



## DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LA LABOR DOCENTE Y DE LA OFERTA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES RURALES EN COSTA RICA

*Claudio Antonio Vargas Fallas*<sup>1</sup>

Docente de la División de Educación Rural del CIDE, Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

Recibido 11 de setiembre 2007 • Aprobado 20 de noviembre 2007

**Resumen:** El artículo explora la labor de los docentes rurales en Costa Rica y analiza los planes de formación impartidos por las universidades públicas. Indaga sobre las limitaciones y ventajas que tienen quienes ejercen la docencia en las zonas rurales y la manera como enfrentan los retos que les demanda este contexto a partir de sus particularidades culturales, económicas y sociales. Finalmente, a partir de la información recabada por medio de la investigación, presenta una serie de contenidos para que las universidades formadoras de docentes, enriquezcan sus planes de estudio y ofrezcan a sus estudiantes, futuras y futuros docentes, las herramientas necesarias para trabajar en una zona rural.

**Palabras clave:** Labor docente, escuela rural-comunidad, formación docente.

**Abstract:** The article explores the performance of rural teachers in Costa Rica and analyses the curricula taught in public universities. It also examines limitations and advantages of teaching in rural areas and the way teachers face the challenges imposed by this kind of context in terms of cultural, economical and social particularities. Finally, based on the information collected in this investigation, a series of contents are presented in order to enrich the curricula of teacher training universities and to offer to their students, future teachers, the necessary tools to work in the rural area.

**Key words:** Teaching performance, rural school, rural community, teacher training.

### INTRODUCCIÓN

La investigación *Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica*, realizada durante los años 2006 y 2007, se enmarca

<sup>1</sup> Máster en Educación Rural Centroamericana, Universidad Nacional (UNA). Ha trabajado como docente en escuela unidocente, en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR) y en la División de Educación Rural de UNA-CIDE. Correo electrónico: claudiov@costarricense.cr / cvfallas2006@yahoo.es



dentro de la Maestría en Educación Rural Centroamericana que desarrolla la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional. Inicialmente, la investigación se enfocó en describir la evolución y el desarrollo del proceso histórico de la formación de docentes en el país desde 1848 hasta nuestros días, a partir de la revisión documental y bibliográfica de diversos autores.

Por otro lado, la investigación se abocó a recoger información con docentes rurales, estudiantes de educación, docentes y autoridades administrativas universitarias, sobre las relaciones entre la formación que brindan las universidades y la pertinencia de ésta a la hora de afrontar la realidad educativa rural. También se hizo un diagnóstico de la labor del docente rural con los propósitos de identificar la percepción que tiene de su trabajo profesional, conocer las ventajas y limitaciones que tiene en su campo laboral así como identificar la manera en que resuelve las múltiples funciones que desempeña.

La idea era, además, identificar las debilidades y fortalezas que existen en la formación de docentes rurales y proponerles a las universidades algunos contenidos para incorporar a los planes de estudios con el ánimo de visibilizar la perspectiva rural en los planes de formación.

## REVISIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COSTA RICA

Las zonas rurales son espacios diferenciados de las zonas urbanas, pero históricamente, esta diferenciación, concebida desde la óptica urbana, las ubica como espacios “subdesarrollados”. Desde el discurso oficial que acoge una visión *urbanocentrista*, lo rural es percibido como periférico y alejado de la ciudad, no solo desde el punto de vista geográfico, sino también desde lo cultural y económico. Esta visión impuesta desde lo urbano, invisibiliza la verdadera riqueza del ámbito rural, y por ende, las posibilidades de sus pobladores de mejorar sus niveles de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses.

En el campo educativo, Aguilar y Monge, en el documento titulado “Hacia una pedagogía rural”, manifiestan que “...la educación que se da en las zonas rurales ha sido pensada en zonas urbanas, planificada por especialistas urbanos, ignorando la particularidad de la sociedad rural” (2000, p. 4).

Para las mismas autoras, la exclusión de la perspectiva rural en la educación se manifiesta en problemas como: poca contribución de la educación al mejoramiento de las condiciones de vida o a un desempeño ocupacional, desvinculación entre los procesos educativos institucionales con los programas específicos de desarrollo agrícola o de organización social, transmisión de valores urbanos que producen desarraigo y un sistema educativo que ha contribuido a que prive la selección social sobre el aprendizaje antes que la formación integral de los ciudadanos (Aguilar, 2000, p. 4).

En Costa Rica, para el año 2002, existían 3.886 escuelas, de las cuales 3.433 eran rurales y correspondían a categorías que van desde la Unidocente hasta la Dirección 5 (Solano, Van Kampen y Ovares, 2003). De 536.104 estudiantes matriculados en I y II ciclos, 339.336 se ubicaban en zonas rurales (Solano, Van Kampen y Ovares, 2003). Estos datos evidencian una mayoría de instituciones y estudiantes rurales que hacen innegable la necesidad urgente de contar con políticas educativas que particularicen lo rural. El Ministerio de Educación y las universidades formadoras de docentes, los educadores y educadoras, junto con la sociedad civil, tienen un compromiso en la definición y ejecución de estas políticas.

La exclusión de la perspectiva rural en el campo de la formación de educadores se evidencia en la oferta que actualmente brindan las universidades. Así, tenemos que la carrera de Educación Primaria con énfasis en I y II ciclos de la Enseñanza General Básica, es ofrecida en Costa Rica por tres universidades públicas y por veinte universidades privadas (Consejo Nacional de Educación Superior [CONESUP], 2005). Sin embargo, solamente la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, ofrece una carrera para formar educadores especializados para laborar en las zonas rurales. Carvajal y Torres, en un estudio sobre la formación de docentes rurales en Costa Rica, encuentran que la oferta de los centros de formación de educadores en Costa Rica, “...no incluye en el currículo, entre los cursos obligatorios, ningún curso especializado, o al menos, contenga algún elemento o componente que contemple las particularidades de la educación rural desde alguna perspectiva; con excepción de la UCR que ofrece un curso optativo denominado Escuela Unidocente en Costa Rica” (Carvajal y Torres, 2006, p. 131).

Dada la necesidad de que las universidades formadoras de docentes incluyan en su oferta académica contenidos que les permitan a futuros docentes estar preparados para ejercer la educación en las zonas rurales, la investigación examinó los planes de formación docente y recogió la opinión de docentes rurales, docentes, estudiantes y autoridades universitarias, para identificar los principales conocimientos y capacidades que debe poseer un docente rural.

Desde un enfoque cualitativo y crítico, esta investigación pretendió ir más allá de la simple descripción del fenómeno, pues se planteó como reto contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de los educadores, y con ello, incidir favorablemente en la calidad de la educación de las personas que habitan en las zonas rurales.

La información de campo se obtuvo por medio de encuestas y entrevistas abiertas aplicadas a personas vinculadas estrechamente con la realidad educativa en estudio.

Para analizar la información recabada por medio de encuestas y entrevistas, se hizo una triangulación de los datos. Estos fueron registrados en cuadros o matrices donde se agruparon según categorías. Estas categorías son preestablecidas en algunos casos y, en otros, se crearon a partir de la información obtenida.

Cuadro 1

Sujetos de la investigación según frecuencia absoluta

	UNED <sup>1</sup>	UNA <sup>2</sup>	UCR <sup>3</sup>	Total
Estudiantes de Educación	33	23	30	86
Profesores universitarios	12	21	9	42
Autoridades administrativas	1	1	3	5
Docentes rurales en servicio	-	-	-	58 <sup>4</sup>
<b>Total</b>				<b>191</b>

<sup>1</sup> Universidad Estatal a Distancia. Sedes en San José.

<sup>2</sup> Universidad Nacional. División de Educación Rural. Heredia.

<sup>3</sup> Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. San José.

<sup>4</sup> La población consultada está integrada por 58 docentes rurales que se ubican en 5 Direcciones Regionales: Alajuela, Desamparados, Coto, Cartago y Guápiles. De los docentes encuestados, 10 son unidocentes, 20 trabajan en Dirección 1, 12 en Dirección 2, 14 en Dirección 3 y 2 en Dirección 5.



## La formación de docentes desde sus albores

Según María Eugenia Dengo, la idea de la ilustración como medio para lograr el progreso de la naciente república, topó con la dificultad de no contar con el personal capacitado para ejercer la enseñanza. Durante gran parte del siglo XIX, cualquiera que tuviera un conocimiento básico de las materias elementales podía “enseñar” (Salazar, 2003). Aunque hay algunos esfuerzos efímeros, la formación de los docentes en el país empezó a concretarse a partir de 1847 con la creación del Liceo de Niñas. Esta institución fundada por José M. Castro Madriz y que funcionó de 1849 a 1856, tuvo carácter de escuela normal, pues tenía como propósito preparar a las “niñas” para que fueran a servir como docentes en todo el país (Molina, 2007). Sin embargo, hasta “...la fundación de la Escuela Normal en 1914, el empirismo y la improvisación, fue la característica esencial del docente” (Quesada, 1992, p. 17).

Según Astrid Fischel (1987) citada en (Molina, 2007, p. 18), en “...1884, de 118 maestros, 80 carecían de algún título, y de 101 maestras, 75 no eran tituladas”. Para Iván Molina, esto demuestra el poco impacto que habían tenido los esfuerzos realizados en la formación de docentes.

El hecho más significativo del siglo XIX, en cuanto a la formación de docentes en el país, se da a raíz de la reforma educativa de 1886, al crearse la Escuela Normal. Enmarcada dentro del positivismo y el liberalismo de la época, la Escuela Normal, pretendía “...formar maestros imbuidos de un sentido útil de las materias, aplicadas especialmente a las actividades comerciales e industriales” (Salazar, 2003, p. 210). Sin embargo, la relevancia que pudo haber tenido como escuela normal es reducida, pues en 1887, esta Normal se convierte en una sección del Liceo de Costa Rica, y en 1888, al fundarse el Colegio Superior de Señoritas, se le incorpora la Sección Normal. Según el historiador Juan Rafael Quesada, las secciones normales eran “...la cenicienta del país”; quienes estudiaban para maestros eran estudiantes pobres, y eran vistos como un grupo accesorio.

Para 1905, según Miguel Obregón Lizano, Director de Enseñanza, de 841 maestros costarricenses y 49 extranjeros, solo 146 (16,4%) tenían título o certificado de aptitud (Salazar, 2003, p. 218). Tales datos demuestran nuevamente, la poca incidencia que habían tenido las medidas que el Estado había emprendido para profesionalizar la labor docente.

En 1914, se suprimen las secciones normales del Liceo de Costa Rica y del Colegio Superior de Señoritas (esta última se reabre en 1918 y funciona hasta 1924). El presidente de la República, Alfredo González Flores, suprime el Liceo de Heredia y crea en su lugar la Escuela Normal de Costa Rica. Sobre su visión, la Escuela Normal consideraba a la educación desde un doble punto de vista social y político. Tomaba “en cuenta las necesidades sociales del país, se vinculó la enseñanza a las necesidades nacionales y especialmente se vio a la escuela rural como agente básico de la ciudadanía” (Quesada, 1992, p. 51).

En la Escuela Normal de Costa Rica, la generación de intelectuales que había estudiado en Chile (entre los que se encontraban Joaquín García Monge, Roberto Brenes Mesén, María Isabel Carvajal y Omar Dengo) tuvo un impacto profundo y duradero en la educación costarricense. “... Pedagógicamente, dicha generación articuló decisivamente psicología infantil y aprendizaje y, con una perspectiva sociológica, se preocupó por explorar las conexiones entre sociedad y educación” (Dengo, 2004; Morales, 1993), citados en (Molina, 2007, p. 54).

Años más tarde, cuando la Misión Chilena estudia la educación costarricense, determina que, si bien es cierto, los maestros de la Escuela Normal conocen las ideas pedagógicas modernas, aún se ejecuta una práctica pedagógica tradicional.

En 1940 se funda la Universidad de Costa Rica (UCR), que comienza sus funciones el 7 de mayo de 1941. La Escuela Normal de Costa Rica pasa a formar parte de la UCR desde 1941 (Rojas,

1976) como Escuela de Pedagogía. Se crea la carrera de Educación Primaria, que otorga el título de Profesorado en la Enseñanza Primaria. Para ingresar a esta carrera, se requería haber aprobado el Bachillerato en Ciencias y Letras. En 1963 se crea el Bachillerato en Ciencias de la Educación y la Licenciatura (Comisión de Autoevaluación para la acreditación, 2005). Para Iván Molina (Molina, 2007), este cambio implicó dos rupturas fundamentales: la renuncia del monopolio del Estado en la formación de docentes y la profesionalización de dicha labor.

Como lo señala María Eugenia Dengo, el modelo de modernización de la Escuela Normal de Costa Rica adoptado en 1937, es heredado por la Escuela de Pedagogía. A este modelo se le agregan las finalidades propias de la UCR en cuanto a fomentar el estudio y la investigación de los problemas económicos, políticos y sociales de la Nación y contribuir al mejoramiento cultural de país por medio de la extensión universitaria (Salazar, 2003).

En 1950 se reestablece la Escuela Normal de Heredia. Esta, junto con la Escuela de Pedagogía y las Escuelas Normales de San Ramón, Liberia y Pérez Zeledón, se encargan de la formación de docentes de educación primaria.

Para ingresar a estas instituciones, no se requería realizar pruebas de aptitud o actitud; generalmente, las personas que ingresaban eran de escasos recursos económicos y deseaban un título para trabajar o estudiantes que fracasaban en otras carreras que ofrecía la Universidad de Costa Rica. Muy pocos lo hacían por interés en la profesión docente. El tipo de formación que recibían los docentes no respondía a la realidad, era muy básica, y no les permitía responder a las necesidades que encontraban en las aulas y en las comunidades (Rojas, 1976).

En 1955 se crea el Instituto de Formación Profesional del Magisterio (IFPM), como una necesidad del Estado de preparar a maestros en servicio, que no tenían ninguna formación, especialmente en zonas rurales (Salazar, 2003). Durante el periodo lectivo, los docentes estudiaban por correspondencia, y durante las vacaciones, en forma presencial. Era común que una vez graduados, los docentes se trasladaran de las escuelas rurales a las urbanas, por lo que el problema de empirismo docente en las zonas rurales no se resolvió.

De esta manera, parte de la formación de docentes pasa al nivel superior; sin embargo, las escuelas normales continúan formando docentes hasta 1973, con la fundación de la Universidad Nacional (UNA), la cual absorbe las normales existentes ya citadas, entre ellas la Escuela Normal Superior, que se dedicaba a la formación de docentes de secundaria y el IFPM. Así, el Estado pierde la injerencia en la formación de educadores de primaria y secundaria (Molina, 2007). En 1978 se crea la Universidad Estatal a Distancia y con ella, nace la Escuela de Ciencias de la Educación. Esta universidad, por medio de su modalidad a distancia, atiende la formación de docentes en todo el país.

## **La formación de docentes rurales**

En la historia educativa costarricense del siglo pasado, encontramos hechos que corroboran la falta de una política sostenida del Estado y de las instituciones formadoras de docentes para la preparación de educadores rurales. Las políticas educativas respondieron más a la necesidad de suplir la carencia de docentes y atender el empirismo existente, que a preocuparse por la relación entre el contexto rural y los planes de formación.

En la década del 70 se realizan acciones conjuntas entre las universidades y el Estado para atender la formación de docentes de las zonas rurales con una perspectiva más cercana a la realidad de este contexto. En 1974, el Estado firma una serie de convenios con la Universidad Nacional para



atender diferentes necesidades de formación para los docentes en servicio que laboran en las escuelas rurales. El convenio iba dirigido a capacitar a los egresados de la educación secundaria que, por inopia de maestros titulados, el MEP había contratado para asumir la docencia en el área rural.

Esta capacitación se daba por medio de planes de seguimiento, y concluyó en 1987. Sin embargo, en un estudio que hace el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) en 1986, se comprueba que los planes de seguimiento no daban formación en educación rural, los estudiantes eran urbanos y se trasladaban apenas tenían oportunidad; de esta manera, sus puestos eran ocupados nuevamente por maestros aspirantes. En ese momento, el 21% de los docentes rurales eran aspirantes y más del 35% de maestros unidocentes carecían de título (Centro de Investigación y Docencia en Educación [CIDE], 1986).

La investigación además reveló que los docentes rurales se quejaban de la falta de metodología y materiales apropiados para la atención simultánea de niveles diferentes. Asimismo, consideraban a la comunidad como un ente ajeno a sus funciones y mostraban desinterés por los asuntos comunitarios (CIDE, 1986).

En 1983 el MEP y la UNA firman un convenio mediante el cual se crea una comisión de enlace entre ambas instituciones para la formación diferenciada del maestro de la escuela Unidocente, dirigido a educadores en servicio. Este convenio se plantea como objetivos preparar docentes capaces de atender las escuelas rurales y las unidocentes a partir de su especificidad y a la vez, ser capaces de incorporar a las comunidades “en los procesos que se plantean con el propósito de comprender la realidad comunal y contribuir a su transformación” (CIDE, 1986, p. 10).

Podemos afirmar que hasta entonces no había existido un planteamiento claro, fundamentado en un diagnóstico, que le otorgara la atención exclusiva a la formación de docentes rurales. La División de Educación Rural nace a partir del Proyecto de Educación Rural como respuesta a la necesidad de brindar atención a la zona rural que había sido de poco interés dentro de las políticas del Estado y de las universidades.

Sin embargo, las acciones que hasta ese momento realizaron el MEP y las universidades para enfrentar el problema de la calidad de la formación de educadores, resultaron insuficientes ante el déficit creciente de educadores y la cantidad de aspirantes que laboran sin título, sobre todo en las zonas rurales.

En 1988, el MEP firma un convenio con las universidades estatales para la creación de los Planes de Emergencia. Con estos planes se pretendía cubrir el déficit de maestros y mejorar la formación de los docentes que trabajaban sin poseer título.

Sequeira (1993) realiza un estudio sobre los planes de emergencia para la formación de educadores. Esta investigación revela que la carencia de docentes en primaria se debía, entre otros factores, al crecimiento demográfico, las desfavorables condiciones salariales y la jubilación de los educadores. Era evidente que la carrera de Educación Primaria resultaba poco atractiva por los bajos salarios que se pagaban en ese momento.

Para Sequeira, la oferta educativa que las universidades daban no tenía un enfoque curricular claro, no se basaba en un diagnóstico que tomara en cuenta la realidad económica, social, histórica y cultural del país y mostraba una falta de coordinación entre las universidades en el planteamiento de los cursos y el perfil del docente.

En Costa Rica, los esfuerzos más significativos dirigidos hacia la formación de docentes rurales en el país, corresponden al trabajo realizado en la Universidad Nacional a través de la DER del CIDE. Esta unidad académica se plantea como objeto de estudio el “...conjunto de procesos educativos que se desarrollan en los espacio formales y no formales de la Educación Rural, sobre

todo en lo que respecta a I y II ciclos de la Educación General Básica, para realizar trabajos académicos prácticos en el proceso de formación, y a las relaciones que se generan desde la escuela con las familias y las comunidades” (División de Educación Rural [DER], 2006).

El aporte de esta unidad académica a la educación rural del país se manifiesta en tres aspectos fundamentales: una construcción teórica sobre la educación rural que no existía antes, un plan de formación orientado específicamente hacia lo rural y una labor de extensión que le ha permitido a la DER atender, entre otras, las necesidades educativas de las zonas indígenas del país. A esta proyección nacional se le suman las acciones regionales que incluyen seminarios internacionales de educación rural, estudios regionales con la participación de investigadores centroamericanos y la realización de un posgrado centroamericano de educación rural.

Pese a los avances que se han logrado hasta ahora en cuanto a la formación de docentes rurales en el país, Carvajal y Torres concluyen que “La formación inicial de docentes rurales no es una prioridad en las políticas educativas, no existe disposición, programas, ni orientaciones claras en el ámbito nacional, regional o local, ni hay contenidos que evidencien la intervención planificada y conciente en las zonas rurales” (Carvajal y Torres, 2006, p. 132).

## LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

### La labor de los docentes rurales

Las características propias del contexto rural, así como las labores pedagógicas y administrativas que debe realizar el docente de las zonas rurales, hacen que su labor difiera en muchos aspectos de las tareas que ejecutan sus colegas de las zonas urbanas. Por ejemplo, en las escuelas unidocentes, deben atender varios niveles en forma simultánea, ejercer la administración del centro educativo y desempeñar el rol de líderes o facilitadores comunitarios.

Estas labores deben realizarse en circunstancias muchas veces adversas. Algunos de los docentes consultados no viven en las comunidades donde laboran, lo que les obliga a viajar grandes distancias para llegar al centro educativo, separarse de sus familias y no tener un lugar adecuado donde vivir durante el periodo lectivo, lo que ha generado una pesada carga afectiva pues deben enfrentar sentimientos como la soledad y el aislamiento. Por otro lado, manifiestan no tener el suficiente apoyo institucional para desempeñar su trabajo, y por el contrario, sienten que deben cumplir con una serie de responsabilidades burocráticas y de otras tareas que no les corresponden. Esto les genera tensión, agotamiento físico y frustración.

Pese a las múltiples dificultades que encuentran en su medio, la mayoría de los docentes consultados dicen sentirse muy bien como educadores rurales. Se sienten satisfechos porque pueden contribuir con el desarrollo integral de los niños e incidir favorablemente en la comunidad.

Para las personas consultadas, trabajar en las zonas rurales significa tener ciertas ventajas en contraste con las zonas urbanas, por las características culturales y sociales de las comunidades, el ambiente natural, el respeto y reconocimiento que las comunidades brindan a los docentes y las condiciones laborales específicas con que cuentan. Destacan la existencia de valores como la sencillez, el respeto, la unión entre los vecinos, el calor humano, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y una identidad cultural más autóctona. Los niños, niñas, madres y padres de familia son valorados por los docentes como personas más educadas y respetuosas que en la zona urbana.



El estar alejados de la supervisión escolar es considerado por los docentes rurales como una ventaja que les permite tener más espacio y libertad para actuar, ser innovadores y creativos. Consideran que tienen ciertas ventajas económicas como el pago por recargos, el pago de zonaje y un incentivo por laborar en zonas de bajo desarrollo socioeconómico.

La mayoría coincide en destacar que la pobreza en que viven los pobladores de las zonas rurales es uno de los principales obstáculos que afectan la labor educativa en estas comunidades. En términos generales, las zonas rurales son percibidas como contextos deprimidos económicamente, en los que se encuentran problemas de salud, alimentación, analfabetismo y bajo nivel educativo de los padres y alta deserción escolar. Esta pobreza se manifiesta tanto en los hogares de las niñas y niños, como en las mismas escuelas donde se carece de una infraestructura, mobiliario adecuado y falta de material didáctico. A estas desventajas le agregan el hecho de no contar con los mismos servicios que tienen las zonas urbanas, principalmente medios de transporte, acceso a museos o teatros y la ausencia de otras instituciones o empresas que les brinden apoyo.

Otro aspecto señalado por las personas consultadas se refiere a la falta de una preparación adecuada para atender las múltiples responsabilidades que debe cumplir en estas instituciones, las cuales les resultan excesivas y extenuantes. Dentro de las dificultades que señalan los docentes rurales está la falta de preparación para atender a varios grupos en forma simultánea, aplicar las adecuaciones curriculares y atender otras necesidades educativas especiales.

Por otro lado, en las comunidades hay problemas culturales que afectan su desempeño. Algunos docentes afirman que los padres se involucran poco con la escuela y no apoyan el estudio de sus hijos. La misma situación de pobreza y otras razones culturales propician el trabajo infantil, lo que genera bajo rendimiento académico, ausentismo y finalmente, exclusión del sistema educativo.

Si bien la mayoría de los docentes, a excepción de los graduados de la UNA, afirman no haber sido incentivados por las universidades para trabajar en las escuelas rurales, ni tener la preparación adecuada para enfrentar las tareas propias que demanda este contexto, afirman que han logrado salir adelante con sus responsabilidades, gracias a la entrega cotidiana en el cumplimiento de sus obligaciones. El sentido de responsabilidad y de compromiso por sacar adelante a *los niños*, más su vocación al estar desempeñando una labor que escogieron, les permite enfrentar las múltiples responsabilidades que demanda la labor docente y administrativa.

Un factor que les ha permitido cumplir con sus obligaciones, se refiere a las cualidades personales que poseen. Estas cualidades están ligadas, en la mayoría de los casos, con las capacidades que han desarrollado para relacionarse tanto con los estudiantes como con la comunidad y la capacidad para adaptarse a las características del medio. Ser humildes, accesibles, amigables, saber tratar a los demás, tener una visión humanista y ser responsables, son actitudes que les han permitido ganarse el respeto y apoyo de las comunidades y de los estudiantes. También algunos afirman que el hecho de ser innovadores y el saber cómo aprovechar los recursos del medio les ha permitido resolver muchas de las limitaciones que encuentran diariamente en su trabajo como docentes.

Para los docentes rurales, la práctica ha sido el principal elemento que ha contribuido en su formación, expresando con convencimiento que *la práctica es la que hace al maestro*. Las fuentes de donde han extraído las herramientas para trabajar en las escuelas rurales han sido en primer término lo aprendido en su relación con la comunidad, el apoyo de sus compañeros y compañeras docentes y una actitud de auto capacitación. Según estos docentes, el Ministerio de Educación y las Universidades han sido poco significativos en el proceso de aprender a trabajar en las escuelas y comunidades rurales.



Tanto estudiantes como profesores y autoridades universitarias consideran que las universidades son las principales responsables de la formación de los educadores rurales y en segundo lugar, el Ministerio de Educación.

### **El papel de las y los docentes rurales**

El papel del docente rural es considerado en dos espacios vinculados e interdependientes. Por un lado, es el responsable de los procesos de aprendizaje de las niñas y de los niños en la escuela; por otro, está relacionado con su papel de líder comunitario. En este último aspecto existen dos posiciones: los que consideran que los docentes son los responsables directos del desarrollo comunitario y quienes opinan que su papel es el de ser facilitadores en este proceso. Según la primera posición, el docente es calificado como *agente de cambio, motor de desarrollo comunal, reformador social, pilar de formación de la comunidad, es quien organiza los proyectos comunales*. Desde la otra perspectiva, el docente rural es quien despierta el interés de los pobladores en la búsqueda de soluciones a los problemas, los motiva a organizarse, y participa en la solución de estos.

Este papel de liderazgo nace, según la opinión de algunos profesores, del hecho de que la escuela es el *único espacio para el desarrollo personal, crecimiento cultural, fortalecimiento de la familia, y apoyo para la realización de actividades socioeconómicas* con que cuenta una comunidad. En este sentido, al docente rural se le ubica como un enlace entre las comunidades local y la nacional, pues se considera que posee los conocimientos y capacidades para buscar el apoyo de otras instituciones y autoridades para solucionar los problemas comunitarios.

Fundamentalmente, el o la docente es visto como el principal responsable de la educación de las niñas y niños de la comunidad. El docente debe educar según los fines de la educación costarricense. Al educador se le asigna la responsabilidad de la formación de los “futuros ciudadanos” que la comunidad y el país necesitan: con sentido de superación personal y comunitaria, y además, comprometido con la comunidad.

Los educadores deben permitirles a los estudiantes de las zonas rurales, adquirir aprecio por su entorno, natural y cultural, saber aprovechar los recursos que este medio les ofrece para su crecimiento personal y social, y a la vez, sentirse ciudadanos del país y del mundo. Se trata de recibir una educación que parta de la realidad y que sea para la vida.

### **La relación escuela comunidad**

La relación entre la escuela y la comunidad gira en torno a la solución de problemas generados por las situaciones de marginalidad y exclusión que afectan a estas instituciones y comunidades. Una de las principales dificultades, señaladas por los docentes rurales, es la falta de un presupuesto económico suficiente para atender las necesidades de las y los estudiantes. Por esta razón, la mayoría de las acciones se dirigen a la recolección de fondos económicos para atender necesidades que van desde la realización de obras de infraestructura y compra de mobiliario, equipo o material didáctico hasta el pago de las cargas sociales de la cocinera escolar.

Los docentes, con la ayuda de los organismos de apoyo como el Patronato Escolar, la Junta de Educación y otros comités institucionales, realizan una gran variedad de actividades en las que participa, generalmente toda la comunidad, como bailes, turnos, cabalgatas, bingos y rifas. Otras



actividades en las que se involucra la comunidad, corresponden a las programadas por el Ministerio de Educación, como la Feria Científica, el Festival de la Creatividad, y la celebración de las efemérides patrias para las cuales se realizan desfiles y actos cívicos.

Las reuniones que realizan las y los docentes con los padres y madres de familia, son espacios importantes de participación, pues se aprovechan para dar informes sobre el rendimiento escolar de las niñas y los niños, organizar las actividades para recolectar fondos y en algunos casos, se realizan talleres y charlas sobre temas variados como violencia intrafamiliar, autoestima o cómo ayudar a sus hijos en los estudios. Muy pocos de los docentes rurales consultados participan en proyectos comunitarios relacionados con la salud, el reciclaje o la conservación del medio.

Algunos docentes opinan que no organizan actividades para proyectarse a la comunidad debido al recargo de funciones. En otros casos, manifiestan que los padres se preocupan poco por la institución y muestran muy escaso interés por participar.

### **Percepción sobre la formación recibida en las universidades**

La mayoría de los docentes rurales consultados opinan que la formación recibida en las universidades les ha permitido laborar en las escuelas rurales, no tanto por los conocimientos adquiridos, los cuales juzgan como muy teóricos y alejados de la realidad rural, sino por las actitudes y destrezas que aprendieron en ellas. En la universidad, aprendieron a contextualizar el currículo y a tomar decisiones de acuerdo con las estructuras mentales creadas durante la preparación.

Una de las principales deficiencias en su formación universitaria fue la falta de preparación para trabajar en una escuela unidocente. Por otro lado, la realidad cambiante incluye nuevas responsabilidades a las cuales deben hacerles frente sin tener la debida preparación, como es el caso la Ley 7600.

De los estudiantes consultados, sólo la mayoría de estudiantes de la DER, afirmó sentirse capacitada para laborar en cualquier contexto. Para las autoridades universitarias de la UNED y la UNA, una estrategia que les ha permitido preparar a los docentes desde una perspectiva más vinculada con la realidad, ha sido la realización de actividades que llevan los estudiantes a aproximarse a las zonas rurales. Dentro de la DER, se efectúan acciones como las giras didácticas, cursos específicos sobre el tema y la adquisición de herramientas como el diseño de proyectos. En el caso de la UNED, a los estudiantes se les pide que realicen sus trabajos prácticos en las comunidades donde viven.

### **Una formación específica para trabajar en las zonas rurales**

La mayoría de las personas consultadas considera que es necesaria una formación específica para laborar en las zonas rurales, debido a las particularidades económicas, sociales y culturales que presentan estas zonas con relación a las zonas urbanas. Consideran que los niños del campo no son iguales a los niños de la ciudad, pues han desarrollado otras destrezas y tienen otros conocimientos y expectativas que no son tomadas en cuenta por el currículo oficial.

Opinan que se les deben ofrecer las mismas oportunidades que a los niños de las ciudades en el acceso a la tecnología y una oferta académica que contemple otra lengua, las artes y el deporte. Según su opinión, la incorporación de la ruralidad en los planes de formación docente les permitiría una formación más acorde con la realidad rural, tener las herramientas para saber cómo enfrentar

las necesidades de las comunidades, aprender a contextualizar el currículo, defender sus derechos, alcanzar sus metas, responder mejor a las necesidades e intereses de los niños, propiciar el desarrollo de sus habilidades, atender tres o seis niveles a la vez y aprovechar las ventajas que ofrece el medio rural para el aprendizaje.

Al existir un currículo general para el país, los docentes deben aprender a contextualizarlo; las escuelas unidocentes requieren de una metodología y planificación diferentes. La formación que reciben debe prepararlos para trabajar en un medio con muchas limitaciones.

Otra razón que justifica esta formación específica radica en el papel de líder o facilitador que adquiere un docente rural en su comunidad. Para desempeñar este rol, requiere de conocimientos en sociología y filosofía que le permitan conocer y comprender la realidad rural, debe aprender a ser un líder o facilitador de procesos de desarrollo comunitario, saber cómo integrarse a la comunidad para colaborar con su desarrollo.

Para otras de las personas consultadas, esta formación específica es innecesaria, pues existe un currículo general para todo el país, y además, el MEP no tiene una política de contratación de docentes de primaria según su especialización. En este caso, se requiere que el MEP les dé capacitación y seguimiento a los docentes que están en servicio en las zonas rurales. Para otro profesor, todo es un asunto de vocación, pues si se tiene, se es capaz de enfrentar cualquier realidad. Hay quien opina que una formación específica para el área rural aislaría al docente de otros contextos que debe atender.

## **Los contenidos de los planes de estudio**

El listado de los contenidos (sugeridos por las personas consultadas) que deben contener los planes de estudio de las universidades para fortalecer la formación del docente rural, es muy amplio y variado. La clasificación de estos contenidos se hace en dos grandes áreas: la pedagógica y la administrativa. En el área administrativa se incluyen aspectos que se relacionan con la administración de las escuelas unidocentes o direcciones 1, y otros contenidos relacionados con el vínculo entre escuela y comunidad. En el área pedagógica se incluyen todos los aspectos que se relacionan con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cabe señalar que algunos de estos contenidos ya se encuentran incorporados total o parcialmente en los planes de las universidades.

### *Contenidos administrativos*

La lista de los contenidos administrativos sugeridos son los siguientes:

- Administración educativa.
- Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.
- Legislación educativa y políticas educativas vigentes.
- Gestión de recursos y administración del recurso humano.
- Formación para el liderazgo
- Planeamiento y ejecución de proyectos
- Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas.



## *Contenidos pedagógicos*

Como se señalara anteriormente, una de las necesidades de formación en que más insisten los encuestados tiene que ver con la atención simultánea de varios niveles. En este sentido, sugieren:

- Metodología y planeamiento para escuelas unidocentes.
- Unidades integradas y correlacionadas.
- Metodologías de trabajo grupal.
- Currículo integrado.

## **Adecuación del currículo a las necesidades e intereses de las y los estudiantes y sus comunidades**

Todas las personas encuestadas coinciden en la importancia de que la educación que den las escuelas responda a las necesidades e intereses de los niños, las niñas y sus comunidades. La estrategia que más señalan es la contextualización curricular. Para ello, sugieren los siguientes contenidos:

- Elaboración de diagnósticos.
- Realidad socioeconómica y cultural del país, de Centroamérica y Latinoamérica.
- Papel de la familia y la mujer.
- Desarrollo comunitario y empoderamiento de las comunidades rurales.
- Educación intercultural.
- Liderazgo comunitario.
- Planeamiento de proyectos y estrategias para la atención de la pobreza.
- Estrategias para establecer relaciones con los padres de familia, la comunidad y los grupos organizados que hay en ellas.

## **Atención de necesidades educativas especiales en el aula**

A raíz de la puesta en vigencia de la Ley 7600, que procura la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular, las personas consultadas, particularmente los docentes rurales, insisten en la necesidad de aprender a contextualizar el currículo y manejar estrategias pedagógicas para la atención de las necesidades educativas especiales y la confección de expedientes.

## **Los recursos**

Para enfrentar las limitaciones en el acceso de recursos didácticos y tecnológicos, las personas consultadas señalan los siguientes contenidos:

- Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado.
- Utilización del medio como recurso de aprendizaje.
- Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases.
- Dominio y uso didáctico de las tecnologías de la información.

### **La formación teórica**

La formación teórica, en este caso, se refiere a aquellos contenidos que tienen que ver con el conocimiento de las asignaturas del plan del Ministerio de Educación Pública y con las áreas de conocimiento que corresponden a las ciencias de la educación y las ciencias auxiliares. En términos generales, los contenidos sugeridos ya se encuentran incorporados en los planes de las universidades, por esta razón, solo se anotan los que no se encuentran en todos ellos. En este sentido, se mencionan temas específicos como diversidad cultural, interculturalidad, lengua indígena, agricultura, recreación y deportes, cooperativismo, alfabetización de adultos, estética, economía doméstica, nutrición, primeros auxilios, prevención de desastres, formas de ahorro y técnicas de estudio.

Otro aspecto señalado se refiere a la necesidad de contar con una formación que ayude al docente en su equilibrio emocional al enfrentar situaciones como el cansancio, la tensión, la soledad, la frustración y otros sentimientos que se derivan de las limitaciones y dificultades que encuentran en el ambiente laboral. En este sentido, consideran importante que la formación del docente incluya temas como asertividad, autoestima, salud ocupacional, relaciones humanas, valores e incentiva- ción para trabajar en las zonas rurales.

## **VALORACIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS CURSOS QUE OFRECEN LAS UNIVERSIDADES Y LA REALIDAD DE LAS ESCUELAS RURALES Y LAS ESCUELAS UNIDOCENTES**

### **Los planes de estudio de la UNA, UCR y UNED**

Los planes de estudio que fueron consultados en esta investigación corresponden a los ofrecidos por la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA), la Universidad de Costa Rica en la Sede Rodrigo Facio (UCR) y de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)<sup>5</sup>.

Estos planes se ubican dentro del paradigma disciplinar, al estar organizados como un listado de cursos ordenados en forma lineal en tres modalidades básicas: diplomado, bachillerato y licenciatura. El estudiante está obligado a ascender de un plan a otro de modo que debe aprobar los créditos de uno para avanzar al siguiente.

La misión y la visión de estas unidades académicas muestran el propósito común de incidir de manera transformadora tanto en el ámbito educativo como en el contexto nacional e internacional. En el caso de la DER y de la UCR, se plantea de manera clara la importancia de una formación docente que tome en cuenta la docencia, la investigación y la acción social.

Estos tres ámbitos del quehacer universitario son valorados como herramientas que permiten no solo la formación académica por medio de la acción reflexión de la práctica pedagógica, sino

<sup>5</sup> En los tres casos, los planes de la carrera de Educación Primaria se encuentran en procesos de autoevaluación. En el caso de la DER, este proceso llevó al diseño del actual plan de estudios que se aplica a partir de 2007.



también el hecho de ofrecer aportes a través de la investigación con miras a la ejecución de acciones que den respuesta a las necesidades del entorno local y regional.

Se puede decir que estas tres unidades académicas coinciden en una concepción humanista de la formación del docente en el sentido que consideran necesario el desarrollo de capacidades humanas como el respeto a la diversidad cultural, étnica y al medio ambiente, la criticidad, el compromiso, la responsabilidad, la afectividad y la solidaridad. La formación se dirige hacia la educación formal y no formal, no definen ningún contexto específico, a excepción de la DER, que destina su accionar hacia las zonas rurales.

Con base en la misión, visión y perfiles de salida planteados en los planes estudiados, podemos deducir el papel del docente, conocimientos y capacidades que deben reunir, según las tres unidades académicas autoras.

### **Papel del docente según los planes de estudio de las tres universidades (UNA, UCR y UNED)**

- Propiciar el desarrollo integral del estudiante a partir de su realidad personal y social.
- Participar en el desarrollo comunal desde su práctica educativa según los valores de la identidad nacional, la sostenibilidad del ambiente y la defensa de los derechos fundamentales de las personas.

### **Conocimientos que debe dominar el docente de primaria**

- El sistema educativo costarricense, principios y fines de la educación, políticas educativas nacionales y su desarrollo.
- Conocimientos específicos de las asignaturas del currículo escolar.
- Saberes teóricos conceptuales y metodológicos de las ciencias de la educación y las ciencias auxiliares: Pedagogía, sociología, filosofía, psicología, currículo, didáctica, metodología, evaluación, investigación, legislación educativa.
- Teorías sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollo del niño y la niña escolar y sus necesidades educativas especiales.
- Técnicas y manifestaciones artísticas, científicas, literarias, expresión corporal para usarlas en el desarrollo integral del niño.
- Conservación del medio ambiente, la convivencia pacífica, derechos humanos, equidad de género.
- Teorías, métodos, técnicas y recursos para la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- El contexto socioeconómico, cultural, histórico y étnico del país, la comunidad y el estudiante: (de la zona rural en el caso de la División de Educación Rural (DER)).
- Investigación educativa: paradigmas cualitativo y cuantitativo, investigación-acción, investigación participativa.
- Técnicas e instrumentos para la contextualización del currículo escolar.
- Teorías, métodos, técnicas e instrumentos para incidir en el desarrollo de la comunidad.



- Conocer los avances científicos y tecnológicos para incorporarlos como recursos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **Capacidades que el docente debe desarrollar según los planes de estudio**

- Habilidades comunicativas y asertivas para establecer buenas relaciones con los estudiantes, padres y madres de familia, comunidad y compañeros en la escuela.
- Habilidades humanas como esfuerzo, responsabilidad, alegría, solidaridad social, lealtad, justicia, objetividad y ética.
- Mantener una actitud de permanente desarrollo personal y profesional a través de la autoevaluación de su práctica docente.
- Realizar una práctica educativa humanista e innovadora que tome en cuenta los conocimientos teóricos y el contexto sociocultural del estudiante y la comunidad con actitud crítica y constructiva.
- Innovar a partir de la investigación que hace del aula, la familia y la comunidad.
- Cumplir con tareas administrativas propias de la labor administrativa.
- Iniciativa y creatividad para colaborar en la satisfacción de las necesidades del estudiante y de la comunidad en la que se ubica su labor docente.
- Aplicar estrategias y procedimientos para promover la organización comunal desde un enfoque participativo. (Exclusivo DER).
- Construir referente teórico que le permita comprender la interrelación entre el quehacer educativo y el contexto social y participar en el desarrollo comunal.
- Incorpora con criterios de selección en su práctica pedagógica los recursos que le ofrece el medio incluidos los avances científicos y tecnológicos.
- Apreciar la diversidad cultural de las comunidades.

Al examinar los planes de las carreras en Educación Primaria, se encuentra que la formación en el área administrativa es escasa, debido a los pocos cursos que incluyen la administración educativa como contenido, a excepción del plan que ofrece la División de Educación Rural (DER) a partir del 2007.

En la División de Educación Rural, en el nivel de bachillerato, se ofrecen los siguientes tres cursos:

- *Administración en la educación rural.* Este curso ofrece herramientas administrativas para desarrollar las habilidades de las y los estudiantes, docentes en el manejo de los recursos humanos, materiales, financieros así como un manejo de la administración curricular contextualizada al entorno rural.
- *La Escuela multigrado en Costa Rica* aproxima al estudiante a la realidad de las escuelas multigrado del país, e incluye contenidos administrativos y pedagógicos propios de estas instituciones.
- *Diseño de proyectos en las comunidades rurales* ofrece conocimientos conceptuales y prácticos sobre el tema de diseño y elaboración de proyectos con el objetivo de que el estudiante esté en condiciones de elaborar un proyecto que responda a las necesidades identificadas en las comunidades rurales (DER, 2006).



Cabe señalar que una de las principales inquietudes manifestadas por los docentes rurales, profesores y estudiantes universitarios, es la necesidad de aprender a planificar y ejecutar proyectos con el propósito de incidir en el desarrollo comunitario.

En la Universidad de Costa Rica se incluye un curso denominado Teoría Administrativa y Supervisión Docente en Educación Preescolar y Primaria, en el nivel de licenciatura y, en el curso optativo La Escuela Unidocente, uno de los contenidos por desarrollar enfoca algunos aspectos administrativos (Comisión de Autoevaluación para la acreditación, 2005). En la UNED, el plan de carrera vigente no ofrece ningún curso sobre administración educativa (Universidad Estatal a Distancia [UNED], 2007).

## CONCLUSIONES

### De la historia

La formación de los docentes de Educación Primaria en el país, a mediados del siglo XIX hasta la fundación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica en 1941, fue impartida por escuelas normales que estaban bajo la dirección del Estado. Pero es hasta la fundación de la Universidad Nacional, en 1973, que el Estado deja de asumir la formación inicial de docentes y esta pasa a ser competencia exclusiva de las universidades.

Tanto en la etapa normalista como en la universitaria, la formación docente no evidencia una política sostenida para la formación de docentes rurales. Los esfuerzos que se hacen en este sentido van dirigidos hacia la preparación de docentes, sin un sustento teórico-metodológico rural. Los esfuerzos que se realizan para la formación de docentes van dirigidos hacia la eliminación del empirismo, los nombramientos por inopia y el faltante de educadores. Los cambios que se hacen de los planes consisten en la creación de modalidades de estudio a distancia o semipresenciales, pero sin variar la orientación generalista y disciplinar de la formación docente.

Los modelos de desarrollo económico que se han puesto en práctica desde la época republicana hasta nuestros días, han marginado a amplios sectores de la población rural de gozar de mejores niveles de vida. El sistema educativo, en este sentido, ha respondido a estos modelos marcando una brecha entre el acceso de oportunidades educativas para los niños y niñas de las zonas rurales.

El enfoque rural en la formación de docentes empieza a tener un carácter más sistemático y permanente en el país, con las experiencias que realizan el Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad Nacional, a partir del año 1983, mediante la capacitación de docentes en servicio. Esta experiencia, que dará origen a la División de Educación Rural, generará un proceso de construcción de una teoría y una práctica pedagógica propiamente rural, con repercusiones en el ámbito nacional y centroamericano, liderado por esta unidad académica.

Una debilidad histórica en la formación de los educadores en Costa Rica se encuentra en el divorcio entre teoría y práctica, manifiesta en una práctica pedagógica tradicional, desvinculada del contexto, y por lo tanto, alejada de la realidad de los estudiantes y de sus comunidades.

### Sobre la labor del y la docente rural

El MEP, en el campo administrativo, no hace discriminación entre una escuela unidocente, una Dirección 1 y una escuela técnica. En consecuencia, tanto el maestro unidocente como el director



l asumen, además de la atención simultánea de varios niveles, la dirección del centro educativo con las mismas responsabilidades que le corresponden a los otros directores que no ejercen la labor docente.

La manera en que enfrentan las tareas pedagógicas y administrativas propias del contexto rural, están basadas en el empirismo, sobre todo lo que se relaciona con la atención de grupos en forma simultánea, la administración escolar y el vínculo con la comunidad. Esta manera de actuar les genera desgaste físico y emocional, y frustración.

La vocación, responsabilidad, compromiso, sentido de autoformación así como el apoyo que los docentes rurales se dan entre sí, son aspectos fundamentales que les han permitido enfrentar las responsabilidades pedagógicas y administrativas que deben cumplir y sentir satisfacción en el ejercicio de labor docente.

La relación escuela comunidad desarrollada por los docentes rurales, está basada principalmente en la atención de necesidades económicas que tiene la institución, producto de presupuestos escasos asignados por el Ministerio de Educación. El esfuerzo dedicado a estas actividades es una causa que les impide enfocar sus esfuerzos hacia proyectos más ligados con la parte pedagógica y con las necesidades comunitarias.

### **De las relaciones entre la formación que brindan las universidades y la pertinencia de esta, las debilidades y fortalezas que existen en la formación de docentes rurales**

Las universidades públicas y privadas, a excepción de la División de Educación Rural de la UNA, poseen planes de formación de docentes generalistas, por lo que sus egresados carecen de suficientes herramientas teóricas y metodológicas que les faciliten el ejercicio profesional en una escuela rural.

La percepción que tienen los docentes rurales sobre la formación que recibieron de las universidades, a excepción de los egresados de la DER, es que es muy teórica, idealista y distante de la realidad que han tenido que enfrentar. Más que los conocimientos adquiridos, han sido las destrezas y valores que desarrollaron como estudiantes, más el apoyo recibido de docentes con mayor experiencia, lo que les ha permitido enfrentar a sus responsabilidades profesionales.

Los docentes que laboran en las escuelas rurales, sean estas unidocentes o técnicas, enfrentan dificultades para conocer e interpretar el contexto rural, brindar una educación que satisfaga las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus comunidades. Estas dificultades se originan en causas estructurales de un sistema económico y político que históricamente ha excluido al sector rural de la distribución equitativa de la riqueza generada por todos los habitantes. Esta exclusión se manifiesta como pobreza, aislamiento, pérdida de identidad y otros fenómenos sociales que afectan la calidad de vida de los pobladores rurales.

Al docente rural se le asignan dos roles fundamentales: ser el responsable directo de la educación escolar de los niños y de las niñas y ser un líder comunitario. Sin embargo, los planes de formación docente, a excepción de la DER, no contienen cursos que les permitan asumir este rol. Tampoco se percibe claridad en el perfil de líder o facilitador de procesos de desarrollo comunitario que se le exige cumplir, ni tampoco evidencias estrategias para incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.

Pese a que las universidades tienen sedes regionales ubicadas mayoritariamente en las zonas rurales, los planes de estudio que se desarrollan en ellas no corresponden a este contexto.



La DER, que tiene un plan especializado en educación rural, se ubica en la ciudad de Heredia, muy alejado de las zonas rurales. El convenio entre la DER y la UCR en Limón marca un hito de cooperación interinstitucional que requiere ser evaluado con miras a su expansión a otras sedes regionales.

Se reconoce que las universidades tienen la principal responsabilidad en la preparación de los docentes por lo que deben incorporar la perspectiva rural en sus planes de estudio, aunque existen cursos que les dan herramientas para ejercer la docencia en las escuelas rurales. Esta formación inicial debe complementarse con acciones de capacitación y seguimiento de parte del Ministerio de Educación y de las mismas universidades.

En los contenidos de los planes de estudio que ofrecen las tres universidades, y lo planteado por las personas consultadas, se puede observar, por un lado, la existencia de cursos que preparan al docente para trabajar en un contexto ideal de lo que debería saber hacer y el deber ser del docente como profesional de la educación; y por otro, la ausencia de contenidos que respondan a la realidad del contexto rural. El desempeño de los docentes rurales es obstaculizado por la carencia de herramientas teórico metodológicas que les permitan dar respuestas efectivas a las particularidades no previstas por los planes de formación que recibieron, pero que la realidad les exige responder.

La disyuntiva encontrada en este estudio, sobre una formación generalista y una específica, resulta una cuestión que debe ser tomada en cuenta por las universidades. Ante la heterogeneidad de contextos sociales, económicos y culturales existentes en el país, la formación de docentes se vuelve compleja. La existencia de un currículo estandarizado para todo el país se convierte en una limitación para que las universidades puedan crear planes de formación específicos para cada contexto. Por otro lado, continuar con una formación generalista significa no dar respuesta a las necesidades planteadas por los docentes rurales. Hasta ahora, la estrategia que han puesto en práctica las universidades consiste en la contextualización del currículo; sin embargo, una educación que dé respuestas pertinentes a los habitantes de una comunidad, va más allá de la mera contextualización, pues requiere de un educador no solo comprometido con su trabajo, sino poseedor de las herramientas propicias para ejercerlo.

A partir de las opiniones recogidas y del análisis de los planes de estudio, se puede afirmar la necesidad de que las universidades fortalezcan la formación de un docente con capacidad para incidir en el desarrollo integral de los niños y niñas y en su comunidad. Para ello, los planes de estudio deben ampliar la oferta actual e incluir contenidos que les permitan conocer y analizar la realidad del contexto rural, asumirse como líderes o facilitadores de procesos de desarrollo comunitario, adquirir las herramientas pedagógicas y administrativas que le permitan desarrollar procesos de aprendizaje tanto en la educación formal como no formal, acordes con su entorno local y universal. Esta formación debe basarse en una relación directa entre la realidad y los más novedosos planteamientos teóricos metodológicos, dentro de una perspectiva global, humanista y transformadora de la realidad.

Las universidades, junto con el Ministerio de Educación, deben coordinar acciones para determinar las necesidades de formación de los docentes rurales, tomando en cuenta las necesidades y expectativas de las comunidades. Esto significa darle participación a las comunidades en los diseños de las propuestas educativas y que los docentes sepan cómo orientar este proceso.



## REFERENCIAS

- Aguilar, M., Monge, M. (2000). *Hacia una pedagogía rural*. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Centro de Investigación y Docencia en Educación [CIDE]. (1986). *Plan de estudios para el Proyecto experimental de formación de educadores con concentración en la problemática del área rural*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Carvajal, V. y Torres, N. (2006). *La formación de docentes rurales en Costa Rica. Proyecto PADES* [CD]. Heredia. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Comisión de Autoevaluación para la acreditación. (2005). *Informe de autoevaluación con fines de acreditación de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria*. Documento sin publicar. San José, Universidad de Costa Rica.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CONESUP]. (2005). *Oferta académica CONESUP según sesión 544-05*. San José, Costa Rica.
- División de Educación Rural [DER]. (2006). *Plan de estudios para la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos (Formato digital)*. Heredia, Costa Rica: Comisión de rediseño curricular Universidad Nacional.
- Molina, I. (2007). *Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente*. [Versión preliminar en digital]. Universidad de Costa Rica, Costa Rica: Escuela de Historia. Centro de investigación en identidad y cultura latinoamericanas.
- Quesada, J. (1992). *Educación en Costa Rica: 1821-1940*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Rojas, E. (1976). *La formación y la capacitación del personal docente y administrativo*. Trabajo final de licenciatura no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Salazar, J. (2003). *Historia de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Sequeira, A. (1993). *La formación de educadores en educación primaria ante la demanda del Ministerio de Educación Pública*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Solano, J., Van Kampen, P. y Ovarés, S. (2003). *El docente rural en Costa Rica: Radiografía de una profesión*. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Universidad Estatal a Distancia [UNED]. (2007). *Plan de estudios de Educación Primaria*. Consultado el 11 de julio de 2007 de <http://www.uned.ac.cr/Educacion/01plan.html>