

Sistematización del Proyecto
“Experiencia Demostrativa de Innovación
Pedagógica en 29 Escuelas del Cantón de Puriscal”
Informe Final

Trabajo elaborado para la Oficina de UNICEF-Costa Rica
bajo el respaldo técnico del Instituto de Investigación
para el Mejoramiento de la Educación Costarricense
(IIMEC), Universidad de Costa Rica

María Eugenia Venegas Renauld, M.Sc.

Investigadora

IIMEC

San José, Costa Rica

Abril, 1997

TABLA DE CONTENID

PRESENTACION		
1.	PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS	1
1.1	Consideraciones teóricas y metodológicas	1
1.2	Supuestos metodológicos	5
1.3	Método	5
1.4	Consideraciones adicionales para el proceso de sistematización de la "Experiencia demostrativa de innovación pedagógica que se realiza en 29 escuelas unidocentes en el cantón de Puriscal"	22
I.	RELATO DE LA EXPERIENCIA	23
1.	Antecedentes	23
2.	Ubicación institucional y geográfica del Proyecto	25
3.	Descripción	29
4.	Los destinatarios y promotores	32
5.	La administración del Proyecto	39
6.	La estrategia desarrollada	39
II.	MARCO CONCEPTUAL DEL PROYECTO	45
1.	Elementos conceptuales para la comprensión de la experiencia	45
2.	Elementos conceptuales definidos implícita o explícitamente en el Proyecto	49
III.	VINCULACION PROYECTO-CONTEXTO	55

1.	El año 1995	55
2.	El año 1996	61
IV.	OBJETIVOS DEL PROYECTO	66
1.	La concepción de una innovación pedagógica: eje fundamental en los objetivos del Proyecto	66
2.	Áreas de incidencia del Proyecto	72
3.	El logro final esperado	75
V.	ORGANIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA	76
VI.	ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	83
1.	La innovación pedagógica en sus diversos componentes, gestión e impacto: primer eje de reflexión	83
2.	El impacto social local en función de la defensa y promoción de los derechos de la niñez: segundo eje de reflexión	89
3.	La relación de la innovación pedagógica con las auditorías de derechos en el cantón: tercer eje de reflexión	93
VII.	RESULTADOS PARCIALES DEL PROYECTO	96
1.	La preparación de las condiciones	96
2.	Infraestructura	97
3.	Elementos metodológicos	98
4.	Macroindicadores educativos	99
5.	La vinculación de la escuela con la comunidad	99

6.	Otros logros	100
VIII.	CONCLUSIONES, NO LOGROS Y POSIBILIDADES	101
	CUADROS	
No.1:	ESCUELAS Y DOCENTES DEL PROYECTO EN 1996	11
No.2:	DISTRIBUCION DE LA POBLACION ESCOLAR EN LAS ESCUELAS DEL PROYECTO	33
No.3:	DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS ESCUELAS POR CIRCUITO ESCOLAR. 1996	33
	ANEXOS	
No.1:	GUIAS PARA LAS ENTREVISTAS AL PERSONAL DEL PROYECTO	108
No.2:	CUESTIONARIO PARA DOCENTES ESCUELAS DEL PROYECTO. 1996	110
No.3:	INSTRUMENTO DE EVALUACION EXPERIENCIA DEMOSTRATIVA ESCUELA NUEVA RURAL EN PURISCAL	116
No.4:	DOCUMENTOS CONSULTADOS	129

PRESENTACION

El informe de la sistematización y evaluación del Proyecto "Experiencia Demostrativa de Innovación Pedagógica en 29 Escuelas Rurales del cantón de Puriscal", en el marco de los Términos de Referencia, se presenta a la consideración de las autoridades del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF/Costa Rica) y del Ministerio de Educación Pública (MEP).

El trabajo realizado en sus diversos momentos, es producto de un proceso de valoración y de reflexión en torno a los aspectos fundamentales del Proyecto. Se llevó a cabo en San José, Costa Rica durante el periodo comprendido entre el 15 de noviembre de 1995 y el 31 de marzo de 1997. Este trabajo fue solicitado por la Oficina de UNICEF al Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense de la Universidad de Costa Rica (IIMEC,) quien se comprometió a dar respaldo técnico y académico a la investigadora de dicho Instituto que fungió como consultora en este trabajo.

Atendiendo a la contratación efectuada, se propusieron dos acciones principales:

1. Efectuar la sistematización de dicha experiencia, con el propósito de hacerla comprensible y comunicable y retroalimentar a los diversos actores que participan de la misma. Esto además, promovería su evaluación, a la vez que se perfila como una experiencia con posibilidad de aplicarla en todo el país.
2. Realizar un proceso evaluativo de los logros parciales que dicha experiencia ha obtenido a la fecha, con el propósito de establecer su eficacia en las acciones de

mejoramiento de la calidad de la educación rural con costos razonables y gestar procesos sociales favorables al cumplimiento de los derechos de niños y niñas de las zonas rurales.

La consultora, en forma conjunta con la directora del IIMEC, Dra. Ileana Contreras Montes de Oca, y el señor Rodolfo Osorio, representante de UNICEF, analizaron los Términos de Referencia y convinieron en relación con el segundo objetivo, que el trabajo habría de aportar insumos para valorar el costo de la innovación pedagógica, y no un análisis de los costos de la innovación. De esa manera, la contratación cubrió el segundo objetivo con esa consideración.

Como parte del proceso de sistematización y de evaluación, se tomaron en cuenta tres ejes principales de reflexión, los cuales se incorporaron dentro de la estructura del informe. Estos ejes de reflexión son:

- a. La **innovación pedagógica** en sus componentes de desarrollo, gestión política, impacto en los niveles macro, meso y micro sociales del sistema educativo.
- b. El **impacto social** local generado de la experiencia, focalizado en la **defensa y promoción de los derechos de la niñez**.
- c. La relación de la innovación pedagógica con las **auditorías de derechos** en el cantón.

Este trabajo tuvo el siguiente elemento condicionante:

La solicitud presentada al IIMEC por UNICEF y la posterior definición del diseño de trabajo de la sistematización, se realizó en la época de conclusión del año lectivo, concretamente en noviembre de 1996. Este hecho limitó en forma importante el trabajo de campo y las acciones de acuerdo con el tiempo destinado para realizar la sistematización. Las escuelas habían cerrado sus puertas para dar inicio al receso de final de año; los niños y niñas concluyeron su trabajo escolar y se acogieron a las vacaciones correspondientes, al igual que el personal administrativos y docente en cargos administrativos.

Por esa razón, se previó para las primeras semanas de marzo de 1997, un trabajo de exploración con los niños y niñas de la comunidad escolar, con el fin de obtener la información necesaria para completar el trabajo contratado.

La consultora expresa un especial agradecimiento a la población docente de las escuelas del Proyecto en Puriscal, al personal de la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal, a los niños y niñas de las escuelas y al señor Rodolfo Osorio de UNICEF, el apoyo y la colaboración brindada durante el proceso.

Maria Eugenia Venegas Renauld, M.Sc.

Investigadora IIMEC

San José, Costa Rica

FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA
UNICEF- COSTA RICA

RESUMEN EJECUTIVO

SISTEMATIZACION Y EVALUACION DEL PROYECTO
" EXPERIENCIA DEMOSTRATIVA DE INNOVACION PEDAGOGICA
EN 29 ESCUELAS UNIDOCENTES DEL CANTON DE PURISCAL

SAN JOSE, COSTA RICA
ABRIL DE 1997

DOCUMENTO PRESENTADO A UNICEF POR M.Sc. MARIA EUGENIA VENEGAS RENAULD,
BAJO EL RESPALDO TECNICO DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE (IMEC) DE LA UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SISTEMATIZACION Y EVALUACION DEL PROYECTO " EXPERIENCIA DEMOSTRATIVA DE INNOVACION PEDAGOGICA EN 29 ESCUELAS UNIDOCENTES DEL CANTON DE PURISCAL

INTRODUCCION

Este documento resume la sistematización y evaluación de la "Experiencia Demostrativa de Innovación Pedagógica en 29 Escuelas Unidocentes del Cantón de Puriscal", durante los dos primeros años de vida del Proyecto que desarrolla el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), con el apoyo técnico y financiero de UNICEF, desde el mes de marzo de 1995.

El Proyecto se inserta dentro del Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica y en consecuencia con los lineamientos de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI que impulsa la actual administración. Está a cargo de la Gerencia de Escuelas Unidocentes y la coordinación de la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal.

Propuesta con carácter demostrativo, la experiencia se formuló para introducir cambios de naturaleza cualitativa en la educación rural unidocente que se traduzcan en un mejoramiento global de la calidad educativa y la eliminación de la actual brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales. La promoción, cobertura, disminución de la deserción escolar, mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, eficiencia de las acciones escolares y administrativas, y procesos de equidad para grupos de niños y niñas y el fortalecimiento de valores sociales, han sido considerados aspectos fundamentales para el Proyecto.

El Proyecto se implementa con los elementos metodológicos del Modelo de Escuela Nueva de Colombia: capacitación conceptual al docente, implementación de rincones de aprendizaje, biblioteca escolar, huerta escolar, monografías, croquis de la comunidad, buzón de sugerencias, autocontrol de asistencia, guías de autoaprendizaje, Gobiernos Estudiantiles, vinculación de la escuela con la comunidad, cuaderno de confidencias, comités, horarios, evaluación y promoción flexibles y calendario agrícola.

Tiene definidas tres etapas en su desarrollo: la primera ejecutada en 1995, en la cual los docentes de las escuelas del Proyecto y personal docente administrativo se capacitó con personal colombiano en talleres a lo largo del año, en los lineamientos metodológicos de la Escuela Nueva. La segunda se propuso para implementar el Modelo en las 29 escuelas seleccionadas y proporcionar las condiciones necesarias para su ejecución. La tercera etapa

se consideró de expansión a otras zonas del país y a otras modalidades educativas y se previó para 1997, previa evaluación de los resultados obtenidos en 1995 y 1996. No obstante, desde el año de 1996 se adelantaron acciones de expansión por decisión ministerial.

Las escuelas seleccionadas se encuentran distribuidas en la región educativa de Puriscal, un cantón de la provincia de San José, caracterizada por ser una zona intermontañosa con una población cercana los 25000 habitantes, de actividad laboral agrícola principalmente que se encuentra organizada en comunidades pequeñas concentradas o comunidades dispersas en una topografía variable. Las escuelas unidocentes del Proyecto son atendidas por un solo maestro que organiza la educación de pequeños grupos de niños que cursan los seis primeros años de Educación General Básica.

La población docente compuesta en un 70% por maestros varones, posee en su mayoría edades inferiores a 40 años, una formación profesional elemental a nivel de diplomado que les confiere autorización para laborar en el magisterio. Algunos maestros residen en la zona escolar, mientras otros viajan o permanecen temporamente en la zona escolar en época lectiva únicamente. La población escolar está constituida por 706 niños y niñas de diversa condición. Algunos poseen limitaciones económicas, deben viajar distancias importantes para llegar a la escuela, carecen de recursos para el estudio y están más limitados socialmente. Otros provienen de comunidades de mayor concentración poblacional, con mejor y mayor acceso a servicios públicos y más cercanía a las escuelas.

Las escuelas poseen condiciones diversas en cuanto a infraestructura, mobiliario, servicios de transporte y se encuentran organizadas para atender a los seis años escolares en horarios alternos que definen para los niños una jornada reducida de trabajo escolar. Todas las escuelas reciben apoyo del Ministerio de Educación Pública para brindar una comida a los escolares. Poseen apoyo de supervisión y asesoría de las Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal, mediante su sistema de organización por circuito escolares.

La estrategia desarrollada por el Proyecto

La unidad ejecutora del Proyecto está constituida por la Gerencia de Escuelas Unidocentes del MEP, la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal del MEP y UNICEF. Los recursos financieros han sido aportados por el MEP y UNICEF.

En 1995 se dio inicio a un proceso de capacitación docente, mediante el cual se buscó la apropiación conceptual de los elementos metodológicos fundamentales del Modelo de la Escuela Nueva colombiana. En ese año no contó con un coordinador específico, aunque en el plano práctico el liderazgo en materia educativa se concentró en la Dirección Regional

de Puriscal, donde las asesorías jugaron un rol muy activo y de amplia participación. A la vez, UNICEF como instancia encargada del apoyo técnico, asumió parte de la coordinación. La capacitación motivó a los docentes para ir implementando los conocimientos en las escuelas durante el primer año. Por otra parte, el Proyecto procuró acciones para organizar la preparación de materiales didácticos, aspecto que tuvo siempre retrasos importantes que han afectado el Proyecto.

Algunas acciones necesarias para dar las condiciones básicas para ejecutar el Modelo, no pudieron ser realizadas en este primer año: no se garantizó la permanencia de los docentes en sus escuelas durante 1996, la modificación de los horarios para atender a los seis años en forma simultánea no se dio en todas las escuelas, la elaboración, edición y distribución de las guías de aprendizaje no se concretó ni en 1995 ni en 1996, la dotación de una infraestructura y mobiliario homogénea y equiparable a las escuelas no se logró, por lo que han habido a la fecha diferencias importantes en estos campos.

Durante 1996 las escuelas continuaron con el Proyecto con recursos parciales y con una implementación también parcial de los elementos metodológicos. No obstante algunos elementos del Modelo de Escuela Nueva se lograron activar y fueron importantes para valorar el potencial de la experiencia demostrativa. Procesos de participación escolar como los Gobiernos Estudiantiles tuvieron un éxito interesante en la mayoría de las escuelas y sirvieron para congregarse, ampliar los procesos de socialización escolar y docente (microcentros y círculos de estudio) y favorecer acciones tendientes al logro del espíritu cívico, democrático y promover valores sociales como la participación, la solidaridad y el trabajo en equipo, a la vez para promover actitudes dinamizadoras de la autonomía, la confianza y la toma de decisiones. La organización de rincones de estudio y aprendizaje junto con una biblioteca escolar tuvo un desarrollo diverso pero se le ha visto su utilidad en los procesos de autoaprendizaje. Falta mucho por hacer en estos casos, en especial, la dotación con materiales educativos actualizados y entre ellas las guías de estudio. Únicamente se ha contado con un conjunto de fichas didácticas para las cuatro materias básicas que es un material a disposición de la totalidad de las escuelas unidocentes del país.

Otros elementos de logros parciales promovidos por el Proyecto fueron la elaboración de monografías de la escuela, la implementación de un buzón de sugerencias para los niños, el autocontrol de asistencia y el trabajo en la huerta escolar.

En el ámbito del componente de la vinculación de la escuela con la comunidad, las escuelas reportan logros diversos con las familias de los escolares. Cuanto más dispersa es la comunidad y cuanto menos tiempo tiene el docente en la escuela, menor tiende a ser el apoyo comunal. Otras instancias estatales de la zona se involucran de manera variable con las acciones escolares, normalmente por iniciativa de los docentes.

En el caso de la evaluación y promoción flexibles, lamentablemente no se tomaron acciones de ninguna naturaleza consecuentes con la innovación pedagógica en desarrollo.. este aspecto requiere de una atención inmediata.

En el plano de la conducción de las acciones, han habido carencias importantes de compromiso que permiten señalar la importancia de buscar mecanismos para agilizar procedimientos, dirimir conflictos, dinamizar procesos y aglutinar esfuerzos. El Proyecto contó con un coordinador en la región educativa en 1996. La evaluación ha recomendado la definición específica de atención de actividades para garantizar un campo de trabajo exclusivo para el Proyecto. Igualmente se vio la necesidad de hacer más eficiente el trabajo de coordinación entre la Gerencia de Escuelas Unidocentes y la Dirección de Enseñanza de Puriscal y se recomendó de manera muy particular, la elaboración de un plan de operaciones riguroso y detallado que permita programar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar el desarrollo del Proyecto.

El aporte del Proyecto a la niñez costarricense

El Proyecto ha suministrado evidencias de las posibilidades de potenciar la educación rural costarricense en los contextos más empobrecidos y de alto riesgo educativo. Se encontró un importante nivel de motivación y de receptividad en los personales docentes, en los niños y niñas y en las autoridades del MEP. Dos estudios realizados en marzo de 1995 y a finales de ese año bajo el enfoque de auditorías de derecho, financiados por UNICEF, han dado cuenta de la necesidad de intervenir en el campo educativo para garantizar a la población infantil en desventaja social, el derecho a la educación. De acuerdo con los resultados obtenidos, se aprecia que existen factores de riesgo a la deserción y repitencia escolar de niños en Puriscal, asociados a una baja condición profesional del docente, al analfabetismo de los tutores y a la pobreza de los hogares. Se ha visto que para hacer efectiva la intención de lograr una educación de calidad, se hace necesario ofrecer a las comunidades escolares en condición de ruralidad más apoyo social y monitorear la situación y los procesos que allí ocurren. Por lo que la evaluación ha señalado la conveniencia de reclutar información confiable, diferenciada por sexo y dar seguimiento cualitativo y cuantitativo a los procesos escolares

Algunas acciones que se proponen a modo de recomendaciones se orientan a:

* garantizar el compromiso político del MEP para continuar con la experiencia implementada en la totalidad de los requerimientos tanto conceptuales como materiales y humanos

- * determinar los ámbitos de competencia de cada una de las instancias responsables del Proyecto
- * asegurar procedimientos de capacitación permanente
- * efectuar estudios técnicos para la toma de decisiones relacionadas con aspectos sustantivos del Proyecto, como la definición de horarios y la permanencia de los docentes en las escuelas
- * potenciar la ejecución de todos los componentes del Proyecto en especial los que han tenido logros parciales
- * abrir líneas de investigación en la Dirección Regional o en forma conjunta con las universidades nacionales
- * dinamización del vínculo con la Municipalidad de Puriscal a fin de hacer efectiva la Declaración de Puriscal

La metodología

La realización de este trabajo fue de naturaleza global y por ello se privilegió la información cualitativa. Para la sistematización se partió del supuesto de que el conocimiento es de naturaleza social y se construye mediante acciones interactivas y reflexivas con los sujetos involucrados. El supuesto sociológico que orientó el trabajo, fue el de procurar conocimiento para la transformación de la realidad social que se sistematiza y el supuesto axiológico consideró la existencia en el proceso de construcción de conocimiento, de la capa ideológica de los involucrados en el proceso investigativo.

El proceso de sistematización se realizó con el propósito de cubrir fases: relatar la experiencia, elaborar el marco conceptual que el Proyecto ha producido en los sujetos, describir la vinculación del Proyecto con el contexto, describir los objetivos del Proyecto, conocer la estrategia desarrollada y analizarla, ofrecer los resultados obtenidos y dar las conclusiones en término de no logros, posibilidades y recomendaciones.

Se tuvo como población las 29 escuelas del Proyecto, con sus docentes, niños y niñas, comunidades y los personales administrativo-docentes de la zona de Puriscal.

Como técnicas se emplearon entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, consulta a grupos focales, consulta a documentos, talleres, observación no participante, relatos orales y escritos y se emplearon instrumentos diversos. El procesamiento de la información consideró el análisis de contenido, la organización de categorías y acciones de reflexión e interpretación.

El proceso evaluativo se llevó en forma paralela y complementaria con la sistematización con la consideración de hacer una reinterpretación del Proyecto, narrar de

manera concreta el Proyecto y obtener una comprensión del mismo en los escenarios que lo contienen. De esa manera, se procuró analizar el grado de avance de los objetivos, determinar los facilitadores y obstaculizadores, valorar las relaciones de coordinación, integración y apoyo, valorar las contribuciones esenciales del Proyecto, establecer una propuesta de recomendaciones y analizar la conveniencia de extensión a otras zonas del país.

En este proceso se hizo uso de las técnicas y de los instrumentos empleados en la sistematización.

1. PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS

Seguidamente se describen los procedimientos que se establecieron y ejecutaron para llevar a cabo el proceso de sistematización.

1.1. Consideraciones teóricas y metodológicas

Este proceso partió de una serie de elaboraciones conceptuales que constituyeron la perspectiva teórica sobre la cual se asentaron las estrategias y las decisiones para abordar el proceso de sistematización. Ellas posibilitaron la construcción y la interpretación de los conocimientos sociales provenientes de ese proceso.

1.1.1. Supuestos teóricos o conceptuales

a. Sistematización

En los procesos de construcción del conocimiento de una experiencia social, existen dos dimensiones o ámbitos que son determinantes para la elaboración de ese conocimiento.

Esos ámbitos son:

- * El ámbito de los sujetos que participan de la realidad de la experiencia. En él se articulan los propósitos que estos sujetos tienen dentro y a partir de la experiencia.

- * El ámbito de los sujetos promotores de la experiencia, estén éstos organizados o no. Por ejemplo, las organizaciones de cooperación o financiamiento del Proyecto, los individuos particulares, las diversas instancias ministeriales en la jerarquía del sistema educativo vinculadas con el Proyecto, las fuerzas vivas de las comunidades inmediatas a las escuelas y del cantón de Puriscal, la Municipalidad de Puriscal y otras.

- * Los propósitos de ambos sectores, pueden, en diversos momentos de la experiencia, encontrar puntos de contradicción, de ruptura o de conflicto, dada la naturaleza de las interpretaciones que son elaboradas por los sujetos desde ambos ámbitos y los intereses y la expectativas que tienen. De allí que dentro de un proceso de sistematización resulta fundamental, la explicitación de los ámbitos de estos sectores, y la reflexión como un mecanismo que trascienda lo inmediato.

Por lo tanto, la sistematización

Constituye un proceso mediante el cual se recupera el desarrollo de la experiencia social, se describe y se reflexiona con la intención de planificar y dar orientaciones o reorientar las diversas acciones que se han considerado en esa experiencia.

De esta manera, la sistematización como proceso, hace viable desde el plano de la intencionalidad, la superación y la trascendencia de las inconsistencias, los errores, las debilidades y las ausencias que están en la experiencia que se sistematiza. A la vez, la

develación de sus alcances y posibilidades. Es decir, la sistematización procura comunicar y reflexionar en colectivo la experiencia.

b. Experiencia social

Refiere principalmente al Proyecto en su expresión y concreción en una realidad material, social, histórica y cultural, mediatizada por los supuestos filosóficos que la determinan y las condiciones económicas que la cruzan.

c. Experiencia Demostrativa de Innovación Pedagógica

Hace referencia a la aplicación de la metodología de Escuela Nueva³ cuyo propósito es demostrar cómo se mejora el acceso, la eficiencia, la calidad y la equidad de la

³ Véase:

Oficio EDU-13-01-01 del MEP/ Dirección Regional de Puriscal/Departamento de Desarrollo Educativo. Proyecto Escuelas Nuevas. Escuelas Unidocentes.

De acuerdo con este modelo de Escuela Nueva, desarrollado en Colombia y en otros países latinoamericanos, se trata de:

- * Incluir directamente en los niños y niñas, docentes, comunidad, en el sector administrativo y en el sistema educativo;
- * el sistema de aprendizaje está centrado en el niño y la niña, es activo y participativo;
- * los niños y niñas avanzan a sus propios ritmos, desarrollan actitudes de cooperación y solidaridad;
- * se impulsa la igualdad de participación de los niños y niñas, en las actividades escolares;
- * los docentes son motivados a mejorar sus prácticas pedagógicas, su rol y sus formas de interacción;
- * se estimula el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad mediante la participación de las familias, el currículo y el rol de la escuela;
- * se procura cambiar el rol de los agentes administrativos escolares hacia roles de asesoría y apoyo docente,
- * se procura el mejoramiento de la calidad de la educación mediante la duplicación de las horas de estudio del niño y la niña, la adaptación del trabajo escolar a los ciclos de producción de las comunidades;
- * considera estrategias de capacitación a los docentes, la organización de Rincones y de una Biblioteca Escolar, el establecimiento de sistemas de evaluación y promoción flexibles, el establecimiento del Gobierno Estudiantil, la dotación de mobiliario y material escolar adecuado.

educación que se imparte en las escuelas rurales unidocentes de Costa Rica², mediante el desarrollo del Proyecto en el cantón de Puriscal.

d. **Escuela Unidocente**

Es, de acuerdo con MEP (1994),

"...aquella institución educativa de I y II ciclos, situada en comunidades rurales, con una población estudiantil menor de 50 alumnos, y atendida por un solo docente, quien labora en dos jornadas con tres grados simultáneamente en cada una de ellas. La jornada ordinaria va de 7:00am. a 2:30pm., de lunes a viernes, atendiendo los seis grados".³

e. **Reflexión**

Es el proceso de organización de las representaciones abstractas que derivan del conocimiento de las cosas, en el que se dan acciones de pensamiento sobre esas cosas. Constituye un plano de símbolos y de relaciones en el que esos símbolos se interpretan y se corresponden con segmentos de la realidad, con objetos o con propiedades de la realidad. Es el plano en el que se efectúan construcciones de nivel explicativo y de contrastación.

² Véase:

UNICEF-Costa Rica. Enero de 1995. Proyecto Innovación Pedagógica en Escuelas Unidocentes de Costa Rica: Desarrollo de una Experiencia Demostrativa en 29 Escuelas Unidocentes de la Dirección Regional de Puriscal. San José, Costa Rica. (Mimeografiado)

³ Ministerio de Educación Pública. Despacho del Ministro. 1994. Programa para el mejoramiento integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica. San José, Costa Rica.

1.2. Supuestos metodológicos

Los supuestos que orientaron la sistematización como proceso son los siguientes:

Supuesto epistemológico: el conocimiento es de naturaleza social, y se construye en acciones que involucran procedimientos interactivos y reflexivos.

Se partió de la idea de que el conocimiento se construye mediante procedimientos activos, y proviene de dos ámbitos: uno, de los diversos actores participantes de la experiencia. Dos, de los procesos de introspección y reflexión en y durante las diversas etapas o fases que considera la sistematización. Por lo tanto, el conocimiento es producto de una construcción social y en esa línea es conocimiento social. Su validación es el resultado de intersubjetivaciones entre los diversos actores que participan en diversas calidades en la sistematización de la experiencia.

Supuesto sociológico: el conocimiento producido socialmente, se procura para la transformación de la realidad social de la que emana.

Supuesto axiológico: el conocimiento producido socialmente está mediatizado por la capa ideológica de quienes están involucrados en el proceso de construcción de conocimiento.

1.3. Método

La estrategia que se planificó y que tiene como sustento metodológico la noción de sistematización misma, procuró:

- * La comprensión del fenómeno que se sistematiza -Experiencia Demostrativa de Innovación Pedagógica- mediante la perspectiva de los diversos actores involucrados.
- * La búsqueda de argumentos para la toma de decisiones. Desde el punto de vista del proceso de sistematización concretamente, interesan varios aspectos de naturaleza diversa y relativos a la experiencia: teóricos, metodológicos, sociohistóricos, interaccionales, procesuales, de desarrollo o evolutivos, de logro, inferenciales y valorativos.

A partir de estos aspectos, se propusieron las siguientes fases o etapas para el proceso de sistematización:

1.3.1. Fases

a. **Relato de la Experiencia.** En esta etapa, se procuró alcanzar una descripción concisa y completa de la experiencia realizada. Se procuró conocer la dimensión espacial del Proyecto, la dimensión temporal, los objetivos del Proyecto en función de la naturaleza de éstos, una caracterización de los destinatarios y de los promotores del Proyecto y obtener información descriptiva para conocer cómo es concebido el Proyecto desde los planos discursivos provenientes del discurso escrito (en la formulación del Proyecto) y a partir del texto oral desde los destinatarios y promotores. Interesó también en relato, describir al

personal que se ha involucrado, la estrategia desarrollada y avanzar hacia una muy general evaluación del Proyecto desde una entrada apenas inicial al mismo.

Es importante dejar claramente descrito, que el Relato de la experiencia fue un proceso construido a partir de una estrategia en la que se partió de conocer el Proyecto desde las bases, es decir, desde los docentes y de allí, hacia los estratos superiores de la jerarquía del sistema educativo. Esto con dos propósitos principales. Uno, mantener la consecuencia con los principios metodológicos que se formularon para la sistematización, particularmente, el que refiere a que el conocimiento se construye socialmente. Dos, tomar evidencias del impacto social del Proyecto en los destinatarios. El acceso a los documentos, se dio en momentos posteriores a un primer acercamiento global a los principales actores del proceso educativo.

b. **Marco conceptual del Proyecto.** La segunda fase se propuso para describir las categorías y conceptos que fundamentan el Proyecto. Se trata de una explicitación de los presupuestos teóricos que orientan el Proyecto para poder comprender el sentido de las acciones desarrolladas por éste. Varios conceptos interesaron, entre ellos: Innovación Pedagógica, Auditoría Comunitaria y Municipalización de los derechos de la niñez a partir de la educación, Escuela Unidocente, Escuela Nueva, Nueva Educación Rural, Calidad y Equidad, desde la perspectiva del Proyecto.

c. **Vinculación del Proyecto con el contexto.** Los tres niveles fundamentales para conocer la vinculación del Proyecto con el contexto, fueron: macro o nacional, meso o

comunal y micro o institucional. Por lo tanto, en esta fase se procuró la contextualización socio-histórica, político-económica y cultural, en la que se ha desarrollado el Proyecto en esos tres niveles. Desde esa perspectiva interesó realizar la explicitación de ese contexto y el impacto social del Proyecto, principalmente en términos de la valoración, la percepción y las relaciones que se han establecido.

d. **Objetivos del Proyecto.** Las finalidades del Proyecto en relación con la naturaleza de éstas; las metas, temporalidad, cobertura, logros educativos y pedagógicos, el impacto comunal, la eficiencia administrativa, el efecto sociocultural, la participación y elementos diversos de rentabilidad económica, son los aspectos que interesaron en esta etapa de la sistematización.

e. **Organización de la estrategia desarrollada por el Proyecto.** Como parte del proceso de sistematización, la referencia al método desarrollado por el Proyecto para alcanzar los objetivos propuestos en sus logros al momento de hacer la sistematización, se convierte en un aspecto de interés. Principalmente interesaron los referentes teóricos, las fases, técnicas e instrumentos usados, así como efectuar una valoración crítica de esas fases, técnicas e instrumentos a la luz de los objetivos y el contexto del Proyecto.

f. **Análisis del desarrollo de la experiencia.** Lograr una visión global de la experiencia después de la entrada al campo donde ésta se realiza, fue el objetivo de esta fase. Para ello, se procuró localizar las contradicciones que el Proyecto ha enfrentado, ya sea porque las generó, las resolvió o no. También, las vinculaciones y las dinámicas con

otros actores e instancias diversas, los obstaculizadores, errores, aciertos, las reelaboraciones y los procesos que han influido el Proyecto o que éste ha generado.

g. Resultados del Proyecto o experiencia hasta el momento de la sistematización.

En esta etapa fue fundamental para el proceso de sistematización, analizar los resultados del Proyecto, procurando un nivel de interpretación o explicación de esos logros a la luz de los insumos de las etapas precedentes.

h. Conclusiones: no logros, posibilidades, recomendaciones. En esta fase, se procuró formular ideas, sugerencias y recomendaciones que puedan contribuir al mejoramiento del Proyecto en los procesos posteriores.

A partir de las delimitaciones de estas fases, se elaboró un modelo que contenía los elementos esenciales para abordar el trabajo en cada una de las fases propuestas. Este modelo orientó el proceso global de la sistematización. Los elementos de ese modelo para cada una de las fases, consideraron los aspectos relevantes, los respectivos indicadores para cada una de ellas, las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos y de procesamiento de los mismos y los instrumentos para recopilarlos. Los resultados de la sistematización, se presentan siguiendo el ordenamiento de las fases propuestas.

1.3.2. Población

Las escuelas, sus docentes-directores, los y las estudiantes, el personal administrativo-docente y los sectores comunales, constituyeron la población del Proyecto. Durante los dos años de vida del Proyecto, ha habido movilidad en los nombramientos del personal docente, de modo que este sector ha sido variable. El siguiente cuadro describe un sector de la misma:

Cuadro No. 1

Distribución de las escuelas del Proyecto, según circuito escolar, población escolar y nombre del docente, 1996

Escuela	Nombre docente	Circuito Escolar	Población escolar
Los Altos	Marvin Fernández Alvarado	05	13
EL RODEO	RICARDO CHACON CH	05	29
Ticufres	Gerardo Retana Valverde	05	40
Manuel Bustamante	Estrella Quesada Molina	05	25
La Palma	Damaris Vargas Campos	04	30
ESTEBAN LORENZO	VIVIANA SANCHEZ	04	22
Luis Monge Madrigal	Guido Quirós Guevara	04	29
Bajo Burgos	Manuel González Castro	04	13
Bajo Guevara	Luis Sisfontes Jiménez	04	13
José Rojas	Sandra Vargas Vindas	01	32
Rosario Salazar	Gustavo Montoya Alpizar	01	33
Bajo Bermúdez*	Marcos Granados Agüero	01	20
Bajo Badilla	Coloma León Hernández	01	19
DOLKA	IONR ALEXIS MONTOYA	02	38
La Legüita	Alexander Jiménez Jiménez	02	20
BAJO LA LEGUA	MYNOR FLORES VENEGAS	02	17
Bajo Murillo	José Anselmo García Mora	04	40
LLANO HERMOSO	ANIBAL MASIS MARIN	02	14
Jilgueral	Cristina Quesada Chacón	02	22
Bocana	Emilio Otárola Acosta	02	31
TUFARES	EDUARDO PORRAS G.	02	27
SAN MARTIN	FLORIBETH MORA	02	19
LLANO GRANDE	JORGE RUBI CASCANTE	02	17
QUEBRADA HONDA	MIGUEL FUENTES FUENTES	02	16
Lanas	Gerardo Murillo Cerdas	02	14
Salitrillos	Emma Falias Porras	04	30
El Poró	Huberth Salazar Agüero	04	14
Grito Bajo	Hugo Siles González	04	24
Guanamal	Ma. de los Angeles Mora	03	24
MONTERREY	FLORIBETH CHAVARRIA G.	06	31

*En el año 1993, esta escuela no se incluyó en el Proyecto. La Escuela Fioralia era la que ocupaba ese lugar, pero en el año 1996, al transformarse en otro tipo de institución por efecto de crecimiento de la matrícula, se incluyó a la Escuela Bajo Bermúdez.

El sector administrativo-docente, estuvo constituido por:

- * Un Gerente de las Escuelas Unidocentes.
- * Personal destacado por el MEP para apoyar el Proyecto en la Gerencia en funciones de coordinación en la Gerencia, elaboración de materiales y otras funciones, como asesoría curricular.
- * Un director en la Dirección Regional de Puriscal.
- * Un jefe del Departamento de Desarrollo Educativo en Puriscal.
- * Un coordinador del Proyecto.
- * Seis asesores supervisores en Puriscal.
- * Seis asesores de materias en Puriscal.
- * Personal diverso en instancias comunales a nivel local y regional.

Para llevar a cabo el trabajo de sistematización, se profundizó la obtención de la información, mediante un proceso de muestreo de las escuelas. Estas fueron seleccionadas de la siguiente manera:

- * se solicitó a UNICEF una clasificación de las escuelas según el nivel de progreso que habían alcanzado en 1996;
- * se determinó un 30% como tamaño de la muestra;
- * se mantuvo el 30% de escuelas en cada uno de los tres niveles de progreso que se reportaron;

* se seleccionaron las escuelas por muestreo aleatorio.

De esta manera, quedaron seleccionadas nueve escuelas, que en el cuadro No.1 aparecen resaltadas con letra en negrita y mayúscula. Estas escuelas, sus docentes y población escolar, fueron los informantes de ese sector, con los que se mantuvo un contacto más estrecho.

1.3.3. Técnicas

Los recursos metodológicos utilizados para lograr la sistematización, fueron de diversa naturaleza y variedad:

a. Entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas

La entrevista, de acuerdo con Camacho (1993:1), es

"...la situación en el curso de la cual un investigador -o encuestador- trata de obtener de un sujeto -el entrevistado o encuestado- informaciones que éste último posee, ya sea que estas informaciones resulten de un conocimiento, de una experiencia, o sean la manifestación de una simple opinión."

La entrevista fue concebida⁴ en la sistematización con propósitos precisos y claros. Representó un nivel de comunicación, que no debe confundirse con una conversación amistosa o con otras formas de intercomunicación.

Como herramienta para explorar y obtener información, la entrevista fue flexible, dinámica y permitió información sobre acontecimientos y actividades, que no pueden observarse directamente. En ese sentido, siempre queda presente, la situación desventajosa de que la información que se recoge en forma de enunciados verbales o de discursos, es susceptible de producir las mismas falsaciones, exageraciones y distorsiones, que caracterizan a cualquier intercambio verbal. En una conversación hay un equilibrio entre lo que se revela y lo que se oculta y solamente en situaciones muy poco corrientes y por lo tanto, poco frecuentes, el discurso es tan completamente expositivo, como para que cada palabra pueda ser tomada como auténtica⁵.

Las entrevistas planteadas para este trabajo, según los sujetos a quienes se interrogó durante todo el proceso, y de acuerdo con Camacho, son de "líderes", es decir, individuos escogidos según ciertas características individuales y personales. En este caso, en razón de sus responsabilidades profesionales con el Proyecto e incluyó a la población docente y escolar del Proyecto, familias de niños y niñas, personal asesor supervisor y de materias especiales y específicas de la Dirección Regional de Puriscal, personal de dicha

⁴ Véase al respecto, Venegas (1995).

⁵ Véase al respecto: Benney y Hughes. 1970:137. Citado en Taylor, S.J.; Bodgan, R. 1986.

dependencia y de la Gerencia de Escuelas Unidocentes vinculada al Proyecto en diversos momentos, personal del MEP, de UNICEF y de otros organismos de cooperación internacional, así como autoridades del gobierno local de Puriscal.

Estas entrevistas, se programaron para indagar acerca de un tema determinado mediante una guía con los aspectos de la temática que se exploró. Pero ella no limitó la posibilidad de ahondar y tocar aspectos de interés para la investigadora y la persona entrevistada.

Las entrevistas se prepararon tomando en consideración tres factores que Camacho propone como fundamentales, para garantizar un buen desarrollo. Estos son: el objeto o temática sobre la cual se entrevistará; los sujetos a quienes se interrogará; la técnica que se empleará. De acuerdo con estos elementos, las entrevistas giraron alrededor de los aspectos que están contenidos en el anexo No.1.

b. Consulta a grupos focales

Para los efectos de esta sistematización, los grupos focales fueron aquellos conjuntos de personas dentro de la experiencia, que dados los aspectos de interés en el trabajo que se realiza, son elementos fundamentales para recopilar información. El grupo focal estuvo constituido por nueve docentes directores de las escuelas que fueron seleccionadas por el

proceso de muestreo que se describe en el punto correspondiente. Este grupo permitió la exploración de datos e información medular del Proyecto, por ser destinatarios del mismo.

c. **Revisión de documentos**

Las fuentes documentales constituyeron un importante recurso. Mediante la solicitud de ellos a UNICEF, a la Gerencia de Escuelas Unidocentes, a la Dirección Regional, a la Municipalidad de Puriscal y a diversos actores del Proyecto, se obtuvo información sustantiva para el proceso de sistematización.

d. **Talleres**

El taller, como un recurso técnico - metodológico para esta sistematización⁴, es la instancia que posibilita a un equipo de trabajo, la realización de una tarea o proyecto concreto. En él, se integra la teoría con la práctica. Es ampliamente participativo. Los sujetos que participan en él deben aportar y resolver una o varias situaciones particulares, y cumplir con la tarea que se les asigne. Se constituye mediante una serie de procesos que

⁴ Véase:

Venegas, Ma Eugenia. 1995. *La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de los y las docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales*. Tesis de Posgrado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación. Universidad de Costa Rica.

permiten la integración, la articulación de diferentes perspectivas de la realidad pedagógica que se indaga.

El taller emplea un proceso inductivo. En la dinámica propia que se genera en los talleres, se considera el pluralismo del grupo, tanto desde la perspectiva de los conocimientos que cada persona tiene, como de las experiencias de vida que poseen.

Un taller, tiene ciertas características básicas:

- * Establece un contacto con la realidad concreta, con las experiencias concretas.
- * Es una actividad que hace uso de la pluralidad.
- * Representa trabajo en equipo.
- * Posibilita la integración de la práctica con la teoría.
- * Genera nuevas acciones transformadoras.
- * Exige la sistematización de los diversos procesos que se dan.
- * Posee una dimensión que globaliza e integra.

Se ejecutaron dos talleres con docentes de las escuelas que salieron en la muestra.

e. **Observación no participante**

La observación no participante consistió en la recopilación de información y datos de diversa naturaleza, mediante acciones de enfrentamiento de la consultora en los escenarios del Proyecto. Esto se logró mediante las visitas a las escuelas del Proyecto, oficinas del Proyecto o vinculadas con él y a las respectivas comunidades. Se enfatizaron las observaciones en las escuelas que salieron en la muestra, pero se han observado otras, de una manera general. Se tomaron fotografías de las escuelas visitadas.

f. Relatos

Se recurrió a la técnica del relato escrito y del relato verbal, particularmente con los docentes de la totalidad de escuelas del Proyecto. Se les solicitó para tal efecto, la elaboración de un relato escrito acerca de su experiencia en el Proyecto. La información recuperada se sometió a un análisis.

Se realizaron también relatos orales, concretamente, de los maestros de las nueve escuelas de la muestra, quienes contaron a la consultora, experiencias vividas durante el desarrollo del Proyecto. En el caso del relato oral, la información se registró en cintas magnetofónicas, que posteriormente se consultaron y en cuadernos en forma de notas de campo.

1.3.4. Instrumentos

Como instrumentos se emplearon los siguientes: Notas de campo, Cinta magnetofónica, Cámara fotográfica, un Cuestionario para docentes de Escuelas Unidocentes (Anexo No.2), un Cuestionario para personal docente y docente administrativo (Anexo No.3) y Guías para las entrevistas (Anexo No.4). Estos instrumentos se emplearon para el proceso evaluativo, cuyo informe puede ser consultado para ampliar aspectos de este proceso.

1.3.5. Fuentes de información

Las siguientes son las fuentes información que se consultaron:

a. Documentos diversos

Véase el anexo No.5.

b. Correspondencia de diversa índole

Esta ha sido suministrada particularmente por UNICEF en la persona del señor Rodolfo Osorio y por la Gerencia de Escuelas Unidocentes en la persona del señor Rafael Borbón.

c. **Bases de datos informatizados**

Principalmente aquellas en UNICEF, IIMEC, Gerencia del Programa de Escuelas Unidocentes, Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública.

d. **Archivos institucionales**

Los archivos que se han consultado hasta el momento provienen de varias instancias: UNICEF, Gerencia del Programa de Escuelas Unidocentes y Dirección Regional de Puriscal.

1.3.6. Procedimientos para la recolección de la información

La consultora definió las diversas acciones que se requerían para efectuar el proceso de recolección de los datos, así como la redefinición de esas acciones a lo largo del proceso. De acuerdo con la naturaleza de las fuentes, se programaron y ejecutaron los contactos necesarios de manera personal y con el empleo de los medios de comunicación actuales, para localizar toda aquella información que se consideró necesaria. El procedimiento que involucró los contactos directos y personales, tomó relevancia sobre otros, en particular con las acciones que incluyen a los destinatarios. Se ha hecho uso de todo recurso tecnológico que se ha estimado posible y conveniente: notas de campo, grabadora, cámara fotográfica.

1.3.7. Procedimientos para el procesamiento y análisis de la información

Fundamentalmente se efectuó un proceso de interpretación y de reflexión sobre la información obtenida. Este proceso consideró:

- * Elaboración de fichas a partir de información grabada.
- * Codificación de los resultados provenientes de diversos instrumentos y recursos metodológicos.
- * Digitación e impresión de la información recolectada.
- * Revisión y corrección.
- * Procesamiento de la información. El procesamiento de la información proveniente de las diferentes fuentes y técnicas, consistió en la organización de los códigos identificados en los contenidos o información, agrupación de los mismos en áreas temáticas y selección de aquellos códigos de interés para el análisis contemplado en este trabajo. Los procesos de organización partieron del diseño propuesto según las fases y la información se incorporó, fue interpretada y analizada.
- * Análisis de los resultados. El análisis más importante ha estado en comprender el sentido de la información, análisis que trasciende a un plano simbólico, por lo que se ha buscado los contenidos propios de ese plano a través de la descripción de los contenidos y posteriormente, a través de la interpretación y discusión de los mismos.

1.3.3. Análisis y entrega de la información

Se realizó un análisis del material producido para organizar el informe de trabajo y hacer la entrega oficial del mismo.

1.4. Consideraciones adicionales para el proceso de sistematización de "La experiencia demostrativa de innovación pedagógica que se realiza en 29 escuelas unidocentes rurales en el cantón de Puriscal".

En la etapa de preparación del proceso de sistematización, la consultora ofreció un plan de trabajo que se descompone en sus elementos más generales -fases- y en los productos que se esperaban obtener, con la nota aclaratoria de que esta propuesta era siempre flexible y se haría uso de las disponibilidades y eventualidades que se presentaran en el transcurso del proceso.

La consultora hizo entrega a UNICEF de un Borrador del Informe Final para su revisión. Con la base de dicha revisión, se incorporaron algunas ideas en partes del texto que se consideraron pertinentes, en el tanto no modificaron los aspectos sustantivos que se informan y cumplen la función de aclarar el texto.

I RELATO DE LA EXPERIENCIA

1. Antecedentes

La educación primaria en escuelas unidocentes en Costa Rica, desde su inicio en 1963, ha estado históricamente diferenciada de la educación primaria en las zonas urbanas, en término de cobertura, promoción, repitencia, deserción y calidad. Las circunstancias que rodean a las escuelas unidocentes en cuanto a la ubicación geográfica, formación de docentes e infraestructura, se suman a la gama de factores que marcan una brecha de calidad educativa de la niñez costarricense que es atendida en esas escuelas. Se han realizado múltiples esfuerzos tendientes a atender la educación unidocentes, pero no se ha logrado resolver las diferencias y deficiencias socioeducativas de esas instituciones en forma eficiente. La situación educativa desventajosa de este tipo de educación, afecta al 40,17% de las escuelas primarias de Costa Rica, al 8,2% de los niños y niñas de primaria y al 7,10% de los y las docentes de la educación primaria. La educación unidocente consume solamente el 7,1% del presupuesto destinado a la educación primaria y a pesar de que representa un presupuesto pequeño para atender a un sector reducido en términos de población escolar y docente, no se ha logrado atender con eficiencia un proceso de cambio permanente y sostenido de la calidad educativa de este tipo de educación.

La iniciativa del Ministerio de Educación Pública en 1994 para mejorar las condiciones de la escuela unidocente, se concretó en el Programa de Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica, a cargo de la Gerencia respectiva en dicho Ministerio. Precisamente en ese año y como antecedente inmediato del Proyecto, se da la

visita de funcionarios del MEP a Colombia, para presenciar la experiencia de la Escuela Nueva desarrollada durante largo tiempo en ese país. Se destaca en esa oportunidad, el interés de UNICEF en Colombia para apoyar a la representación de UNICEF en Costa Rica en la realización de una experiencia de Escuela Nueva en Costa Rica en el caso de existir voluntad política en el Gobierno de Costa Rica, para tal efecto. El MEP -a través de la Gerencia de Escuelas Unidocentes-, la Oficina de UNICEF en Costa Rica con la asistencia técnica de la Asesoría Regional de Educación de UNICEF-TACRO con sede en Colombia, constituyen la unidad ejecutora del Proyecto Innovación Pedagógica en Escuelas Unidocentes de Costa Rica: Desarrollo de una Experiencia Demostrativa en 26¹ Escuelas Unidocentes de la Dirección Regional de Puriscal², objeto de esta sistematización.

El documento descriptivo del Proyecto se comenzó a redactar en el mes de setiembre de 1994 y tuvo un proceso de formulación en dos instancias: una primera en UNICEF, con una propuesta de mayor coherencia y clara descripción de sus objetivos, elementos conceptuales, áreas de incidencia y estrategia y una segunda versión a partir de la primera, elaborada en el MEP que constituye la versión oficial³. En ella se propone el Proyecto para Costa Rica con la intención de apoyar al MEP en las acciones de mejoramiento de la calidad de la Educación General Básica de I y II ciclos, en la modalidad de escuelas unidocentes.

¹ El número de escuelas en el Proyecto ha sido variable. En algunos documentos aparecen 25, 26, 28 y 29 escuelas. Inicialmente la UNICEF solicitó el Proyecto para un número de diez o menos escuelas. Razones de diversa naturaleza, principalmente de conveniencia y política interna, elevaron el número a 29. Aun así, en 1996, han habido cambios en al menos una escuela que ha dejado el Proyecto por crecimiento de su matrícula y se ha incorporado tardíamente otra.

² Véase:

UNICEF-COSTA RICA. Enero de 1995. Proyecto. Innovación Pedagógica en Escuelas Unidocentes de Costa Rica: Desarrollo de una experiencia Demostrativa en 26 Escuelas Unidocentes de la Dirección Regional de Puriscal.

³ Remitirse a:

MEP-UNICEF. 1995. Perfil de propuesta de un plan educativo. Sede: Dirección Regional Enseñanza Puriscal. San José, Costa Rica (Mimeografiado)

El Proyecto se propone en consecuencia con los lineamientos de la política educativa vigente vertida en los documentos de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y en consecuencia también, con el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes.

El Proyecto se empezó a ejecutar a principios de 1995 con una estrategia de capacitación al personal docente de las escuelas elegidas para participar en la experiencia. Su aporte a la educación unidocente se daría mediante la introducción de un modelo de innovación metodológica para la escuela rural. En un primer momento, consideró como beneficiarios a las escuelas unidocentes y en un segundo momento mediante procesos de expansión posterior a la evaluación de los resultados, a las escuelas Urbano Marginales, otra de las categorías escolares costarricenses en condiciones educativas también deficientes. La selección de las escuelas fue objeto de discusión en la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal, la Gerencia y UNICEF. Inicialmente UNICEF propuso atender no más de diez escuelas, pero se aprobaron finalmente 28. Posteriormente se incrementó a 29 escuelas.

2. Ubicación institucional y geográfica del Proyecto

El Proyecto, se desarrolla por voluntad expresa del MEP de Costa Rica y tiene como marco institucional el Programa Nacional de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica⁴. Este Programa contiene los mandatos de la Política Educativa Nacional vigente para el período 1994-1998. Los principales ejes de naturaleza social, económica y política considerados en dicha política, orientan la formulación y las

⁴ MEP/Despacho del Ministro. 1994. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en la Escuela Unidocente de Costa Rica. Costa Rica (Mimeografiado)

intenciones del Programa y se revierten como mandato en todo proyecto de mejoramiento educativo. Con esta base, y desde dicho Programa, se procuran para las escuelas unidocentes costarricenses, esfuerzos para:

- * eliminar las brechas existentes entre las escuelas urbanas y las escuelas marginales
- * mejorar la calidad de la educación
- * garantizar la cobertura nacional
- * elaborar estrategias para el desarrollo humano y del aprendizaje
- * dotar de recursos materiales a las escuelas
- * promover el liderazgo profesional del docente
- * promover la participación efectiva de la familia en la vida escolar
- * desarrollar una cultura institucional en el aula que promueva para el niño y la niña, el desarrollo de la vida democrática, la formación intelectual, la socialización, el desarrollo de valores sociales y la capacidad para vivir en un nuevo y cambiante orden social.

Desde un plano documental, el Proyecto es el diseño, implementación, ejecución y evaluación de una experiencia educativa para 29 escuelas unidocentes de la Dirección Regional de Puriscal, una de las diecinueve Direcciones Regionales de Enseñanza que están bajo la supervisión de la División de Operaciones del MEP. Fue propuesto con un carácter demostrativo, coordinado por un especialista en la metodología de Escuela Nueva y un técnico nacional designado por la Gerencia de Escuelas Unidocentes. Ha contado con la responsabilidad directa de la Gerencia de Escuelas Unidocentes y con el apoyo y

responsabilidad de la Dirección Regional de Puriscal y su jefatura de Desarrollo Educativo. El Proyecto posee apoyo y asistencia técnica de UNICEF-TACRO de Colombia y UNICEF de Costa Rica y financiamiento de UNICEF en Costa Rica y del MEP, así como de otras fuentes complementarias. Su propósito final se orienta a una futura expansión de la experiencia a todas las escuelas unidocentes y a las escuelas Urbano Marginales de Costa Rica.

La experiencia se desarrolla principalmente en la provincia de San José en el cantón de Puriscal, una zona intermontañosa y de litoral, ubicada a 45 Km de la capital, en el sector suroeste. Este cantón está dividido en nueve distritos y tiene una extensión de aproximadamente 560 kilómetros cuadrados, con una topografía irregular, en la que coexisten valles y montañas, que sirven para cultivos de frijol, maíz, verduras, frutas, café, tabaco y azúcar. En la zona también se desarrollan actividades ganaderas. Otros cantones de la provincia de San José que poseen escuelas del Proyecto son: Mora, Acosta y Turubares. La experiencia se ubica según la división administrativa del MEP en la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal y en ese sentido se conoce y se menciona informalmente, como "El Proyecto de Puriscal".

Puriscal posee una población de 24 937 habitantes. Esta se distribuye formando comunidades pequeñas o comunidades dispersas. Sus habitantes desarrollan estilos de vida caracterizados por una transición de lo rural hacia lo urbano, en particular en las zonas cabeceras de los distritos. En la región se encuentran igualmente, comunidades empobrecidas y algunas de ellas, son poblaciones amerindias. Es una zona impactada por numerosos proyectos de cooperación internacional y de investigación social, en los campos de la agricultura y salud principalmente.

La composición social de las comunidades, es predominantemente de agricultores y trabajadores empleados en empresas agrícolas con ingresos bajos. La condición de dispersión o concentración poblacional influye la transformación socio económica de las familias. Las comunidades más concentradas han desarrollado una mayor diversificación económica y de servicios. A pesar de las dificultades económicas de muchas comunidades y su ubicación en zonas montañosas, poseen rutas de acceso en buenas condiciones en el verano, agua potable y electricidad. El grado de estos servicios es variable. Algunas familias de las que poseen corriente eléctrica, accesan algunos medios de comunicación como radio y televisión. Quienes no poseen este servicio, cuentan con una limitación importante para aquellos procesos educativos de los niños y niñas que requieren de estos medios de información.

Sobresale como una característica bastante generalizada en las poblaciones escolares del Proyecto, su nivel deficitario de socialización, aspecto que el Proyecto ha logrado en alguna medida, apoyar para mejorarlo. Los niveles de organización social de las comunidades (asociaciones, comités, juntas, por ejemplo) también son diversos sin articulación notoria entre ellos. Muchas de las organizaciones ocurren en esferas de tipo político, religioso y escolar.

Desde el punto de vista educacional, la región de Puriscal (Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal) posee 130 instituciones educativas en 1996. De ellas, 68 son escuelas primarias unidocentes. Estas representan el 4,92% de la totalidad de las escuelas unidocentes de Costa Rica. El Proyecto comprende un 42,65% de las escuelas de unidocentes en 1996 de la región. La población escolar matriculada en 1996

correspondiente a las escuelas del Proyecto fue de 706 estudiantes, 65 estudiantes menos que en 1995.

Las escuelas están distribuidas en varios distritos del cantón y participan de las características propias de cada uno de ellos. Algunas escuelas se encuentran en una comunidad concentrada. Otras están insertas en caseríos de baja densidad de población y alta dispersión. Este aspecto influye en las relaciones de las escuelas con las comunidades y determina una parte importante de las acciones de la vida escolar. El desplazamiento de los niños y niñas en épocas lluviosas, el acceso del docente a sus escuelas, los servicios públicos disponibles y la participación de las familias así como la integración de comités y patronatos escolares, se ven afectados por la configuración geosocial de las comunidades escolares.

En estas condiciones, el Proyecto se ha insertado desde 1995, como una de las instituciones principales de las comunidades, independientemente de los niveles de dispersión poblacional que posean.

3. Descripción

La experiencia de innovación pedagógica se propuso para ser implementada mediante los elementos metodológicos de la Escuela Nueva y con las experiencias de la misma en Chile, Colombia, Perú y otros países de Latinoamérica. De acuerdo con los lineamientos conceptuales de la Escuela Nueva, el modelo procura un impacto directo en la

población docente, escolar, familiar, comunal, docente-administrativa y en el sistema educativo en general.

Varios elementos se conciben como orientadores en ese modelo. El aprendizaje constituye dentro de éste, un elemento central que focaliza la acción educativa en el estudiante, y considera acciones de amplia participación, tendientes a lograr en las personas, la autonomía, la solidaridad, la cooperación y la igualdad de participación por sexos. Desde el modelo de Escuela Nueva se motiva al docente para que modifique su desempeño pedagógico. Para ello, la organización de su aula, la administración de los procesos didácticos y los procesos docentes y administrativos en general, deben ser modificados paulatinamente, hasta lograr altos niveles de eficiencia. El modelo propone estimular el desarrollo de mejores relaciones de las familias y comunidades locales y regionales con la escuela, mediante la participación activa en comités y otras formas de trabajo colectivo y de cooperación. De igual modo, se propone la transformación de los papeles de los agentes administrativo-docentes, hacia roles de asesoría y apoyo. Se procura además, que se incremente el tiempo de estudio de los escolares mediante una mayor permanencia en la escuela y una adaptación del calendario escolar a los ciclos de producción de la comunidad. Todo esto en atención a la condición de ruralidad de las escuelas. Para tales efectos, el modelo propone una estrategia en la que se formulan acciones de diversa naturaleza:

- * *de capacitación docente en los aspectos vinculados a la totalidad de las acciones escolares*
- * *producción de materiales didácticos para docentes y estudiantes*
- * *organización de procedimientos de trabajo escolar*

- * organización de instancias escolares y familiares, tales como Gobiernos Estudiantiles y Comités
- * dotación de condiciones físicas mínimas en las escuelas, necesarias para el trabajo escolar

A partir de estas consideraciones, el documento que contiene el Proyecto formula varios elementos principales:

- * un nuevo rol de los Gobiernos Estudiantiles
- * escuelas demostrativas
- * materiales didácticos
- * un programa de capacitación
- * un nuevo estilo de administración de la escuela
- * un papel más participativo de las familias.

Tres etapas constituyen el Proyecto. La primera, tuvo su inicio formal en 1995, con el propósito de preparar las condiciones necesarias para introducir la experiencia, adoptarla y consolidarla. El documento que contiene el perfil del Proyecto, establece como estrategia de implementación, la organización de cinco talleres con docentes y personal técnico de la Dirección Regional de Puriscal. Estos dieron inicio en marzo de 1995.

La segunda etapa se programó para ser desarrollada en 1996. La intención fue iniciar la ejecución de la experiencia pedagógica y evaluar sus logros. La segunda etapa considera como estrategia, el seguimiento y la capacitación docente, cuyo desarrollo se sustenta en las condiciones proporcionadas por la ejecución de la primera fase. Esta fase se ha ejecutado parcialmente en ese periodo.

La tercera, se propuso para ser realizada en 1997, con la base de los resultados obtenidos en 1995 y 1996. El propósito de esta etapa, es expandir gradualmente la experiencia a otros lugares del país. De acuerdo con los informes de avance del Proyecto ofrecidos por los participantes, se cuenta con un retraso de un año, hecho que tiene como referente principal el atraso en la elaboración, edición y entrega de las guías a las escuelas.

De acuerdo con el avance del Proyecto se percibe que la capacitación ofrecida en 1995 ha proporcionado a los y las participantes aspectos fundamentales del Proyecto, pero existen en la actualidad aspectos ausentes o en conflicto: guías, horarios, nombramientos, condiciones de mobiliario y dotación de recursos, por ejemplo. Esto no se ha tomado en cuenta con la debida consideración en las acciones de expansión que se empezaron a desarrollar prematuramente en 1996. Además, las acciones previstas y desarrolladas en 1996, han sido de logro parcial.

4. Los destinatarios y promotores

Los destinatarios de este Proyecto son 29 docentes y la población escolar de las 29 escuelas unidocentes seleccionadas (véase cuadro No.1). Estas escuelas representan un 42,42% de las escuelas unidocentes de la región.

Los datos de la población escolar provenientes de las diferentes instancias son variables. Algunas fuentes reportan solamente la matrícula inicial de la población escolar. Otros la matrícula final y ésta es diversa en cuanto a la procedencia y a las formas como se recupera. Así, la población reportada por la Dirección Regional en 1995, según la matrícula inicial, fue de 771 niños y niñas en 1995 y de 706 en 1996. La información no se reporta por sexo (Cuadro No.2), hecho que limita en forma importante el estudio del comportamiento de las acciones educativas del Proyecto en función del sexo y los procesos de investigación que podrían derivarse del desarrollo de proyectos diversos. El tratamiento de la información bajo esquemas de homogenización resulta no solo discriminante desde una perspectiva de sexo y de géneros, sino reduccionista en procesos de estudio y de investigación. La misma situación se presenta en el caso de la población docente.

Cuadro No.2

Distribución de la población escolar en las escuelas del Proyecto

Año	I Año	II Año	III Año	IV Año	V Año	VI Año
1995	189	150	123	121	103	93
1996	172	135	107	110	91	91

Fuente: Dirección Regional de Puriscal. Matrícula Inicial.

Las escuelas se encuentran localizadas en seis circuitos escolares. La información del cuadro No.3, refleja la distribución porcentual de escuelas del Proyecto dentro de cada circuito escolar:

Cuadro No.3

**Distribución porcentual de las escuelas del Proyecto
por circuito escolar. 1996**

CIRCUITO	%
01	75
02	100
03	7,14
04	100
05	100
06	4

Fuente: Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal.

Esta distribución ha sido desigual en los circuitos respecto al número de las escuelas que éstos poseen. Así, el circuito 06, que es el más grande, tiene 25 escuelas y solamente una está en el Proyecto, mientras que en el 02, la totalidad de escuelas unidocentes pertenecen al Proyecto.

El Proyecto no cuenta con un historial del personal docente en cuanto a sus necesidades de nombramiento, condiciones generales de vida y pretensiones profesionales, lo cual no significa que exista desconocimiento por parte de los asesores y asesoras supervisoras. La población docente de las 29 escuelas participantes, ha constituido un grupo estratégico para el Proyecto en el tanto son las personas que implementan el Modelo en sus escuelas y dinamizan los procesos propios de la innovación pedagógica. Este personal ha variado entre el 95, el 96 y el 97. El Proyecto no ha logrado mantener al mismo equipo en sus escuelas durante los dos primeros años y este ha sido uno de sus aspectos deficitarios. En 1996 el personal docente presenta las siguientes características: un 30% está constituido por mujeres. En su mayoría, son personas relativamente jóvenes, con edades inferiores a los 40 años. Tienen poco tiempo de trabajo en las escuelas seleccionadas para el Proyecto, normalmente menos de 5 años. La mayoría posee título de diplomado obtenido en la Universidad Nacional o en la Universidad Estatal a Distancia. Este no es un grado universitario y corresponde a dos años de estudios universitarios. Un 7% están en la categoría de docentes "aspirantes" o "autorizados". La totalidad de docentes entrevistados manifiestan su interés por participar en procesos y acciones de mejoramiento y reportan la asistencia a eventos de este tipo, al menos una vez al año.

La mayoría de docentes poseen alguna experiencia en el trabajo en escuelas rurales unidocentes, se sienten satisfechos de su experiencia laboral pero desean mayor apoyo y ambicionan mejores puestos de trabajo. Eso ha generado que algunas personas soliciten traslado a otras escuelas y se ha percibido en la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal, como una limitación para consolidar un equipo de maestros y maestras permanente en el Proyecto. Por otra parte los y las docentes afirman que el Proyecto les prometió permanencia en sus escuelas y no ha cumplido. Estas situaciones generan al seno del Proyecto, problemas que afectan la continuidad de las acciones que el Proyecto impulsa. Un 75% de los y las docentes posee propiedad en la escuela donde trabajan. El resto es personal interino que sufre cada año la movilidad laboral y la incertidumbre que esta situación genera. Durante 1995 y 1996 laboraron en el Proyecto 35 docentes.

La población docente que atiende las escuelas del Proyecto provienen de la zona donde está la escuela o de zonas próximas. Sin embargo, pocos docentes que residen en la misma comunidad donde está la escuela para la que han sido nombrados. Algunas personas deben pagar alojamiento en la comunidad y viajar los fines de semana a sus hogares con los respectivos gastos que eso significa. La condición de ruralidad les proporciona un incentivo salarial al igual que la condición de horario alterno (al atender a los seis años de la educación primaria en dos jornadas laborales). Estos incentivos, sin embargo, no logran compensar los gastos que se tienen en un contexto impactado por la inflación y el encarecimiento generalizado de la vida.

Los niños y niñas de las escuelas, poseen edades entre los siete y quince años. Se reportan casos frecuentes de escolares con problemas de aprendizaje, que son atendidos por

los y las docentes bajo la asesoría y apoyo de la Asesoría de Educación Especial. La situación de exclusión escolar de niños y niñas con problemas severos e incapacidades no se ha determinado como parte de la información del Proyecto. Este aspecto puede ser importante para el Proyecto a partir de 1997, en atención a la normativa nacional en materia de discapacidades⁵. Las escuelas están obligadas a dar atención a la población con algún tipo de problema. Normalmente asisten a la escuela aquellos niños y niñas que pueden físicamente desplazarse a ellas.

La permanencia de los niños y niñas en las escuelas durante la educación primaria se comporta en forma semejante al resto del país: cuanto más se asciende en la escolaridad, disminuye la matrícula. De acuerdo con el estudio realizado en marzo de 1995 bajo el auspicio de UNICEF, acerca de la deserción y repitencia en la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal en I y II ciclos de la Educación General Básica y bajo el enfoque de "Auditoría social de derechos", se encontró que la deserción escolar en el cantón de Puriscal en 1994, alcanzó un porcentaje del 2.2%, de comportamiento muy similar al porcentaje nacional reportado en 1993 (2.1%). Los procesos de exclusión en ese sentido, son propios también del sector unidocente.

Los niños y niñas de comunidades dispersas por lo general deben desplazarse y recorrer largas distancias para llegar a la escuela. La definición de un horario continuo para las escuelas, es un aspecto sustantivo del Proyecto que lamentablemente no se atendió durante los dos primeros años en forma general, ni se estudió con la rigurosidad que

⁵ La Ley 7600 "Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad", fue presentada por la Asesoría Presidencial para los Asuntos de la Población con Discapacidad. Esta se publicó en el Diario Oficial La Gaceta el 29 de mayo de 1996. El Título II, Capítulo Y relativo al acceso a la educación, en los artículos 17 y 18, establece la obligatoriedad del Sistema Educativo Regular de atender a la persona discapacitada y efectuar las adaptaciones y definir el servicio de apoyo que se requiera.

competía al Proyecto en el ámbito del impacto en los aprendizajes escolares. La definición de un horario continuo para atender a la totalidad de niños y niñas en la escuela, fue una acción voluntaria de cada maestro o maestra. La carencia de las guías impidió que la medida se generalizara, pero al mismo tiempo, se requería de otras acciones para ejecutar un solo horario: el apoyo de las familias, la voluntad del docente para trabajar en forma simultáneas con los dos ciclos y la viabilidad de que los niños y niñas se pudiesen desplazar en pequeños grupos. No obstante la intención de generar un solo horario y poner a prueba la capacidad del sistema educativo para incrementar el tiempo de permanencia y trabajo del escolar en su centro educativo, se discutió principalmente a la luz del beneficio personal del docente y no se formuló un estudio técnico para buscar la solución adecuada y en función del beneficio escolar. Esto ha generado una polémica entre docentes y administrativos de la Dirección Regional, cuando algunos docentes plantearon esa preocupación. A pesar de que los y las docentes gozaron del apoyo del Despacho de la Viceministra de Educación durante 1996 en sus iniciativas de modificar los horarios, al inicio del año lectivo de 1997, la polémica se ha reavivado y se está en el proceso de una definición de horarios.

La población escolar ha recibido alimentos durante su permanencia en la escuela. Estos alimentos son supervisados por el o la docente como parte de las actividades que realiza y forman parte también, del apoyo del MEP para las escuelas del país. Los servicios de preparación y compra de alimentos, se incluyen en ese apoyo. Las condiciones de los comedores y el servicio de cocina, muestra grados diversos en su calidad. Algunas escuelas poseen cocinas de leña y comedores en estados deplorables. Las familias en algunos casos, cooperaran con alimentos, pero es frecuente que los niños y niñas de aquellas escuelas más alejadas de los centros de población, prefieran solamente el arroz y los frijoles y rechacen el consumo de legumbres y carnes. Las frutas por lo general son consumidas a partir de los

refrescos que se les preparan los comedores. Al respecto, la segunda auditoria de derecho realizada en Puriscal en 1995 mediante el apoyo financiero de UNICEF, mostró que el principal aporte proteico que reciben los niños y niñas en sus hogares, proviene del consumo diario de arroz y frijoles. Esto por cuanto no se realizó una medición de cantidades de consumo de alimentos ni adecuación de nutrientes. En ese caso se recurrió a la información proveniente del consumo habitual de alimentos. El Proyecto no cuenta con información sistematizada del consumo de alimentos de la población escolar.

Algunos docentes de la muestra seleccionada, reportan en sus estudiantes, problemas de salud. Por ejemplo, abscesos en la piel y alergias que constituyen ámbitos adicionales de atención. Igualmente, manifiestan su preocupación por niños y niñas con deficiencias detectadas en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Estos son diagnosticados, reportados y reciben algún tipo de orientación por la asesoría correspondiente en la Dirección Regional. Algunas escuelas tienen más problemas de este tipo que otras.

Preocupa al docente, el bajo nivel de dominio de lectura de estos niños y el relativo aislamiento de aquellos niños y niñas cuya escuela está alejada de sus hogares y no pueden dedicar mayor tiempo al estudio. Los docentes tienen también necesidades de preparación profesional para atender adecuadamente esos casos y buscan apoyo en otras organizaciones o en personas particulares.

Los promotores de la experiencia, han sido UNICEF y las diversas instancias de la jerarquía administrativa del MEP, concretamente en el nivel de la región educativa de Puriscal. Este personal ha estado constituido por un Gerente y un Subgerente de Escuelas

Unidocentes, el Director Regional de Puriscal, el Jefe del Departamento de Desarrollo Educativo de dicha Dirección Regional, seis Asesores Supervisores de los seis circuitos escolares, cuatro Asesores Específicos en las materias de Español, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias, dos Asesores Especiales, de Religión y Educación Especial y el Coordinador del Proyecto en Puriscal desde 1996. Durante 1995, la Asesoría de Educación Especial y UNICEF asumieron el liderazgo en el Proyecto y ejerció de alguna manera la coordinación. Al mismo tiempo en la Gerencia de Escuelas Unidocentes, se contó con una persona destacada para atender la coordinación desde esa dependencia, con poca participación real en el Proyecto.

También forman parte del grupo promotor, las personas e instancias comunales y colectivas de mayor presencia en esa región. Especial importancia se procuró dar en el desarrollo del Proyecto, a la Municipalidad de Puriscal. No obstante, su participación ha sido débil. Otras organizaciones colaboran con las escuelas por la iniciativa personal de los docentes. El Proyecto como tal no ha considerado una estrategia directa para activar la cooperación de esas organizaciones.

5. La administración del Proyecto

Como vía administrativa, el Proyecto fluye en su desarrollo, a través del Despacho de la señora Viceministra de Educación en coordinación con la oficina de UNICEF en Costa Rica hacia la Gerencia de Escuelas Unidocentes (MEP), y de allí hacia la Dirección Regional de Puriscal, quien tiene la responsabilidad de articular y organizar con la Jefatura de Desarrollo Educativo de dicha dirección, concretamente con la persona que coordina el

Proyecto. A su vez, esta última instancia involucra a los Asesores Supervisores y Asesores de Materias Específicas y Especiales, responsables de la coordinación directa con los docentes. Estos han sido los agentes estrechamente vinculados a la comunidad escolar y a la comunidad local.

Desde una perspectiva de ejecución, han habido en los actores y actoras diversos niveles de credibilidad, compromiso, y ejecución y por lo tanto, diversos niveles de responsabilidad en el éxito, fracaso, entramamiento o flexibilización en el desarrollo de las acciones y en el logro de los objetivos del Proyecto. Durante 1995 el Proyecto no tuvo coordinador en Puriscal, aunque la Asesora de Educación Especial, asumió de manera comprometida una especie de liderazgo con el Proyecto y podría valorarse su desempeño en términos de una coordinadora. En la Gerencia de Escuelas Unidocentes, se contó con el trabajo del personal de dicha dependencia.

En 1996 estuvo parcialmente delegada la coordinación entre la Gerencia de Escuelas Unidocentes y la Dirección Académica (que agrupa a las asesorías específicas), en una funcionaria que a pesar de su designación como tal, no contó con suficiente apoyo de la Gerencia y se le permitió participar con reservas en muchas de las decisiones hasta que fue removida del cargo por órdenes superiores. Al ser removida la coordinación, el Proyecto quedó de nuevo en manos del gerente de esa dependencia. En este año se destacó a un maestro con experiencia para que ocupara el cargo en Puriscal, mientras su escuela se asignó a otro docente. Las acciones desarrolladas en este período se han realizado bajo la administración directa del MEP en las instancias de la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal y de la Gerencia y en esos niveles de dirección y de coordinación se han puesto de manifiesto algunas debilidades que afectan directamente el desarrollo efectivo del Proyecto.

Se encuentran así, diversos actores en los diferentes momentos e importantes signos de ruptura en la ejecución del Proyecto particularmente en 1996. Ellos remiten a la necesidad de fortalecer su coordinación general.

6. La estrategia desarrollada

El Proyecto desarrolló su primera etapa en 1995, con la que se procuró darle a conocer a la Región de Enseñanza de Puriscal, cuando el curso lectivo de ese año había dado inicio. Este año tuvo como característica fundamental en el ámbito del Magisterio Nacional, la Huelga de Educadores que afectó el normal desenvolvimiento de las acciones educativas en el país. Esta huelga provocó fuertes distanciamientos entre el sector docente y las autoridades del Magisterio al ver modificada la ley de pensiones. Como producto de dicha modificación, por ejemplo, el atractivo hacia la profesión docente ha tenido un impacto indirecto, principalmente por la reducción del beneficio de la pensión a casi un 45% del salario devengado. Se prevé que a corto plazo exista en el país, una carencia importante de docentes que afectaría aún más a los sectores educativos en condiciones deficitarias como han sido los sectores de escuelas unidocentes y urbano marginales. El Proyecto, a pesar de la huelga, contó con el trabajo continuo de los y las docentes que se mantuvieron motivados por la oportunidad de mejoramiento que veían en las acciones de capacitación y el entusiasmo por llevar a la práctica en las escuelas los elementos metodológicos del Modelo de Escuela Nueva.

Las acciones propias del Proyecto comenzaron con el desarrollo de un taller de iniciación en marzo de 1995. Este taller se dio con apoyo técnico de TACRO. Posteriormente se llevaron a cabo una serie de acciones de implementación del Modelo de Escuela Nueva predefinidas por los promotores del Proyecto: un taller de evaluación y programación de compromisos de los docentes en mayo, un taller de diseño de materiales en junio, un taller sobre bibliotecas y rincones en el aula en junio, un taller de planeamiento y uso de materiales en julio, un taller de Escuela y comunidad en agosto, un taller de evaluación del proceso en noviembre y un taller de capacitación para la producción de materiales. Estas acciones del 95 tuvieron como escenarios la capacitación de docentes y de asesores y asesoras, así como la preparación de algunas condiciones materiales en las escuelas. En esas acciones los y las docentes motivados por el entusiasmo del Modelo que se les propuso, iniciaron actividades en sus escuelas para implementar algunos de los elementos del Proyecto. Este hecho precipitado tuvo sus consecuencias importantes, porque paralelamente se presentaron otras situaciones (la imposibilidad de publicación de guías didácticas para los docentes y de las fichas para la totalidad de los niños y niñas, así como la dotación a las escuelas de material impreso de tipo didáctico y de otras condiciones físicas.) que afectaron la previsión de actividades de naturaleza pedagógica y el normal desarrollo del Proyecto. Estos aspectos no pudieron ser totalmente resueltos en la etapa siguiente. De esta manera el Proyecto dio inicio con carencias que posteriormente no han logrado superarse y afectan los niveles de compromiso y de motivación de los y las participantes.

En 1996, estaba prevista la fase de implementación. Para ese momento la experiencia se comenzó a generalizar en las escuelas mediante el desarrollo de los elementos metodológicos del Modelo de Escuela Nueva, pero al no contar con la totalidad de los

recursos -como las guías- y de las condiciones administrativas, el Proyecto ha tenido un atraso significativo de casi un año. Esto ha dado origen a una estratificación de las escuelas en cuanto a sus niveles de progreso. Por otra parte, y es una preocupación totalmente generalizada en los informantes que han hecho posible este trabajo, en los niveles decisorios del MEP se adelantó la expansión de la experiencia, sin resultados claros de logros, sin evaluación externa, y por lo tanto, se dejó fuera de contexto, el objetivo tercero de este Proyecto. Durante el año 96 se dieron acciones de capacitación aisladas, seguimiento parcial, asesoría y supervisión y se establecieron medidas correctivas para atender problemas que se detectaron en cuanto al desarrollo e implementación de los elementos metodológicos. No obstante, el Proyecto mantuvo la carencia de elementos sustantivos. También en este año se promovieron procesos de expansión a otros cantones que consumieron tiempo del coordinador en el Proyecto en esas acciones.

El Proyecto contó con la visita de diversas personas y grupos que se interesaron por conocer la experiencia en Puriscal. Igualmente, el Proyecto inició actividades que surgían de los y las actoras como producto de la implementación de algunos de sus elementos. Tal fue el caso de los Gobiernos Estudiantiles, que promovió concentraciones en los circuitos escolares y regionales. De esa manera, al seno de las comunidades escolares y del Proyecto mismo, se fueron dando acciones de diversa naturaleza, que pudieron ser mejor aprovechadas si el Proyecto hubiese contado con un plan de operaciones para lograr articularlas efectiva y eficientemente.

Los niveles de coordinación y de mando se han visto debilitados en las instancias principales de acción del Proyecto, en particular por la deficiencia de una persona que pudiese ser la cabeza del Proyecto. Los niveles de decisión de las personas que fueron

nombradas para atender al Proyecto, no lograron establecer una línea de trabajo que le diera al Proyecto identidad y fuerza. Esto aunado a la ausencia de un plan de operaciones detallado y riguroso, provocó un debilitamiento del Proyecto que lo ha impactado negativamente.

Dentro de este marco de referencia, el Proyecto ha constituido una experiencia que ha generado en el personal involucrado, preocupaciones importantes en cuanto a su desarrollo, impacto y logros, interiorización, sentido de pertenencia y viabilidad en la estructura administrativa regional principalmente, así como confusión en cuanto a la conducción, rumbo, liderazgo y financiamiento.

II MARCO CONCEPTUAL DEL PROYECTO

Varios aspectos o elementos de naturaleza conceptual, orientan la formulación teórica de un Proyecto. En el caso que nos ocupa, estos elementos fueron pocos, dispersos y escuetos, dada la naturaleza del Proyecto y la intención que llevaba desde la redacción del propósito central. En ese sentido, no hubo una explicitación clara y comprensiva del marco conceptual, sino un señalamiento desagregado de elementos. Para la sistematización, estos elementos se extrajeron de varias fuentes: del documento que describe el Proyecto y de la elaboración que de algunos de ellos han ido haciendo los y las actoras¹. Esta es una debilidad importante que se encuentra en el Proyecto mismo y constituye una limitación, en el sentido de la comprensión y de la interiorización en los y las actoras, de la experiencia. Posibilitó, no obstante, el entendimiento de las ausencias y no logros que se han encontrado.

Por lo tanto, los conceptos que aquí se describen, han sido reconstruidos para comprender la experiencia a partir de los documentos empleados por el Proyecto y a partir del discurso de los destinatarios y de otros sujetos vinculados con el desarrollo del Proyecto. Se trata de los conceptos que se manejan en el Proyecto por efecto de la interiorización en los sujetos o por su explicitación en los documentos.

1. Elementos conceptuales para la comprensión de la experiencia

1.1. **Innovación Pedagógica:** el concepto de innovación pedagógica tiene diversos significados en los autores. La significación del término que subyace al discurso de las

¹ Por ejemplo, la municipalización de los derechos de la niñez.

personas involucradas en el Proyecto, refiere a la transferencia que se hace de ideas que en otro tiempo o lugar han tenido ocurrencia, que sirvieron y luego fueron abandonadas pero que se les percibe aptas para ser aplicadas en un determinado momento. Desde esta perspectiva, la noción de la novedad, se valora solamente como una nueva disposición de ideas conocidas en situaciones particulares o para tratar situaciones concretas. La significación resulta compatible con la propuesta que realiza Restrepo (1985; 1991).

1.2. **Escuela Unidocente:** refiere, según MEP (1994) a un tipo de institución escolar creada en Costa Rica desde 1963, cuya finalidad es la de ampliar la cobertura del sistema educativo. Ofrece atención escolar, correspondiente al I y II ciclos en comunidades rurales, a grupos de no más de 50 alumnos. Es atendida por un solo maestro que labora con un horario organizado en dos jornadas, generalmente de 7:00 am a 2:30 pm. Constituye en las zonas rurales, una de las instituciones más importantes-fundamentales.

1.3. **Escuela Nueva:** hace referencia en el contexto del Proyecto, al Modelo de Escuela Nueva de Colombia, mediante el cual se impulsa una transformación de la escuela unidocente, a través de una estrategia que involucra diversos componentes. Entre ellos: el docente, el estudiante, la familia, la comunidad, los actores y actrices del sistema educativo en cargos de administración principalmente. Centra el aprendizaje en el niño y la niña, promoviendo el desarrollo de su autonomía, de valores sociales, el intelecto y los procesos de socialización en un mundo sometido al cambio. Procura el mejoramiento profesional del docente, el cambio de los roles del docente y de los asesores supervisores y asesoras supervisoras y el fortalecimiento del papel de la familia y la comunidad con la escuela en doble vía. Sus propósitos están estrechamente vinculados con una estrategia que

considera la capacitación docente, la producción de material didáctico, la organización social y física del aula y la organización de los modos de participación de los niños y niñas en forma individual y colectiva.

1.4. Modelo Nueva Educación Rural: dentro del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en la Escuela Unidocente de Costa Rica, editado en 1994, el MEP concreta en dicho documento, la política educativa para las escuelas unidocentes del país. De la política educativa se desprende un modelo que tiene como propósito central, ofrecer igualdad de oportunidades y acceso a los niños y niñas de las zonas rurales en materia de educación. Para ello, se sustenta en cuatro componentes: la oferta de una estrategia educativa para una escuela unidocente, los recursos pedagógicos, la infraestructura y mobiliario adecuados y la capacitación al docente.

1.5. Proceso Enseñanza y aprendizaje: de acuerdo con MEP (1994), el docente habrá de realizar un proceso de aprendizaje multigrado, de naturaleza activa, propiciador de la autonomía, estimulador de la investigación y recreación del conocimiento, solidario, integrador, retador, lúdico y democrático. Para ello, el recurso metodológico habrá de considerar técnicas activas y participativas. El y la docente, por lo tanto, deberá planificar y organizar su trabajo bajo estos planteamientos orientadores.

1.6. Fichas didácticas: concebidas como medios eficaces para contextualizar los contenidos culturales a los ritmos y características de los usuarios y usuarias según el medio en que se encuentran. Poseen los contenidos de las materias básicas de un plan de estudios para las instituciones donde se desarrollan.

1.7. **Auditoría comunitaria de derecho:** corresponde a un proceso o sistema de monitoreo y evaluación del estado del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de la Niñez en una región. En este caso, en el cantón de Puriscal. Constituye un medio para posibilitar y concretar en el nivel comunitario, mayores niveles de participación de las fuerzas sociales individuales y colectivas de una comunidad, la descentralización de los servicios del estado, fortalecer la gestión del gobierno local o municipalidades, orientar el foco de atención hacia las poblaciones más deficitarias y necesitadas e innovar acciones que garanticen el cumplimiento de los derechos sociales. Las auditorías de derecho han sido impulsadas por UNICEF, la Defensoría de los Habitantes y por el Consejo Municipal de Puriscal, en el nivel local, mediante la tecnología de CIET Internacional.

1.8. **Calidad:** el término calidad de la educación ha sido objeto de intensos debates en los últimos años por parte de numerosos autores y grupos que se dedican a los problemas educativos en contextos contemporáneos. En el marco de la política educativa vigente, de acuerdo con Motta (1994), la calidad de la educación está asociada a un concepto de sociedad, de desarrollo y a una teoría y política educativa que el país asume. También asociado a la equidad de las oportunidades de acceso y permanencia exitosa de los estudiantes, lo cual deviene en la consideración de aprendizajes de calidad. El concepto se asocia igualmente a calidad total, que involucra la globalidad de los factores externos e internos a la escuela, a los individuos, a los procesos socio educativos, políticos y afectivos.

La calidad de la educación, está estrechamente vinculada a procesos y resultados de aprendizajes que están orientados a la satisfacción del desarrollo humano en todas sus

perspectivas y dimensiones dentro de un marco vital. La complejidad del concepto en el que parece caber todo lo que de posible y positivo se prevea y desee para una persona y una colectividad, sin embargo, no tuvo en el Proyecto que se sistematiza, una definición clara. Normalmente apuntó en el discurso de los diferentes actores y actoras, al rendimiento académico, a la permanencia del sujeto en la escuela, a la promoción, a la implementación de la escuela con materiales y mobiliario, al cumplimiento de la normativa institucional principalmente en el nivel regional y a la ausencia de conflictos. Esto planteó entonces, como concepto de la calidad educativa, una noción positivista y de corte tradicional reduccionista fundamentalmente, lo cual no excluye significaciones con rasgos de naturaleza cualitativa

1.9. **Equidad:** se encontraron esbozos superficiales de este término en los discursos de los actores y actoras en función de la no discriminación en el trato educativo, el acceso a la escuela, la participación de los niños y niñas, pero también, al trato igualitario a los y las docentes por parte de las autoridades en los diversos niveles de la jerarquía docente administrativa del MEP, principalmente en la región.

2. Elementos conceptuales definidos implícita o explícitamente en el Proyecto.

2.1. **Escuelas demostrativas:** hace referencia a una institución escolar de tipo laboratorio, que tiene como finalidad servir para la demostración de aquellos cambios en el comportamiento del docente, así como del aprendizaje y de cómo se resuelven los problemas concretos de la práctica metodológica. Este elemento conceptual se toma, dentro de la formulación del Proyecto, como un indicador de que la innovación pedagógica funcionaría

en las condiciones que posee Costa Rica. Es importante reafirmar la idea que se ha mencionado en otros momentos, de que esta noción, se implantó de la experiencia colombiana y el material que se empleó para documentar el concepto o para trabajarlo, emanó directamente de Colombia, con pocas modificaciones o adaptaciones para la realidad de la región de Puriscal o de Costa Rica.

La escuela demostrativa se concibe implementada con una serie de recursos, como son las guías de aprendizajes para los alumnos y alumnas, guías para los y las docentes, una biblioteca básica, rincones de aprendizaje, mobiliario adecuado para la metodología que se va a desarrollar y un mapa escolar. El Proyecto no describió la totalidad de estos y otros elementos fundamentales que constituyen la escuela demostrativa. La comprensión del sentido de una escuela demostrativa, se entendió en las capacitaciones, a partir de los documentos colombianos que describían la Escuela Nueva en ese país, porque este fue el material que se empleó para llevar a cabo la capacitación. Estos conceptos, por lo tanto, son producto de la interiorización que los y las actoras han hecho a partir de las fuentes de información que el Proyecto ha empleado.

2.2. **La capacitación:** se concibe en el Proyecto, como un proceso continuo durante el cual se emplean diferentes metodologías educativas y se realizarían diversas acciones incluyendo visitas a escuelas demostrativas, seminarios, talleres y participación en los micro-centros². Como una modalidad de la capacitación, se proponen los Círculos de estudio, como actividades permanentes para ser realizadas a lo largo del curso lectivo, cada

² El Proyecto no define qué son los micro-centros.

mes durante 1996 y 1997. Tienen como finalidad, dar seguimiento, innovar y el crecimiento profesional de los y las docentes, principalmente.

2.3. Un nuevo estilo de administración de la escuela: dentro del Proyecto se fundamenta este concepto, en el nuevo rol de los actores y actoras de la experiencia, que incluyen a la comunidad escolar, docente, familiar, administrativo-docente. El rol docente está focalizado en un papel de organizador y organizadora y mediador y mediadora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Tampoco el Proyecto explicitó o describió en forma clara esta noción clave en procesos de transformación institucional e innovación pedagógica y se limitó, en el caso de los y las docentes, a la administración de los programas de estudio y al ámbito de los aprendizajes; en el caso de los asesores supervisores, al campo de la supervisión y control y en el caso de los asesores y asesoras de materias o especiales, a una asesoría de bajo impacto, debido principalmente a la incompleta cobertura y seguimiento. Esto redujo en forma importante, el concepto de administración escolar. La capacitación no fue suficiente para atender la totalidad de las necesidades administrativas de los y las docentes, si se toma en cuenta el doble papel que desempeñan en los cargos de docencia y de dirección. Tampoco fue específica para las asesorías.

2.4. Biblioteca básica: se concibió dentro del Proyecto, como el espacio físico y mobiliario que estaría dotado de material impreso, como textos para la consulta y la investigación de los contenidos curriculares. El término se circunscribe a un mueble y no a un escenario y recurso para el autoaprendizaje, la investigación y la consulta.

2.5. Rincones para el aprendizaje: en el mes de agosto de 1996 se produjo un material específico (Molina, 1996), claro, gráfico y detallado para informar a los docentes acerca de la noción de rincón de aprendizaje. De acuerdo con este material, representarían espacios físicos donde los alumnos encontrarían un ambiente preparado adecuadamente para desarrollar experiencias autónomas de aprendizaje. Estos espacios se conciben organizados didácticamente con los recursos necesarios para constituirse en una alternativa para revitalizar la práctica pedagógica. Las bondades de los rincones se enfocaron en el logro de la autonomía del estudiante, la atención de las diferencias individuales, la integración de los diversos ámbitos del aprendizaje, la resolución de problemas, el desarrollo de los procesos de pensamiento, el desarrollo de la creatividad y la estimulación de los procesos de socialización. La propuesta sugiere la creación de aquellos rincones que sean necesarios según los recursos disponibles en cada escuela y se reportan los más usados: matemática, español, estudios sociales, ciencias, educación religiosa, lectura, recreativo.

2.6. Gobierno Estudiantil: constituye una estructura estudiantil organizativa de las diversas acciones y políticas de la escuela, orientada a fortalecer la vida democrática y solidaria, razón de gran significado en la construcción de los valores cívicos. Se formulan, para impactar de manera más intensa, la autonomía, participación, liderazgo y vinculación escuela-comunidad.

2.7. Supervisión Escolar: este concepto representa, desde una comprensión global del Proyecto, un elemento que habría de tener su definición muy claramente explicitada. Sin embargo, no se encontró ninguna definición específica. Lo que fue posible determinar, fueron elementos para conceptualizarla, a partir de un documento elaborado (sin fecha, que sugería

su aplicación para octubre y noviembre de 1996). De acuerdo con este documento, la supervisión ha sido sinónimo de "observación", visita de una o dos escuelas por día del asesor o asesora supervisora y un asesor o asesora de materia". La concepción de supervisión para este Proyecto, se ha reducido al reporte de la fecha en la cual se realizan las visita del supervisor o supervisora, el nombre de la persona responsable de la visita y el listado de 18 aspectos que se valoran en cinco categorías. No se ofrecieron indicaciones del tratamiento posterior, a la información recolectada mediante esas acciones de supervisión.

2.8. Otros. Han existido dentro del Proyecto, una serie de componentes y elementos que se han considerado importantes para ejecutar el proceso de transformación escolar que derivaría de la aplicación de la metodología de Escuela Nueva. Estos elementos sin embargo, no se definieron en el Proyecto. Solamente se citaron. La referencia a alguno de ellos, en términos conceptuales, se encontró en los materiales traídos de Colombia. Estos elementos, por la ausencia de definición, pero por su valor como elementos que se supervisan, se citan seguidamente:

- * Croquis de la comunidad
- * Fichas Familiares
- * Comités de padres y madres
- * Cuaderno de confidencias
- * Buzón de sugerencias
- * Huerta escolar
- * Relaciones escuela-comunidad
- * Autocontrol de asistencia

* Calendario agrícola

* Fichas didácticas

III VINCULACION PROYECTO-CONTEXTO

1. El año 1995

La vida económica de Costa Rica durante el año en que dio inicio el Proyecto, estuvo marcada por los efectos de los importantes desequilibrios financieros que se vivieron en el país en el año anterior. Serias medidas en el ámbito de las finanzas, derivaron en una política económica y fiscal que tuvo sus consecuencias directas en la población, afectando la vida social y económica en forma importante.

La aprobación de leyes y reformas económicas, fiscales y tributarias como producto de la negociación política en el Poder Ejecutivo y en el Legislativo, el estancamiento de la actividad económica y el proceso de ajuste estructural, aunado a un crecimiento de los índices inflacionarios (el índice de precios al consumidor, IPC, llegó a 22,6% al concluir el año), pesaron fuertemente en los sectores más desvalidos de la nación. El aumento de precios fue generalizado. Como producto de la disminución en la actividad económica, se generó un incremento en el desempleo, que creció un punto porcentual respecto a 1994. Los salarios mínimos tuvieron un incremento inferior al 21%, lo cual representó, en términos reales, una disminución de un 2.1%. Este panorama económico para el sector magisterial, se vio más ensombrecido con la modificación de una de sus más preciadas garantías económico sociales: la Ley de Pensiones. Esta ley sufrió el impacto de una profunda transformación que debilitó la credibilidad del sector en las políticas gubernamentales y educativas. Los niveles de desmotivación de los docentes, han quedado plasmados en una abundante producción en

los medios periodísticos e informativos nacionales. Desde ese escenario, a un año de funciones de una nueva administración gubernamental, el Proyecto fue propuesto a la comunidad puriscaleña.

En el plano social, el Proyecto enmarcado en la política educativa nacional propuesta por la administración Figueres Olsen encontró su asidero y apoyo político, en cuanto a colaboración técnica y financiamiento con UNICEF. El Proyecto coexiste con otros proyectos vinculados a las escuelas unidocentes, como el Proyecto de Apoyo al Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMED), que atiende dentro de él, a un pequeño número de escuelas unidocentes y un programa de la Universidad Nacional (UNA), con los cuales no se dan vinculaciones sustanciales. Únicamente se reporta la colaboración económica del Proyecto de Apoyo al SIMED -cuyo financiamiento proviene del Gobierno de los Países Bajos a través de UNESCO-, para la edición de material de apoyo en las acciones de expansión prematura del Proyecto a Limón y Acosta.

Desde el plano interno al MEP, ha sido posible visualizar signos de desarticulación del Proyecto con esas otras instancias que eventualmente se ven afectadas en sus acciones de mejoramiento a la escuela unidocente, en cuanto a enfoques y estrategias desarrolladas.

Hemos mencionado la decisión que el MEP toma respecto a la expansión del Proyecto que se ejecuta en Puriscal, experiencia que en el año 95 aún no había logrado iniciar la implementación como experiencia pedagógica (aunque sí como preparación para la misma) y se estaba difundiendo a otros cantones con el propósito de llevarla a nivel nacional

posteriormente. En este sentido el Proyecto desde el ámbito político, tuvo una aceptación que trascendió la realidad de lo que el Proyecto estaba produciendo.

Existen algunos hechos que permiten entender los procesos de expansión que se prematuramente se promovieron en Acosta y Limón en 1996. En 1995, a pesar de que se estaban dando las primeras acciones de información y adiestramiento en la región, dos docentes fueron invitados a presenciar la experiencia de Colombia. Estos lograron impulsar fuertemente en sus escuelas, los componentes y la filosofía subyacente a la Escuela Nueva. Estas dos escuelas fueron la Escuela de Jilgueral y la Escuela de Bocana y se convirtieron en las "escuelas prototipo del Proyecto" que se mostraron a las autoridades y a la sociedad como sinónimo del éxito de la experiencia de Puriscal. A nivel regional, el éxito de la Escuela Nueva de Puriscal ha tenido características de mito y ese mito estuvo y ha estado hasta la fecha, inexorablemente asociado a estas dos escuelas. Las publicaciones que han hecho los medios de comunicación y las visitas que realizan altos funcionarios y autoridades del MEP y del Gobierno al Proyecto, tienen como escenario las escuelas de Bocana y Jilgueral, provocando en los otros docentes, un sentimiento poco conveniente para un Proyecto que cubre a 29 escuelas. No obstante, es preciso señalar, que estas escuelas no tuvieron una acción intencional del Proyecto orientada a promover su desarrollo particular. El impulso de los docentes a su cargo y las acciones desarrolladas desde sus iniciativas, en el marco de ejecución del Proyecto, las llevaron a lograr importantes avances. Los logros pequeños o menos llamativos de otras escuelas del Proyecto, no han sido mostrados a la sociedad de la misma manera que los éxitos de las escuelas de Bocana y Jilgueral y es allí donde se genera un tanto de recelo.

También durante este año, se realizaron dos estudios enmarcados en el sistema de auditoría social de derechos. La primera auditoría sobre deserción y repitencia en Puriscal, se llevó a cabo al inicio del año, puso la atención la necesidad de intervenir en la zona en materia educativa. El Proyecto en ese sentido, cumplía un importante papel. La segunda se realiza a finales del 95 y sus resultados se reportan en abril de 1996. En ella se señala como posible factor explicativo de la declinación en la repetición escolar entre el 94 y el 95, las innovaciones pedagógicas desarrolladas en el cantón en 1995. Al respecto nos parece arriesgado a la luz de los aspectos que aquí se han ido narrando, formular una posible causalidad en esa línea, si tomamos en cuenta que en el 95 apenas se daba inicio a los procesos de capacitación docente y si se parte de que la innovación pedagógica a la fecha no se ha logrado implementar totalmente en término de sus elementos centrales. Pero la difusión de los resultados pareció influir en la imagen del Proyecto y en el deseo de muchas escuelas por reproducir la experiencia.

No obstante, y a pesar de las dudas y diversos niveles de interés del personal docente por la experiencia, la mayoría de los y las docentes de las escuelas seleccionadas para el Proyecto, dieron su adhesión y se comprometieron con él. La petición que formularon informalmente, fue la de que "no se les dejara solos".

La vida educativa de la región de Puriscal durante el 95 estuvo marcada por la cotidianidad de los procedimientos que se realizan desde la Dirección Regional. Esta ejecutó su trabajo según las indicaciones que emanaban de la estructura jerárquica y en atención a las acciones que normalmente se realizan en esas dependencias: reportes de matrícula, nombramientos, reuniones de tipo administrativo, calendarización de eventos entre

los que tienen importancia las convocatorias a exámenes y acciones de supervisión, control y fiscalización. El Proyecto, en la estructura y vida de la Dirección Regional, ha fluido entre las luchas de poder interno que subyacen a las relaciones fundamentales de la administración educativa. Desde este escenario ha generado el planeamiento de las acciones propias que se han llevado a cabo con un muy relativo nivel de coordinación entre la Gerencia de Escuelas Unidocentes, la Dirección Regional y la jefatura de Desarrollo Educativo. La atención estuvo centralizada en la ejecución de los talleres programados para esa primera etapa y en acciones de naturaleza política que por lo general emanan de aquellos proyectos que poseen financiamiento de agencias internacionales y que involucran a los gobiernos locales. Las necesidades de estrechar vínculos con instancias de esta naturaleza se tradujeron en la programación de eventos, que el Proyecto en Puriscal atendió. Tanto los asesores y asesoras colombianas y el personal de autoridad de los niveles administrativos superiores del MEP, figuraron como las personas que asistieron junto con los y las docentes a las acciones de inauguración y de capacitación, por ejemplo.

La capacitación fue entendida principalmente como un proceso de información acerca del Modelo de Escuela Nueva y dio muy poco espacio para la creación autóctona por parte de los y las docentes, quienes reconocen que las ideas que se les proporcionaron no eran desconocidas. Pero lamentan haber carecido del tiempo necesario para combinar la atención normal de sus funciones con la interiorización, reflexión y adaptación de las propuestas que les llegaban por medio de dicha capacitación.

Otros aspectos como los nombramientos, fueron motivo de preocupación para quienes asumieron el compromiso del Proyecto y deseaban permanecer en él. Un problema

importante en el MEP ha sido la altísima movilidad de los y las docentes en sus puestos de trabajo y Puriscal no fue la excepción. El MEP prometió negociar sus nombramientos para que pudiesen permanecer en las escuelas y de esa manera, la capacitación y el trabajo realizado durante el 95 no se perdieran, como sucede con muchas iniciativas. En ese sentido la capacidad de absorción del MEP, del recurso atendido por efecto de las capacitaciones, se ha visto cuestionada por los mismos actores y actoras. En los años 96 y 97, se anunciaron y concretaron movidades en el equipo docente. Esto ha provocado que el Proyecto empiece cada año por efecto de la movilidad laboral y los cambios en los nombramientos.

En el ámbito institucional del MEP durante el 95 se generó descontento en los niveles de coordinación y asesoría curricular del Proyecto en la Gerencia de Escuelas Unidocentes. Esto por cuanto al personal destacado en esa Gerencia, no se le participaba activamente en las decisiones tomadas por la Gerencia, a pesar de las funciones de coordinación académica, asesoría y creación de materiales para el Proyecto. En la Gerencia de Escuelas Unidocentes y en UNICEF hubo, en ese año, un flujo de decisiones concentradas en la realización de los eventos de capacitación con el personal colombiano, la participación de docentes y el equipo de asesores de la Dirección Regional. En este año, el Proyecto se insertó más efectivamente en la comunidad docente que en el 96, cuando se burocratizaron las acciones con la participación más directa de la Gerencia de Escuelas Unidocentes.

En las bases, concretamente en la escuela y la comunidad, el nombre del Proyecto, la actividad desarrollada por los colombianos, el entusiasmo docente por lo que podría llegar a darse con el Proyecto en todos los sentidos, provocó que las acciones de docentes activos y reconocidos por su capacidad de liderazgo, se reforzaran y que aquellas comunidades con

mejores niveles de participación en la vida escolar, incrementaran esa participación. El fenómeno gestado, hizo que socialmente se percibiera lo que antes del Proyecto no era tan notorio. El Proyecto desencadenó la activación de fuerzas en aquellos actores que con o sin Proyecto, mantenían la credibilidad en la educación, en su trabajo y en la cooperación. Un ejemplo de trabajo cooperativo y con un alto nivel de coordinación, se dio en el circuito escolar 02, que contó con el liderazgo en sus docentes y desplegó acciones en las escuelas y en las comunidades y generó proyectos y propuestas propias para complementar el trabajo escolar.

Uno de los hechos más difíciles del 95 fue la huelga nacional del Magisterio que paralizó por un mes la vida escolar y debilitó el entusiasmo del docente en su escuela. A pesar de ella, el Proyecto continuó, con las rupturas en la confianza hacia el MEP que quedaron en un amplio sector docente del país.

En cuanto a otras instancias comunales y regionales tuvieron una relativa participación en esta fase del Proyecto, circunscrita a las iniciativas tradicionales de apoyo a la escuela.

2. El año 1996

La situación económica de la nación en 1996, se perfiló a través de una serie de indicadores macroeconómicos y macrosociales, desde los que se apreció, un decrecimiento importante en la producción económica. El factor más serio remitió al manejo de la deuda interna, cuyo crecimiento fue de proporciones tan altas, que el progreso social, el

crecimiento de la economía y la estabilidad en ese campo en Costa Rica, estuvieron desfavorablemente comprometidos.

Los costos sociales, tales como el desempleo, la caída real de los salarios y la inflación, golpearon fuertemente a los sectores más pobres de la nación. Desde este panorama, el sector educación y el sector salud, vieron detenidas sus aspiraciones básicas y manifestaron su preocupación por la capacidad de acción del Gobierno. Las escuelas del Proyecto estuvieron involucradas dentro de la dinámica macrosocial e impactaron desde diversos ángulos: el primero, a los docentes desde su condición de personas y ciudadanos, y la segunda, como trabajadores del sector público en el campo de la educación. La inflación provocó la reducción permanente del salario real que se vio disminuido en forma alarmante. La preocupación constante por el acceso a los bienes y servicios fundamentales, así como el de los estudiantes de las escuelas a su cargo y sus familias, fue una de las tareas adicionales que los maestros de la escuela rural, enfrentaron en 1996 con mayor crudeza.

En su condición de trabajadores del sector público, el sector docente desarrolló su trabajo con base en la organización y estructura administrativa del Ministerio del cual dependen. Desde el plano económico, se limitaron a recibir las entregas de materiales que llegaron con retraso o no llegaron. Algunas escuelas recibieron mobiliario escolar, material de oficina, materiales didácticos entre los cuales figuraron las fichas didácticas. Este material fue entregado a todas las escuelas unidocentes por parte del MEP. También recibieron materiales fotocopiados que la Dirección Regional y la Gerencia prepararon para fortalecer algunas áreas y temas que se percibían con alguna deficiencia. Los procesos de capacitación concluyeron en término de los talleres, pero se organizaron nuevas acciones en

la Dirección Regional que se visualizaron como extensiones de los procesos de capacitación. Esa vez, orientados al interno de la Dirección Regional y la Gerencia de Escuelas Unidocentes. Algunas de esas acciones tuvieron un carácter local y se dieron en las escuelas que fueron atendidas en visitas de asesoría y de supervisión por parte de las asesorías curriculares y específicas.

También en el 96 se dio inicio a la expansión del Proyecto a Acosta y Limón. Docentes del Proyecto tuvieron participación en algunas de esas acciones, al igual que asesores y asesoras. El Proyecto cooperó con el financiamiento de esas actividades.

En el ámbito docente, el 96 significó enfrentar el trabajo con nuevos compromisos adquiridos, con nuevas ideas y elementos conceptuales para mejorar su práctica docente, con nuevas obligaciones laborales, con nuevos problemas que resolver y con un salario más disminuido en términos del poder adquisitivo.

Algunas personas lograron mejorar las condiciones de infraestructura de su escuela con la ayuda de sus comunidades escolares. Otras esperaron apoyo del MEP y de la Municipalidad de Puriscal. Pero esa ayuda fue muy deficitaria y no se generalizó. Aún persisten carencias en las escuelas. Por otra parte tampoco en el 96 llegaron las guías para docentes y las fichas didácticas se elaboraron en forma parcial. Pero aún con las dificultades existentes el Proyecto no se detuvo y los actores y actoras se mantuvieron a la expectativa del rumbo que se iba señalando para el Proyecto .

En el plano de cooperación y de vinculación con instancias del gobierno local, durante el 96, se gestó una articulación con la Municipalidad de Puriscal, mediante la Declaración de los Derechos de la Niñez que promulgó el Consejo Municipal y que se relacionaba directamente con las intenciones y propósitos de UNICEF, en los procesos de protección de la niñez. A criterio de los actores del Proyecto, ésta ha representado una acción de naturaleza política entre la Municipalidad y UNICEF, que no ha logrado trascender en acciones concretas la declaratoria oficial.

Algunas escuelas reportan un curso de fontanería que se ofreció por parte de la Municipalidad a los niños y niñas en el 96 y expresaron su interés porque la Municipalidad concrete la entrega de una serie de materiales para el mejoramiento de la infraestructura escolar. Existen materiales de construcción, de fontanería y servicios sanitarios que a juicio de los informantes, no han sido transferidos a las escuelas y permanecen probablemente en las bodegas del Gobierno local. Los entramientos burocráticos propios de las instancias estatales y la percepción social de que las Municipalidades no son eficientes, han influido la opinión de los diversos actores del Proyecto al respecto. Estos son aspectos que el Proyecto requiere concretar y que representa un reto futuro.

Otras instancias locales, por iniciativas personales de algunos docentes cooperan con las escuelas del Proyecto. Tal es el caso del Instituto Mixto de Ayuda Social, la Caja Costarricense del Seguro Social, la Sociedad Ecotrópica Costarricense, el Instituto Nacional de Aprendizaje, el Ministerio de Salud, la Casa del Adolescente, el Instituto de Alcoholismo y Fármaco Dependencia, por ejemplo. Su cooperación normalmente ha sido de naturaleza

informativa, y los docentes se apoyan en los recursos que articularon con los contenidos de los programas de estudio.

De esta manera encontramos que el Proyecto en el 96 tuvo una vida de logros relativos cuya comprensión solamente es posible en la perspectiva del entramado de acciones, decisiones y limitaciones que lo determinaron.

IV OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. La concepción de una innovación pedagógica: eje fundamental en los objetivos del Proyecto.

El Proyecto no justificó en su formulación, el concepto de innovación pedagógica. Su significado quedó referido a la incorporación de una serie de elementos metodológicos como se aprecia en el segundo objetivo específico del Proyecto. Estos objetivos según MEP (1995:1-2), son:

Propósito general

"Llevar a cabo una innovación pedagógica en 28 centros educativos unidocentes de la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal, acorde con la realidad rural costarricense; para desarrollar una experiencia demostrativa de mejoramiento del acceso, eficiencia, calidad y equidad de las escuelas, que en etapas siguientes permita extender la innovación a todas las escuelas unidocentes del país y probar su funcionamiento en las Escuelas Urbano Marginales."

Objetivos específicos

"Durante 1995 preparar las condiciones, para el inicio de la experiencia en 1996."

" Iniciar la implementación de la nueva metodología en 28 centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Puriscal, durante 1995-1996, a través de:

- a. Capacitación a los docentes.
- b. Organización de rincones y la biblioteca escolar.
- c. Elaboración y validación de textos de autoaprendizaje.
- d. Dotación de mobiliario escolar apropiado.
- e. La participación del padre de familia y la comunidad.
- f. Evaluación y promoción flexibles.
- g. El nuevo rol del gobierno estudiantil."

"Evaluar el desarrollo de la experiencia, con el fin de determinar logros aplicables en otras zonas educativas de Costa Rica (Escuelas Unidocentes, Escuelas Urbano-Marginales) ".

Y como producto final esperado, el documento señala:

"Una escuela renovada que permita el desarrollo integral del niño acorde con las demandas sociales, políticas y económicas de la sociedad actual, y que a la vez forme niños capaces de leer comprendiendo, de comunicarse en forma escrita, de tener un ejemplar comportamiento democrático, de aprender observando la realidad. Eliminar la repitencia y disminuir la deserción."

De la redacción de los propósitos en el documento, se aprecia la amplitud de los aspectos que el Proyecto pretende abarcar. Así por ejemplo, resulta claro que el propósito central y general está constituido por varios ambiciosos propósitos, difícilmente alcanzables en el corto tiempo que se previó y dentro de las condiciones que se han dado:

- * realizar la innovación pedagógica
- * desarrollar la experiencia con carácter demostrativo
- * demostrar con la experiencia el mejoramiento en función del acceso, la eficiencia, la calidad y equidad de las escuelas docentes
- * extender la experiencia a todas las escuelas unidocentes del país

- * probar el funcionamiento en las escuelas urbano marginales

La naturaleza de las intenciones y el contenido de los objetivos ha posibilitado hacer las siguientes observaciones:

1. La innovación pedagógica la constituye la “nueva metodología” que en este caso es la metodología de la Escuela Nueva de Colombia. En el documento también se emplea el término “experiencia” como sinónimo

2. La “nueva metodología” se “implementa” a partir de siete elementos: capacitación, rincones y biblioteca, textos de autoaprendizaje, mobiliario, participación de las familias y la comunidad, evaluación y promoción flexibles y el rol de los Gobiernos Estudiantiles

3. A partir de la implementación de la experiencia con esos elementos, se esperaban como logros

- * una escuela renovada
- * el desarrollo integral del estudiante, que incluye la lectura, la comprensión, la comunicación, el aprendizaje por observación de la realidad y un comportamiento democrático
- * la eliminación de la repitencia
- * la disminución de la deserción

4. El Proyecto ha tenido siempre un carácter demostrativo. En ese sentido debió contar con los instrumentos y la estrategia claramente definida para valorar el éxito o fracaso de la demostración,

así como la garantía de la totalidad de las condiciones y requerimientos que harían posible la realización de la innovación pedagógica.

5. La preparación de "algunas condiciones" que se realizó en 1995 fue considerada parte de la innovación. De allí que las acciones de capacitación, que no constituyen la innovación en sí, al provocar el entusiasmo de los y las docentes por incorporarlas en su trabajo, falsearon la idea de innovación pedagógica, crearon expectativas sociales de éxito escolar y la experiencia comenzó a caminar con una valoración social que no dejaba ver las ausencias que hemos venido señalando.

6. La implementación del modelo de Escuela Nueva tuvo en total abandono y ausencia, dos elementos fundamentales: las guías y el tratamiento de la evaluación y de la promoción. Estos elementos al cabo de dos años de existencia del Proyecto no se han logrado implementar y constituyen un ámbito deficitario del Proyecto en el tanto son elementos en estrecha vinculación con las nociones de eficiencia y calidad de los aprendizajes y cuya articulación con la idea de escuela renovada, es indiscutible. El tema de la evaluación y de la promoción tampoco fue abordado por el personal de evaluación del MEP. El personal del Proyecto sigue ayuno en esta temática y está totalmente supeditado a la normativa vigente.

En cuanto a las guías de autoaprendizaje, no se ha contado con ellas ni en el 95 ni en el 96. El Proyecto carente de estos dos elementos centrales, no ha podido dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes tal y como se esperaba en el Proyecto y ha limitado a los y las docentes en sus propuestas de trabajo simultáneo con la totalidad de los niños y niñas.

7. El Proyecto no contó con instrumentos para el control de calidad, el control del acceso escolar, la eficiencia y la equidad, términos a los que hace mención el Proyecto. Este careció de acciones para sostener los nombramientos de los y las docentes en las escuelas, no garantizó condiciones en mobiliario e infraestructura a la totalidad de las escuelas, no facilitó un horario continuo a los docentes, tuvo problemas para dar seguimiento sistemático a los y las docentes en todas y cada una de las escuelas y no promovió estudios de seguimiento al rendimiento, la deserción y el acceso escolar. Desde esta perspectiva, resulta muy comprometedor para el Proyecto, mostrar éxitos basados en la implementación de algunos elementos sin evidencias sistematizadas de logro de aprendizajes. Todo logro habrá de ser comprendido en el marco de las condiciones reales en las que el Proyecto se ha ejecutado.

El Proyecto ha tenido entonces, desde su formulación, algún grado de confusión, elementos conceptuales desagregados y ausencia de un procedimiento detallado y básico que permita visualizar el camino a seguir para el logro de sus intenciones. Al respecto los mismos actores y actoras han manejado un discurso confuso cuando se indagó o se les pidió el relato de las intenciones del Proyecto. Ninguna de las personas hizo correcta mención a cuántos y cuáles son los propósitos y manifestaron desconocimiento del documento que contiene el Proyecto, lo cual de alguna manera justifica el desconocimiento que se muestra de estas intenciones.

Con esta base, puede inferirse que los propósitos se alejaron de la realidad con la que se ha trabajado un Proyecto, que desde su propósito general, contenía una tarea y un reto difícilmente alcanzable en las condiciones diversas -y entre ellas el tiempo, los recursos económicos, la

producción de material didáctico y la administración-, en las que fue formulado y ha sido ejecutado.

Hay evidencias de que socialmente el concepto de innovación pedagógica que se transmitió y algunos resultados sobre disminución de la repetición escolar como posible efecto del Proyecto que fueron difundidos como producto de la segunda auditoría de derecho en Puriscal, dio la idea de una experiencia novedosa, que aportaba a las escuelas y a los docentes condiciones de trabajo diferentes, nuevas y mejores respecto a las que poseían otras escuelas y expectativas en los docentes del Proyecto que fueron más altas que las que encontraron en su ejecución. Esto explica en parte porqué aun cuando en 1995 no se había completado la implementación, ya se hablaba del éxito de una experiencia que no había empezado a caminar y del porqué otras instituciones educativas de la región que no pertenecían al Proyecto, mostraron interés para ser incluidas.

La experiencia de Puriscal, para quienes han estado lejos de los procedimientos y diversas situaciones internas que afectaban al Proyecto, generó expectativas de la innovación, no muy cercanas a su realidad.

En suma, el logro de los objetivos en función de la innovación pedagógica que se mostró al resto del país, demandaba una estrategia organizada, estructurada en todos sus elementos, protagonistas, procesos, recursos, concepciones y niveles. Sin embargo, la innovación pedagógica no se logró consolidar plena y efectivamente como idea, concepto o como resultado. Diversas situaciones han comprometido en forma importante el normal desenvolvimiento de las etapas

previstas, anticipando acciones que han puesto en entredicho al Proyecto, según lo han manifestado con preocupación las diversas instancias involucradas en este trabajo.

2. Areas de incidencia del Proyecto.

No obstante las limitaciones encontradas en el Proyecto, se produjeron impactos en algunas áreas del trabajo docente y de la vida escolar y comunal. Determinar la línea de causalidad, hemos señalado, es riesgoso en las condiciones que han rodeado al Proyecto y en particular, por la multifactorialidad que envuelve y contiene al fenómeno educativo. Los resultados educativos son determinados por una amplia gama de factores. Entre ellos están los factores ligados a la motivación y actitud del docente, los aspectos socioafectivos de los niños y niñas, los recursos disponibles, las condiciones generales de la escuela, la normativa y las decisiones políticas de los sectores superiores en la jerarquía institucional entre otros. En esa mezcla y articulado de factores diversos, el Proyecto se ha insertado y del efecto múltiple de acciones, se han generado efectos también diversos. Los y las docentes reconocen que el Proyecto los subyugó: "...al principio todo era encantador y promisorio" y les motivó, principalmente en la etapa inicial de 1995, para reactivar ideas que ya conocían, ampliar otras y desde esa dimensión, se promovieron acciones que han sido favorables para la vida de la escuela, de la comunidad y la vida profesional.

La dinámica diversa que se estructuró con algún grado de organización en la vida de la Dirección Regional de Puriscal, y que involucró al Proyecto o el Proyecto se impactó de ella, hizo que en otros centros educativos y en otros actores y actoras, se dieran acciones motivadas por la

idea que les llegaba, provenientes del Proyecto de la Escuela Nueva, independientemente de si la idea era o no exitosa, real o ficticia.

Otra área en la cual el Proyecto ha logrado tener impacto desde el discurso de los informantes y en grados variables en cada escuela, corresponde a las actitudes docentes. El Proyecto provocó actitudes positivas en un importante sector docente que se tradujeron en el fortalecimiento de las condiciones de liderazgo de docentes comprometidos por su misma formación y personalidad; en el desarrollo de sesiones mensuales de trabajo entre docentes y asesores supervisores y de materias que permitieron que los docentes se vincularan más, en especial, a nivel de los circuitos escolares y en el fortalecimiento de algunas acciones comunales ya de por sí existentes.

Los estudiantes también lograron impactarse positivamente. Una evidencia se ha tenido en el protagonismo de los Gobiernos Estudiantiles en acciones escolares, en decisiones grupales y en sus relaciones con otros Gobiernos de escuelas de los circuitos escolares. Los niños y niñas han mostrado un mejoramiento en los niveles participación en su escuela y comunidad, hechos que son percibidos como signos de creciente autonomía y motivación. El ámbito motivacional parece ser, en el caso de la población escolar, uno de los más favorecidos

Otros logros refieren a la implementación desigual de los rincones para el aprendizaje, la biblioteca escolar, la elaboración de un croquis de la comunidad con la participación de los niños y niñas, la elaboración de una monografía, el empleo parcial de fichas y algunas acciones comunales que han estado orientadas a mejorar la infraestructura escolar, principalmente la

relacionada con el comedor. Este elemento juega un papel fundamental en la vida de la escuela y dinamiza muchas de las fuerzas comunales con la institución.

El Proyecto ha tenido algún grado de impacto en la promoción de los factores afectivos, sociales y valorativos de los niños y niñas, pero éstos no han sido objeto de investigación por parte del Proyecto. En general, estos aspectos fundamentales para las personas y de relevante significación para los niños y niñas de zonas vulnerables a la pobreza, a la inequidad, a la deserción escolar y a la falta de oportunidades, no pasan por procesos de cuantificación ni cualificación. Tampoco aparecen como indicadores educativos y por lo tanto, socialmente se reconoce su importancia pero no se demanda su valoración. El Proyecto contó con estas situaciones y se pudo constatar que las autoridades educativas de la región prestaron mayor atención a los indicadores tradicionales de rendimiento académico.

Otra área de incidencia del Proyecto, la constituye la vinculación de la escuela con la comunidad. La indagación en las familias de las comunidades escolares, muestra que hay diferentes grados de involucramiento, en correspondencia con la ubicación geográfica de las familias respecto a la escuela, la constitución de las familias y sus problemas, el nivel de permanencia de las mismas, la disponibilidad de los recursos comunales y familiares y el tipo de comunidad. Así, aquellas comunidades de mayor concentración poblacional, con mayores servicios, como transporte, electricidad, agua potable, y con mayores niveles de socialización, tienden a vincularse más con la escuela mediante las diversas instancias escolares, cual es el caso del Patronato Escolar, Comités, Juntas de Educación y asisten a reuniones escolares. Pero las comunidades de mayor dispersión, con limitaciones importantes en el transporte, con actividades productivas inestables y con problemas de integración familiar, se traducen con alguna frecuencia

en una menor participación. La permanencia, la actitud y el liderazgo del docente, promotor de las relaciones de la escuela con la comunidad, inciden en la calidad de las relaciones. En ese sentido, la movilidad laboral ha resultado desventajosa para las escuelas que se han visto afectadas con el cambio de docentes.

Exitosa o no, mito o realidad, viable o imposible, la experiencia ha tomado presencia, y en ese sentido ha estado reclamando el derecho a señalar que tiene problemas y que requiere atención.

3. El logro final esperado.

El Proyecto espera lograr en dos años una escuela renovada, que hará posible el desarrollo de los niños y niñas en consecuencia con las demandas sociales, políticas y económicas de la sociedad actual. Además, niños y niñas capaces de leer, comprender y comunicarse en forma escrita; capaces de comportarse en forma democrática y capaces de aprender observando la realidad. También se espera la eliminación de la repitencia y la deserción. En muy corto plazo el Proyecto propone establecer una dinámica que articule todos los elementos vinculantes con la vida escolar en todos los niveles. Su éxito depende de un esfuerzo colectivo, de la interiorización y claridad de las metas, de la disponibilidad de los recursos escolares, principalmente de aquellos que el Proyecto y los y las actoras consideran fundamentales, como las guías y fichas. En este sentido, el Proyecto como experiencia piloto, muestra la necesidad de un vigoroso replanteamiento para concretar el alcance de sus objetivos fundamentales.

V ORGANIZACION DE LA ESTRATEGIA

Varias acciones se han desarrollado durante los dos años de vida del Proyecto. En ausencia de un plan de operaciones, se ha podido recuperar la narración de una serie de acciones diversas, muchas de las cuales no han tenido seguimiento. Otras se generaron durante el proceso o se incorporaron desde la Gerencia, la Dirección Regional, los circuitos escolares o desde las iniciativas de las comunidades familiares y escolares. De ellas, se ha producido una importante cantidad de información que no se sistematizó y quedó dispersa o engrosando la existente en las diversas dependencias del MEP y del Proyecto. Mediante la reconstrucción de la experiencia con diferentes personas y documentos, fue posible clasificar las actividades desarrolladas. Ello permitió reafirmar la existencia de problemas en la coordinación, programación y seguimiento en los diversos niveles de ejecución del Proyecto.

Para comprender el sentido de las acciones, nos referimos a varios ámbitos en los que se éstas se pueden ubicar.

Administración

- * Selección de las escuelas del Proyecto. 1995.
- * Nombramiento de los personales específicos para el Proyecto. 1995 y 1996.
- * Reuniones de de coordinación técnica entre asesores supervisores, asesores específicos, jefes regionales, personal de la gerencia de Escuelas Unidocentes, personal técnico de

UNICEF. 1995 y 1996.

- * Reuniones para la organización de actividades y producción de materiales didácticos. 1995 y 1996.
- * Reuniones de integración entre los jefes de Desarrollo Educativo de Puriscal, Talamanca y Limón. 1996.
- * Visitas de miembros de UNICEF y la Gerencia a escuelas del Proyecto. 1995 y 1996.

Capacitación

- * Taller de iniciación para escuelas unidocentes. 22 de marzo al 1 de abril de 1995.
- * Taller de rincones y manejo de bibliotecas escolares. 22, 23 y 24 de junio de 1995.
- * Taller Guía Didáctica: su confección y manejo. 26 al 30 de junio de 1995.
- * Taller Escuela-Comunidad. 22 setiembre de 1995.
- * Taller de información y motivación para funcionarios encargados de orientar la experiencia de "La Nueva Escuela Rural Unidocente en Limón". 5 de agosto de 1996.
- * Taller de información y motivación para funcionarios encargados de orientar la

experiencia de "La Nueva Escuela Rural Unidocente en Acosta", 12 de agosto de 1996.

- * En 1996 se realizaron Asesorías Técnicas con personal colombiano en calidad de especialistas para la elaboración de las guías.
- * Capacitación a docentes en el uso de las guías.

Diagnóstico

- * Pruebas diagnósticas para tercero y sexto año elaboradas por los asesores de materias básicas, 1996.
- * Dos Auditorías sociales de Derechos: una de repitencia y deserción en marzo de 1995 y otra a finales de 1995 sobre los derechos de educación, alimentación y participación.

Supervisión, asesoría y apoyo.

- * Visitas de supervisión por parte de la Dirección Regional de Puriscal a catorce escuelas del Proyecto, según informe preliminar del 28 de junio de 1996.
- * Dotación de materiales a algunas escuelas.
- * Declaratoria de la Municipalización de los Derechos de la Niñez, como apoyo de esa instancia a la educación del cantón.

Evaluación

- * Evaluación de la aplicación y logros de los componentes del Programa de Escuela Nueva, por los asesores supervisores de los circuitos escolares. 1996.
- * Evaluación anual de las escuelas del Proyecto, con la participación de los docentes de las escuelas, personal de UNICEF, la Gerencia de Escuelas Unidocentes y personal de la Dirección Regional de Puriscal. 10 de Diciembre de 1996.

Seguimiento

- * Convivios de Gobiernos Escolares en circuitos y de las escuelas del Proyecto. 1996.
- * Primer Convivio de Gobiernos Escolares del Circuito 02. 11 de octubre de 1996.
- * Reuniones mensuales de los maestros de las escuelas del Proyecto. 1996.

Producción de materiales e investigación

- * Elaboración, validación y edición de las guías.

- * Distribución de instrumentos para el trabajo de los gobiernos estudiantiles octubre 1996. Contiene un organigrama, hoja para proyectos del Gobierno Estudiantil, hoja para proyectos, autocontrol de asistencia, hoja de participación, hoja para valoración semanal de la participación.
- * "Los espacios para el aprendizaje o rincones: una alternativa para revitalizar la práctica pedagógica en las Escuelas Unidocentes", material elaborado por Zaida Molina Bogantes, Asesora Nacional de Currículo. Agosto 1996.
- * Materiales informativos y boletines
- * Reproducción y fotocopiado de materiales colombianos referidos a la Escuela Nueva.

Difusión

- * Difusión del modelo de Escuela Nueva, mediante acciones de información y actores diversos, tanto nacionales como extranjeros. 1995 y 1996.
- * Intercambio de docentes. 1996.
- * Traslado de la experiencia a Limón y a Acosta en 1996, como producto de órdenes jerárquicas del MEP.

- * Programa de Escuela Saludable y en él, las actividades: Fontaneros Infantiles, que contaron con la donación de 20 cajas de herramientas.
- * Los docentes por su parte, organizaron en sus comunidades reuniones en las que comentaban y compartían su perspectiva del Proyecto. De esto no hay registros globales.

Visitas especiales

- * Visita de Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz.
- * Visita de autoridades del MEP y del Gobierno a algunas escuelas del Proyecto. 1995 y 1996.

Durante estos dos años el Proyecto no logró desarrollar acciones formales de investigación y en ese sentido hubiese sido muy interesante ya que se requería evaluar logros, sistematizar resultados e indagar el impacto social del Proyecto en diferentes niveles. Algunos esfuerzos individuales de docentes y de los asesores de materias, en 1996 promovieron indagaciones referidas al rendimiento académico y aspectos institucionales y comunales. En ese sentido, las monografías se pudieron haber constituido en un campo de investigación socioeducativa si se hubieran articulado dentro de un proyecto de investigación.

Todas las acciones desarrolladas remiten a un conglomerado de iniciativas, unas surgidas de una programación inicial en el Proyecto, otras generadas al seno de la Gerencia, de la

Dirección Regional, de las coordinaciones que han existido o simplemente como producto de los resultados parciales que se han recuperado y como efecto de las articulaciones con otras acciones y decisiones del MEP en sus gestiones. Y el Proyecto ha recogido las iniciativas, en ausencia de una coordinación general que le diera rumbo.

VI ANALISIS DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto en término de los tres ejes de reflexión que se plantearon, presentó una dinámica, en la que fue posible encontrar contradicciones, replanteamientos, vinculaciones, errores, aciertos, situaciones que no resolvió, obstaculizadores y nuevas situaciones que no estaban contempladas. No es tarea fácil precisar los límites de cada una de ellas, en especial por el carácter vinculante de los diversos componentes de un proyecto educativo. No obstante, hemos procurado aproximarnos a ellos.

1. La innovación pedagógica en su diversos componentes, gestión e impacto: primer eje de reflexión

El Proyecto desde un principio contó con un importante nivel de credibilidad de que la innovación pedagógica podría llegar a ser un elemento detonante del cambio educativo tan esperado en la zona rural y en especial para la escuela unidocente. El maestro y la maestra, a pesar de que sintieron que la idea no era totalmente nueva, valoraron las posibilidades de llamar la atención de la jerarquía educativa y de la comunidad local y regional para mostrar las necesidades de sus escuelas. Elaboraron expectativas respecto a la implementación y se acercaron confiados a una experiencia que les podría favorecer en su trabajo escolar y por añadidura, favorecer a la población escolar y a las comunidades.

El Proyecto siempre tuvo claro que la innovación pedagógica era el eje fundamental de la experiencia en Puriscal y que los diversos elementos metodológicos que el Modelo de Escuela Nueva proponía, requerían su incorporación en los procesos del aula. En ese

sentido, las acciones de capacitación se convirtieron en la dinámica de mayor importancia. La programación que se realizó de estas actividades en cooperación técnica con TACRO, y bajo la coordinación principalmente de UNICEF, fue garante de la generación de los altos niveles de motivación que se dieron al seno de la comunidad docente y administrativo-docente en Puriscal.

Sin embargo, el proceso de capacitación requería de una labor académica que contribuyera en las acciones posteriores de interiorización y reflexión que se necesitaban para consolidar un proceso de cambio. En ese sentido, el seguimiento fue determinante y el Proyecto no pudo dar una respuesta totalmente satisfactoria. Los esfuerzos que realizaron la asesoría de Educación Especial, el coordinador del Proyecto en Puriscal y asesores curriculares y de circuitos, de manera voluntaria y desagregada en 1996 para retomar algunos aspectos que se veían deficitarios, pudieron ser parte de una estrategia organizada para consolidar el seguimiento. Es en esta línea, que la capacitación, a pesar de haber sido muy bien valorada por los diversos participantes del Proyecto, no ha logrado amarrar totalmente la innovación pedagógica.

Al respecto, debe tenerse presente, que la innovación fue planteada con el propósito muy claro de provocar una total transformación de la escuela, y en ese marco, la transformación de los aprendizajes, los logros relacionados con las actitudes y las habilidades de los niños y de las niñas, no fueron totalmente atendidos como focos principalísimos del Proyecto, a pesar de que los docentes y asesores perciben logros en esos campos. La estrategia seguida en la conducción del Proyecto favoreció los aspectos superficiales del mismo. Así, la implementación de los rincones, la elaboración de las monografías, la elaboración de un croquis, la organización de un espacio para la biblioteca, fueron los aspectos que se trabajaron con un poco más de fuerza. Pero los aspectos

sustantivos del Proyecto, no han logrado estructurarse como los ejes o centros del Proyecto. Es en esta línea que el Proyecto puede ser visto como una experiencia piloto que muestra los ajustes que deben darse para poder realmente hablar de una experiencia de innovación pedagógica para la educación rural costarricense.

No obstante y como parte de la estrategia desarrollada, la implementación de ciertos elementos, fue acertada. En este sentido, la organización de los Gobiernos Estudiantiles ha constituido una especie de motor de las fuerzas potenciales de la escuela, ha sido una oportunidad para la acción autónoma en las escuelas y un medio para la comunicación efectiva, que han tenido los niños y las niñas de las escuelas rurales. Los Gobiernos Estudiantiles han provocado el desarrollo de actitudes muy positivas fundamentales para el ámbito socioafectivo de la población escolar y para el desarrollo del liderazgo, la comunicación y el espíritu democrático. Estas instancias han venido a desencadenar las fuerzas internas de la población escolar en los procesos educativos. Pero la capacitación en este importante elemento, se hace necesaria en las etapas posteriores del Proyecto. Los Gobiernos Estudiantiles en todo caso, han mostrado a la comunidad educativa de las zonas rurales, que la organización y el trabajo cooperativo, en equipo y solidario, es el recurso para alcanzar metas de interés social.

En el campo de los aprendizajes hemos visto que no se han podido alcanzar los logros esperados. En un primer momento podemos afirmar que los avances y las transformaciones de los aprendizajes, no pueden verse en un año, pero si se pueden encontrar signos que nos hablen de ellos. De esta manera, podemos señalar que la dinámica seguida no ha podido llegar a producir totalmente, los cambios que se pretenden. Las guías de autoaprendizaje, por ejemplo, no han estado presentes y hemos indicado que su ausencia ha debilitado al Proyecto. La organización de un horario continuo que le proporcione al

estudiante la posibilidad de estar en el aula más tiempo, no ha logrado resolverse. Este ha sido un aspecto de conflicto entre el personal docente y las autoridades educativas regionales. Se ha podido constatar que los niños y niñas gozan de muy poco tiempo en la escuela cuando se trabaja con dos jornadas. El Proyecto, por lo tanto, requiere una atención inmediata en este aspecto, medular para garantizar una mayor permanencia del estudiante en la escuela, si se tiene como referente, que ese es el único tiempo que posee para estudiar. Además, parece ser una necesidad sentida por los participantes para un futuro próximo, el planeamiento de una labor de seguimiento y registro diferenciado por sexo, de los niveles de rendimiento académico, tanto cognoscitivo como afectivo y social, que hasta ahora no se han tenido. De igual manera parece ser importante para el Proyecto el registro y estudio de los casos de atención especial. Es en estos campos, donde la coordinación académica se hace necesaria y donde se evidencia la urgencia de estudios diagnósticos, mecanismos de control de calidad de los aprendizajes y mecanismos de atención pedagógica efectiva. El Proyecto, ha mostrado que existe disposición de los personales asesores para realizar acciones de investigación y las pruebas diagnósticas elaboradas y aplicadas a finales de 1996, son un ejemplo de ello.

En otra dimensión, la estrategia en cuanto a los niveles de gestión y mando, ha dado evidencias de importantes rupturas que han afectado al Proyecto. No obstante, parece ser fundamental en el análisis de este punto, considerar que la ausencia de un plan operativo, el liderazgo de una coordinación, así como el compromiso efectivo de los y las participantes, constituyen un tejido que no tuvo la fuerza necesaria para amarrar la experiencia. La perspectiva de la innovación se debilitó con frecuencia en el entramado de poder de las relaciones cotidianas, la burocracia administrativa y las decisiones propias de la política interna del MEP en los diversos niveles institucionales.

Como parte de la estrategia del Proyecto, hemos podido encontrar contradicciones importantes. Tanto la definición de un horario continuo como la permanencia de los y las docentes en sus escuelas, la definición de formas de evaluación y de promoción flexible y la publicación de guías de autoaprendizaje, elementos centrales del Proyecto para su intención o propósito general, no han tenido tratamiento en el desarrollo del Proyecto. Y es en esa línea que el Proyecto, en término del logro de sus objetivos y como experiencia susceptible de ser expandida al resto del país, debe mostrar claramente los errores cometidos, los no logros y las posibilidades reales.

Las situaciones más importantes que han impedido el desarrollo efectivo del Proyecto, son de naturaleza interna. Es probable que el modelo que se propuso no tuvo el planeamiento necesario para garantizarlo y no tomó en cuenta los niveles de compromiso y credibilidad de los grupos promotores y la capacidad real de las organizaciones educativas regionales y organizativas comunales. Por lo demás, las acciones de apoyo técnico permanente, no han sido suficientes para atender las necesidades del personal docente, en especial por la ubicación geográfica de las escuelas. El Proyecto no ha logrado desarrollar una estrategia alternativa que le permita al sector docente, la autocapacitación mediante recursos de educación a distancia, por ejemplo.

Desde el plano externo, hemos señalado las condiciones económicas del país, que de alguna forma inciden en la vida de las escuelas y de la comunidad. En ese sentido es que la participación de las familias con las escuelas y su apoyo, normalmente orientado a dar contribuciones económicas, se ha visto de alguna manera limitado. La organización comunal es un campo que requiere trabajo adicional. Pero en ese sentido, la misma distribución poblacional determina en alto grado su nivel de participación. Lo que sí parece ser un elemento susceptible de tratamiento por parte del Proyecto, es ofrecer orientación al docente

en los procesos de activación de fuerzas comunales y desarrollo del liderazgo comunal. En ese sentido, todavía el Proyecto no ha logrado articular elementos que de por sí desarrolla, como las monografías y la gestión comunal. Las monografías, tal y como indicamos en otro momento, pueden llegar a convertirse en estudios socioeducativos que el personal docente utiliza y actualiza para potenciar las fuerzas de la escuela en su vinculación con la comunidad.

Uno de los logros que ha tenido el Proyecto desde el inicio, es que puso en evidencia la alta motivación de muchos docentes para ejecutar la experiencia y su compromiso, aún en los momentos más difíciles. El Proyecto en un futuro próximo, tendría que replantearse el manejo de ese potencial humano y valorar el efecto que sobre la motivación generan los mecanismos del control o la asesoría, la improvisación o planeamiento de acciones, la falta o no de seguimiento, el trabajo solitario o colectivo, la fiscalización o la supervisión y el apoyo efectivo y real o el incumplimiento de las instancias responsables del Proyecto. El Proyecto como propuesta, planificado o no, mito o realidad completa o a medias, ha tenido la virtud de dinamizar también la motivación del personal asesor de materias específicas y especiales, actores más estrechamente relacionados con los y las docentes. Este sector, ha compartido la dinámica propia de sus funciones con las orientaciones que se propusieron o sugerían desde el Proyecto y sus promotores.

Como parte de algunas situaciones propias del desarrollo de un proyecto educativo encontramos que al seno de las relaciones entre los docentes, son reconocibles prácticas y significaciones que cada docente hace de su trabajo en su escuela. En ese sentido, los docentes del Proyecto han dejado evidencia de signos de resistencia, de negociación y de agrupamiento según sus propios intereses y expectativas. La dinámica de trabajo por circuitos escolares, promovió este tipo de acciones. Algunos maestros mantienen sin

embargo, un cierto alejamiento y anonimato, mientras otros son estimulados por su protagonismo.

Otro de los aspectos que podemos dejar planteado, es que la innovación pedagógica propuesta en el Proyecto, ha tenido como un factor constitutivo, la intención política. La prematura expansión de la experiencia sin evaluación alguna y con una ejecución incompleta en 1996, es fiel garantía de esa intención. No obstante, al tiempo que se reconoce la precipitada decisión de tal proceso, los mismos actores y actrices se contradicen en las acciones de expansión y de promoción del Proyecto, pues no han planteado abiertamente la preocupación y en el silencio se reafirma el mito del éxito, y se canaliza éste, en las dos "escuelas estrella" del Proyecto.

Como corolario a este apartado, dejamos planteado a modo de sugerencia, la conveniencia de un replanteamiento y reestructuración del Proyecto, tanto en su nivel de propuesta escrita, como en los niveles de ejecución y coordinación, de modo que los logros que el Proyecto ha alcanzado para mejorar la educación rural, sean aprovechados. En esa línea, convendría al Proyecto buscar una articulación efectiva con otras propuestas de mejoramiento de la escuela unidocente que existen en el país.

2. El impacto social local en función de la defensa y promoción de los derechos de la niñez: segundo eje de reflexión

El 29 de agosto de 1996, el Concejo Municipal de Puriscal presentó el Plan de Acción Municipal en Favor de la Infancia y Adolescencia para el Cantón de Puriscal. Este plan fue producto de un proceso que involucró a diversas instancias. UNICEF dio apoyo

técnico y financiero; los nueve Concejos Distritales, integrados por miembros que representan Juntas y Patronatos Escolares, Asociaciones de Desarrollo y organizaciones comunales, aportaron ideas. De igual manera, el plan contó con la opinión de otros sectores regionales y de la población joven y la niñez del cantón.

Con el Plan citado, se lograba la articulación de UNICEF con el Gobierno Local en la concreción de una de sus acciones, en este caso, la cooperación en el campo educativo con una perspectiva de derecho. Factores ligados a la inequidad, la brecha educacional que existe entre lo rural y lo urbano, son ámbitos de interés que UNICEF procura atender desde sus iniciativas de cooperación.

La intención de introducir los aspectos sociales como la educación en la vida de las municipalidades y que éstas puedan colaborar activa y efectivamente, reflejó el interés de UNICEF para apoyar e impulsar la municipalización de los derechos de los niños y niñas, a la vez, reforzar el poder local y profundizar el sentido democrático.

Previo a este plan, en el mes de junio de 1995, se firmó la Declaración de Puriscal. De acuerdo con la información recolectada, la Municipalidad de Puriscal se involucra motivada por la iniciativa del MEP en la Experiencia Demostrativa de Innovación Pedagógica en el Cantón de Puriscal, por el impulso de UNICEF y en el marco nacional de la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en 1989 y ratificada en 1990. En esta Declaración, se establecen siete compromisos para activar esfuerzos en la consecución de los derechos de educación, salud física y mental, expresión de ideas, respeto y oportunidades de crecimiento. UNICEF se comprometió a dar seguimiento a esta Declaración, y es en este sentido particular, donde se articulan el Proyecto y la acción Municipal.

El Plan de Acción Municipal considera cinco aspectos que se conciben como fundamentales: el carácter participativo y multisectorial; el tipo de acciones o medidas a tomar; el tiempo requerido para aplicar esas medidas; los recursos para su aplicación y los responsables de ejecutar el Plan. Asimismo, define cuatro áreas de trabajo fundamentadas en La Convención de los Derechos del Niño: supervivencia, protección, desarrollo y participación. Una de las líneas importantes en este Plan, es el apoyo a la Educación General Básica Rural. De acuerdo con esta línea de acción, se tomarán medidas para disminuir el porcentaje de niños y niñas excluidos del sistema escolar, mejoramiento de la infraestructura escolar y el apoyo a proyectos para reducir la repitencia y la deserción. Dentro de esta área de Desarrollo, se propone el Programa "Apoyo a la educación" con tres proyectos:

- a. Apoyo económico a estudiantes de escasos recursos e incentivos y reconocimiento al buen desempeño estudiantil, a través de un fondo de becas.
- b. Apoyo al mejoramiento de la infraestructura escolar y dotación de material didáctico a las escuelas y colegios más postergados.
- c. Apoyo a la educación de la población discapacitada del cantón de Puriscal

El plan no detalla los aspectos administrativos para cada una de las líneas de acción, programas y proyectos. En este sentido, y tomando como referencia el desconocimiento de los docentes de las ayudas de la Municipalidad hacia las escuelas del Proyecto, así como la relativa vida del Plan, es que posiblemente el Proyecto no logre verse impactado todavía por este Plan. Algunos maestros reportaron visitas de municipales a sus escuelas, sin mayor trascendencia y muy breves y el desarrollo de un curso de fontanería para los y las escolares en el 96. No obstante, otro tipo de cooperaciones, parecen estar ausentes y señalan al Proyecto la necesidad de valorar los mecanismos para garantizar una

inserción efectiva, eficiente y de calidad de la Municipalidad en la vida educativa de la región.

Estas acciones que UNICEF ha promovido, si bien responden a intenciones muy claras de su política y concepción, han logrado concretarse en la dimensión política principalmente. Los actores involucrados en el Proyecto, no logran visualizar el impacto de la Declaración en el trabajo cotidiano como tampoco ven los efectos que derivarían de un plan de acción municipal. Al explorar en ellos su percepción respecto a la Municipalidad, la Declaración de Puriscal y el Plan de Acción, ha quedado de manifiesto la coincidencia en asociar y ubicar esas acciones como procesos políticos para incrementar la credibilidad de una instancia de gobierno local con disminuida cuota de poder e impacto en la región o como una acción política que no trasciende la declaratoria oficial. Los actores del Proyecto, en la actualidad, no reconocen la existencia de un apoyo real en esa instancia, lo cual nos permite reiterar la conveniencia de revisar este tipo de vinculación.

En la búsqueda de un mejoramiento educativo de la escuela rural, consideramos fundamental la consolidación de las relaciones efectivas entre las instancias del gobierno local y la escuela. Creemos que no conviene al Proyecto por la intención que lleva, en cuanto a la promoción de igualdad de oportunidades educativas para la niñez rural y en cuanto a promover el cierre de la brecha entre la educación rural y urbana, dejar de lado la articulación con la Municipalidad. Esta instancia puede dar contribuciones sustanciales a la vida escolar y ser un motor de los procesos educativos de la región.

3. La relación de la innovación pedagógica con las auditorías de derechos en el cantón: tercer eje de reflexión.

Hemos encontrado que UNICEF financió dos Auditorías Social de Derechos del Niño en el cantón de Puriscal, por medio del Comité Canadiense de UNICEF y la tecnología de CIET Internacional. La primera se realizó en el campo de la deserción y repitencia en Puriscal, que aportó insumos importante para justificar acciones de intervención y apoyo en el campo educativo. Un comportamiento de la deserción escolar similar al nacional, el riesgo de incremento de la deserción en sectores empobrecidos, el analfabetismo del tutor o tutora como factor asociado a la deserción, el incremento de la deserción asociado a la falta de materiales educativos en los hogares de los desertores, la relación deserción condición profesional del docente, fueron elementos encontrados en esa auditoría en el caso de la deserción. Y en el caso de la repitencia, esta se encontró como un elemento que influye en la deserción.

El Proyecto se inserta en Puriscal con la clara intención de intervenir en el mejoramiento de la calidad educativa de escuelas con niños y niñas en condiciones de menor ventaja social, como son aquellos que asisten a centros educativos unidocentes.

En cumplimiento a la Convención sobre los Derechos de los Niños en ese cantón y contó con el apoyo de la Defensoría de los Habitantes y el CIET, así como con el apoyo del Consejo Municipal de Puriscal, se realizó a finales de 1995, la segunda auditoría, orientada a evaluar y estudiar la situación de los derechos a la participación, alimentación y educación de niños, niñas y adolescentes en Puriscal. De acuerdo con los resultados en este derecho, se muestra una importante declinación de la repetición escolar en las escuelas unidocentes. El estudio establece como posible factor explicativo el efecto de la experiencia demostrativa

que arrancó en 1995. El informe se ofrece en abril de 1996 y nos parece importante en el manejo de esta información, dejar formulada una inquietud que de alguna manera hemos tratado en este proceso. Difícilmente podría ser explicativo, atribuir la disminución de la repetición a una experiencia de innovación pedagógica que apenas inició en 1995 con las acciones de capacitación. De allí que si bien la auditoría de derecho aporta interesantes y valiosos elementos para comprender el estado y la apreciación de los derechos que se estudian en la región, se requeriría de un estudio específico para valorar la condición de repitencia, permanencia y deserción en las escuelas del Proyecto, como producto de la acción del Proyecto y a la luz de las verdaderas condiciones en las que éste se ha ejecutado. En dicha auditoría, se careció de una representación adecuada de las escuelas del Proyecto. Omitir ese contexto y la situación real, podría conducir peligrosamente a falsear la realidad. Y nos parece promisorio para el Proyecto, que se estudie su impacto social en una perspectiva de desarrollo a lo largo de un periodo.

El éxito del Proyecto ha sido objeto de discusión en este informe, en atención a los aspectos que se han ofrecido. Importantes elementos han estado ausentes y fueron propuestos como fundamentales para el Proyecto. Nos parece en este sentido, que la información relativa a rendimiento académico, deserción y repitencia que se ha ido recuperando en el Proyecto, podría constituirse en una alternativa organizada para analizar los indicadores macroeducativos y obtener criterios cualitativos de la experiencia.

Los resultados de las auditorías de derechos, no obstante, ofrecen un marco para la comprensión de los elementos comunales que inciden o afectan la educación, precisamente porque analiza el cumplimiento del derecho a la participación y el derecho a la alimentación, así como condiciones en las que opera la vida de niños y niñas de la región y da elementos para planificar y justificar proyectos y acciones. Estos resultados pueden eventualmente

orientar en forma importante los ámbitos de cooperación de las instancias locales y comunales y la toma de decisiones de esas instancias. En lo concierne al derecho de la educación, reiteramos la necesidad de valorar con cautela cualquier posible relación de causalidad entre la deserción, repetición y rendimiento académico y el Proyecto de Innovación Pedagógica en el periodo que se informa en la auditoría.

VII RESULTADOS PARCIALES DEL PROYECTO

Algunos resultados que surgen como producto de las reflexiones hechas, se presentan seguidamente con la intención de que puedan ser retomados con sentido crítico y tengan un aprovechamiento en las instancias que son de la competencia del Proyecto.

1. La preparación de las condiciones

a. Desde la perspectiva de los objetivos formulados, se puede apuntar a un logro parcial del objetivo primero. Las acciones preparación de las condiciones físicas y procesuales que el Proyecto necesitaba para comenzar a caminar efectivamente, no se lograron completamente. Las escuelas han tenido diversos grados de acondicionamiento, tanto en la infraestructura como en las condiciones de mobiliario y equipo. Aunque las condiciones generales de las escuelas no son críticas, si existen escuelas que requieren de un poco más de cooperación en esos aspectos.

b. Los procesos de capacitación previstos para la primera etapa se lograron y han tenido el reconocimiento de los diferentes actores y actoras, no así las acciones de seguimiento que hemos señalado, han sido menos exitosas.

c. El suministro de materiales didácticos y en particular aquellos que son fundamentales para la acción directa en los aprendizajes, como las guías de autoaprendizaje, han estado ausentes y han comprometido en forma importante el impacto del Proyecto en la acción educativa.

d. Las bibliotecas escolares no han sido usadas e implementadas adecuadamente. En este campo han habido logros en algunas escuelas pero todavía se carece de material en cantidad y calidad y se necesitan acciones de capacitación para hacer un uso más efectivo de ellas en los procesos de los aprendizajes.

e. El tratamiento de la evaluación, aspecto fundamental de la experiencia, al igual que la promoción flexible, tanto como en sus aspectos teóricos como en la práctica, han quedado circunscritos a la normativa institucional y no se logró un abordaje ni una renovación mediante propuestas flexibles. Han sido los grandes ausentes del Proyecto, a pesar de su importancia para los propósitos establecidos.

f. Mediante las acciones de capacitación, se promovieron en la primera etapa, vinculaciones entre docentes, se fortalecieron alianzas existentes y se generó un proceso de trabajo cooperativo de logro parcial en los circuitos escolares. Esta primera fase fue en todo caso, una etapa de alta motivación de los participantes en la experiencia.

2. Infraestructura

Las escuelas no han gozado de igualdad de condiciones en la infraestructura de sus escuelas. Se encuentran carencias importantes en este sentido, particularmente aquellas ubicadas en zonas que no tienen fácil acceso y carecen de servicios de electricidad, transporte y mobiliario adecuado. El Proyecto no ha atendido este elemento directamente. Las comunidades locales han contribuido parcialmente a solventar necesidades con sus exiguos recursos económicos y la acción municipal, tampoco ha logrado atender ese aspecto.

3. Elementos metodológicos

El manejo de una metodología orientada al alcance de un aprendizaje autónomo, está en estrecha correspondencia con el material disponible y con las acciones que lo dinamizan. No se ha logrado consolidar completamente este aspecto aunque hay signos de pequeños logros en algunas de las comunidades escolares, como lo ha puesto de manifiesto la evaluación que se hizo de esos elementos en 1996. Así, por ejemplo, hemos encontrado que los Rincones de aprendizaje se han implementado parcialmente más como espacios físicos y no como espacios para el autoaprendizaje y la investigación.

La Evaluación, como hemos reiterado, no ha sufrido modificaciones sustantivas. Se mantienen los mismos mecanismos de control y vigilancia académica.

La Monografía y el Croquis de la comunidad, han sido elementos interesantes que no se han completado en la población del Proyecto.

Las relaciones de la escuela con la comunidad se sitúan como un componente importante que tiene presencia en todas las escuelas y variable comportamiento asociado a los factores que se han relatado.

El trabajo del Gobierno Estudiantil, constituye el elemento más dinámico del Proyecto, desde el cual los niños y niñas han logrado construir espacios y emplearlos como medios para mejorar sus niveles de comunicación, proponer ideas, concretar acciones, generar proyectos, y desarrollar valores personales y sociales. Su fortalecimiento y la valoración de su impacto, han de verse en el tiempo. De allí la necesidad de sistematizar los resultados de la experiencia en este campo y la necesidad de estudios y de seguimiento.

4. Macroindicadores educativos

El Proyecto en su ejecución ha ido produciendo información de diversa naturaleza. No obstante hemos señalado las variadas fuentes y los múltiples mecanismos de recolección de datos, que hacen difícil analizarlos y compararlos. De allí la conveniencia que el Proyecto pudiera organizar un plan de trabajo investigativo en el que se estructure y uniformice la recolección de datos con fines muy claros. Los fenómenos de permanencia, deserción y rendimiento escolar por sexo, podrían ser un campo de trabajo. También el estudio de los procesos de aprendizajes, tanto en la perspectiva cualitativa como cuantitativa. El Proyecto podría valorar la incorporación de pruebas diagnósticas estandarizadas y complementar los resultados con apreciaciones de naturaleza cualitativa. Hemos visto como el Proyecto, desde la perspectiva de los participantes, ha tenido logros en el campo comunicacional del estudiante y en los ámbitos socioafectivos. Sin embargo, no se cuenta con ningún estudio concreto que de cuenta de ellos.

Por otra parte, en el campo del rendimiento académico se encuentran acciones diagnósticas en estudiantes de tercero y sexto año que muestran comportamientos diversos respecto a los rendimientos en las pruebas de sexto año para la promoción en este último año. Ello nos lleva a destacar la importancia de uniformar criterios para analizar el rendimiento académico y generalizar los estudios a la totalidad de las escuelas del Proyecto.

5. La vinculación de la escuela con la comunidad

Este elemento aunque ha tenido avances en algunas de las escuelas, todavía no logra trascender las tradicionales acciones y los tradicionales apoyos que han dado en otros

momentos. En este campo, se ha visto la necesidad de mejorar la vinculación de la escuela con la Municipalidad para hacer realidad el contenido de la Declaratoria de los Derechos de la Niñez en Puriscal, así como otras instancias locales que podrían articularse en relaciones de mayor efectividad, con mayor compromiso y cooperación.

6. Otros logros

A pesar de las limitaciones que el Proyecto ha encontrado en su camino, es evidente que su intención de servir como medio para el mejoramiento de la educación unidocente de Costa Rica, es rescatable. El Proyecto ha logrado mostrar que es necesario efectuar un ajuste muy riguroso en sus estrategias de organización y de ejecución y en la dinamización de los elementos de mayor logro. El Proyecto constituye un esfuerzo bien intencionado en favor de la niñez costarricense que accesa la escuela rural y que posee serias limitaciones. El Proyecto tiene potencial pero requiere de un replanteamiento y de un compromiso de sus actores, que tome como marco de referencia los resultados de esta experiencia en los dos años que ha tenido.

Es en este sentido, que los procesos prematuros de expansión de la experiencia, necesitan ser valorados. Nuestro recorrido nos ha mostrado que la experiencia en Puriscal no ha sido completa y que no atender a los focos más deficitarios del Proyecto, deja abierto el riesgo de expandirlo con las deficiencias que ha tenido en Puriscal.

VIII CONCLUSIONES, NO LOGROS Y POSIBILIDADES

A lo largo de esta sistematización, se aprecia el relativo éxito del Proyecto como experiencia susceptible de ser expandida al resto de las escuelas del país. Los diversos elementos que lo constituyen ejercen su efecto en forma de una red compleja, de modo que un elemento no está desarticulado del otro. Desde el marco que nos ha proporcionado la reconstrucción de la experiencia, podemos plantear las siguientes conclusiones:

1. Se reconoce que el Proyecto procura dar un apoyo a la educación unidocente costarricense actuando en la niñez de las áreas rurales mediante la acción escolar y el trabajo del docente. Es consecuente con la concepción y las orientaciones del Programa de Escuelas Unidocentes y de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI. Contiene orientaciones metodológicas y didácticas que se han adoptado del Modelo de Escuela Nueva de Colombia.
2. Hay una percepción positiva en los diversos actores y actoras del Proyecto de que bien implementado y con los recursos materiales y humanos, puede llegar a convertirse en un campo de innovación para la educación unidocente. Hay una disposición docente bastante generalizada y favorable para continuar con la experiencia, con su implementación en los elementos fundamentales que el Proyecto promueve y que han dado resultados, permanezca el Proyecto o no.
3. Se ha reconocido que a pesar de el Proyecto ha tenido contratiempos en su maduración, es valioso para la escuela docente, en el tanto rescata elementos conocidos para

potenciar los procesos pedagógicos. En ese sentido es que se reconoce la innovación pedagógica que promueve el Proyecto.

4. El Proyecto ha desarrollado acciones de capacitación docente, de mejoramiento y desarrollo personal del estudiante, producción de materiales didácticos, organización de procedimientos de trabajo escolar y de instancias escolares y familiares y dotación de condiciones físicas mínimas necesarias para el trabajo escolar. Las principales acciones han estado en el componente de capacitación y en un débil seguimiento a dichas acciones. De allí que la elaboración de un adecuado y organizado plan de seguimiento y de fortalecimiento de las acciones de capacitación, de modo que la experiencia se consolide y los docentes permanezcan en un creciente mejoramiento profesional, merece una particular importancia.

5. Mediante la capacitación el Proyecto ha contribuido a favorecer a múltiples beneficiarios y atiende a un importante porcentaje de escuelas unidocentes en la región de Puriscal. No obstante, existen cuestionamiento entre los docentes y administrativo - docentes, por los procesos de expansión de la experiencia a otras comunidades, sin contar con procesos de evaluación y de redefinición. En este sentido se señala la conveniencia de realizar una actividad de reflexión con la base de estos resultados y de las opiniones y experiencias de los sectores involucrados, para dilucidar el camino del Proyecto en los procesos de expansión y la conveniencia o no de difundir un Proyecto que se encuentra en una etapa de maduración. En posteriores acciones de expansión, el Proyecto puede aportar muchísimo de la experiencia acumulada en este tiempo.

6. En los niveles superiores de la jerarquía institucional del MEP, se aprecian importantes rupturas en el diálogo, la comunicación y la autoridad que debilitan al Proyecto

en sus acciones y en la credibilidad de las personas involucradas. Se encuentran situaciones de coordinación poco efectiva en la Gerencia de Escuelas Unidocentes y en la Dirección Regional de Puriscal. No todo el personal ha asumido el Proyecto con el compromiso que éste requiere. Por ello es imprescindible para la continuidad del Proyecto, una mediación de las instancias de UNICEF y del Despacho de la Señora Viceministra, a fin de que se discutan y resuelvan los ámbitos de responsabilidad que competen a cada quien, en atención a la buena marcha del Proyecto. Es recomendable que en este proceso de mediación se elabore un documento claro, detallado y viable de operaciones.

7. La coordinación del Proyecto en Puriscal ha estado debilitada en atención a múltiples factores que inciden en que la persona nombrada deba cubrir otras actividades. La coordinación en todo caso ha sido un aspecto deficitario en la vida del Proyecto y hay una importante necesidad de definición de sus ámbitos de competencia y de exclusividad.

8. Hay evidencia del interés en los promotores del Proyecto para fortalecer la conceptualización del Modelo de Escuela Nueva de Colombia y promover la vivencia de los diversos elementos metodológicos que este modelo impulsa. No obstante no se puede afirmar que la conceptualización esté satisfactoriamente lograda. Se reconoce el papel revitalizador para la escuela desde estos elementos, así como la necesidad del fortalecimiento de la apropiación conceptual de todos los sujetos. Esta es la base para una escuela renovada.

9. La capacitación ha generado el interés de las personas por crear espacios para la discusión y ha hecho evidente las necesidades pedagógicas de este sector. Estos espacios deben ser calendarizados, fortalecidos y programados en atención al Proyecto

específicamente. Constituyen espacios muy importante para la socialización pedagógica y es en ellos donde se puede medir el pulso de la innovación. Conviene al Proyecto sistematizar la experiencia de la capacitación y del seguimiento a fin de ir garantizando mecanismos de control de calidad del proceso.

10. Se ha constatado el funcionamiento de un número de elementos metodológicos propuestos por el Proyecto en las escuelas. Pero se evidenció que falta involucramiento de los rincones de aprendizaje en el trabajo docente y para promover el desarrollo autónomo del estudiante. Continúan funcionando en buen grado como extensiones o secciones de las bibliotecas y con recursos limitados. Las Bibliotecas contienen materiales con diversos grados de actualización y organización. Convendría al Proyecto negociar un trabajo comunal universitario que apoye esta área y se potencien los recursos de otras instancias de educación, que no se han involucrado en estos procesos. Las fichas de estudio se han convertido en el material más usado y valorado por los docentes para su trabajo escolar. Estas han dado la oportunidad para el desarrollo autónomo del estudiante, el autoaprendizaje y la lectura individual. Pero se corre el riesgo de limitar el programa y el currículo a estos materiales. El Proyecto debe velar con las asesorías específicas en este campo, para garantizar un mejor aprovechamiento curricular. Convendría que se promoviera una investigación o un estudio para conocer cómo se está llevando a cabo el desarrollo programático y aprovechar las líneas de investigación en las universidades del país.

Se encontró que las guías no se han logrado concretar. Estos son los materiales fundamentales del Proyecto y su ausencia debilita al mismo. El Proyecto no debe continuar sin este elemento, determinante de los procesos de aula en la escuela rural. Se recomienda que el Proyecto defina su continuidad en apego prioritario a la entrega de este material.

Hay avances importantes en el manejo de las hojas de autocontrol de asistencia. El Proyecto debe continuar promoviendo su uso responsable.

Los Gobiernos Estudiantiles han alcanzado desarrollos importantes en la totalidad de las escuelas. Su valor cívico y las consecuencias derivadas para el desarrollo personal y social, demandan al Proyecto su revisión constante y su fortalecimiento. Estas experiencias deben ser escritas, difundidas y promovidas en otras escuelas. Se reconoce que este elemento es el de mayor evolución en el Proyecto.

Las acciones de vinculación con la comunidad aún son débiles. Se recomienda que los maestros y maestras obtengan capacitación en este campo y asesoría para promover en cada escuela de comunidad dispersa, formas de trabajo cooperativo.

Las monografías aún no se completan. Es conveniente que se organice una publicación de este material y que se pida asesoría a sociólogos o historiadores para organizar el material, de modo que ese sea un estímulo profesional. También se recomienda que sean dadas a conocer a las comunidades para que se retroalimente y revisen.

El buzón de sugerencias no ha alcanzado un nivel de aprovechamiento adecuado, al igual que el cuaderno de sugerencias. Hay inquietudes en el personal docente y administrativo docente para revisar y definir su permanencia. Se sugiere que este aspecto sea valorado en una reunión colectiva en la Dirección Regional.

11. Dado que la definición de horarios constituye un punto crítico en la Dirección Regional que compromete seriamente la estabilidad de los sectores docentes, al igual que los nombramientos, conviene al Proyecto realizar un estudio técnico que de cuenta de la condición de cada docente y cada escuela. La evaluación encontró que la movilidad laboral no es saludable para el Proyecto y que se pierde lo ganado con facilidad en el proceso de incorporación de gente nueva .

12. La evaluación flexible del estudiante, la promoción y el registro de información relevante para el Proyecto no han formado parte de la agenda de trabajo. Han estado lastimosamente supeditadas a otras acciones que impiden cumplir con las intenciones sustanciales del Proyecto. El Proyecto debe planificar capacitación intensiva en estos aspectos y buscar los medios y recursos para que la evaluación no sea la utopía y el ausente permanente. Hasta el momento es el área más deficitaria que compromete hablar con propiedad de rendimiento y promoción. Se recomienda que el Proyecto defina la información que debe ser recuperada y los mecanismos y medios para lograrlo.

Como parte de las recomendaciones específicas, desde esta sistematización se sugiere acciones para concretar:

- a. Apoyo técnico en evaluación de aprendizajes y promoción flexible, investigación en el aula y recuperación de información relevante para el Proyecto.
- b. Apoyo técnico directo en el aula para el uso de los rincones de aprendizaje, la huerta escolar y la biblioteca.

- c. Capacitación a distancia y presencial a los docentes en el manejo del liderazgo comunal.
- d. Fortalecimiento de la vinculación con la Municipalidad de Puriscal a fin de hacer efectiva la Declaración Municipal de los Derechos de la Niñez del cantón.
- e. Estudio técnico para la definición de horarios y nombramientos docentes.
- f. Fortalecimiento de los niveles de coordinación en la Gerencia y la Dirección Regional.
- g. Consolidación de las funciones del coordinador.
- h. Fortalecimiento de los elementos de la innovación pedagógica vinculados directamente con el desarrollo de la autonomía y la creatividad.
- i. Aprovechamiento de recursos humanos en las universidades.
- j. Recuperación y fortalecimiento de los Microcentros y Círculos de estudio de los docentes para promover la autoinstrucción y el mejoramiento docente.
- k. Registro cuidadoso de indicadores escolares cuantitativos y cualitativos diferenciados por sexo.

Anexo No.1

Guía para las entrevistas al personal del Proyecto

Nombre: _____
Puesto: _____
Fecha: _____
Lugar: _____

1.Aspectos a indagar:

2. Involucramiento en el Proyecto
3. Aspectos que conoce del Proyecto
4. Opinión que le merece el Proyecto
5. Ventajas del Proyecto
6. Limitaciones del Proyecto
7. Opinión respecto al apoyo recibido por el docente de: Director Regional, Jefe Desarrollo Educativo, Gerencia Escuelas Unidocentes, UNICEF, Comunidad Puriscaleña, Municipalidad
8. Actividades desarrolladas por el Proyecto
9. Visitas efectuadas a las escuelas
10. Opinión sobre materiales, condiciones de las escuelas
11. Estímulos económicos
12. Objetivos del Proyecto
13. Fases del Proyecto
14. Componentes del Proyecto
15. Papel de la Municipalidad
16. Concepción de la Innovación Pedagógica
17. Impacto social del Proyecto en la educación unidocente
18. Ajustes al Proyecto
19. Valoración a los elementos del Proyecto: fichas, guías, rincones, monografía, croquis, huerta, comités, gobiernos estudiantiles, calendario agrícola, biblioteca, horarios continuos, buzón de sugerencias
20. Evaluación, promoción, retención
21. Nombramiento de docentes
22. Relación escuela Comunidad
23. Mobiliario escolar e infraestructura
24. Currículo escolar
25. Capacitación

26. Asesorías y seguimiento
27. Problemas de aprendizaje
28. Niveles de progreso en las escuelas
29. Expansión de la experiencia
30. Calidad del Proyecto

Anexo No. 2

Cuestionario para docentes

Escuelas Unidocentes

1996

Nombre de la escuela: _____

Nombre del docente: _____

Instrucciones: Marque una equis (x) dentro del paréntesis de la alternativa que responda al enunciado propuesto. Las preguntas cuyo número antecede a un asterisco, pueden tener varias marcas. Cuando corresponda, complete el espacio en blanco.

I. Datos Generales

1. ¿Cuál es su sexo?
 Femenino
 Masculino

2. ¿En cuál grupo de edad se ubica Usted?
 Menos de 30 años
 De 30 a 49 años
 50 o más años

3. ¿Cuál es su estado civil?
- Casado (a)
 - Soltero (a)
 - Divorciado (a)
 - Viudo (a)
 - Otro.
4. ¿Cuál es su jornada laboral actual en el MEP?
- _____ horas semanales
5. ¿Cuál es su condición laboral actual con el MEP?
- Nombramiento de Tiempo Completo en Propiedad
 - Nombramiento de Tiempo Completo Interino
 - Nombramiento de Tiempo Parcial Interino y Parcial en Propiedad
 - A plazo definido
6. ¿Cuál es su grupo profesional?
- PT6
 - PT5
 - PT4
 - PT3
 - PT2
 - PT1
 - PAV2
 - PAV1
 - Aspirante

7. ¿Cuál es el título más alto que Usted posee?
- () Licenciatura
() Bachillerato
() Diplomado
() Otro. Especifique: _____
8. Indique el nombre de la institución de enseñanza donde obtuvo su título o ha realizado estudios: _____
9. Indique el número de años de servicio al MEP: _____
10. Indique el número de años de servicio en la escuela a su cargo: _____
11. Indique si trabaja Usted en otra institución de educación.
- () Sí. Pase a la pregunta No.12
() No
12. ¿Cuál es la jornada laboral en esa otra institución? _____

II. Aspectos académicos

1. ¿Asiste Usted a actividades de mejoramiento docente?
- () Una vez al año
() Más de una vez al año
() Nunca

2. ¿Cuáles son, a su criterio los principales problemas y limitaciones que Usted considera tiene o encuentra en cuanto a su mejoramiento docente y profesional?

a _____

b _____

c _____

d _____

e _____

f _____

3. ¿Cuáles son las principales necesidades y expectativas en relación con su mejoramiento profesional y docente?

a _____

b _____

c _____

d _____

e _____

f _____

4. Describa brevemente las responsabilidades profesionales que Usted tiene a su cargo::

Como docente _____

Como administrativo-docente _____

5. Lugar de residencia en época no lectiva _____

III. Datos de la escuela a su cargo.

1. Años de existencia de la escuela _____

2. Población atendida en 1996 _____

3. Horario de trabajo _____

4. Describa a su escuela en término de

a. infraestructura:

b. mobiliario:

c. equipo:

d. servicios que posee para realizar su trabajo:

e. servicios que ofrece a la población escolar:

5. Elabore una narración de su experiencia en el Proyecto "Experiencia Demostrativa de Innovación Pedagógica en Puriscal".

Anexo No. 3

Instrumento de evaluación

Experiencia Demostrativa Escuela Nueva Rural en Puriscal

Instrucción: Marque una equis (X) en el paréntesis de la opción que complete el enunciado según su condición y complete el espacio en blanco con la información que en esos casos, se le solicita:

I. Datos generales.

- | | | |
|------------------------------------|--|---|
| 1. Sexo | 2. Grupo de edad | 3. Título más alto que posee |
| <input type="checkbox"/> Masculino | <input type="checkbox"/> Menos de 30 años. | <input type="checkbox"/> Doctorado |
| <input type="checkbox"/> Femenino | <input type="checkbox"/> De 30 a menos de 40 años. | <input type="checkbox"/> Maestría |
| | <input type="checkbox"/> De 40 a menos de 50 años. | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| | <input type="checkbox"/> 50 ó más años. | <input type="checkbox"/> Bachillerato universitario |
| | | <input type="checkbox"/> Profesorado |
| | | <input type="checkbox"/> Otro _____ |
| | | especifique |
4. Puesto que desempeña
- Administrativo docente. (Pase a la pregunta 5.)
- Administrativo. (Pase a la pregunta 6.)
- Docente. (Pase a la pregunta 7.)

5. Labora actualmente como
- Director Regional de Enseñanza.
 - Jefe de Desarrollo Educativo.
 - Asesor Supervisor en el circuito No. ____ (Escriba el número de circuito)
 - Asesor Especifico en _____ (Indique el nombre del área)
 - Asesor curricular.
6. Nombre del puesto administrativo que tiene a su cargo: _____
7. Nombre de la escuela a su cargo: _____
8. Años de experiencia laboral en Educación
- 25 ó más.
 - 15 a menos de 25.
 - 5 a menos de 15
 - Menos de 5.

II. **Apreciación de los niveles de gestión de los participantes del Proyecto.**

Se espera en esta parte, obtener la apreciación de todos los participantes en el Proyecto respecto a la totalidad de los aspectos que aquí se proponen. Se le solicita, por lo tanto, valorar cada uno, según corresponda a su juicio.

Instrucciones: sírvase marcar una equis (X) en la columna correspondiente al valor que Usted otorga a cada una de las proposiciones que se formulan. Estas están relacionados con

aspectos vinculantes a la Experiencia Demostrativa que se desarrolla en Puriscal. Los valores de las columnas, representan para cada proposición dada:

- 1: ausencia del aspecto;
- 2: valoración deficitaria;
- 3: valoración aceptable;
- 4: valoración muy buena.

Etapa inicial del Proyecto

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. Participación suya y de otras personas para la elaboración del Proyecto durante 1994.				
2. Calidad de la información ofrecida respecto al Proyecto en la etapa de difusión, en los primeros meses de 1995.				
3. Representación de docentes, asesores y personal de la Dirección Regional en los procesos de creación del Proyecto.				
4. Identificación del personal involucrado, con el Proyecto.				
5. Conocimiento de cada funcionario involucrado en el Proyecto, del documento que describe el Proyecto.				
6. Nivel de interiorización del Proyecto en su etapa inicial en 1995, por parte de todos los sujetos vinculados con la experiencia.				
7. Selección de las escuelas para el Proyecto en términos de igualdad de oportunidades y participación voluntaria de las escuelas y su dirección.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

Capacitación en 1995

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. Pertinencia de la capacitación en 1995, para los propósitos del Proyecto.				
2. Cobertura del personal involucrado en el Proyecto.				
3. Satisfacción de las expectativas de las personas de acuerdo con los objetivos del Proyecto.				
4. Cobertura de la temática de la capacitación requerida para ejecutar el Proyecto.				
5. Condiciones de los espacios físicos donde se llevó a cabo la capacitación.				
6. Calidad de la distribución del tiempo que duró la capacitación, según las labores y disponibilidad de las personas.				
7. Disponibilidad de los recursos materiales para el éxito del Proyecto.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

Capacitación en 1996

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. Pertinencia de la capacitación en 1996 para los propósitos del Proyecto.				
2. Cobertura del personal involucrado en el Proyecto.				
3. Satisfacción de las expectativas de las personas de acuerdo con los objetivos del Proyecto para 1996.				
4. Pertinencia de las temáticas cubiertas requeridas para ejecutar el Proyecto.				
5. Condiciones de los espacios físicos donde se realizó la capacitación.				
6. Calidad de la distribución del tiempo de la capacitación, respondiendo a las labores y disponibilidad de las personas.				
7. Disponibilidad de los recursos necesarios para la que la capacitación concretara los propósitos previstos para 1996.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

**Participación y acciones del
Personal responsable: Gerencia Escuelas Unidocentes**

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. La coordinación con el Director de la Dirección Regional de Puriscal.				
2. El apoyo a la Dirección Regional de Puriscal.				
3. Los recursos dados a la Dirección Regional de Puriscal.				
4. La coordinación con UNICEF.				
5. El apoyo dado a UNICEF.				
6. La coordinación con la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal.				
7. El apoyo dado a la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal.				
8. Los recursos dados a la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal.				
9. La coordinación con el coordinador del Proyecto.				
10. El apoyo dado al coordinador del Proyecto.				
11. Los recursos suministrados al coordinador del Proyecto.				
12. La coordinación con los asesores supervisores.				
13. El apoyo dado a los asesores supervisores.				
14. Los materiales suministrados a los asesores supervisores.				
15. La coordinación con los asesores específicos.				
16. El apoyo dado a los asesores específicos.				
17. Los materiales suministrados a los asesores específicos.				
18. La coordinación con los docentes.				
19. El apoyo dado a los docentes.				
20. Los materiales suministrados a los docentes.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

Participación y acciones del

Personal responsable: Director Dirección Regional de Puriscal

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. La coordinación con la Gerencia de Escuelas Unidocentes.				
2. El apoyo dado a la Gerencia de Escuelas Unidocentes.				
3. La coordinación con UNICEF.				
4. El apoyo dado a UNICEF.				
5. La coordinación con la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal.				
6. El apoyo a la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal.				
7. Los materiales suministrados a la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal.				
8. La coordinación con el coordinador del Proyecto.				
9. El apoyo dado al coordinador del Proyecto.				
10. Los materiales dados al coordinador del Proyecto.				
11. La coordinación con los asesores supervisores.				
12. El apoyo dado a los asesores supervisores.				
13. Los materiales dados a los asesores supervisores.				
14. La coordinación con los asesores específicos.				
15. El apoyo dado a los asesores específicos.				
16. Los materiales dados a los asesores específicos.				
17. La coordinación con los docentes.				
18. El apoyo a los docentes.				
19. Los materiales dados a los docentes.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

**Participación y acciones del
Personal responsable: Jefe de Desarrollo Educativo**

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. La coordinación con la Gerencia de Escuelas Unidocentes.				
2. La coordinación con UNICEF.				
3. La coordinación el director de la Dirección Regional de Puriscal.				
4. La coordinación con el coordinador del Proyecto				
5. La coordinación con los asesores supervisores.				
6. La coordinación con los asesores específicos.				
7. La coordinación con los docentes.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

Participación y acciones del
Personal responsable: Coordinador del Proyecto en Puriscal

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. La coordinación con la Gerencia de Escuelas Unidocentes.				
2. La coordinación con UNICEF.				
3. La coordinación con el Director de la Dirección Regional.				
4. La coordinación con la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal				
5. La coordinación con los asesores supervisores.				
6. La coordinación con los asesores específicos.				
7. La coordinación con los docentes.				
9. La capacidad ejecutora según su función de coordinación.				
10. La capacidad de dinamización de procesos para el logro de los objetivos del Proyecto.				
11. El nivel de responsabilidad asumido como coordinador del Proyecto.				
12. La iniciativa mostrada en el desarrollo del Proyecto.				
13. La gestión realizada en término de resolución de problemas y búsqueda de espuestas alternativas				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

**Participación y acciones del
Personal responsable: Representantes de UNICEF**

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. La coordinación con la Gerencia de Escuelas Unidocentes.				
2. La coordinación con el director de la Dirección Regional de Puriscal.				
3. La coordinación de la Gerencia de Escuelas Unidocentes con la Jefatura de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de Puriscal				
4. La coordinación con el coordinador del Proyecto.				
5. La coordinación con los asesores supervisores.				
6. La coordinación con los asesores específicos.				
7. La coordinación con los docentes.				
8. Los recursos materiales y económicos otorgados al Proyecto.				
9. Los recursos humanos aportados al Proyecto.				
10. Los procesos de negociación con las instancias participantes para dinamizar las acciones vinculadas al Proyecto				
11. El apoyo logístico otorgado al Proyecto.				

Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:

**Participación y acciones de los docentes
de las escuelas del Proyecto**

ASPECTO A VALORAR / ESCALA VALORATIVA	1	2	3	4
1. El nivel de compromiso asumido con el Proyecto.				
2. El nivel de responsabilidad asumido en el Proyecto.				
3. El nivel de participación en las actividades programadas.				
4. La iniciativa tomada para dinamizar los procesos en la escuela.				
5. La calidad de las acciones comunales para acercar a las familias a la escuela.				
6. La ejecución e implementación de los componentes del Proyecto en sus escuelas.				
7. La respuesta a los problemas que se presentaron en el Proyecto				
8. El aprovechamiento de la capacitación en su trabajo escolar.				
9. La propuesta de acciones novedosas para su trabajo en el aula.				
10. La motivación desarrollada en su trabajo profesional.				
11. La propuesta de alternativas de trabajo docente.				
Comentarios, sugerencias que Usted desee agregar:				
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				

III. Apreciación de la población escolar participante en las escuelas del Proyecto

Instrucciones: marque en la casetilla correspondiente, una equis (X) según la apreciación que Usted hace de cada aspecto que se propone. La valoración es:

1: Ausente

2: Deficitario

3: Aceptable

4: Muy bueno

ASPECTO A VALORAR/ ESCALA	1	2	3	4
1. Asistencia a la escuela.				
2. Responsabilidad en las actividades en el aula.				
3. Iniciativa en el trabajo escolar.				
4. Participación en los comités escolares.				
5. Autonomía en el trabajo escolar.				
6. Entusiasmo en el trabajo escolar.				
7. Compromiso en las actividades escolares.				
8. Nivel de solidaridad en la vida escolar.				
9. Nivel de socialización.				

IV. Apreciación de las familias y su vinculación con la escuela.

Instrucciones: Marque una equis (X) en la columna que exprese su apreciación del aspecto que se propone en cada enunciado. La valoración se basa en los siguientes rubros::

1: Ausente

2: Deficitario

3: Aceptable

4: Muy bueno

ASPECTO A VALORAR/ ESCALA	1	2	3	4
1. Asistencia a las actividades organizadas por la escuela.				
2. Responsabilidad asumida en su función como responsables de los niños y niñas.				
3. Iniciativa tomada para apoyar a la escuela.				
4. Participación en los comités escolares.				
5. Nivel de organización para apoyar a la escuela				
6. Entusiasmo en el trabajo con la escuela.				
7. Compromiso en las actividades escolares de los niños y niñas.				
8. Cooperación con las necesidades materiales de la escuela.				
9. Cooperación con el servicio de comedor de la escuela.				

Anexo No.4

Documentos consultados

- Benney, M.; Huges, E. 1970."Of Sociology and interview". En Taylor, S; Bogdam, R. 1986. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.** Argentina: Paidós.
- Brenes, William, Arostegui, Jorge; Monasta, Lorenzo. 1996. **Calidad de la educación en Costa Rica: deserción y repitencia en Puriscal.** 1.ed. San José, Costa Rica: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/UNICEF-COSTA RICA: Abril de 1996. **Auditoría Social para la Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño del Cantón de Puriscal.** San José, Costa Rica.
- _____. Setiembre de 1996. **Auditoría Social de Derechos: un sistema de monitoreo y evaluación que estimula la descentralización y la gestión local, la participación comunitaria y de los niños y el enfrentamiento de las inequidades.** San José, Costa Rica.
- Isaza, Leonor; Chinchilla, Marta. (s.f). "¿Y aquí qué dice? Desarrollo de habilidades Comunicativas. Guía para el maestro." (Mimeo)
- MEP/Despacho del Ministro. Junio de 1994. **Programa para el Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica.** San José, Costa Rica.
- MEP/Despacho del Ministro. Junio de 1994. **Política Educativa Hacia el Siglo XXI.** San José, Costa Rica.
- MEP/Despacho del Viceministerio/Programa para el Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica. 28 de junio de 1996. **Informe preliminar sobre visitas de supervisión realizadas en escuelas unidocentes participantes en el Proyecto de "La Nueva Escuela Rural en Puriscal".** San José, Costa Rica.

- MEP/Despacho del Viceministerio/Programa para el Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica. Junio - julio de 1996. **Informe preliminar sobre avances logrados en el Proyecto de "La Nueva Escuela Rural en Puriscal"**. San José, Costa Rica.
- MEP/Dirección Regional de Educación Puriscal/Circuito Escolar 02. Noviembre de 1995. **Plan de trabajo 1996. Circuito 02. Jilgueral, Mercedes Sur, Costa Rica.**
- MEP/Dirección Regional de Educación Puriscal/Circuito Escolar 02. 11 de octubre de 1996. **Primera Convivencia de Gobiernos Escolares. Escuelas Unidocentes. Circuito Escolar 02.Puriscal.** San José, Costa Rica.
- MEP/Gerencia de Escuelas Unidocentes/UNICEF. 1996. **Propuesta de una Experiencia Innovadora en las Escuelas Unidocentes de Talamanca.** San José, Costa Rica.
- MEP/Gerencia de Escuelas Unidocentes. (s.f). **Plan de Supervisión de la Nueva Escuela Rural en Puriscal.** San José, Costa Rica.
- MEP/Gerencia de Escuelas Unidocentes/Proyecto Escuela Nueva Rural de Costa Rica (Experiencia de Puriscal).(s.f) **Plan de contingencia para el II semestre de 1996.** San José, Costa Rica.
- MEP/Programa para el Mejoramiento Integral de las Escuelas Unidocentes de Costa Rica. Abril de 1996. **Proyecto Innovación Pedagógica en la Educación Rural de Costa Rica: Traslado de la Experiencia Demostrativa de Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes de Puriscal a los Cantones de Talamanca y Acosta.** San José, Costa Rica.
- MEP/Proyecto de Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes. Marzo de 1995. **Los Centros de Innovación Educativa (CIE): una estrategia de cambio de la escuela unidocente.** San José, Costa Rica.
- Molina, Zayda./MEP. Agosto 1996. "Los espacios para el aprendizaje o rincones: una alternativa para revitalizar la práctica pedagógica en las escuelas unidocentes." San José, Costa Rica. (Mimeo)
- Psacharopoulos, G.; Rojas, C.; Vélez, E. (s.f). **Evaluación del Rendimiento del Programa Colombiano Escuela Nueva. ¿Es el Sistema Multigrado la Respuesta?**

Shiefelbein, Ernesto/UNESCO/UNICEF. 1993. **En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?**. Chile: OREALC

UNICEF-COSTA RICA. 1995. **Proyecto Innovación Pedagógica en Escuelas Unidocentes de Costa Rica: Desarrollo de una Experiencia Demostrativa en 26 Escuelas Unidocentes de la Dirección Regional de Puriscal**. San José, Costa Rica.

Venegas, Ma. Eugenia. 1995. **La función Docente en la Univeresidad de Costa Rica. El caso de los y las docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales**. Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica.

