáticas y lenguaje (lectura y escritura). El primer estudio se realizó en 1998 y el segundo, en 2006. Las naciones que participaron en este último fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (UNESCO, 2008).

Los resultados de matemáticas y lectura para estudiantes de tercer grado del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO, 2008) muestran que los alumnos cubanos obtuvieron una media de puntuaciones muy superior al promedio (con una distancia de más de una desviación estándar). Cuba es el país con mejores desempeños, ya que 54.36% de sus estudiantes alcanzan el nivel IV (el más alto) en matemáticas y 44.3% en lectura (en contraste, 15.59 y 12.09% de los alumnos mexicanos se localizan en ese nivel en matemáticas y lectura, respectivamente). Como se mencionó, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en el promedio que obtienen los estudiantes rurales y urbanos (los países con mayores disparidades urbano-rurales son Perú, Guatemala, Brasil y México). En la prueba aplicada a los alumnos de sexto grado, los resultados generales no varían sustancialmente (sólo baja el rendimiento en lectura): se mantiene una diferencia clara entre los cubanos y los estudiantes de los demás países de América Latina.

De acuerdo con este mismo estudio, los factores asociados al logro escolar más significativos son: el clima escolar ("la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes", UNESCO, 2008, p. 45), los recursos escolares ("los servicios básicos de la escuela, el número de libros de la biblioteca escolar y los años de experiencia del docente", UNESCO, 2008, p. 46) y la segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes.

Investigaciones realizadas por investigadores extranjeros también destacan la calidad del sistema educativo cubano, aunque no dejan de mencionar sus limitaciones. Gasperini (2000) señala los logros del sistema: universalización en el acceso a la educación, una matrícula de prácticamente 100% de los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), tasa de analfabetismo cercana a cero, representación equitativa de las alumnas en todos los niveles educativos (incluyendo al nivel superior), fuerte preparación científica (particularmente en química y medicina), calidad educativa en todas las aulas (urbanas y rurales), equidad en el acceso educativo, buenos resultados en las pruebas de logro escolar internacionales, entre otros.

Entre los elementos que ayudan a explicar los alcances del sistema educativo cubano, Gasperini destaca los siguientes:

- El elevado gasto educativo del gobierno: alrededor de 10% del PIB de

forma consistente a lo largo de los años y el que buena parte de este gasto está bien planeado y ejecutado.

- Establecimiento de objetivos claros en educación básica y estabilidad en las políticas y acciones mediante las cuales se pretenden alcanzarlos.
- Desarrollo profesional docente, que balancea la formación y capacitación en didáctica, pedagogía y conocimiento de la materia; el desarrollo de comunidades de aprendizaje docente; el acento en el trabajo grupal e intercambio de experiencias; la posibilidad de aplicar en las aulas sus logros o conocimientos en materia pedagógica; el trabajo en conjunto con los padres de familia y la comunidad; y la evaluación docente considerada como parte del desarrollo profesional.
- Existencia de un sistema integral de evaluación del sistema educativo cuyos resultados son utilizados para identificar y corregir problemas. El rendimiento escolar es evaluado teniendo en cuenta las diversas variables que influyen en la pertinencia, la eficacia del proceso educativo y los resultados del aprendizaje, en lugar de realizar una única prueba de rendimiento cognitivo.
- Se estimula la competencia entre alumnos, grupos o escuelas, y ésta no es un fin en sí misma, sino un medio para estimular el trabajo y la colaboración entre pares.
- Las escuelas dan la responsabilidad a los alumnos en diversas tareas, como el mantenimiento de éstas, apoyo a estudiantes con dificultades o discusión grupal de problemas escolares.
- Siguiendo una concepción marxista de la educación, se pone especial interés en la relación escuela-trabajo, por lo que el trabajo productivo forma una parte importante del currículo escolar. Además, el sistema educativo hace hincapié en la educación técnica, profesional y politécnica.

Para alcanzar tales logros, la autora identifica algunas acciones específicas realizadas a través de la política educativa en la isla:

- Desarrollo de programas obligatorios de estimulación temprana y pre-escolar y programas de salud infantil insertos en la educación básica.
- Programas complementarios en educación no formal y de adultos.
- Existencia de mecanismos para fomentar la participación comunitaria en la gestión de las escuelas. Aunque este aspecto no es compartido por Carnoy (2010), quien destaca la limitada participación de los padres de familias en la toma de decisiones que involucran el funcionamiento de las escuelas.
- Dedicación docente en su propia formación, capacitación y actualización, la valoración social de sus funciones, el sistema transparente de rendición de cuentas, las estrategias para el desarrollo de una cultura de profesionalismo y los premios a la innovación.
- Calidad y bajo costo de materiales didácticos.
- Capacidad docente para adaptar al contexto local el plan de estudios nacional y las instrucciones del uso de materiales educativos.
- Fomento de una competencia que permite mejorar el sistema en su conjunto.
- Desarrollo de estrategias educativas específicas diseñadas para los es-

tudiantes rurales, para los alumnos con necesidades especiales y las que vinculan la escuela con el trabajo.

- Hincapié en la educación como un mecanismo de cohesión social.

Gasparini (2000) reconoce que no todas estas estrategias se pueden replicar en otros países. Sin embargo, destaca la importancia del desarrollo de ciertas acciones que podrían ser adoptadas en otros contextos, tales como la existencia de normas claras de rendición de cuentas, la provisión de libros de texto y la atención al desarrollo profesional de los docentes. Destaca que el caso de Cuba demuestra que la educación de alta calidad no sólo está relacionada con el tema de los ingresos, sino que es más importante cómo se distribuyen tales recursos en la sociedad.

La autora identifica una serie de retos que enfrenta el sistema educativo cubano, entre los que se subrayan: la apertura del país a las influencias económicas globales; la necesidad de crecientes recursos económicos para sostener las inversiones educativas (por ejemplo, para la provisión de los libros de texto); y las diferencias salariales entre lo que perciben los profesores y lo que podrían obtener laborando en otros sectores de la economía.

En ese sentido, hay que recalcar que en Cuba coexisten dos monedas: los pesos cubanos tradicionales (en los cuales están plasmados los precios de bienes y servicios de acceso general para toda la población) y los pesos cubanos convertibles. Estos últimos son utilizados por los turistas y los cubanos que reciben divisas extranjeras (ya sea por trabajar en el sector turístico o por percibir remesas). Con los pesos convertibles se pueden adquirir bienes de consumo no accesibles con la moneda tradicional: aparatos electrodomésticos y de comunicación, computadores, perfumes, ropa y calzado importados, entre otros.

La tasa de cambio entre el peso cubano tradicional y el convertible es muy desfavorable para el primero, lo que ha ocasionado que quienes tengan acceso al segundo puedan adquirir bienes y servicios inaccesibles para la población en general. Esto ha comenzado a estratificar a una sociedad igualitaria en el tema de los ingresos.

De esta manera, maestros que reciben sus sueldos en pesos tradicionales (el equivalente a 50 o 60 dólares al mes) han intentado cambiar su actividad laboral para emplearse en actividades económicas cercanas al sector turismo, mediante las cuales puedan acceder a los pesos convertibles, ya que los profesores constituyen un grupo de profesionales altamente capacitados.

A pesar del control que establece el Estado en el mercado laboral, los docentes que han logrado trasladarse del sector educativo al de servicios turísticos han sido quienes radican en zonas turísticas: Matanzas-Varadero, La Habana y algunas regiones costeras donde se localizan centros de playa. Lo anterior ha repercutido en las escuelas de algunas regiones y el gobierno ha intentado hacer frente a la carencia de docentes mediante la figura de “profesores emergentes”. Sin embargo, hay que destacar que una motivación para convertirse en docente es que es una de las pocas profesiones (sumada a los médicos) con la que se tienen posibilidades de laborar en el extranjero por periodos que van de uno a tres años. El gobierno cubano desarrolla proyectos educativos y de alfabetización en varias naciones latinoamericanas, entre las que se destacan México, Nicaragua, Bolivia y Venezuela. Incluso, una de las maestras entrevistadas estuvo de misión durante un año en el Sahara Occidental a fines de la década de los ochenta.

Los profesores emergentes son estudiantes de bachillerato que se capacitan

durante ocho meses en aspectos didácticos y ayudan a cubrir la demanda de docentes. Ello ocurre sobre todo en las regiones turísticas. Además, hubo necesidad de tener un mayor número de maestros a partir de la reducción del número máximo de alumnos atendidos por grupo (no más de veinte). Los emergentes, después de cubrir su capacitación, son enviados a las escuelas a laborar y, al mismo tiempo, terminan sus estudios de bachillerato y continúan con los universitarios en los institutos superiores pedagógicos llamados universidades de ciencias pedagógicas desde 2010. La idea original es que un docente experimentado (tutor) supervise y acompañe el trabajo en clase de cuatro o cinco emergentes. El salario mensual de los emergentes ronda entre los quince dólares mensuales. Ha habido algunas críticas a esta figura de profesores, ya que se considera que su trabajo no tiene la misma calidad que el de los maestros titulados, pero durante este estudio no se ubicaron investigaciones serias que pudieran demostrarlo.

Al responder a la pregunta de por qué los estudiantes cubanos rinden más que sus pares de América Latina, Carnoy (2010, p. 14) identifica ciertas razones, algunas de las cuales “chocan con las filosofías políticas que enfatizan la libertad individual y las democracias plurales, descentralizadas”, ya que el modelo cubano es altamente centralizado y jerarquizado, a contracorriente de los modelos de gestión educativa que proclaman una mayor descentralización en la toma de decisiones dentro de la escuela en aspectos didácticos, curriculares, de asignación de recursos y presupuestarios.

Carnoy (2010, p. 84) reconoce el capital social (definido éste como “las relaciones y las redes de contactos que fomentan la productividad individual o el rendimiento escolar” [p. 82]), y en particular el generado por el Estado, como central dentro de las razones que ayudan a entender el éxito escolar de Cuba. Este capital social del Estado permite que los niños de familias con un estatus socioeconómico bajo gocen “de un clima social más integrador, seguro, coherente y cooperativo”. De acuerdo con este autor, los estados socialistas

han logrado más éxito que los capitalistas en el desarrollo de una educación de calidad para las masas [...] porque invierten mucho en educación [...] y el Estado hace gran énfasis en la igualdad y en la reducción de las diferencias en las clases sociales [...] El socialismo resulta un mejor complemento para la educación de las masas y demás servicios sociales que la filosofía de la individualidad y la competición individual que tanto elogian las sociedades capitalistas democráticas.

Además de estos motivos estructurales, Carnoy menciona otros factores del ámbito educativo, entre los que se encuentran:

- Los conocimientos que tienen los maestros debido a los contenidos que aprendieron no sólo en su formación docente, sino durante sus estudios en las escuelas primarias y secundarias: se genera un círculo virtuoso.
- El mercado laboral permite contratar a gente calificada para el trabajo docente, ya que existen costos artificialmente más bajos en los servicios públicos.
- Aunque los alumnos cubanos no cuentan con una gran cantidad de libros de texto, al menos todos los contenidos de éstos se abordan durante el ciclo escolar.

- Los docentes, especialmente los maestros recién egresados de los institutos pedagógicos, son supervisados muy de cerca en el aula por los directores y subdirectores.
- Existen bajas tasas de absentismo docente y de los estudiantes a clases.
- La inexistencia de grupos numerosos de alumnos, la disciplina dentro del aula y la capacidad para formular preguntas conceptuales del maestro hacia los alumnos durante las sesiones.
- La alta escolaridad de los padres de familia cubanos, además de que confían en la capacidad del Estado para ofrecer servicios educativos de calidad.

El autor concluye que Cuba ofrece una educación que en otros países latinoamericanos sólo pueden aspirar alumnos de clases medias altas. Como limitantes del sistema educativo cubano, Carnoy (2010, p. 226) menciona la falta de libertades políticas, los límites a las opciones individuales y el que el sistema de educación primaria origina que los alumnos de niveles superiores (secundarias y bachilleratos), en general, sean poco “rebeldes constructivos” y no manifiesten abiertamente sus discrepancias con el sistema.

Tanto Carnoy como Gasperini tienen coincidencias en la identificación de elementos que ayudan a entender los buenos resultados de las escuelas cubanas. A continuación, se revisará si éstos u otros elementos también se encuentran en la educación desarrollada en el campo.

EDUCACIÓN RURAL

Las escuelas rurales han sido parte importante en el desarrollo de acciones encaminadas a alcanzar la equidad social en Cuba. A partir de la década de los sesenta, se abrieron más de diez mil aulas de educación primaria especialmente en el campo (MINED, 2004a). En las zonas rurales existen cuatro tipos de escuelas: las graduadas (tienen todos los grados de primero a sexto), las semigraduadas (sólo se ofrecen estudios de primer a cuarto grado, es decir, de primer ciclo), concentrados de segundo ciclo (concentrados e internados en los que agrupan a estudiantes de zonas apartadas para cursar quinto y sexto grados) y multigrados. Desde finales de la década de los ochenta, los concentrados e internados han disminuido en número, debido a que se ha procurado que los niños permanezcan con sus familias y se desarrollen en su comunidad (MINED, 2004^a, p. 5). Tal como marca el Ministerio de Educación de Cuba (2011):

El país cuenta con una red de 8 999 escuelas primarias distribuidas por todo el territorio nacional, de ellas 2 336 en el sector urbano y 6 663 en el rural. Existen 4 517 multigrados con sus diferentes complejidades, lo que permite la atención de toda la matrícula de este sector, independientemente de la zona en que se encuentre enclavada la escuela.

Esta cobertura universal de la educación básica se puede ejemplificar con los siguientes datos: para el curso 2008-2009 existían 204 escuelas rurales que atendían a un solo alumno (debido al hábitat disperso en ciertas zonas rurales del país); 294, a dos; 313, a tres; 315, a cuatro; y 272, a cinco (MINED, 2008, p. 15). Se procura que ningún niño se quede sin estudios básicos. Como referencia, hay que destacar que en México, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), se atien-

den a nivel primaria a las comunidades que reúnan al menos cuatro o cinco alumnos (varía este criterio de una entidad federativa a otra). Si en una localidad existe un número menor, ésta no es atendida por el sistema educativo nacional.

En Cuba se han desarrollado tres revoluciones educativas (Gutiérrez, 2009): la primera cubrió de 1959 a 1971 y el aspecto central fue lanzar la alfabetización universal. La segunda (1971-1999) buscó elevar la calidad educativa. Se resaltó la preparación docente mediante la creación de institutos pedagógicos (y de la licenciatura en Educación Primaria en 1988) y se trabajó en las estrategias didácticas. Desde entonces, la educación multigrado no forma parte del currículo de formación docente y, para cubrir tal carencia, se crearon seminarios especializados para trabajar multigrado en aspectos organizativos y metodológicos, sin abordar temas didácticos especializados. Posteriormente, se formaron los llamados “Talleres de escuelas serranas”, en los cuales se examinaron temas didácticos para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje. Durante este periodo se editaron libros dirigidos a la escuela rural.

La tercera revolución educativa inició en 1999; permanece hasta nuestros días y busca la universalización de la educación superior. Respecto al multigrado, se introducen seminarios especiales de preparación docente metodológica para el sector rural, pero aún no se hace hincapié en una metodología diseñada exclusivamente para el multigrado, no se insertan cursos especializados en los institutos y universidades pedagógicas, ni se han adaptado materiales audiovisuales o de cómputo a este contexto.

Se han realizado investigaciones en la educación multigrado por estudiosos cubanos como Guilarte (2010), Gell (2005), Céspedes, Falcón y Montoya (2011), Rivera (2009) y Martínez (2011), quienes reconocen la carencia de una metodología o una didáctica particular para la escuela multigrado. Estos autores hacen aportes relacionados con los medios digitalizados para el medio rural, así como metodologías y estrategias didácticas tanto para la formación inicial del docente como para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno de este tipo de escuela.

En la educación rural participan actores pedagógicos y administrativos de diversos niveles de gobierno. Se citan los siguientes de acuerdo con su jerarquía:

- Ministerio de Educación: encargado de determinar las políticas nacionales educativas, así como los objetivos, metas, acciones y evaluación de éstas.
- División Provincial de Educación: retoma los lineamientos determinados por el Ministerio de Educación y establece estrategias territoriales para su aplicación en cada una de las provincias que componen la nación.
- Equipo técnico asesor: existe uno por cada provincia del país y está formado por un responsable, psicólogo, pedagogo, psicometrista (encargado de desarrollar las pruebas y exámenes), historiador social (da seguimiento a la historia clínica y psiquiátrica de los alumnos que requieran esos apoyos), logopeda (encargado del área del lenguaje) y trabajador social. Como su nombre lo indica, este equipo tiene la función de otorgar apoyos técnicos y pedagógicos a las escuelas que lo necesiten.
- Centro de Diagnóstico y Operación (CDO): con las mismas figuras que el equipo técnico asesor, pero en el ámbito municipal.
- Equipos de especialistas municipales: formados por metodólogos de

nivel primaria (quienes desarrollan tareas de supervisión y apoyo en cuestiones didácticas) y el CDO.

- Consejos de apoyo: integrados por diversas comisiones municipales, entre las que se encuentran la de Atención y Prevención Social, Educación Vial y Tránsito, Prevención del VIH, entre otras.
- Consejo escolar: por cada una de las escuelas; participan el director, padres de familia y representantes estudiantiles.
- Directores: las escuelas están organizadas en sede y anexos. Existe un director por cada escuela sede (localizada en las poblaciones de mayor tamaño), las cuales, su vez, cuentan con diversos anexos: de cuatro a cinco escuelas (por lo general multigrado) que se localizan en comunidades de menor tamaño y que administrativamente dependen de la sede. De esta manera, las escuelas pequeñas no disponen de un director de planta, sino que las tareas directivas las realiza el encargado de la sede.
- Jefes de ciclo: cada una de las escuelas sede cuenta con un jefe para el primer ciclo (1º a 4º grado) y otro para el segundo (5º y 6º), responsables de apoyar en cuestiones meramente pedagógicas a los docentes de las escuelas sede y anexas.
- Encargado administrativo: también existe uno por cada sede y sus funciones se relacionan con tareas de administración de los recursos de las escuelas. Para tener una idea de la cantidad de actores que intervienen en las escuelas, en una de las sedes visitadas durante el trabajo de campo (la cual contaba con cuatro escuelas anexas) trabajaban veinte docentes generales, uno de educación física, otro de cómputo y uno más de artes, cuatro bibliotecarios, dos asistentes educativos, un director, dos jefes de ciclo, un encargado administrativo, tres encargadas de la limpieza, un jardinero y un custodio. A excepción de los docentes generales, quienes laboraban de planta en la sede o en los anexos, el resto del personal realizaba sus labores de forma itinerante en todas las escuelas.

Cada uno de estos actores desempeña tareas delimitadas de forma clara y siguen sus funciones de una manera vertical. En la práctica, los miembros de los entes señalados tienen el cuidado de no tomar decisiones que se ubiquen fuera de su jurisdicción y solicitan autorización para resolver las situaciones imprevistas a sus mandos superiores.

En el aspecto político, también tienen injerencia en las escuelas los líderes provinciales y municipales del Partido Comunista, quienes se encargan de desarrollar acciones de ideologización dentro de las aulas, con el apoyo de las organizaciones de Pioneros, las cuales se detallarán más adelante. Esta sólida estructura pedagógico-administrativa es la base del funcionamiento del sistema educativo de las escuelas primarias. De esta manera, los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y por las autoridades provinciales y municipales se aplican en las aulas de la forma como fueron planeados.

En cuanto a las escuelas rurales, esta multiplicidad de actores que participan en su funcionamiento permite que los docentes multigrado, a pesar de que se encuentren geográficamente aislados, estén acompañados en sus labores por los miembros de los diversos entes y que haya un seguimiento cercano de la historia educativa de cada uno de los alumnos.

En este sentido, existe un seguimiento individualizado de la trayectoria educativa de los niños, quienes, en su gran mayoría, fueron atendidos en programas de educación inicial (programa Educa a tu Hijo) y preescolar, además de continuar sus estudios a nivel secundaria. De esta manera, la comunicación entre docentes de las diversas etapas escolares es estrecha y colaborativa, con lo cual se logra establecer un “historial educativo” de cada uno de los estudiantes, en el que se marcan aspectos sociales y didácticos que han enfrentado los alumnos desde su inclusión en los programas de educación inicial, es decir, a partir del año de edad. Además, este diagnóstico de los avances y retos de los estudiantes permite a los docentes planear actividades a desarrollar a lo largo del ciclo escolar para fortalecer las áreas donde presenten mayores dificultades.

Existen otros agentes que participan junto con el docente en las labores educativas de las escuelas rurales: los tutores (docentes con una amplia experiencia en educación rural que acompañan a los recién egresados de las universidades pedagógicas) y los maestros de educación física, cómputo, artes, inglés y logopedas (profesionales que atienden las afecciones del lenguaje, el habla y la voz) itinerantes, quienes visitan las escuelas multigrado al menos un día a la semana a fin de desarrollar sesiones especializadas con los alumnos. En todas las escuelas cubanas visitadas (las cuales oscilaban entre dieciséis y cuarenta alumnos, donde laboraban de uno a cuatro maestros multigrado) también se encontró con la figura del bibliotecario. Ellos se encargan de organizar el funcionamiento de las colecciones de libros y realizan actividades de apoyo en temas de lectura y escritura.

Otra figura de apoyo hacia los docentes multigrado son los asistentes educativos, egresados de bachillerato, quienes reciben cursos básicos de pedagogía durante tres a cinco meses y estudian la licenciatura en Educación al mismo tiempo que laboran en las escuelas rurales. Los asistentes son especialmente útiles en los grupos multigrado, ya que supervisan el trabajo independiente de los alumnos o realizan con ellos diversas actividades; mientras, los docentes trabajan de forma directa con los estudiantes de un grado escolar.

En la mayor parte de las escuelas se localiza al menos una computadora, mediante la cual los alumnos aprenden a manejar cuestiones básicas de la paquetería de Windows (como Word, Excel, Power Point) y en las que trabajan mediante software educativos especializados. En la gran mayoría de las escuelas rurales visitadas se contaba con un docente de cómputo de planta.

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

Existe una organización de estudiantes sustentada por algún docente encargado de ello llamada Pioneros, mediante la cual los alumnos desarrollan diversas actividades, como el cuidado del huerto escolar, y en la que se inculcan aspectos políticos e ideológicos centrales en el sostenimiento de la Revolución. Su fin es fomentar “desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus conocimientos, formas de pensar y comportamiento acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista” (MINED, 2011). Los alumnos pioneros más destacados continúan su proceso político en las Juventudes Comunistas, organizaciones dirigidas a alumnos de secundaria y bachillerato.

El objetivo de la enseñanza en la escuela cubana es

contribuir a la preparación de los escolares para la vida laboral y social, de manera que éstos dispongan de sólidos conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades, que les permitan interpretar los avances de la ciencia y la técnica; que sean capaces de operar con ellos con rapidez, rigor y exactitud, de modo consciente; y que puedan aplicarlos de manera creadora a la solución de los problemas en las diferentes esferas de la vida (MINED, 2004b, p. 4).

Para ello, se pretende que en contextos sociales heterogéneos del medio rural el docente sepa cómo vincular la experiencia del niño con los conocimientos que se quieren enseñar. Las escuelas rurales de Cuba siguen un modelo pedagógico que se apoya en enfoques desarrollados por Vygotsky y en aspectos de la educación socialista. A este modelo lo nombran “Metodología curricular desde un enfoque histórico-cultural” (MINED, 2004b, p. 9). De acuerdo con los postulados de Vygotsky, el desarrollo psicológico incorpora signos desarrollados históricoculturalmente que cambian la naturaleza y expresión de los procesos psicológicos naturales (compartidos con otros mamíferos superiores), lo que da pie a la aparición de procesos psicológicos superiores o instrumentales (Rosas & Sebastián, 2010). Por tanto, la educación debe destacar la transmisión de esta herencia histórico-cultural a través de su socialización (o comunicación) entre el alumno y los docentes, compañeros, mediante la interacción dialéctica (con una influencia recíproca) alumno-contenido.

Desde esta perspectiva, los actos educativos pasan de lo externo (acciones materiales o materializadas con objetos) a lo verbal (lenguaje interno y externo) y al plano interno (pensamiento), proceso por el cual el alumno se apropia de conocimientos, habilidades, hábitos, normas sociales y valores. El docente es el encargado de valorar el nivel de desarrollo conseguido por el alumno considerando tanto el desarrollo actual como la “zona de desarrollo próximo”: lo que aún no ha logrado, pero está en condiciones de alcanzar con ayuda de otro (MINED, 2004b, p. 23).

El enfoque histórico cultural está presente en la labor educativa de la escuela primaria; por ejemplo, la “zona de desarrollo próximo”, las mediaciones, el valor del entorno o contexto sociocultural donde se desarrolla el alumno y donde esté enmarcada la escuela; es decir, según la teoría del enfoque histórico-cultural de Vygotsky, no se ve a la enseñanza como algo autónomo, por lo que el estudiante se ubica en el centro del proceso como ente activo, quien construye junto al maestro su propio conocimiento. El docente orienta los objetivos hacia el estudiante, le da a conocer cuáles son los propósitos de la clase y, mediante procedimientos de observación, comparación, generalización, los va induciendo para que lleguen a su conclusión. El maestro se convierte, así, en facilitador, guía u orientador del proceso, quien ofrece atención a las diferencias individuales que tiene en el salón y realiza un diagnóstico inicial e integrador cuyos resultados reciben un seguimiento durante todo el curso; por lo tanto, a través de este seguimiento, se convierte en constructor de zonas de desarrollo real y potencial fundamentalmente, como postula Vygotsky. Esos resultados sirven, además, para la proyección de las actividades según las necesidades e intereses de los alumnos.

El entorno sociocultural también es tomado en cuenta, pues se contextualiza

el contenido y la metodología de acuerdo con el ámbito del alumno y donde esté enclavada la escuela; por ejemplo, en la zona rural, el desarrollo del niño estará muy vinculado a la naturaleza, el mundo de sonidos y colores que contribuirán al crecimiento corporal e intelectual; el de la zona urbana, poseerá mayor conocimiento y habilidades en el uso de la tecnología.

La preparación y formación docente que laboran en las escuelas multigrado es sólida, ya que les debe permitir adaptar el currículo a los escenarios de cada lugar y estar en condiciones de reformular objetivos, reordenar los procesos de enseñanza, modificar el tiempo de duración de las actividades docentes y las formas de evaluación, entre otros aspectos.

Para ello, se organizan los contenidos de las materias de los grupos multigrado por ejes temáticos o contenidos afines; es decir, partiendo del diagnóstico para determinar los problemas, potencialidades y necesidades formativas tanto del grupo como de cada alumno, se identifican las habilidades y capacidades a lograr en las asignaturas de los grados o ciclos. Luego, el contenido de los cursos se organizan en torno a ideas rectoras o ejes temáticos que les permitan a los alumnos establecer vínculos entre los diversos cursos y grados. Los ejes temáticos integran el contenido de varias asignaturas o partes de ellas considerando los intereses de los niños y el contexto social; por ejemplo, se pueden integrar contenidos del mundo en que vivimos, ciencias naturales y geografía de Cuba, o cívica, geografía e historia. Esta integración debe buscar el “tránsito gradual de lo concreto a lo abstracto” y equilibrar las actividades grupales y las individuales (MINED, 2004b, p. 15).

Como se ha mencionado, el trabajo por ejes temáticos parte de la elaboración de un diagnóstico de cada alumno que permita conocer hasta dónde trabajan por sí solos, qué hábitos de estudio posee, cómo aprende, formas de autocontrol y autovaloración y en qué aspectos requieren una mayor atención o trabajo (MINED, 2004b, p. 16). Asimismo, se sugiere el trabajo a través de ejes transversales: contenidos básicos de varias asignaturas y que sólo pueden abordarse integrados a ellas. Algunos ejes transversales fundamentales son: valores, formación laboral, educación ambiental, educación para la salud y sexual y el trabajo de los Pioneros (MINED, 2004b, p. 8).

Además del trabajo dentro del aula, se organizan actividades didácticas: excursiones, acampadas y trabajo en parcelas y huertos escolares. De esta manera, el docente puede organizar el tiempo dedicado tanto al trabajo simultáneo con alumnos de varios grados a la vez o al más individualizado, ya que mientras labora de forma directa con algún grupo, los alumnos de otro(s) pueden realizar actividades en la biblioteca, en las computadoras, frente al Canal Educativo, en la huerta escolar, en actividades deportivas o en el ajedrez (que se enseña en todas las aulas).

Hay que destacar que aun cuando los docentes rurales cuentan con una buena preparación, durante el desarrollo de las acciones recién descritas tienen el apoyo y la supervisión de los diversos agentes que participan en los procesos educativos: equipos técnicos, jefes de ciclo, bibliotecarios, maestros de artes, cómputo, de educación física, artes, entre otros.

Por otra parte, no es atípico encontrar a maestros que trabajan en una misma escuela rural por largos periodos (hay casos de veintidós, veintiocho y treinta y seis años laborando de forma consecutiva en una sola escuela). En este aspecto, la educación rural cubana se diferencia de sus contrapartes latinoamericanas, donde los docentes apenas permanecen un ciclo escolar en promedio dentro de las escuelas

multigrado. Para el caso mexicano, véase Ezpeleta y col. (2000) y SEP (2006).

La observación en las escuelas rurales permitió notar que los docentes multigrado tienen la posibilidad de continuar su preparación por medio de diplomados, maestrías y doctorados en las universidades en ciencias pedagógicas. Los tiempos de estudio se adaptan a la función docente. El horario de clases de las escuelas multigrado observadas es de 8:00 a 12:30 y de 14:30 a 16:30; es decir, los alumnos asisten 6.5 horas diarias. Las sesiones de clases duran cuarenta y cinco minutos.

La enseñanza de las artes es un aspecto central dentro del currículo cubano: danza, música, teatro y plásticas son áreas que se abordan con el apoyo de los instructores itinerantes especializados, quienes visitan al menos una vez por semana las escuelas multigrado. Éstos se forman durante cuatro años en escuelas especializadas (se visitó una en Santa Clara), a las cuales ingresan con estudios de secundaria y trabajan a modo de internado: permanecen once días en ella y salen cuatro días a sus hogares.

La enseñanza de las artes parte de la premisa de que la educación debe ser integral y durante el trabajo de campo se observaron los frutos de esa formación: en una escuela de la Sierra de Escambray, los alumnos de una pequeña escuela multigrado ejecutaron música tradicional de forma armónica con instrumentos de cuerda y tambores elaborados por ellos mismos.

Uno de los grandes orgullos de la Revolución cubana son los resultados obtenidos en disciplinas deportivas en las diversas competiciones internacionales. Por tanto, no es de extrañar que también la enseñanza de la educación física sea parte de la enseñanza integral que reciben los niños, incluso en el medio rural. Un docente especializado visita las escuelas rurales de forma itinerante y la práctica deportiva se convierte en un aspecto central dentro de la educación, además de que el docente identifica a alumnos con potencial deportivo que tienen la oportunidad de formarse como atletas en internados dedicados a ello.

En una escuela rural visitada, un par de alumnas de quinto grado presentaron una composición coreográfica de gimnasia rítmica mediante el uso de aros, cintas y pelotas. Lo anterior es muestra del nivel de especialización que se logra en las disciplinas deportivas, incluso en zonas rurales apartadas.

Para resumir, y como se ha detallado a lo largo del documento, algunas razones que pueden ayudar a entender por qué los alumnos de las escuelas rurales cubanas obtienen similares resultados en las evaluaciones internacionales que sus pares urbanos son las siguientes:

Los maestros rurales no están solos: están acompañados de actores que apoyan en tareas determinadas en aspectos pedagógicos, administrativos, de educación especial (incluyendo temas de lenguaje), de trabajo social, entre otros. Además, diversas figuras docentes (artes, educación física, cómputo, inglés, bibliotecarios) visitan las escuelas multigrado al menos una vez por semana, si es que no permanecen en las aulas de planta.

La existencia de diversos actores involucrados en los procesos educativos contribuye a que el docente pueda atender de forma directa y personal durante algunos momentos del día a alumnos de diversos grados, dentro de los propios grupos multigrado. En este sentido, la existencia de otros apoyos (Canal Educativo, organizaciones de Pioneros, software educativos, sesiones de ajedrez) también permite que el tiempo pueda ser aprovechado con la atención directa de los alumnos o grupos que lo requieran.

El propio modelo de control social y educativo de Cuba origina que los casos de indisciplina de los alumnos sean excepcionales.

Existe un seguimiento individualizado de la trayectoria escolar de cada alumno, desde el preescolar. Ello se ve favorecido con la poca migración interna en la isla, además de la permanencia de los docentes durante largos períodos laborando en una sola escuela. De esta manera, es posible diseñar actividades específicas para el desarrollo académico de cada alumno y dar seguimiento a tales acciones.

Los alumnos gozan de un contexto social (capital social, como lo llama Carnoy, 2000) que les ayuda a dedicarse a sus estudios sin preocuparse por temas básicos, como el trabajo infantil, alimentación, salud, acceso a infraestructura básica, etcétera. Por otra parte, los padres de familia, al tener grados de escolaridad al menos en educación secundaria, pueden apoyar a sus hijos en las tareas intra- y extraescolares. Además, los padres de familia confían en el sistema educativo del país.

La sólida preparación docente permite que los maestros cuenten con los conocimientos y habilidades para adecuar contenidos a las características de sus alumnos, a través de los ejes temáticos y transversales.

Existe un uso inteligente y creativo de los pocos recursos materiales disponibles en las escuelas: libros de texto, hojas de trabajo, computadoras y televisores.

Tal como destacan Carnoy (2010) y Gasperini (2000), la estructura del sistema educativo cubano ayuda a que buena parte de las decisiones que se toman en las oficinas del Ministerio de Educación efectivamente se lleven a la práctica, incluso en las escuelas rurales más apartadas. La claridad en las funciones jerárquicas de los diversos actores involucrados en la educación facilita el desarrollo de actividades mediante las cuales se establece la educación formal como prioridad del Estado y eje central en el desarrollo social del país.

Como limitantes del modelo multigrado se pueden mencionar la casi inexistencia de materiales especializados para esta modalidad, como libros de texto, hojas de trabajo o software educativos. Además, hay una carencia de docentes de inglés, quienes no están disponibles en todas las escuelas del campo, lo que hace que la enseñanza de esa lengua sea débil en las zonas rurales visitadas. También hace falta una preparación especializada en multigrado dentro de los institutos y universidades pedagógicas. En este sentido, Rivera (2009), en una muestra levantada entre docentes multigrado del oriente de Cuba, destaca que los maestros perciben que requieren mayor preparación para integrar objetivos y contenidos de distintos grados, para contextualizar el proceso enseñanza-aprendizaje y que son pobres las actividades específicas para el multigrado. Esto nos habla de que el sistema educativo cubano debe atender aspectos en esta área específica de la educación rural. A pesar de los buenos resultados educativos, no existe una metodología específica para el trabajo multigrado en Cuba: son las metodologías diseñadas para el trabajo en aulas regulares las que se deben adaptar a los contextos rurales. Las únicas aportaciones que existen en modelos de educación multigrado provenientes de América Latina son la Escuela Latina son la Escuela Nueva (desarrollado en Colombia) y el de Dialogar y Descubrir, implementado por el Conafe en México.

CONCLUSIONES

Desde 1987 se implementa en las zonas montañosas y de difícil acceso de Cuba un programa de desarrollo llamado Plan Turquino, mediante el cual se planean y coordinan las acciones de las diversas instituciones de gobierno involucradas en

esas áreas. Este plan se efectúa en 1 300 localidades montañosas de 49 municipios, los cuales constituyen 18% de la superficie del país. En estas partes, radican más de 700 mil personas (el equivalente a 6% de la población total). Las comunidades se ubican en ocho provincias, básicamente en el oriente del país (Gandul, Luna & Sierra, 2009 y ONE, 2009).

Este plan ejecuta acciones en las esferas de salud (prevención y atención de enfermedades, incremento del personal médico, programas de medicina tradicional y natural), educación, mejoramiento de vivienda, electrificación, abasto de agua, caminos, instalación de redes telefónicas, infraestructura deportiva y de casas de cultura, reforestación, uso racional del agua y de recursos naturales, proyectos productivos de café, cacao, silvicultura, hortalizas, frutas, porcinos, avícolas, acuícolas, ovino caprino y otras áreas vinculadas a la producción de alimentos.

Este ejemplo ayuda a comprender parte de los éxitos del sistema educativo cubano desarrollado en el medio rural: la educación no es un hecho aislado, sino que está inscrito en una política de Estado mediante la cual se llevan a cabo acciones específicas en la búsqueda de la equidad y el bienestar social. La política educativa está íntimamente relacionada con la de salud, alimentación, deportes, cultura, dotación de infraestructura básica, vivienda y desarrollo de proyectos productivos; aunado a ello, existe una amplia red de diversos establecimientos educativos en el medio rural, como escuelas secundarias, bachilleratos, universidades, centros de educación especial, escuelas agrícolas y de arte. Mientras otras naciones centren sus esfuerzos educativos únicamente en lo que ocurre dentro de las aulas, dejarán de lado aspectos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje que no necesariamente tienen como escenario las escuelas, sino contextos sociales en los que la equidad social debe ser la meta a seguir por parte de los estados.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio no hubiera sido posible sin el apoyo de funcionarios, directivos, docentes y alumnos cubanos relacionados con el multigrado o residentes en el medio rural. En particular, agradezco a Regla Silva, directora nacional de la Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación; a Nelsa Baute, subdirectora de Educación de la Provincia de Santiago; a Herma Guilarte, de la Universidad Pedagógica de Oriente, y a Elena Rivera, del municipio del Segundo Frente. Por último, los comentarios puntuales de Adia Gell Labañino ayudaron a enriquecer el presente documento. Gracias a todos por su apoyo y hospitalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE.
- Céspedes, A., Falcón, H. y Montoya, J. (2011). La formación inicial multigrado: una prioridad para las universidades de ciencias pedagógicas en Cuba. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28).
- CEPAL/UNICEF (2002). *La pobreza en América y el Caribe aún tiene nombre de infancia*. México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Ezpeleta, J. y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo* (2ª. ed.). México, DF: Departamento de Investigaciones Educativas—CINVESTAV/Instituto Politécnico Nacional.

- Gandul Salabarría, L., Luna, E. & Sierra, D. (2009). Programa de desarrollo integral de la montaña. Plan Turquino Manatí, 17 años de avances. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25 (2).
- Gasperini, L. (2000). *The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas*. Washington, DC: Banco Mundial. Country Studies. Education Reform and Management Publication Series, vol. I, núm. 5.
- Gell, A. (2005). *Estrategia didáctica para la construcción del texto escrito en la escuela rural*. Cuba: Pedagogía Internacional Curso Pre evento núm. 46 (CD).
- Guilarte, H. (2010). *Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza*. Recuperado de www.eumed.net/tesis/2010/hgc/
- Gutiérrez, M. (2009). Propuesta de integración del sistema objetivo-contenidos en la enseñanza del Mundo en que Vivimos en los grados 3-4 del multigrado como preparación de los estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Primaria. Santiago de Cuba. Tesis para obtener el grado de master en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País.
- Hunt, B. (2003). A Look at Cuban Schools: What is Cuba Doing Right? *Phi Delta Kappan*, 85 (3), 246- 249.
- INEE (2008). *Resultados nacionales. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explorativo 2006 (Serce)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, R. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos escolares con grados múltiples con la mediación de la audiovisualidad multigrada. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (25).
- Ministerio de Educación de la República Cuba-MINED (2011). *Sistema educativo. Primaria*. Recuperado de <http://www.rimed.cu>
- _____. (2008). *Formación de los directivos y docentes en el sector rural*. Folleto 5. Cuba: MINED/ UNICEF.
- _____. (2004a). *Una propuesta pedagógica para la planeación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales*. Folleto 1. Cuba: MINED/ UNICEF.
- _____. (2004b). *El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural*. Folleto 2. Cuba: MINED/ UNICEF.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- _____. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. España: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/Santillana.
- ONE (2009). *Plan Turquino. Año 2008*. Cuba: Oficina Nacional de Estadísticas.
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos*. Nueva York: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- _____. (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. HDR 2009 Statistical Tables. Nueva York: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivera, E. (2009). La formación de competencias profesionales pedagógicas para el trabajo en el multigrado del docente en formación de la carrera de Educación Primaria en el municipio Segundo Frente. Santiago de Cuba. Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País.

- Rosas, R. & C. Sebastián (2010). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: Subsecretaría de Educación Básica-Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____ (1988). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2007). *Estado mundial de la infancia 2008*. Nueva York: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- World Bank (2008). *Measuring Inequality*. Recuperado de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPA/0,,contentMDK:20238991~menuPK:492138~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:430367,00.html>