

# LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN EL SALVADOR: BREVE DIAGNÓSTICO

Edgar Ventura  
CENICSH  
[edgar.ventura@mined.gob.sv](mailto:edgar.ventura@mined.gob.sv)

Recepción: 4 de julio de 2016  
Aceptación: 25 de julio de 2016

## RESUMEN

El presente trabajo evidencia las disparidades que existen actualmente entre la oferta educativa que brinda el área urbana respecto del área rural en el sistema público de educación. Para demostrar tal disparidad, el análisis se concentra en las modalidades de educación multigrado, las cuales son prototípicas de la oferta educativa en el área rural. Las limitantes que presentan dichas modalidades tienen una incidencia directa en la calidad de la educación que recibe esta población, reflejada en la limitada capacidad docente para atender las asignaturas del currículo: una jornada lectiva inferior, limitados materiales educativos que faciliten el proceso formativo, limitada infraestructura, entre otros. El trabajo propone una lectura contextualizada de los procesos socio-educativos, a fin de captar los problemas específicos según se manifiestan en los territorios del país.

### **Palabras Clave**

Planificación de la educación, democratización de la educación, calidad de la educación

## ABSTRACT

This paper shows the current imbalances between the educational offer that provides the urban area compared to the rural area in the public education system. To demonstrate such a disparity analysis focuses on the modalities for multigrade education, which are prototypical of educational opportunities in rural areas. The constraints that have these arrangements have a direct impact on the quality of education that this population receives, reflected in the limited teaching capacity to meet the subjects in the curriculum: less school day, limited educational materials to facilitate the training process, limited infrastructure, among others. The paper proposes a contextualized reading of the socio-educational processes in order to capture specific problems as they arise in the territories.

### **Keywords**

Educational planning, democratization of education, educational quality

# LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN EL SALVADOR: BREVE DIAGNÓSTICO<sup>1</sup>

Edgar Ventura  
CENICSH  
edgar.ventura@mined.gob.sv

## Introducción: problematización y modo de aproximación

Es usual que para realizar una lectura del sistema educativo de una nación recurramos a indicadores educativos tales como la tasa neta y bruta de matrícula en los diferentes niveles formativos, el porcentaje de alumnos repetidores, la sobreedad escolar, la deserción escolar, la relación entre cantidad de estudiantes por docente, la tasa de promoción, la inversión pública en educación, entre otros. Esta forma estandarizada de leer los sistemas educativos es la que ha predominado, pero ciertamente no deja de inquietar si la información proporcionada –desde los indicadores en mención– nos brinda un panorama completo de nuestra educación nacional.

---

<sup>1</sup> La idea original de realizar un trabajo de investigación sobre los Centros Educativos Multigrado surge a iniciativa del Equipo *Ad-Hoc* de Intervención y Planificación Territorial conformada por funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación de El Salvador a inicios del año 2015. Este equipo era dirigido desde la ex Dirección Nacional de Educación del MINED.

No cabe duda de que una forma de aproximarse a la realidad la constituyen este tipo de datos cuantitativos, pero debe mencionarse también que dicha aproximación no rinde cuentas de los contenidos de índole cualitativo vinculados a los aspectos relacionados del proceso enseñanza-aprendizaje y a la complejidad del contexto social en que tiene lugar, los cuales nos han de proporcionar mayores elementos de análisis para realizar una lectura integral y contextualizada de las diferentes formas en que se manifiesta la educación en El Salvador. Este conocimiento del contexto nos permite tener acceso a información de primera mano de las necesidades, limitantes y avances de los procesos educativos que, a la larga, son funcionales para replantearse estrategias de planificación educativa pertinentes según lo demanda cada contexto en específico.

Las lecturas estandarizadas, por su parte, tienden a concebir los sistemas educativos como una masa homogénea sin reparar en las diferentes formas en que se manifiesta la educación, que vendría a significar (entre otros aspectos) la diversidad de contextos y la situación vital de los agentes de los procesos socio-educativos. Aún más, analizar la realidad, únicamente desde la óptica de las cifras y estadísticas estandarizadas, puede terminar encubriendo realidades que solo inspeccionando a fondo el “sistema” pueden salir a la luz. Se vuelve necesario entonces compilar otro tipo de información cuantitativa, respaldada por una investigación de campo que puede dar luces sobre aspectos cualitativos fundamentales de la educación. Una de las consecuencias en la concepción del sistema educativo como una masa homogénea es la invisibilización de contextos socio-educativos como la atención multigrado.

Este tipo de modalidad formativa tiene su origen en la necesidad de aumentar las cifras de cobertura en el acceso a los servicios educativos. El Centro Educativo Multigrado (CEM) se caracteriza por el hecho de atender en forma combinada –con una reducida cantidad de docentes– diferentes secciones educativas que corresponden a grupos de estudiantes en edades disímiles. En las condiciones de la educación rural salvadoreña, los estudiantes reciben una atención educativa cualitativamente inferior, comparada a los de una escuela tradicional donde existe un recurso básico: un profesor por sección. Esto último solo constituye el aspecto más visible del asunto, pues

en realidad la problemática se agrava aún más cuando se analizan en mayor detalle las condiciones del proceso educativo: la especialización docente, la evaluación del rendimiento escolar, el cumplimiento del currículo, los métodos de enseñanza, los espacios educativos y otras que serán analizadas más adelante. El presente análisis intenta mostrar que este conjunto de aspectos se atienden de manera deficiente en un CEM, y ello tiene una incidencia directa en la calidad educativa recibida por la población matriculada en estos centros.

El propósito de este diagnóstico es poner de manifiesto los principales problemas de los CEM que poseen una asignación docente de entre uno a cinco maestros, los cuales tradicionalmente son invisibilizados en los informes oficiales. El trabajo es un esfuerzo de indagación empírica combinando datos estadísticos y trabajo de campo que brinda elementos cualitativos, en orden a lograr una comprensión contextualizada de los problemas educativos mediante la entrevista con los maestros de los CEM. El hecho de mostrar cifras que evidencian los antagonismos en la educación nacional nos replantea el panorama del problema educativo y demanda de una interpretación que debe lograr una diferenciación, según sea la zona o el contexto en que tienen lugar los procesos socio-educativos. El asunto es desprenderse de la línea puramente cuantitativa de interpretación del problema educativo que va en una dirección explicativa desde los indicadores tradicionales, para lo cual se vuelve necesario mostrar la diversidad del sistema educativo, acompañarlo de una lectura desde datos estadísticos y con un trabajo de campo que enriquezca la comprensión del fenómeno educativo.

Así planteado el asunto, el trabajo prescinde de la fundamentación conceptual de la educación multigrado, discusión que discurre en torno a lo que se conoce como **Educación Activa** y los presupuestos pedagógicos del constructivismo. La elaboración de una investigación, que dé cuenta de dichos presupuestos y el modo en que se manifiestan en nuestro contexto, demandaría de la elaboración de un trabajo que permita la continuidad a este esfuerzo de diagnóstico, el cual retoma estadísticas no resaltadas en los informes oficiales, así como ha tomado una muestra de CE ubicados en el municipio de Masahuat, Departamento de Santa Ana. Mediante esto, el

trabajo pretende dar algunas luces para que las autoridades realicen una intervención en el orden de una planificación educativa que permita resolver progresivamente –en el corto y en el largo plazo– los problemas aquí identificados.

En definitiva, distanciarse de la lectura tradicional del sistema educativo implica realizar un cuestionamiento de fondo –del modo tradicional en que los funcionarios públicos en este ámbito han encarado los problemas más graves de la educación en el país– y replantearse un proyecto educativo de país, el cual debe ser resultado de la reflexión propia de los responsables de la educación y no meros desarrollos de programas estandarizados impuestos por organismos internacionales. La obsesión por el aumento de cifras en término de cobertura y la homogenización de estrategias educativas ha devenido, como afirmó Tedesco, en que “lo mismo para todos” termina siendo “todo para unos pocos”.<sup>2</sup> Una orientación a la genuina universalización de una educación de calidad puede contribuir a que no exista una “educación de segunda clase” en el país, tal y como señaló atinadamente el actual Ministro de Educación, Ing. Carlos Canjura,<sup>3</sup> En fin, una adecuada caracterización de la educación nacional puede llevarnos a una correcta comprensión de los problemas formativos y, en consecuencia, a tener claridad en que las soluciones a poner en marcha no pueden seguirse sosteniendo en la información homogenizante de los datos cuantitativos.

## Somera indagación histórica del problema

Un momento decisivo en la historia de El Salvador, en el cual tuvo lugar la expansión de la educación multigrado, fue a inicios de los años noventa. Tras la firma de los Acuerdos de Paz, en 1992, se impulsa un proceso de reforma educativa desde 1995, en la que uno de los ejes centrales fue la expansión de

---

<sup>2</sup> Juan Carlos Tedesco. «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública» en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*, N° 25, Agosto, 1991, 17

<sup>3</sup> La entrevista completa se encuentra disponible en: <http://www.matematica.ues.edu.sv/escuela/?p=1423>. Última consulta: 1° de octubre, 2015.

los servicios educacionales, principalmente de la educación básica.<sup>4</sup> En tanto que las zonas rurales históricamente han sido excluidas de los beneficios de la educación, se consideró la implementación de medidas orientadas a superar esta deuda histórica.

Bajo esta premisa surge, en 1991, el Programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO). Esta iniciativa y el programa Solidificación del Alcance de la Educación Básica (SABE) fueron concebidos como las “raíces” de los procesos de cambios educativos consolidados a partir de 1995.<sup>5</sup> La implementación de EDUCO tuvo como principal agente a las familias de las comunidades rurales; es decir, la administración y gestión educativa recayó principalmente en ellas. Esto significó, entre otras cosas, que las familias tenían bajo su responsabilidad la administración de los recursos y la selección del personal docente que trabajaría en los Centros Educativos (CE). En principio, la idea aparece como algo innovador. Sin embargo, como en todo proceso de cambio las consecuencias a largo plazo no son pensadas en su totalidad y dan lugar a múltiples dificultades que se complejizan con el paso del tiempo.<sup>6</sup>

Desde su implementación en el año 91 al año 92, este programa tuvo una incidencia significativa en la población beneficiada. En el primer año atendió a 13,150 niños, mientras que en el segundo atendió a 51,900 con una cantidad de profesores de 263 y 974 respectivamente. Eso se reflejó

---

<sup>4</sup> Para una reseña histórica de los cambios educativos iniciados a partir de 1989, consultar: Ministerio de Educación, *La historia de la reforma y la reforma de la historia* (San Salvador: Ministerio de Educación, 1999).

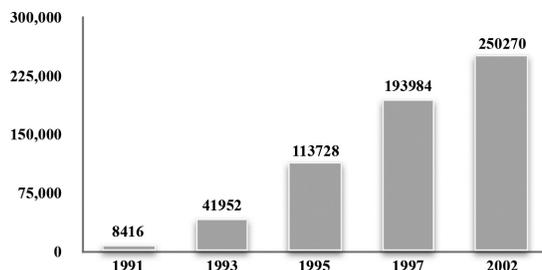
<sup>5</sup> Ministerio de Educación, *La reforma educativa de los 90* (San Salvador: Ministerio de Educación, 1999), 9.

<sup>6</sup> La estrategia educativa ideada por el Ministerio de Educación denominada aulas alternativas, de la cual se hará mención más adelante en el trabajo, quedó plasmada en uno de los documentos institucionales de la reforma iniciada en 1995: Ver: Ministerio de Educación, *Lineamientos generales del plan decenal 1995-2005* (San Salvador: Ministerio de Educación, 1995), 13. Es importante distinguir, a lo largo del trabajo, entre la educación que recibe la población que se encuentra en edad escolar y que inicia su proceso formativo desde el Kínder 4 hasta noveno grado, en lo que se conoce como aula alternativa, de aquella población inscrita con sobreedad escolar o que sea población adulta inscrita en modalidades de educación flexible o acelerada, modalidades también conocidas en nuestro medio como aulas alternativas. Este trabajo se ocupa únicamente de población en edad escolar.

en un aumento de las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), estructura responsable de la gestión educativa, las cuales pasaron de 154 a 879, respectivamente.<sup>7</sup> Cuatro años después, mediante este programa fueron atendidos 168,928 estudiantes distribuidos en los niveles de parvularia y básica.

Como puede notarse, en poco tiempo este programa logró incorporar una buena cantidad de estudiantes del sistema público de enseñanza. En la gráfica a continuación se aprecia la evolución de la matrícula hasta 2002.

**Gráfica 1**  
Evolución de la matrícula en el sistema  
EDUCO, 1991-2002



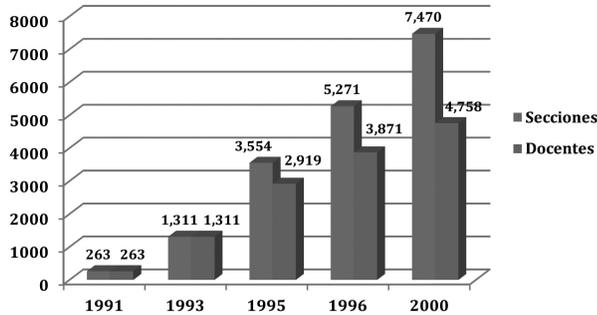
Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación, *Memorias de labores*, años 1991-2002

Lamentablemente, después de 2002 el Ministerio de Educación dejó de reportar el dato de matrícula del sistema EDUCO. Si bien es cierto el programa se mantenía e incrementaba su cobertura, vino a menos su proyección mediática en el quehacer de la institución, lo cual puede comprobarse en las prioridades que informaban las memorias de labores de inicios del siglo XXI. Paralelo al crecimiento de la población estudiantil matriculada debe analizarse la asignación de profesores a dicho sistema, así como la cantidad de secciones que atendía, con el objetivo de rastrear cómo el programa se fue decantando por la implementación de los CEM. En la siguiente gráfica se observa esta evolución.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación, *Memoria de las labores del período 1991-1992* (Nueva San Salvador, 1992), 64.

**Gráfica 2**

Evolución de asignación docente y secciones atendidas , EDUCO, 1991-2000



Fuente: Elaboración propia en base a *Memorias de Labores* del Ministerio de Educación, años 1991-2000

Como puede apreciarse, a partir de 1995 se genera una ruptura entre el empate de docentes asignados y las secciones a atender. Esta tendencia se mantuvo en los siguientes años y es una explicación de cómo paulatinamente fue expandiéndose el fenómeno de los CEM. Así como el dato de matrícula, de igual manera esta información de la relación secciones-docentes dejó de ser reportada en los años posteriores al año 2000, lo cual nos permitiría corroborar aún más la hipótesis que el sistema EDUCO ha sido una de las principales causantes de la existencia de los CEM. Si bien el propósito original del programa en mención fue una decisión loable, no se pensó de lleno en brindar una educación plenamente de calidad a esta población y así fue como se expandió un sistema educativo de calidad inferior al de la zona urbana.

Recientemente, me refiero a la gestión 2009-2014 del Ministerio de Educación, se determinó que todos los docentes bajo la modalidad de contratos anuales pertenecientes al sistema EDUCO fueran colocados en una plaza bajo la ley de salarios. Ello prácticamente finalizó el ciclo de aquel programa, pues ya no tenía sentido la gestión y administración sin los recursos que otrora utilizaban para contratar año con año a los profesores. Si bien eso significó el fin del programa, sus consecuencias aún persisten. Una de estas es el legado de los CEM, que es preciso superar si se quiere brindar una educación de calidad a toda la población.

## Dimensiones del diagnóstico

### Los antagonismos de la educación salvadoreña: lo urbano y lo rural

Cuando se analiza el funcionamiento de la educación pública en el país, nos damos cuenta de que tiene dos tipos de atención educativa determinadas fundamentalmente por un hecho: los CE ubicados en la zona rural y aquellos que se encuentran en el área urbana. Que un CE esté ubicado en el área rural significa un CE con limitada capacidad de infraestructura y equipamiento (aulas, biblioteca, espacios verdes y recreativos), limitado acceso a recursos para el aprendizaje (textos escolares, equipo informático) y lo más importante: un limitado personal docente que se ve abrumado por atender secciones que demandan el conocimiento de todas las especialidades requeridas por el currículo de la educación parvularia y básica.

Se presenta, de igual forma, una falta de correlación entre la cantidad de estudiantes inscritos por sección y los docentes disponibles para atenderles, lo cual genera una situación crítica para la atención educativa, en el sentido que por causa de la reducida matrícula se toma la decisión de integrar las secciones; valga como ejemplo, la combinación del primer, segundo y tercer grado como un camino para optimizar el recurso docente. En otras palabras, es inconcebible que un profesor atienda apenas a dos, tres o cuatro estudiantes correspondientes a una sola sección. Este hecho de integrar las secciones se conoce como metodología de aulas integradas, en una población que va desde los inscritos en parvularia (cuatro años de edad) hasta el noveno grado de básica.<sup>8</sup>

Es necesario aclarar que los CEM, lo cual será retomado más adelante, tal y como se manifiesta en nuestro contexto, representan un problema grave para la atención educativa de amplios segmentos de la población. Esta

---

<sup>8</sup> Cabe mencionar que los lineamientos para este tipo de atención educativa son muy limitados, pues no existe documento alguno que oriente a los docentes. Por otra parte, los casos varían y hay secciones en las cuales, a pesar de poseer una cantidad numerosa de estudiantes inscritos, se vuelve necesaria la integración; pero es común el ejemplo citado.

metodología, empleada en numerosos países tanto en vías de desarrollo como del primer mundo –si se aplica acompañándola de recursos de diferente índole y respetando ciertas pautas–, es una metodología absolutamente viable para los procesos formativos.<sup>9</sup> Como puede representar una oportunidad para solventar necesidades educativas, puede igualmente representar obstáculos en la calidad de los aprendizajes recibidos por los estudiantes. En el siguiente cuadro se aprecia la diferencia entre la zona rural y la zona urbana:

**CUADRO 1**  
DISTRIBUCIÓN DE LOS CE SEGÚN ZONA  
Y POBLACIÓN ATENDIDA

Zona	Cantidad de CE	Población Atendida
<b>Urbana</b>	1,257	741,641
<b>Rural</b>	3,915	690,138
<b>Total</b>	<b>5,172</b>	<b>1,431,779</b>

Fuente: Elaboración propia en base a MINED, *Censo Escolar*, 2013

Esta cifra general de distribución de los CE parecería apuntar a una prioridad de lo rural sobre lo urbano, pero representa una realidad ilusoria, pues lo cierto es que el CE rural posee condiciones absolutamente inferiores para la atención educativa, a diferencia del CE urbano que cuenta con mayores recursos de diferente índole; esencialmente, que un CE urbano históricamente ha tenido una oferta educativa que da la posibilidad a los educandos de alcanzar cotas más altas de escolaridad. La escuela rural, en cambio, ha estado limitada a ofrecer los aprendizajes más elementales.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Guillermo Williamson, «Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexión desde algunas experiencias internacionales» en *Revista Digital eRural, educación, cultura y desarrollo rural*, N° 13-14 (2010), 7.

<sup>10</sup> Para una perspectiva histórica del problema puede consultarse: Carlos Gregorio López Bernal. «Escuelas de primeras letras y Municipalidades: la educación en el siglo XIX en El Salvador», *Minerva Revista en línea CIC-UES* (Enero-Junio 2015) Vol. 5 (1); Sajid Alfredo Herrera. «La educación de primeras letras en el San Salvador y Sonsonate borbónicos, 1750-1808». Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/la%20educacion%20de%20primeras%20letras%20en%20el%20San%20Salvador%20y%20Sonsonate%20borbonicos,%201750-1808.pdf>. Última consulta: 5 de agosto, 2015

Al analizar el cuadro, veremos que a pesar de que la zona rural tiene una mayor cantidad de CE, estos atienden menos población. ¿Por qué esto es así? Porque la mayoría de CE rurales dispone de entre uno y cinco profesores asignados. Por esa razón, tiene sentido que los CE urbanos atiendan a mayor cantidad de población aunque cuenten con una menor cantidad de CE que el área rural.

Vale mencionar que los CE están tipificados como Centros Escolares, Complejos Educativos, Escuelas de Parvularia e Institutos Nacionales. El Centro Escolar puede llegar a brindar educación desde el 4P hasta el 9º grado. El Complejo Educativo desde el 4P hasta bachillerato. Los dos restantes se concentran exclusivamente en un nivel educativo: o bien solo educación parvularia o bien exclusivamente la atención del bachillerato.

La asignación de profesores para el área rural y urbana también padece un desequilibrio sustancial, mientras el área urbana está cercana a lograr el empate ideal entre docentes y secciones de los CE, la zona rural evidencia su falta de recurso humano para atender adecuadamente a la población estudiantil.

**CUADRO 2**  
RELACIÓN DOCENTES-SECCIONES  
DESAGREGADO POR ZONA

Zona	Docentes Asignados	Secciones Atendidas	Diferencia
<b>Rural</b>	23,242	43,338	20,096
<b>Urbana</b>	24,832	24,009	823
<b>Global</b>	<b>48,074</b>	<b>67,347</b>	<b>20,919</b>

Fuente: Elaboración propia en base a MINED, *Censo Escolar*, 2013

Del cuadro anterior surge la pregunta: ¿cómo logra el CE rural solventar la demanda de secciones con una cantidad limitada de profesores? La respuesta se resuelve poniendo de manifiesto que el Centro Educativo Multigrado (CEM) atiende numerosas secciones con una cantidad reducida de maestros. Por ejemplo, en el área rural un profesor puede llegar a atender hasta nueve secciones. Esta situación se da principalmente en aquellos CEM

unidocente. En los CEM bidocente cada maestro puede llegar a atender, en promedio, cuatro secciones. Esta información será ampliada más adelante, por lo pronto basta mencionar que el área urbana ofrece más ventajas al estudiante, dado que un profesor que atiende una sola sección tiene la posibilidad de realizar un trabajo más adecuado con estudiantes de un mismo grupo de edad.

A nivel de departamentos, se evidencia la prioridad de la capital del país por encima del resto de departamentos:

**CUADRO 3**  
RELACIÓN DOCENTE-SECCIONES  
DISTRIBUCIÓN POR DEPARTAMENTOS

Departamento	Secciones	Docentes	Diferencia
<b>Chalatenango</b>	4,146	2,390	1,756
<b>La Unión</b>	4,142	2,384	1,758
<b>San Salvador</b>	10,800	10,358	442
<b>Santa Ana</b>	6,149	4,179	1,970
<b>Usulután</b>	5,477	3,771	1,706

Fuente: Elaboración propia en base a MINED, *Censo Escolar*, 2013

Asimismo, se han seleccionado los casos más críticos entre la brecha de secciones y docentes asignados y se ha puesto en evidencia el departamento más favorecido en la asignación de personal docente. En los casos de Chalatenango y Santa Ana son los departamentos con más CEM unidocente, bidocente y tridocente. El primero con un total de 228 CE y el segundo de 199.<sup>11</sup> Esto explica porqué de la diferencia en relación a las secciones y docentes.

Debe tomarse en cuenta la cantidad de población que habita en cada uno de estos departamentos, y es que solamente en San Salvador habita

<sup>11</sup> Elaboración propia en base a Ministerio de Educación, *Censo Escolar*, 2013. La información completa de estadísticas educativas se encuentra disponible en [www.mined.gob.sv](http://www.mined.gob.sv)

una población de aproximadamente un millón y medio de personas. En cualquier caso debe considerarse seriamente, en el corto y largo plazo, establecer un equilibrio en la distribución del personal docente, ya que en la actualidad existen departamentos como Santa Ana, Chalatenango y La Unión que tienen una gran cantidad de CEM –y no solo en términos cuantitativos, sino también en términos de las especialidades que poseen los docentes–.

En relación a esto último, es importante destacar que aproximadamente la mitad de los CE en funcionamiento (a nivel nacional) tienen una cantidad de personal docente asignado, que vuelve imposible brindar una atención regular a los estudiantes. Es decir, si un CE con un docente cuenta con nueve secciones, igualmente un CE que tenga asignados cinco profesores deberá atender o la misma cantidad de secciones o, probablemente, una cantidad mayor. En el siguiente cuadro se muestra la cantidad de profesores asignados por CE:

**CUADRO 4**  
DATOS DE DOCENTES, PROMEDIO DE MATRÍCULA Y SECCIONES  
ATENIDAS EN CE DE UNO A CINCO MAESTROS (4P A 9º GRADO)

Naturaleza del CE	Docentes asignados	Población Atendida*	Matrícula promedio	Asignación promedio de secciones por docente	Promedio de secciones que atiende el CE
Unidocente	456	12,612	27,6	6,3	6,3
Bidocente	1,572	44,882	57,1	3,9	7,9
Tridocente	1,929	57,643	89,6	2,9	8,7
Cuatro docentes	1,908	58,270	122,1	2,4	9,6
Cinco docentes	1,650	54,530	165,2	2,0	10,2
<b>Total</b>	<b>7,515</b>	<b>227,937</b>	<b>92,3</b>	<b>3,5</b>	<b>8,5</b>

Fuente: Elaboración propia en base a MINED, *Censo Escolar*, 2013

\*Dato referido a población edad escolar desde Kínder 4 a 9º grado

El total de secciones que atienden estos centros asciende a 22, 739 para lo cual únicamente cuentan con 7,515 docentes (15.63% de la planta docente nacional) ubicados en 2,692 CE (52% del total de CE a nivel nacional). Ello significa, pues, una diferencia de un poco más de 15 mil docentes que lograrían completar las condiciones para una atención regular donde corresponda un docente por sección. En abstracto, este dato parece desalentador; sin embargo, este análisis debe ser matizado, pues en los CEM de uno, dos o tres profesores es lugar común que una sección tenga una matrícula de dos o tres estudiantes.

Como mencioné anteriormente, la baja matrícula en las zonas rurales del país ha motivado a la implementación de la metodología de aulas o secciones integradas. Si bien mediante esta se ha pretendido resolver el acceso a los servicios educativos para estas poblaciones, el tema de la calidad de la educación no puede ser soslayado pues, como veremos más adelante, estos CEM tienen importantes dificultades para brindar una atención regular. En este sentido, aquellos CE que representan una cantidad inferior, los unidocentes, son los que demandarían una intervención inmediata, pues cuesta pensar que un solo maestro pueda atender en promedio seis secciones más todas sus implicaciones para el proceso educativo.

Por otra parte, el dato alentador que refleja el cuadro 4 es que a medida los CE cuentan con mayor asignación de docentes, la carga en términos de secciones va disminuyendo. No obstante, no deja de preocupar que para llegar al empate de un docente por sección habrá que escudriñar hasta llegar a aquellos CE donde se cuenta entre 11 ó 12 profesores asignados. A todo esto llegamos aproximadamente a los 4 mil CE que, en mayor o menor medida, posee secciones integradas. Lo dicho hasta el momento nos muestra un fragmento del problema; sin embargo, analizar a mayor profundidad nos muestra la realidad de la educación en los CEM del país.

## Aspectos problemáticos del proceso educativo en los CEM

En este apartado, me ocuparé de retratar las dificultades más evidentes que tienen lugar en los CEM, en lo relacionado a la atención educativa que recibe la población, y mostrar su incidencia en la calidad de educación que recibe los que a estos CE asisten a formarse. Así como también me ocuparé de mostrar su incidencia en la calidad de la educación que reciben quienes se forman en estos CE.

### a) La especialización docente

Una de las problemáticas más evidente que tiene lugar en los CEM se da cuando los profesores deben asumir una carga académica que no corresponde a la disciplina de su especialización y, por consiguiente, deben atender áreas del currículo para las cuales no están adecuadamente preparados. Este hecho básico da lugar a situaciones como las siguientes: un profesor especializado en el área de Lenguaje y Literatura, que atiende un grupo multigrado, debe ingeniárselas para enseñar en el área de Matemáticas o de Inglés u otra asignatura que, simplemente, no corresponde a su especialidad. Aún más, el nivel educativo para el cual se ha capacitado un profesor posiblemente no coincida con el nivel que le corresponde atender, por ejemplo, en lugar de atender tercer ciclo y media tenga que trabajar con párvulos o niños de primaria. El nivel de complejidad de esta problemática depende de la cantidad de docentes asignados al CE. Si un CE que cuenta con al menos tres docentes se ve en dificultades para la atención educativa, qué decir de un CE con solamente uno o con dos.

En los CEM es bastante común que se den situaciones como estas, como consecuencia de que un solo docente atiende múltiples secciones y, por consiguiente, todas o buena parte de las asignaturas del currículo en niveles educativos distintos. En el caso de parvularia esta situación es delicada, ya que se requiere de una atención más especializada y no puede encomendarse a profesores que no tienen esa formación. Cada nivel educativo

requiere una especialización apropiada a la edad de los educandos.<sup>12</sup> De igual manera, para lograr atender a la población del docente del CEM no cuenta con una orientación institucional precisa, es decir, con normas que faciliten el trabajo de atención educativa. El trabajo va realizándose según el ingenio y la iniciativa del profesor. Esto será ampliado en la parte de metodología de aulas integradas.

La realidad es que, gracias a la convicción de muchos profesores, estos buscan por sus propios medios los materiales y la información pertinente para lograr atender a la población estudiantil, con el fin de que esta no pierda el aprendizaje de los contenidos fundamentales en su proceso formativo, así los maestros no posean la especialidad en algunas áreas específicas. Sin duda, esto les genera una inversión de tiempo significativa en la búsqueda de información, preparación de materiales y otras actividades propias de la labor docente. Posiblemente, con el paso de los años esta labor les valga para tener un conocimiento básico de otras áreas para las cuales los maestros no han sido formados; sin embargo, quedará siempre el asunto que el Estado no puede hacer de esta circunstancia una apuesta, ciertamente azarosa y que termina afectando la calidad del proceso educativo recibido por la población. En fin, este escenario multigrado nos plantea prácticamente la necesidad de un profesor formado en todas las especialidades que demanda el currículo educativo. ¿Es esto realista?

El nivel de iniciativa de algunos docentes se refleja también en el hecho que muchos laboran por cuenta propia el “doble turno”, con el objetivo de ofrecer una mejor educación a los educandos y aliviar el problema de la integración de secciones.<sup>13</sup> En circunstancias tan adversas, el Ministerio de Educación debe brindar todo el apoyo a docentes que sacrifican su vida

---

<sup>12</sup> La teoría que ha logrado explicar el desarrollo ontogénico es la psicología evolutiva. En esta se estudia el desarrollo de las etapas o ciclos de vida de los individuos, tomando como base características del desarrollo general de capacidades de los seres humanos. Puede consultarse: John Flavell. La psicología evolutiva de Jean Piaget (Buenos Aires: Paidós, 1971). Para los procesos educativos deben adecuarse especialistas según estas etapas del psico-biológico de los educandos.

<sup>13</sup> “Doble turno” es el término utilizado para expresar que un docente labora en la jornada matutina y vespertina.

personal por su entrega a la labor educativa. Esto nos lleva a esbozar la idea que, antes de evaluar la calidad de la planta docente, es necesario escudriñar las condiciones en que laboran estos profesores: condiciones altamente complejas, desventajosas y, a menudo, con limitado apoyo institucional. Esta idea será retomada más adelante.

Es importante mencionar que a nivel nacional laboran 48,074 docentes del sistema público, de los cuales un poco más de 7 mil laboran en CEM de entre uno a cinco profesores.<sup>14</sup> Lamentablemente, no se cuenta con información precisa que facilite la clasificación de los profesores por especialidad y tiempo de trabajo, la cual brindaría insumos para realizar un análisis a nivel nacional de la distribución docente según especialidad en todo el territorio.<sup>15</sup> Este diagnóstico sería funcional para que las autoridades se replantearan la redistribución del personal docente de algunas especialidades a CE donde no haya maestros especializados en determinadas áreas. La movilización del personal docente es clave en un esfuerzo de planificación educativa orientado a garantizar la calidad educativa para el máximo aprovechamiento de las capacidades ya instaladas.

De concretarse una iniciativa como la recién mencionada, se demostraría que el problema multigrado no se resuelve únicamente con inyección de nuevos recursos financieros para la contratación de más docentes. Desde luego que esto último potenciaría y descargaría en muchos CE a docentes que tienen actualmente una sobrecarga laboral, pero el Ministerio puede realizar movimientos estratégicos con los recursos ya existentes, que permitan la integración de diferentes secciones referidas a una misma especialidad entre CE que tienen cercanía. Este asunto será ampliado más adelante en la sección de propuestas.

## **b) Currículo y jornada lectiva**

El cumplimiento del currículo educativo está en íntima conexión con la jornada de trabajo educativo atendida por los docentes. Para el caso de los

<sup>14</sup> Elaboración propia en base a MINED, *Censo Escolar*, 2013.

<sup>15</sup> Me refiero a las bases de información disponibles con acceso al público en general.

CEM, este aspecto se vuelve ciertamente problemático, pues en tanto que un profesor debe atender en forma simultánea múltiples secciones, las horas de atención por cada sección se reducen drásticamente en relación al modo regular en que es atendida en un CE tradicional. Como ejemplo del cumplimiento de la jornada, tomaré el caso de la educación parvularia.

La jornada lectiva en un CE tradicional en el nivel de educación parvularia es de 3 horas con 30 minutos, incluyendo el tiempo de refrigerio, descanso y recreo que en total suman 55 minutos. Es decir que el tiempo utilizado para actividades estrictamente de aprendizaje es de 2 horas con 35 minutos.<sup>16</sup> Por tratarse de un CE “puro” el desarrollo de las actividades curriculares transcurre normalmente y la atención al educando sigue el orden de los contenidos curriculares previstos.<sup>17</sup> Aun en estos casos siempre hay imprevistos que anualmente le restan horas de atención a los educandos.

En el caso de un CE que integra, por ejemplo, las secciones 4P, 5P y 6P la atención educativa –en términos de desarrollo del currículo– difícilmente transcurrirá como en los CE puros, pues el maestro responsable debe programarse para atender, de alguna manera, en forma diferenciada a tres secciones juntas. Partiendo del supuesto que la jornada efectiva de 2 horas con 35 se segmentará por sección, tendríamos entonces que cada sección recibiría 1 hora 20 minutos (aproximadamente) de jornada lectiva, que vendría a significar la tercera parte de la jornada completa.

En esta línea, es importante mencionar que las actividades de los maestros en estos CEM no se limita a brindar la atención educativa, también deben realizar gestiones administrativas que todo CE debe atender. Así también, los maestros asisten a capacitaciones u otro tipo de eventos relacionados con la labor educativa que disminuyen los días del calendario escolar. En consecuencia, estas dos últimas actividades le restan aún más al cumplimiento del año lectivo y, por ende, al cumplimiento del programa educativo.

---

<sup>16</sup> Ministerio de Educación. *Normativa de funcionamiento: documento 5* (San Salvador: Ministerio de Educación, 2008), 16-17

<sup>17</sup> «Puro» es el término que se utiliza en el medio educativo de nuestro país para referirse a aquellos CE que no poseen secciones integradas.

En el caso de los CEM podría hacerse una excepción, en cuanto al desarrollo de este tipo de actividades de índole administrativa, ya que significa restarle sustancialmente al cumplimiento de las jornadas lectivas, así como también al cumplimiento del programa educativo. En el caso de las capacitaciones (las cuales son actividades insoslayables) debieran planificarse para los sábados.

Como en otros aspectos, este análisis debe matizarse, pues el modo cómo los docentes van flexibilizando contenidos curriculares en unas secciones más que en otras, posiblemente permita avanzar más rápido con algunos estudiantes que dan el espacio para que el docente atienda a los menos aventajados. Aquí debe retomarse una de las hipótesis de la Escuela Activa,<sup>18</sup> según la cual los alumnos más aventajados intelectualmente progresan más rápido en el proceso formativo, esto facilita la atención por parte del docente hacia aquellos que van a paso más lento. Ello supone también una motivación para el alumno, a fin de compararse con el más aventajado y buscar alcanzarle. Esta hipótesis de la cooperación de los estudiantes más avanzados hacia los más pequeños tampoco debe ser una apuesta estratégica, pues a la larga cada niño requiere una atención equitativa.<sup>19</sup>

En el caso de parvularia, su importancia es indiscutible para el nivel subsiguiente, puesto que un alumno con deficiencias, por ejemplo en lecto-escritura, lo pone en desventaja (durante el primer grado) respecto de otros estudiantes que sí tuvieron acceso a una parvularia pura y, por tanto, ya po-

---

<sup>18</sup> Véase por ejemplo la obra de Adolphe Ferrière. *La escuela activa* (Madrid: Stvdivm, 1971). Esta obra publicada originalmente en 1920 forma parte del movimiento de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX, una de sus principales ideas fue otorgar el centro del proceso de enseñanza no al educador sino al educando como sujeto activo, autónomo y capaz de auto-dirigir su proceso formativo.

<sup>19</sup> Hay otras tesis que critican la idea de un desarrollo homogéneo de los educandos, según la cual es un mito que todos poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales. Esto pone en cuestión la misma idea de la graduación de la enseñanza. Esta idea y la de las ventajas pueden apreciarse en mayor detalle en el análisis realizado por Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana. Citado en: Bustos Jiménez, Antonio. «Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado» en *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010, 353-378.

seen el conocimiento básico de leer y escribir. En peor caso se encuentran los estudiantes que inician su proceso formativo desde el primero de primaria. Que un alumno no aprenda adecuadamente estas habilidades básicas puede constituir un lastre para los grados ulteriores.

Siempre en este nivel educativo se dan otras situaciones en los CEM, las cuales deben ser consideradas en la atención del niño; no solo en el aspecto estrictamente pedagógico, sino en la forma en cómo este se va acomodando a un nuevo contexto de socialización que no es la familia. En este sentido, representa una dificultad el hecho que una parvularia integrada el niño de cuatro años no reciba la atención que requiere, en tanto que el maestro responsable debe igualmente atender a niños de cinco y seis años.<sup>20</sup> La atención en este nivel debe ser sumamente especializada y minuciosa, asunto que no se logra solventar cuando se trata de parvularias integradas.

### **c) Metodología para secciones integradas**

A la fecha no se han actualizado las normas u orientaciones que faciliten el trabajo docente en las aulas integradas. Como antes se mencionó, con la reforma iniciada en 1995 y la expansión del sistema EDUCO no se acompañó de este elemento esencial. Es hasta 2001 cuando el MINED socializa algunos documentos de orientación para este ámbito educativo.<sup>21</sup> El documento más reciente en esta dirección es de 2009.<sup>22</sup>

Esta irregularidad refleja que en el país no se ha tomado con la seriedad del caso el problema de los CEM, y los lineamientos que sobre este

---

<sup>20</sup> Ivonne Sebastiani Elias, «El comportamiento del niño en la Escuela» en UMBRAL. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, N° 5 (2003), 133-136

<sup>21</sup> Ministerio de Educación. *Fundamentos de la estrategia de aula alternativa: módulo uno* (San Salvador: MINED, 2001); Mismo autor, *Organización y participación estudiantil en el aula alternativa: módulo dos* (San Salvador: MINED, 2003); Mismo autor, *La planificación, metodología y evaluación de los aprendizajes en aulas alternativas: módulo tres* (San Salvador: MINED, 2003).

<sup>22</sup> Ministerio de Educación. *Orientaciones para atender a estudiantes en secciones de aula alternativa*. Descargable en: <http://www.mined.gob.sv/index.php/component/jdownloads/view/download/1452.html>. Última consulta: 16 de septiembre, 2015. Reitero la aclaración que estas orientaciones no están diseñadas para atender población adulta, sino que están pensadas para población en edad escolar, iniciando su proceso formativo.

tema se han venido elaborando no se han sometido a una revisión permanente. En las entrevistas realizadas a los maestros, estos señalan que no se ha diseñado una metodología para la atención educativa en aulas integradas, y han sido las circunstancias las que les han obligado a pensar en la manera más adecuada, aun cuando los recursos son limitados.

El modo como los profesores han ido solventando la atención educativa en las aulas integradas es el *trabajo en grupo*. Esta es la metodología que por medio de la práctica han ido afinando con el paso de los años. Esta estrategia busca anudar los contenidos plasmados en los programas de atención regular, a fin de solventar la cuestión curricular para contextos multigrado. Los docentes ingenian estrategias de enseñanza ajustadas a su realidad, así la manera cómo se desenvuelve el trabajo en grupo se da principalmente por medio de la *fusión* de temas; es decir, la semejanza de los temas en grados académicos disímiles facilita a los maestros brindar las orientaciones pertinentes a los estudiantes. Los temas son correlativos, sin embargo, lo que aumenta es el grado de conocimiento en los mismos, esta diferencia básica es lo que constituiría la estrategia de enseñanza para las aulas integradas.<sup>23</sup>

Es importante recalcar que esta adecuación es un genuino resultado de la viveza propia de cada docente dependiendo de su contexto, de las secciones integradas que atiende, de sus años de experiencia y del tiempo de trabajo que dedica a la jornada lectiva. Este tipo de maestro que en circunstancias adversas logra afinar una estrategia educativa para un contexto altamente complejo debe, sin lugar a dudas, tener el acompañamiento y los incentivos por parte del Ministerio.

Tal adecuación significa la inexistencia de programas específicos para la atención educativa en los CEM. En tal sentido, la vía para resolver este problema es adecuar los programas de uso común en los CE a las necesidades de aprendizaje, según sea el nivel educativo de las aulas integradas. Ahora bien, ¿Qué ventaja representaría en el proceso enseñanza-aprendizaje diseñar programas específicos para la atención educativo en aulas integradas?

---

<sup>23</sup> Este párrafo refleja la explicación brindada por los docentes que amablemente me facilitaron las entrevistas.

Por ejemplo, en algunos países estos programas se hacen por ciclo educativo y no por grado como es usual en las escuelas tradicionales. Esto permitiría definir una serie de criterios ajustados a la realidad de los CEM, como es la evaluación de los aprendizajes que difícilmente podría hacerse con los instrumentos bajo los cuales son evaluados los CE tradicionales.<sup>24</sup>

Sin embargo, para desarrollar adecuadamente los procesos enseñanza aprendizaje los docentes necesitan recursos básicos, como libros de texto específicos para la educación multigrado, ya que mediante estos puede brindarse –de manera más adecuada– la atención diferenciada. Esto a la fecha es una deuda que tiene el Ministerio, pues no existen tales libros de texto y el solo hecho que un maestro tenga que llenar una pizarra le resta tiempo sustancial para una jornada escolar que no es la usual, tal como mencioné antes. Es imprescindible que el Ministerio ponga en marcha una iniciativa de diseño de libros de texto para la atención multigrado y que lleguen estos a los diferentes CEM.

En esta línea, también ha sido de gran utilidad la televisión educativa en CE de la zona rural y que han coadyuvado a la ampliación de los años de atención educativa que en esa zona normalmente se limitan al sexto grado.<sup>25</sup> Con esta herramienta se inició la atención del tercer ciclo de educación básica en muchos CE bajo la modalidad de tele aprendizaje, acompañado de los recursos correspondientes: el equipo tecnológico, los libros de texto y un libro en el que se respondían las guías o cuestionarios relativos a los temas. Para el desarrollo de estos programas ha sido decisiva la cooperación de países amigos. México brindó su apoyo para el desarrollo de estrategias como la televisión educativa durante la década de 2,000; sin embargo, tal ayuda cesó aproximadamente hace cuatro años.

---

<sup>24</sup> El siguiente documento refleja una experiencia educativa del Perú: Patricia Ames, *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades* (Perú: GTZ- PRO-EDUCA, 2004), 43-46

<sup>25</sup> A nivel de país, la transición del sexto grado al tercer ciclo de educación básica refleja una baja sustancial en la matrícula. De 2010 a 2014 el promedio de matrícula neta en este nivel ha estado en 63.06%, lo cual representa una deserción significativa de población, mayoritariamente del área rural, pues la oferta de estos CE está en su gran mayoría circunscrita al sexto grado. Para consultar datos de acceso al sistema educativo véase: <http://sii.mined.gob.sv:8080/businessobjects/enterprise115/desktoplaunch/InfoView/logon/logon.do>. Última consulta: 19 de octubre, 2015

En la actualidad, se vuelve preciso dotar a estos CE de los recursos básicos para el proceso formativo de los estudiantes, ya que esto motivaría la labor docente y facilitaría el trabajo con los alumnos en el contexto en estudio.

#### **d) Espacios físicos y construcción de CE**

Es común que los CEM que tienen entre uno a cinco profesores cuenten con una infraestructura sumamente limitada; entendida esta, fundamentalmente, en términos de las condiciones adecuadas: energía eléctrica, agua potable y fuentes de abastecimiento. Así como también diversidad de espacios físicos básicos en todo contexto socio-educativo: biblioteca, centro de cómputo, espacios verdes y recreativos.<sup>26</sup>

El modo en que históricamente se hizo usual una política de construcción de CE de esta naturaleza en el área rural fue a partir de la década de los 60 y consistió en la expansión de CE que apenas contaban con un aula.<sup>27</sup> Posterior al conflicto bélico que vivió el país, esta política no se modificó sustancialmente, ya que los CE que se fueron construyendo en consonancia con la expansión del programa EDUCO no modificó tal política. En la década de los 90 normalmente no sobrepasaban las tres o cuatro aulas los CE construidos y reparados.

Este tipo de políticas corresponden a un modelo de atención educativa bastante limitado, que no corresponde a la atención integral de las necesidades que requieren los procesos socio-educativos y buscan nada más salir al paso de la urgente necesidad de formación que la población requiere. La construcción de un CE de esta naturaleza está ligada a una modalidad de servicio educativo multigrado: dos o tres aulas para un CE donde labo-

<sup>26</sup> La incidencia de estos elementos con la calidad de la educación y, en consecuencia, en los aprendizajes ha sido analizada en VV.AA. *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo (2011).

<sup>27</sup> En el diagnóstico de la educación, elaborado a finales de los años 60, se estimaba que el 60% de los CE rurales únicamente contaban con apenas un aula. Ver: Ministerio de Educación, «Diagnóstico estadístico y proyecciones de la educación primaria en El Salvador», en *Documentos de la reforma educativa*, N° 1 (San Salvador: Ministerio de Educación, 1970), 19-20.

ran dos o tres profesores. El problema aquí es de concepción: una atención educativa que no le apuesta al desarrollo de capacidades máximas, sino de capacidades mínimas.

Por otra parte, como mostré en el **cuadro 1**, el área rural tiene una cantidad tres veces mayor de CE que el área urbana. Esto es así debido a que las autoridades consideraron que, a causa de las características geográficas de la zona rural, era preciso establecer numerosos CE que estuvieran lo más cerca posible de las comunidades. Con esta medida se pretendía que las familias de esta zona no tuvieran excusa para no enviar a sus hijos a la escuela.

En la zona donde se realizaron las visitas a los CE se comprobó que en un radio de aproximadamente 3 km existen tres CE, lo cual es innecesario y tiene como consecuencia la utilización ineficiente de los recursos humanos. Si bien es cierto las características geográficas de lo rural son altamente complejas,<sup>28</sup> el diseño de un plan integral de construcción de CE más un programa de incentivo escolar esfumarían la idea inicial de las autoridades de construir un CE para atender en promedio a 45 estudiantes en el caso de la zona en estudio (Masahuat).

Visto en perspectiva, la medida de construir numerosos CE frenó la posibilidad de construir un CE integral y adecuado físicamente a todas las necesidades del proceso de enseñanza que lograrse reunir a la mayoría de población estudiantil y así evitar la integración de secciones y la utilización ineficiente del recurso docente. En la actualidad, existen una serie de problemas que afectan el proceso socio educativo y que requieren una intervención en los CE donde laboran de uno a cinco profesores. Aquí señalaré las dificultades más sobresalientes que es preciso superar.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Esto supone que los estudiantes a menudo realizan largos recorridos para llegar a los CE e igualmente influyen una infinidad de factores que inciden en la asistencia escolar donde, para muestra un botón, puede incluirse hasta la estación del año, pues durante la época lluviosa una pequeña quebrada que sube su nivel a causa de la lluvia puede entorpecer el paso de los estudiantes en su camino al CE. Igualmente, el trabajo agrícola en determinados momentos del año escolar incide en la inasistencia escolar, ya que muchos niños contribuyen en esta labor para llevar ingresos a la familia.

<sup>29</sup> Los datos que a continuación comento son producto de elaboración propia, basándome en *Datos generales del Centro educativo, Infraestructura, Recursos Tecnológicos e Infraestructura complementaria* (2013). Esta información pude obtenerla gracias al **Departamento de Servicios de Información y Divulgación** del Ministerio de Educación.

Aún persisten problemas básicos de funcionamiento que afectan el buen desarrollo de los procesos socio-educativos. Para muestra un botón: aproximadamente un 35% de los CEM no cuenta con un servicio normal de agua potable, es decir, vía cañería dentro del CE; mientras que un 11% de los CE, de entre a uno a cinco profesores, no cuenta con servicio de energía eléctrica. Estos servicios básicos deben ser resueltos de alguna manera por parte del Ministerio.

Aproximadamente un 34% de los inmuebles de los CEM de entre uno a cinco profesores no pertenecen al Ministerio sino que están bajo régimen de préstamo, alquilado o en comodato. ¿Qué implica que no pertenezca a la institución? Que por ejemplo exista reticencia institucional al mantenimiento del inmueble. Con justa razón el Ministerio puede argüir que no puede invertir en un inmueble que no le pertenece. Si se diera el caso que recursos para mejoramiento de infraestructura proviniesen de empréstitos, sin duda habría inconvenientes de tipo legal para proceder con las reparaciones o reconstrucciones de los CE.

Los CEM entre a uno y cinco profesores cuentan en promedio con 3,4 aulas por CE. Sin embargo, en promedio 0,5 de esas aulas es utilizada para otros fines. Es decir, que efectivamente solo 2,9 de las aulas son utilizadas para fines de enseñanza en las cuales debe atenderse en promedio 8,5 secciones por CE, tal cual mostré en el cuadro 4. Esto significa, pues, un promedio aproximado de 3 secciones por aula. Este modelo de CE fomenta una limitada oferta educativa, tradicionalmente circunscrita hasta sexto grado.

Por otra parte, estos CE carecen de recursos básicos de aprendizaje que requiere todo proceso educativo: apenas un 9,6% de estos cuenta con una biblioteca; el 41% cuenta con espacios recreativos para la práctica de deportes básicos, como el fútbol y el baloncesto, entre otros. En lo referente al acceso a internet y tecnologías, poseen grandes limitaciones, ya que apenas un 1,7% de estos CE tiene acceso a internet; mientras que un 5,4% posee un Centro de Cómputo para los estudiantes.

Un aspecto básico que no aparece reflejado en la base de información consultada es la precariedad de los techos de numerosos CE. Esto constituye una situación de total vulnerabilidad, sobre todo en época de llu-

vias. La precariedad de los techos inutiliza aulas y resta el uso de los espacios físicos en algunos CE. Este aspecto debe ser tomado en cuenta en el análisis de la infraestructura de los CE.

### **e) Evaluación del rendimiento en los CEM**

¿Es viable equiparar el rendimiento de un CE donde un profesor imparte especialidades para la cual no ha sido formado con el de un CE que cuenta con los recursos humanos y especializados? Sin lugar a dudas, las evaluaciones en estos CE son complejas, pues normalmente no cuentan con profesores capacitados para todas las áreas del conocimiento, lo cual genera consecuencias negativas en los aprendizajes de los estudiantes. De aplicar las evaluaciones estandarizadas a un CE de esta naturaleza, sería lógico que los resultados no coincidan con la expectativa. En las especialidades que imparten los profesores y que coinciden con su formación, sí aplica una observación más minuciosa de la labor desempeñada y de los resultados reflejados en las evaluaciones.

En la apreciación general de estos resultados negativos debe realizarse una evaluación a profundidad de las razones y del por qué estos CE educativos no ofrecen los resultados esperados. El Ministerio debe conocer las razones y reparar en las observaciones para corregir lo que amerite. Esto solo puede realizarse conociendo a fondo la realidad de los contextos socio-educativos en los que tiene lugar el proceso formativo de los estudiantes. Las soluciones a estas problemáticas solo pueden construirse desde el conocimiento de la realidad educativa, escuchando a los involucrados en la misma y buscando alternativas de solución en conjunto.

La evaluación que en los CE multigrado responde a los criterios con los cuales se evalúan los CE puros o tradicionales, es decir, aquellos que tienen resuelta la necesidad de un profesor por sección. Sin embargo, en estos CE difícilmente podrán llenarse los requisitos de este tipo de evaluación, ya que los recursos con que funcionan difieren de una forma significativa en relación a los CE tradicionales. Cuando el proceso educativo que reciben los niños está lleno de dificultades (como en el caso que un profesor no tenga

la especialización para impartir una disciplina y va enseñando el mínimo de los contenidos que un estudiante debe aprender), entonces las evaluaciones estandarizadas no son ecuánimes tomando en cuenta la realidad de estos contextos educativos.

Los profesores tienen que trabajar en especialidades para las cuales no han sido formados. Un profesor de un CE multigrado se ve en la necesidad de atender asignaturas de las cuales no tiene el conocimiento y que solo un profesor que haya sido formado en esa área tiene la capacidad de atender. Esto incide directamente en el rendimiento del estudiante, pues como el profesor que le atiende no posea la formación especializada, los conocimientos serán insuficientes. Un único maestro difícilmente puede tener todas las habilidades y conocimientos para atender a grupos de edades en grados académicos distintos. Esta circunstancia, aunada a las difíciles condiciones materiales en que tiene lugar el proceso educativo, contribuye a unos niveles de aprendizaje que seguro estarán por debajo del promedio requerido.

### **Apreciación final: la situación vital del maestro y la calidad educativa**

¿Cómo no habría de tomarse en cuenta la situación vital de cada maestro, la cual indudablemente incide de una forma decisiva en su rendimiento? Este es un aspecto clave que debe ser incluido a la hora de evaluar el trabajo docente, ya que el modo de vida del profesor tiene una incidencia directa en la atención hacia los estudiantes, así como también tienen una incidencia directa en el rendimiento del docente las condiciones laborales en las que se encuentra. La situación del maestro multigrado es sumamente compleja por lo antes descrito; con tal panorama, no es extraño que surja la desmotivación no solo por el hecho de tener que realizar un trabajo para el cual no está totalmente preparado, sino por la falta de atención por parte de las autoridades centrales de la institución.

Un aspecto fundamental, en este sentido, es el tema del horario de trabajo de los maestros. En las zonas rurales, normalmente los maestros deben realizar largos recorridos para llegar a los CE, algunos incluso inge-

niándoselas de una manera sorprendente, lo que les obliga a iniciar su día a tempranas horas y muchos de ellos regresan a sus hogares cuando ya ha oscurecido. En estos CE es recurrente que los maestros laboren el doble turno, esto es, matutino y vespertino para lograr solventar la demanda educativa de la forma más adecuada posible y evitar la integración de más secciones en un solo turno. En pocas palabras, la vida de estos maestros está dedicada exclusivamente a la Institución de la Educación Pública. ¿Cómo no reconocer este trabajo, no solo en términos económicos, sino también en términos de reconocimiento moral?, ¿cómo no reconocer la labor de estos maestros y brindar la debida importancia mediante la inyección de recursos y de otros aspectos complementarios del proceso educativo?

Por otra parte, el maestro debe atender asuntos de índole administrativo típicos de estos CE. En los unidocente este problema se agrava, aún más, en el cumplimiento de la jornada laboral; pues normalmente los maestros deben salir a las zonas urbanas a resolver este tipo de cuestiones a los centros administrativos. Cuando no existe el apoyo de las madres de familia, hay CE donde las maestras deben dar el alimento –brindado por la institución– a los niños, lo cual disminuye el tiempo para el cumplimiento de la labor educativa.

El conjunto de estas situaciones plantean una ampliación del análisis y reflexión en torno a la calidad educativa: esta no pende únicamente del buen o limitado trabajo de los maestros y de todo el conjunto de elementos concomitantes dentro del CE que esto implica; hay que tomar en cuenta todos los elementos contextuales que inciden en los aprendizajes que los educandos necesitan interiorizar para desarrollarse con éxito en su proceso formativo. Un niño, cuyas condiciones de origen socio-familiar sean adversas, tiene menos posibilidades de rendir bien en la escuela; un docente cargado de actividades extras (a lo estrictamente académico) tendrá menos posibilidades de brindar una atención de calidad al estudiante.

En otras palabras, la calidad educativa es un problema más amplio y más complejo que involucra múltiples aspectos que no se reducen al trabajo en el aula ni en el CE, sino que atañen a la realidad, al contexto en el que el educando se desenvuelve, a la condición en la que se encuentra el niño o

el joven (salud física y emocional, situación socio-familiar, entre otros). Un análisis de todos estos elementos contextuales puede llevarnos a una comprensión de la complejidad del asunto y ampliar la perspectiva del proceso formativo, no solo como un proceso de aprendizaje en el aula, ni reducir el concepto de calidad de educación a los tradicionales discursos de los organismos foráneos, sino profundizando en el complejo entramado social en que se desarrolla la vida de las personas y su relación con los procesos formativos. Esta es sin duda una arista que deberá continuar explorándose, a fin de aterrizar a una comprensión contextualizada de los problemas educativos.

## **9 líneas de acción para mejorar la calidad educativa en los CEM**

Se sugieren a continuación una serie de medidas que pueden contribuir a mejorar el contexto educativo multigrado:

1. Diseñar una estrategia de planificación para la distribución del personal docente en aquellos CE que posean cercanía territorial. Esto con el propósito de aprovechar el recurso humano y disminuir la cantidad de secciones que atienden los docentes.
2. Descargar a los docentes de tareas administrativas que les implican reducir tiempo de atención a los educandos y afecta la jornada escolar.
3. Buscar el apoyo de la comunidad para que colabore en tareas como la preparación de los alimentos que reciben los educandos en los CE.
4. Brindar cursos de formación continua a los docentes de los CEM a fin de que puedan especializarse en áreas que no eran parte de su formación inicial docente.
5. Brindar recursos que permitan avanzar a mayor velocidad en los contenidos del currículo, por ejemplo, en el tercer ciclo de básica emplear modalidades de televisión educativa.

6. Brindar recursos como libros de texto para que cada estudiante posea los materiales educativos y que esto evite el uso, por ejemplo, de la pizarra que resta tiempo a la jornada escolar.
7. Actualizar las normas u orientaciones para educación en aulas integradas para facilitar el trabajo del maestro en el aula.
8. Diseñar instrumentos de evaluación pertinentes para los contextos educativos de los CEM.
9. Brindar progresivamente otros recursos pertinentes en los procesos de aprendizaje (biblioteca escolar, centro de cómputo, habilitación de espacios verdes y recreativos)



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Patricia. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. GTZ-PROEDUCA: Lima, 2004
- Bustos Jiménez, Antonio. “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado” en *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto, 2010
- Ministerio de Educación. *La historia de la reforma y la reforma de la historia*, Ministerio de Educación: San Salvador, 1999
- \_\_\_\_\_. *La reforma educativa de los 90*. Ministerio de Educación: San Salvador, 1999
- \_\_\_\_\_. *Lineamientos generales del plan decenal 1995-2005*. San Salvador: Ministerio de Educación, 1995
- \_\_\_\_\_. Censo Escolar, año 2013
- \_\_\_\_\_. *Normativa de funcionamiento: documento 5*. San Salvador: Ministerio de Educación, 2008
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de la estrategia de aula alternativa: módulo uno*. San Salvador: Ministerio de Educación, 2001
- \_\_\_\_\_. *Organización y participación estudiantil en el aula alternativa: módulo dos*. San Salvador: Ministerio de Educación, 2003
- \_\_\_\_\_. *La planificación, metodología y evaluación de los aprendizajes en aulas alternativas: módulo tres*. San Salvador: Ministerio de Educación, 2003
- \_\_\_\_\_. *Orientaciones para atender a estudiantes en secciones de aula alternativa, 2009*
- \_\_\_\_\_. “Diagnóstico estadístico y proyecciones de la educación primaria en El Salvador”, en *Documentos de la reforma educativa*, N° 1, San Salvador: Ministerio de Educación, 1970

- Williamson, Guillermo. “Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexión desde algunas experiencias internacionales” en *Revista Digital eRural, educación, cultura y desarrollo rural*, 7, N° 13-14, 2010
- López Bernal, Carlos Gregorio. “Escuelas de primeras letras y Municipalidades: la educación en el siglo XIX en El Salvador” *Minerva Revista en línea CIC-UES*, Enero-Junio 2015 Vol. 5
- Sebastianni Elias, Ivonne. “El comportamiento del niño en la Escuela” en *UMBRAL. Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, N° 5, 2003
- Tedesco, Juan Carlos. “Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública” en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*, N° 25, Agosto, 1991, (p.17)
- VV.AA. *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2011
- VV.AA. *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica, Estudio Guatemalteco*, 2009
- VV.AA. *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. CECC-SICA: San José, 2009