



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 2. Artículo no.:14 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.

TÍTULO: Perspectivas de la educación rural de Cuba y Cambodia: estudio comparado.

AUTORES:

1. Dra. Eraidá Campos Maura.
2. Máster. Bandith Dul.
3. Dra. Diana Cárdenas Caballero.
4. Dra. Isabel Veitia Arrieta.
5. Lic. Yanetsis Arenas Desgrase.

RESUMEN: La perspectiva de comparar la diversidad de enfoques que existen de la educación rural para transformar la realidad educativa es facilitado por la educación comparada, que permite comprender diferentes concepciones en los países de acuerdo con la cultura, la religión, las tradiciones, y por supuesto, la trascendencia y evolución histórica que ha tenido el tema. La problemática de la educación rural no se manifiesta de la misma forma en Cuba que en Cambodia, pues intervienen factores diversos como la sociedad, la familia y la escuela en contextos diferentes en cuanto a la cultura.

PALABRAS CLAVES: sistemas educativos, Cuba, Cambodia, rural.

TITLE: Perspectives of rural education in Cuba and Cambodia: comparative study

AUTHORS:

1. PhD. Eraida Campos Maura.
2. Master. Bandith Dul.
3. PhD. Diana Cárdenas Caballero.
4. PhD. Isabel Veitia Arrieta.
5. Bach. Yanetsis Arenas Desgrase.

ABSTRACT: The perspective of comparing the diversity of approaches that exist of rural education to transform the educational reality is facilitated by comparative education, which allows understanding different conceptions in the countries according to culture, religion, traditions, and of course, the significance and historical evolution that the subject has had. The problem of rural education does not manifest itself in the same way in Cuba as in Cambodia, since diverse factors such as society, the family and the school intervene in different contexts in terms of culture.

KEY WORDS: educational systems, Cuba, Cambodia, rural.

INTRODUCCIÓN.

La educación comparada es una de las disciplinas científicas más jóvenes del sistema de ciencias pedagógicas. Ayuda a conocer y comprender la actuación educativa en diversos países, pueblos, regiones. Estos estudios brindan una visión profunda y una mejor valoración de los sistemas favoreciendo, por una parte, la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la elección de futuros educativos mejores, y por otra, la elaboración y ejecución de innovaciones educativas. Estos estudios pueden ser valiosos para trazar la política educacional de los gobiernos. Puede servir, al mismo tiempo, de instrumento de asistencia técnica educativa a nivel mundial (Chávez, 2008).

Considerada como ciencia de la educación, la educación comparada estudia las teorías pedagógicas y la práctica de la educación y la enseñanza en la etapa contemporánea, en su relación con las condiciones concretas históricas y sociopolíticas, características para un tipo o grupo de países con modelos semejantes. “Es una ciencia que resurge en las últimas décadas y está dirigida a estudiar las tendencias y políticas educativas que trazan las naciones y que pueden ser de utilidad en el área de la enseñanza, al mostrar experiencias y formas de hacer en diferentes contextos” (López, 2013:5).

El método comparativo es, a la vez, su enfoque esencial (Oliviera, 2008). La comparación posee un papel importante en el conocimiento científico, pues coadyuva a distinguir la similitud general y la diversidad particular. Esta distinción se logra cuando existe un patrón de referencia conocido. García (2012) considera que “son los sistemas educativos los que constituyen el objeto específico de esta ciencia, objeto que no es de hecho estudiado por ninguna otra ciencia de la educación, si bien alguna de ellas (particularmente de Sociología de la Educación y la Pedagogía) lo han a veces incluido como parte de sus amplios planteamientos” (García, 2012: 7)

La importancia de comparar la diversidad de enfoques que existen desde la perspectiva de la educación rural para transformar la realidad educativa, lo facilita la educación comparada que permite comprender diferentes concepciones en los países de acuerdo con la cultura, la religión, las tradiciones, y por supuesto, la trascendencia y evolución histórica que ha tenido el tema. Para entender la diversidad, a partir de la realidad en las regiones del mundo se deben encontrar las semejanzas y las diferencias en determinadas esferas y modelos de la educación, o en su conjunto, en diferentes contextos históricos y nacionalidades.

La educación comparada, en su carácter propio, recurre a datos ya elaborados o los reelabora para sus propósitos. Confronta patrones o modelos educativos autónomos y completos por cuanto pertenecen a sociedades distintas. Intenta llegar a una comprensión profunda de los fenómenos educativos, obligándose a verlos más allá de sus diferencias sociales.

Vallone (2010) reconoce cinco fases para la aplicación del método comparativo en la educación comparada:

1. Fase pre-descriptiva: Selección, identificación y justificación del problema.
2. Fase descriptiva: Presentación de datos recopilados.
3. Fase interpretativa: Interpretación de datos que se han expuesto en la descripción, a través de la influencia que ejercen los factores contextuales en las áreas de estudio delimitado.
4. Fase de yuxtaposición: confrontación de los datos que describimos y luego interpretamos.
5. Fase comparativa: proceso de análisis y síntesis del cuadro.

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

En las actuales condiciones de transformaciones educacionales que experimenta Cuba, la búsqueda de una formación general integral requiere, que al estudiar el sistema educativo y el de otros países, la metodología que se utilice para su estudio se apoye en principios pedagógicos fundamentales de una política educacional; por ello, es que el tratamiento metodológico que debe emplearse en este tipo de investigaciones se fundamente en los siguientes principios: unidad de la sociedad y la educación; es decir, de la escuela con la vida; la igualdad de las posibilidades educacionales para todos los miembros de la sociedad; educación general, científica unificada para todos los niños y jóvenes; unión de la teoría con la práctica; la unidad de la educación y la instrucción, asimilación sistemática de la riqueza del pensamiento ético y patriótico que ha trascendido a través de la Historia de la Educación; acción conjunta de la escuela con la familia, las organizaciones políticas, de masas y de todos los demás factores sociales.

Cambodia ocupa el lugar 146 de los 189 países incluidos en el Índice de Desarrollo Humano, lo que demuestra que en el país persisten las desigualdades, principalmente de género. El acceso de las mujeres a los recursos es limitado y los salarios que perciben son más bajos que los de los hombres; están infrarrepresentadas en la fuerza de trabajo formal (77 % frente al 89 % de los hombres) y soportan una pesada carga de trabajo no remunerado en forma de prestación de cuidados (Proyecto, 2019-2023).

En Cambodia se registran actualmente 9 431 colegios, 4.187.880 alumnos y 79.000 profesores. El 80% de los colegios está en áreas rurales, el 13% en áreas urbanas y el 7% en áreas remotas. En la actualidad, Cambodia todavía tiene una alta tasa de analfabetismo en el 76,25 % de los hombres y el 45,98 % de las mujeres todavía tienen que saber el abecedario. El Ministerio de Educación, Juventud y Deportes tiene un plan estratégico en su lugar y ya se han puesto en marcha programas como planes nacionales de desarrollo quinquenales; se han trazado objetivos de desarrollo del milenio y el plan nacional de Educación para Todos. Todos con el objetivo de dar a los niños cambodios la esperanza de un futuro brillante (Villanueva, 2017).

El enfoque científico de la educación comparada escogidos por los autores es el funcionalista, consistente en el análisis interrelacionado de las funciones y estructuras de las instituciones educativas. Compara los resultados de las mismas correlaciones entre dos o más países y carece de nivel explicativo (Brenes, s.f.).

El objetivo del trabajo es valorar, a partir de un estudio comparado, la perspectiva de la educación rural en Cuba y Cambodia en cuanto a su accesibilidad y estructuración.

DESARROLLO.

“Muchos comparatistas llaman tradicionales a los métodos comúnmente aceptados en los manuales. Pero si se quiera hacer esta descripción, conviene examinar: 1⁰ La posición ética de la cual aplican sus métodos los pedagogos comparatistas en nuestros días. 2⁰ Los métodos que prefieren para sus

trabajos. 3^o Sus opiniones respecto a la institucionalización de los estudios comparados” (Montero, s.f. :171).

Los métodos utilizados en el presente trabajo son: analítico–sintético para la revisión teórica de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Comparada, para realizar estudios comparados. Permite penetrar en la esencia del objeto de estudio al descomponerlo en sus partes jerarquizando las ideas claves más importantes recomponiendo aquel todo y eliminando lo secundario para revelar lo esencial. El inductivo–deductivo, empleado partiendo del análisis de la realidad cubana y cambodiana, para determinar los elementos comunes y diferentes y establecer la vía de análisis de lo particular a lo general. Permite partir de los elementos particulares que actúan en los sistemas educativos y determinar tendencias que sirven para establecer determinadas regularidades. El histórico-lógico, utilizado teniendo en cuenta el proceso de desarrollo de la educación rural en Cuba y Cambodia atendiendo a la evolución lógica de estos procesos. El método histórico se vincula al esclarecimiento de las distintas etapas por las que ha transitado la Educación Comparada desde su surgimiento; es decir, en su sucesión cronológica, develando el movimiento histórico que la ciencia pedagógica ha seguido.

Las características del sector rural y la diversidad de variantes de escuelas que existen en el mundo requieren de una atención priorizada por parte de los gobiernos que reciben asesoramiento y colaboración por parte de la UNESCO y la UNICEF. Estas organizaciones internacionales dirigen su atención a la creación de proyectos de cooperación para capacitar a los directivos zonales del Sector Rural para elevar las posibilidades de perfeccionar la preparación de los docentes que laboran en estos centros.

La dirección zonal es una agrupación de escuelas de diferentes tipos: graduadas, semigraduadas y multigradas, con sus respectivas comunidades distribuidas en un territorio establecido de acuerdo con sus características demogeográficas. Tiene una dirección unificada que la hace funcionar como

unidad pedagógica y social. En ella se relacionan íntimamente núcleos básicos que sostienen la enseñanza.

La UNESCO (2006) reconoce que las condiciones básicas para el funcionamiento de los sistemas educacionales rurales son: el trabajo integrado para atención a los niños y las niñas como centro del proceso docente-educativo, y el directo radica en una escuela centro y atiende varias escuelas primarias de la zona; el proceso de enseñanza-aprendizaje debe apoyarse en el uso de las tecnologías y en la aplicación de trabajo frontal e independiente; el fomento de sentimientos de pertenencia a las zonas donde se ubica la escuela.

La problemática de la educación rural no se manifiesta de la misma forma en Cuba que en Cambodgia, pues intervienen factores diversos como la sociedad, la familia y la escuela en un contexto diferente en cuanto a la cultura. Este es un proceso donde se dan contradicciones tanto en la población cambodiana como en la cubana con los que conviven en el marco de instituciones educativas.

Los datos generales de ambos países contribuyen a la interpretación de las realidades educacionales:

Comparación

Indicadores	CUBA	CAMBODIA
Extensión territorial	110,860 kilómetros cuadrados	176,520 kilómetros cuadrados
Población total	11,33 millones	16,486 millones
Población urbana	77 %	24, 2 %
Población rural	24 %	83, 85 %
Grupo etario predominante	18,3 % + de 60 años	7, 67 % + de 60 años
Tasa de alfabetización	Total: 99,80 % Masculina: 99,9 % Femenina: 99,8 %	Total: 80,53 % Masculina: 86,53 % Femenina: 75, 03 %
Forma de gobierno	Estado Socialista	Monarquía constitucional

Figura 1: Creación de los autores

Se parte del presupuesto de que la configuración social de Cambodia basada en la vida rural ha evolucionado de manera paralela a otras sociedades contemporáneas, influida por un rasgo común básico: la religión y la tradición, que durante muchos años dejó al campesinado relegado.

El sistema educacional cubano se encuentra en un nuevo período de perfeccionamiento encaminado a desarrollar niveles superiores en la calidad de la educación y para desarrollar un sistema educativo eficiente y equitativo. La historia y evolución de las escuelas rurales en Cuba marca un momento muy importante en las zonas montañosas, ya que la educación recibe un apoyo e impulso extraordinario, al fundar decenas de escuelas con las de diez mil aulas de primaria en lugares muy apartados sin tradición educacional, se duplica el número de maestros.

El estudio comparado se realiza teniendo en cuenta dos aspectos del desarrollo de la educación rural: accesibilidad y estructuración.

Comparación de los sistemas educacionales en cuanto a su accesibilidad.

En Cuba, el Ministerio de Educación es la institución encargada de organizar y dirigir el Sistema Nacional de Educación, que está concebido como un conjunto de subsistemas orgánicamente articulados en todos los niveles y tipos de enseñanza.

La búsqueda de procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad de la labor educativa en los escolares cubanos constituye una prioridad sistemática y progresiva en diversos momentos del proceso histórico. Diversos estudios (Gasperini, 2000; Hunt, 2003; Unesco, 1998, 2006; Carnoy, 2010) muestran que la educación en Cuba ha sido un instrumento eficaz para reducir desigualdades sociales y alcanzar altos estándares de calidad en todos sus niveles.

En 1959 se inicia el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y con él la Revolución Educacional. Las escuelas pasan a manos del pueblo, y se crean aproximadamente ocho mil aulas rurales. A partir de ese momento, los niños de las zonas rurales gozan de las mismas posibilidades educacionales que los que viven en zonas urbanas.

Aparejado al incremento de escuelas en el rural, crece la matrícula, y se hace necesaria la formación de nuevos maestros. Formaban parte de esa avanzada, la Brigada de maestros voluntarios, y la Brigada Maestros Vanguardias “Frank País”. Durante esta etapa, se apreciaron otros estadios del desarrollo y atención de la educación en el sector rural. Desde el punto de vista organizativo y estructural son las primeras transformaciones que se acometen. Se incrementan las aulas multigrados y se crean los concentrados rurales. Al mismo tiempo que hay un incremento de escuelas de grupos unigrados y la creación de los internados en zonas urbanas.

La escuela cubana, en la actualidad, tiene como prioridad la gestión de la cobertura de fuerza laboral, y para ello, debe garantizar la superación y la preparación metodológica de todos los docentes, con énfasis en la calidad en el aprendizaje escolar y la labor preventiva.

En Cuba se trabaja por el objetivo de que la escuela debe ser cada vez más inclusiva, de manera tal que responda a todos los escolares como individuos, reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso, la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los escolares de la comunidad rural que deseen asistir a ella, y de este modo, reduce la necesidad de excluir escolares.

Las escuelas rurales, como evidencias de las transformaciones económicas y sociales que se realizan en Cuba, poseen las condiciones técnico-materiales y de recursos humanos que aseguran el desarrollo del proceso pedagógico unido a los agentes y agencias socializadoras de la localidad; sin embargo, estudios realizados (Veitia, 2006) evidencian que aún es insuficiente la labor desempeñada por el educador-guía de sector rural en el proceso de la formación protagónica de los escolares para accionar en su labor futura, persiste en la práctica educativa el modelo tradicional centralizado en el maestro.

El educador-guía tiene dualidad de funciones. Es el maestro y guía, consejero, tiene la máxima responsabilidad de instruir, informar, educar y orientar por medio de todas las actividades que realiza

los escolares, fortaleciendo en ellos la responsabilidad, la toma de decisiones, independencia y la implicación para dar respuesta a las tareas que se le plantean.

Con 15 millones de habitantes, Cambodia es un país muy joven; según Naciones Unidas, el 38 % de la población tiene entre 25 y 54 años, los mayores de 55 años son el 9 %. La tasa de desempleo no llega al 0,4 % y la precariedad laboral está generalizada.

En la década de 1970, el sistema educacional cambodiano se erige sobre las bases conceptuales del vietnamita, el proceso de desintegración fue lento y estuvo marcado por fuertes puntos de vistas que responden a diferentes posturas ideológicas. Cambodia se mantuvo en conflicto armado hasta los años 90, cuando la ONU asumió temporalmente el mando del país e impuso una solución dialogada. En 1993 se celebraron elecciones, aunque Cambodia siguió lastrada por la inestabilidad política y la violencia en los años posteriores. Desde comienzos del siglo XXI, el turismo ha sido el principal motor de su economía (ACNUR, 2018).

Las implicaciones de estos desarrollos en la educación son evidentes. Al final del régimen de los jemes rojos, en 1979, todo el sistema educativo se encontraba al borde del desplome. La educación cambodiana tuvo que reiniciarse con 2.481 escuelas primarias y 13.619 profesores para 724.058 alumnos inscritos. La mayoría de los profesores era gente que había recibido algunos años de educación en los años que precedieron al régimen de los jemes rojos, que había sobrevivido y que estaba dispuesta a convertirse en profesores. Sobrevivieron unos 87 de los 1 009 profesores de educación superior de antes del periodo de los jemes rojos. Algunos escaparon hacia un tercer país para reasentarse después de los campamentos de refugiados de Tailandia (Sophoan, s.f.).

Luego de un arduo proceso de composición monárquica en Cambodia, la educación ha logrado edificar sus propios principios y objetivos nacionales. La Constitución cambodiana promulga una educación obligatoria para todos. Todos los estudiantes elegibles tienen acceso gratuito a la

educación durante nueve años; sin embargo, por mucho que se pone en la ley, la prestación de este servicio básico no es ampliamente aplicado.

El Gobierno hizo de la educación una prioridad, sirviéndose de la antigua Universidad de Phnom Penh como centro de formación para profesores. Al principio, el instituto impartió cursos breves para cubrir rápidamente la falta de maestros. Con la ayuda del gobierno vietnamita, ruso y de los países del bloque soviético, el programa se amplió más tarde y abarcó la formación y capacitación de profesores de secundaria. Los centros de formación de profesores provinciales utilizaron los mismos métodos -cursos breves y estrategias de reciclaje similares- para asegurarse que los profesores se mantuviesen por delante de sus alumnos. En los establecimientos escolares, cuando existían y muy pobres, estaban abandonados o dañados por la guerra, no había material didáctico ni libros, la tiza y el papel escaseaban. Algunos de estos problemas subsisten.

Problemas como la falta de maestros calificados, baja asistencia de los estudiantes en las áreas rurales aún persisten. No hay muchos que están dispuestos a enseñar: las regulaciones de los salarios y beneficios no son atractivas para los educadores; mientras que los estudiantes de las zonas rurales dan prioridad a ayudar a sus familias a cultivar los campos. Late la situación de que cada familia debe determinar el número de hijos a escolarizar por familia, pues eso implica, en la mayoría de los casos, destinar casi el 100 % de los ingresos familiares en gasto escolar. Según UNICEF, la situación de la educación en Cambodia se resumen en los datos siguientes: de la población mayor de 15 años, el 79 % de femeninas y el 88% de masculinos saben leer; el 76 % de niñas y el 73 % de niños matriculados en primaria asisten al colegio; el 56 % de varones y el 56 % de hembras alcanzan el 5.^o grado de Primaria (Ebro, 2013). Aunque el número de matriculaciones es alto, según avanza la vida escolar, el abandono de los estudios es alarmante.

En la actualidad, Cambodia registra una alta tasa de analfabetismo en el 76,25 % de los hombres y el 45,98 % de las mujeres solo dominan el abecedario. Según Daniel Villanueva, director de la ONG

Entreculturas, “con un 65 % de la sociedad cambodiana con menos de 30 años, la educación se vislumbra como la estrategia fundamental para el desarrollo y cohesión del país” (Villanueva, 2017). De acuerdo con la información proporcionada por UNICEF (2007), existe un exceso de matriculación medio del 30 %. Esto se traduce, en que de media por curso, el 30 % de la población cambodiana matriculada lleva retraso escolar. En el caso de las hembras, el porcentaje desciende hasta el 17 %. El fracaso escolar actual en la Escuela Primaria en Cambodia es del 21 %.

Actualmente, se realizan análisis y estudios sobre las direcciones futuras del desarrollo educativo. En su mayoría, se vinculan a la planificación gubernamental, por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (MEJD) o del Consejo para el desarrollo de Cambodia. Ambos grupos tienen acceso a asistencia técnica patrocinada por agencias donantes (Sophoan, s.f.); sin embargo, son variadas las fuentes que sostienen que a las escuelas de las zonas apartadas del país no llegan los recursos de la Agencia gubernamental de desarrollo. Estos centros no cuentan con aulas e instalaciones adecuadas para el desarrollo del proceso docente, no disponen de materiales necesarios para el aprendizaje de los escolares; se encuentran ubicadas en entornos de pobreza. Además, los niños muchas veces no asisten a las escuelas o abandonan prematuramente las aulas, porque están ubicadas demasiado lejos de donde viven. “El resultado es una elevada tasa de abandono escolar y una deficiente calidad de la enseñanza, que se suma a la falta de concienciación entre la población en general sobre el respeto a los derechos de la infancia” (Fundación Educo y coopera, s.f.).

A pesar de que la responsabilidad primaria recae sobre el Gobierno, las cuestiones educativas son tratadas a menudo por donantes internacionales mediante una asistencia técnica a partir de fuentes gubernamentales, no gubernamentales variadas y socios multilaterales. Las ONG han adoptado tradicionalmente un papel preponderante en la educación durante el periodo de embargo de la ONU a Cambodia (1979-90), mientras los donantes bilaterales aumentaban su asistencia, las ONG reexaminaban sus papeles respectivos en el sector educativo. Ahora, muchos están implicados en

una capacitación de aptitudes discapacitados por culpa de las minas; también existen programas para ayudar y formar a los invidentes y sordos patrocinados por varias ONG y una ONG ha dispuesto una escuela para ayudar a los niños discapacitados.

Villanueva (2017) reconoce que son muchos los actores que en los últimos años están uniendo sus fuerzas para garantizar el acceso y la calidad de la educación pública, especialmente en zonas rurales, donde habita un 80 % de la población. Desde su perspectiva, el principal reto es el fortalecimiento de las instituciones que proveen los servicios educativos -especialmente las redes de zonas rurales- y la progresiva definición de un modelo educativo acorde a las necesidades sociales de los ciudadanos de Cambodia. Es un debate y una propuesta del diálogo interno de los actores educativos y gubernamentales locales (Villanueva, 2017).

Existen en el país muchas zonas rurales muy castigadas durante la guerra; por esa razón, se reciben múltiples misiones y ayudas de variadas instituciones internacionales, con énfasis en religiosas a través de acompañamiento pedagógico y material a profesores y alumnos, así como ayudas en mantenimiento y reconstrucción de infraestructuras. Además, contribuyen, en los últimos años, a la construcción de centros educativos comunitarios con el objetivo de que sean lugares de formación de profesorado para la red de escuelas.

Un comentario mundialmente conocido sobre este conflicto es que actualmente sigue habiendo dos minas enterradas por cada niño cambodiano, a menudo en zonas en las que los niños reúnen leña, dan de beber a sus animales o buscan bayas o hierba. Todos los días se siembran más minas a pesar del llamamiento del Rey y demás personas que apoyan una prohibición internacional de las minas. Los niños sufren los efectos de la guerra y la violencia todos los días de varias formas: la pérdida de un familiar, pérdida de la tierra por culpa de las minas, el conflicto armado, y pérdida del ingreso gubernamental destinado a la educación. Por estos motivos, la educación resulta deficiente para el

desarrollo adecuado de los recursos humanos en muchas partes del país, sobre todo, en las zonas rurales (Sophoan, s.f.).

En pleno siglo XXI, los logros más reconocidos de estas misiones internacionales, sobre todo las religiosas y humanitarias, son: la inauguración aulas de cemento que no se estropearán con las próximas lluvias; la salida de clase de los escolares con discapacidades físicas jugando al fútbol y bailando con una dignidad que sobrecoge; y ser testigos del verdadero impacto de las acciones y la comprobación de que la educación en frontera es una estrategia inmejorable para la dignidad personal y el cambio social. Además, el reconocimiento de que con el trabajo de acompañamiento a unidades educativas en lugares remotos y en condiciones de gran vulnerabilidad se están logrando espacios educativos de mayor calidad, existe un número significativo de personas con edad escolar que están logrando una escolaridad normalizada.

Es significativo, que en muchas zonas, además de estas misiones de ONG, se desarrollan proyectos de los departamentos provinciales de Educación y Juventud y por las autoridades locales. Todos trabajan porque en zonas rurales las escuelas cuenten con sistemas de abastecimiento de agua de bajo costo y por ubicar unas instalaciones sanitarias adecuadas, además de educar en salud a los alumnos y a toda la comunidad educativa.

Los documentos normativos del gobierno reconocen que las escuelas no son terreno adecuado para actividades políticas en ningún grado. En Cambodia, los libros de texto no reflejan ideologías y los puntos de vista políticos no se perciben como una parte de las lecciones.

El gobierno, a través del Programa nacional para rehabilitar y desarrollar Cambodia para CIRC III Marzo de 1995 ha declarado que está muy comprometido con la educación dentro del marco de las labores de reconstrucción del estado. El desafío consistió en asignar una partida razonable del presupuesto nacional a esta tarea. El gobierno se comprometió a destinar un 15 % del presupuesto anual a la educación para el año 2000 (ONU, 2013).

Tanto esta organización como otras entidades están trabajando para conseguir que la educación pública llegue a las zonas rurales, donde vive el 80 % de las personas. El reto es fortalecer las instituciones que proveen los servicios educacionales y poner en marcha un modelo formativo acorde con las necesidades reales de los cambodianos; sin embargo, la calidad educativa presenta varios problemas prioritarios, en zonas provinciales rurales consiste en capacitar de nuevo al docente con las calificaciones necesarias para preparar a los alumnos a los exámenes de ciencias, inglés y matemáticas y que accedan a los departamentos y facultades de educación superior más prestigiosos. La población vive mayoritariamente en situación de pobreza en comunidades rurales dispersas, algunas de muy difícil acceso por la geografía selvática de la zona, especialmente en la época de lluvias. Muchas de estas aldeas, donde apenas llegan los recursos del Estado, no tienen escuelas públicas de primaria. En su lugar, los niños estudian en las llamadas escuelas comunitarias, unos centros muy sencillos, contruidos y gestionados por la propia comunidad, que fuera del horario lectivo, también funcionan como punto de reunión de jóvenes y adultos.

A pesar de la importante labor educativa que cumplen estas escuelas, el hecho de no contar con el apoyo del gobierno hace que su funcionamiento dependa de los escasos recursos de las propias comunidades y muchas cuentan con instalaciones muy precarias. Uno de los graves problemas con que se encuentran, al igual que ocurre en los hogares, es la falta de redes de saneamiento y de agua limpia, especialmente durante la estación seca. Este factor, unido a unas prácticas higiénicas deficientes, repercute negativamente en la salud de los infantes, quienes a menudo contraen enfermedades. También determina un elevado índice de absentismo escolar, ya sea por hallarse enfermos o por no contar con espacios adecuados para su aseo personal.

El Ministerio de Educación, Juventud y Deportes ha elaborado una política integral sobre la educación de los niños en zonas rurales, a fin de asegurar que disfruten del derecho a la educación

en pie de igualdad con los demás niños. El marco de las actividades y el ámbito de aplicación de la política en materia de educación rural se desarrolla conforme con componentes fundamentales:

Componente 1: Deben ponerse los medios necesarios para que todos los niños puedan acceder al sistema educativo, y participar en condiciones de igualdad, incluidos los niños con cualquier tipo de discapacidad procedentes de todo el territorio del país.

Componente 2: Mediante la atención de salud y la protección de los niños, se garantiza que tengan acceso a protección en los ámbitos de la salud y la seguridad durante su vida diaria en la escuela, la familia y la comunidad rural.

Componente 3: La participación de niños, familias y comunidades permite impulsar la sensibilización sobre la educación rural y las necesidades de esos niños entre todas las partes interesadas.

Comparación en cuanto a estructuración.

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

En Cuba, la escuela primaria está organizada en el sector urbano y en el sector rural; en este último, el docente se enfrenta a un proceso pedagógico con grupos donde asisten escolares de diferentes edades, en diferentes momentos del desarrollo psíquico y grados, con distintas competencias

comunicativas y de saberes (multigrado), lo que exige mayor preparación, responsabilidad profesional, través de la profundización constante y sistemática en los procedimientos y medios que le permitan realizar un trabajo más eficaz a partir de la clase única del multigrado.

En la década del 60 del siglo XX aparecen los primeros cambios, que "mejorarían" el trabajo en el multigrado. Se dividieron las aulas multigrados, se atendería un grado en una sesión y el otro en la otra sesión. Esta medida facilitaba el trabajo del maestro, pero se desintegraba el grupo escolar. Durante esta década, aparecen los ciclos o niveles para la atención al multigrado. El primer ciclo o nivel preparatorio con los alumnos de primer grado, que deja de ser multigrado. El segundo ciclo o nivel medio, compuesto por los grados segundo y tercero, y el tercer ciclo o nivel superior que incluía los grados cuarto, quinto y sexto. Ciclos que dentro del local tenían una posición para "facilitar" la atención por parte del maestro: El primer ciclo se ubicaba al frente, a la derecha del maestro; el segundo ciclo también se ubicaba al frente, a la izquierda del maestro y el tercer ciclo se ubicaba al fondo del local; no obstante, a contribuir a facilitar el desempeño del docente, no lo dotaba convenientemente de recursos para la atención simultánea a todos los grados, sino que conducía a la disociación del grupo.

Existen multigrados simples 1.^o y 2.^o; 3.^o y 4.^o; 5.^o y 6.^o. Los complejos son de 1.^o a 4.^o grados, 2.^o a 4.^o grados, 5.^o y 6.^o. Se emplean diferentes variantes:

Variante 1: Combinar durante todo el tiempo de la clase actividades dirigidas (el docente trabaja de forma directa con los escolares de un grado), mientras los del otro grado ejecutan actividades de forma independiente, a partir de las orientaciones dadas, se alternan entre uno y otro grado durante la clase.

Variante 2. Actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, alternando en distintos momentos de la clase con actividades diferenciadas para los diferentes grados.

Variante 3. Organización de las actividades a realizar por los escolares de los diferentes grados mediante formas de trabajo cooperativo, de ayuda para los escolares de los grados superiores a los inferiores, en correspondencia con los objetivos de la actividad.

En el primer ciclo se imparten conocimientos esenciales de las materias instrumentales, Lengua Española y Matemática encargadas de dotar al pionero de las habilidades indispensables para el aprendizaje. Además, el niño recibe nociones elementales relacionadas con la naturaleza y la sociedad, y realiza actividades de Educación Física, Laboral, Estética, Inglés y Computación que contribuyen a su formación multilateral y comprende los grados de 1.^o a 4.^o. El 2.^o ciclo, (5.^o y 6.^o) continúa el desarrollo de habilidades iniciado en el primero y se comienza el estudio de nuevas asignaturas: Historia de Cuba, Geografía de Cuba; Ciencias Naturales y Educación Cívica. Se fortalecen las actividades patrióticas, físicas, laborales y estéticas que favorecen su formación integral (Veitia, 2006).

Las escuelas primarias de zonas rurales tienen peculiaridades organizativas y funcionales que vienen dadas por la realidad sociocultural y económica del lugar donde están enclavadas; por ello, requieren la dirección de un proceso pedagógico contextualizado, a partir de la comprensión que se tenga de las exigencias del medio y donde se cumplimente la formación integral de los escolares, que incluye la educación patriótica; ciudadana y jurídica; científica-tecnológica; para la salud y la sexualidad con un enfoque de género; estética; politécnica, laboral, económica y profesional; para la comunicación; ambiental para el desarrollo sostenible; para la orientación y proyección social (Juárez, 2012).

Además del trabajo dentro del aula, se organizan actividades didácticas: excursiones, acampadas y trabajo en parcelas y huertos escolares. De esta manera, el docente puede organizar el tiempo dedicado tanto al trabajo simultáneo con alumnos de varios grados a la vez o al más individualizado, ya que mientras labora de forma directa con algún grupo, el resto de los alumnos puede realizar

actividades en la biblioteca, en las computadoras, frente a la televisión, en el huerto escolar, en actividades deportivas o en el ajedrez (que se enseña en todas las aulas).

En la educación rural participan actores pedagógicos y administrativos de diversos niveles de gobierno. Se citan los siguientes de acuerdo con su jerarquía: Ministerio de Educación, División Provincial de Educación, Equipo técnico asesor en cada provincia del país, Centro de Diagnóstico y Operación (CDO), Equipos de especialistas municipales, Consejos de apoyo, Consejo escolar, Directores, Jefes de ciclo y Encargado administrativo.

Existen otros agentes que participan junto con el docente en las labores educativas de las escuelas rurales: los tutores (docentes con una amplia experiencia en educación rural que acompañan a los recién egresados de las universidades pedagógicas) y los maestros de educación física, cómputo, artes, inglés y logopedas (profesionales que atienden las afecciones del lenguaje, el habla y la voz) itinerantes, quienes visitan las escuelas multigrado al menos un día a la semana a fin de desarrollar sesiones especializadas con los alumnos.

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

Como limitantes del modelo multigrado se pueden mencionar la casi inexistencia de materiales especializados para esta modalidad, como libros de texto, hojas de trabajo o software educativos. Además, hay una carencia de docentes de inglés, quienes no están disponibles en todas las escuelas del campo, lo que hace que la enseñanza de esa lengua sea débil en las zonas rurales visitadas. También hace falta una preparación especializada en multigrado dentro de los institutos y universidades pedagógicas (Juárez, 2012).

El sistema escolar cambodiano está cerca el modelo francés, debido a secuela dejada por la presencia francesa durante mucho tiempo en el país (1863-1953). La Constitución cambodiana establece la igualdad de acceso a la educación y la gratuidad de la Educación primaria y secundaria para todos, además es obligatoria hasta los 14 años. Solo el 15 % de los niños asisten al sistema de Jardín de infantes que no es obligatorio. Desde 1996, la escuela se divide en seis años de educación primaria: nivel 1 a 6, con escolaridad a la edad de seis años (6 a 11 años).

En 2009, casi el 93 % de los niños de 6 a 11 años de edad fueron matriculados en la escuela primaria (en comparación con el 81 % en 2005). Progreso fue particularmente visible en las zonas rurales y entre las niñas, pero persisten las dificultades: 10 % de los niños entrar en la escuela primaria son mayores después de 6 años y ya tienen por lo tanto el retraso; las repeticiones son frecuentes; 66 % de los niños en realidad pasan en el colegio (Dalton, 2015)

Atendiendo a los datos del Sitio Web Camboyasonrie, “como los sueldos son bajos para el nivel de vida actual -por la inflación que se está produciendo en el país a raíz del turismo y de la importación de productos- los profesores suelen organizar clases extras en sus casas para tener un sobresueldo. Este hecho hace que bastantes maestros se salten las partes más importantes del temario en el colegio para que los alumnos/as tengan que asistir a sus clases extracurriculares. Consecuentemente, muchas familias no disponen de recursos económicos suficientes para hacer frente al gasto que suponen las clases extra de los hijos/as” (Camboyasonrie, 2017)

Esa misma fuente asegura que aunque en la ciudad suelen empezar las clases adicionales en 1º de primaria; sin embargo, en la zona rural suelen empezar en quinto o sexto de primaria ya que los profesores saben que a las familias no les preocupa la educación, y a su vez, no pueden hacer frente a este gasto.

Según Dalton (2015), la escuela pública es gratis en teoría. Igual hay matrícula (para participar en la escuela de gastos, para pagar el uniforme, útiles escolares, etc.), y por desgracia, los profesores

preguntan a menudo por dinero extra, con el fin de complementar sus ingresos. Esto es ilegal, que esta práctica ha sido condenada por el gobierno.

El horario de clases está definido para la mañana, de 7.00 a 1.00 am o la tarde de 1.00 a 5.00pm. Solo una sesión por la falta de escuelas o maestros suficientemente calificados. La otra parte de la jornada, cuando no están en la escuela, trabajan a menudo con sus padres (en los campos, en su restaurante, en su pequeña tienda) y ayudan con los quehaceres de la casa. Para ir a la escuela, vienen a pie y en bicicleta con la que recorren a veces 10 kilómetros para llegar a la escuela.

Las escuelas rurales funcionan de lunes a viernes. En el caso de Primaria, cada curso dura 40 minutos (27 a 30 secuencias por semana en total). El curso posee 38 semanas, desde finales de septiembre a principios de julio. La decisión de este periodo lectivo obedece a la temporada del monzón, donde hay mucho trabajo en los campos de cultivos y se estima la posibilidad de que los niños en este período puedan trabajar con sus padres en los campos. “Esto evita la mayoría de los niños, especialmente en las zonas rurales, abandonen la escuela durante la temporada del monzón” (Dalton, 2015). Además, se definen dentro del curso escolar otros dos periodos de vacaciones: en noviembre para la fiesta de las aguas, y en abril para el año nuevo khmer.

Las asignaturas que se imparten en la escuela primaria son: Khmer (la lengua del país, equivalente a la asignatura de Lengua española en Cuba), Matemática, Identidad nacional (que contiene objetivos y contenidos de historia, y geografía), Responsabilidades morales y cívicas (conocimientos para la participación diaria en la vida de las comunidades locales y nacional), Ciencias y Lengua extranjera (generalmente inglés).

Derivaciones del análisis.

Para lograr el protagonismo de los educandos de las escuelas rurales cubanas, es necesario perfeccionar el sistema de influencias educacionales imbricadas en la relación escuela-familia-comunidad rural. Se debe perfeccionar la labor del educador-guía, que debe alejarse del tradicional

modelo centrado en el maestro y asumir variantes que propicien que el escolar “intercambie, interactúe, se implique y asuma un papel activo y consciente” (Veitia, 2008:38).

Los autores proponen una metodología para lograr este protagonismo. Responde a cuatro niveles para la formación protagónica: Primer nivel: Protagonismo sencillo, Segundo nivel: Protagonismo guiado, Tercer nivel: Protagonismo conjunto, Cuarto nivel: Metaprotagonismo (Veitia, 2006).

El aparato instrumental consta en cuatro momentos: previo (propuesta y concepción de actividades), pasos metodológicos (diagnóstico, caracterización y proyección de los sistemas de clases), de ejecución (interacción didáctica de los componentes del proceso) y evaluación (control y evaluación del desarrollo de la formación protagónica).

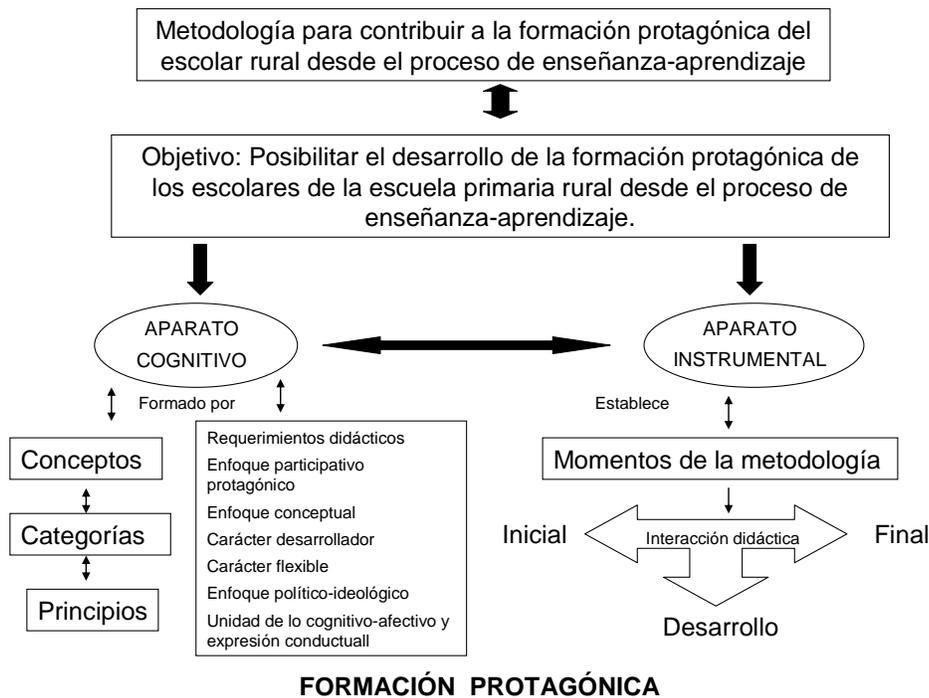


Figura 2: Creación de los autores.

A partir del análisis realizado, los autores consideran definir cinco aspectos que pueden encaminar soluciones en forma de objetivos para mejorar los resultados de la educación rural en Cambodia:

- Dar respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal docente.

- Fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado del sistema educacional, de manera que eleven la calidad de su trabajo.
- Tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos determinados por las necesidades y perspectivas de desarrollo de los docentes mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo definido.
- Propiciar la participación periódica de los docentes en estudios que eleven su calificación.
- Organizar la educación rural de manera que se garantice la asistencia de los escolares y las posibilidades de desarrollo, a partir de la atención diferenciada a este sector de la población mayoritario en Cambodia.

Se distinguen semejanzas y diferencias en ambos sistemas educativos:

Semejanzas: Ambos sistemas son gratuitos y los subsidia el estado. Los cursos académicos en ambos casos se extienden desde septiembre a julio. La educación rural de ambos países está signada por zonas de difíciles accesos. En ambos sistemas existe la prioridad de estudio de la lengua materna y algún idioma extranjero. Existe uniforme escolar en ambos sistemas. Tanto en Cuba como en Cambodia los escolares de primaria rural tiene planificadas actividades extraescolares. En ambos países los escolares participan en actividades agrícolas de la tradición familiar y de las zonas donde están enclavadas las escuelas.

Diferencias:

En Cuba se reconoce por la UNESCO y otras organizaciones, la calidad de los procesos educativos en las zonas rurales y sus resultados, mientras que en Cambodia el abandono escolar impide la elevación de los porcentajes de calidad educativa.

El Estado organiza en Cuba la educación rural a través de planes de atención directa, en tanto Cambodia requiere de estímulos de Organizaciones No Gubernamentales para su desarrollo.

Mientras en Cuba existe un ministerio que se dedica a la educación, en Cambodia la variante administrativa atiende además el deporte.

En la educación cubana quedan definidos los objetivos de formación patriótica y de principios socialistas, sin embargo, los documentos del Estado cambodiano establecen la prohibición de actividades políticas en las escuelas. El presupuesto del Estado cubano es suficiente para el desarrollo de los cursos escolares y se destinan medios e insumos para su implementación en las zonas rurales; en Cambodia el presupuesto estatal no se desglosa para todas las zonas apartadas del país, lo que genera desigualdad de desarrollo y resultados.

Mientras en Cuba cada escolar de las zonas rurales posee influencias educativas de la escuela, la familia y la comunidad, los escolares cambodianos rurales poseen una influencia familiar determinante y los intereses escolares quedan relegados.

En Cuba, los escolares en zonas rurales apartadas no participan de actividades laborales como exigencia social, se les respeta su derecho a la realización espiritual infantil. En Cambodia, se reconoce la existencia en zonas rurales remotas de niños-trabajadores analfabetos.

CONCLUSIONES.

En Cuba, la búsqueda de procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad de la labor educativa en las zonas rurales en los escolares primarios constituye una prioridad sistemática y progresiva en diversos momentos del proceso histórico, a partir de 1959 hasta la actualidad.

El Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Cambodia se trazó un plan estratégico poniendo en marcha programas como el Plan Estratégico Nacional de Desarrollo 2006-10, Cambodia Objetivos de Desarrollo del Milenio y Educación para Todos Plan Nacional 2003-2015 y Plan Nacional 2015-2020, todos con el objetivo de dar a los niños cambodianos esperanza de un futuro brillante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. ACNUR Comité español. (2018). Camboya, historia y cultura de los jemeres. Disponible en: <http://lattes.cnpq.br/index.htm>
2. Brenes, A. (s.f.). Educación comparada para estudiantes de la Escuela de Ciencias de la educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San José: UNEC.
3. Camboysonrie. (2017). Educación en Camboya. <https://camboysonrie.com/2017/08/22/educacion-en-camboya>
4. Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? Fondo de Cultura Económica. México.
5. Chávez, J. (2008). Aproximación a la educación comparada como ciencia. En Educación. La Habana, no. 123 ene.-abr. p 21-26.
6. Dalton, E. (2015). La escuela en Camboya. En <https://www.intothewheel.com>
7. Ebro. (2013). Mantenimiento y desarrollo de dos jardines de infancia en la zona rural del noroeste de Camboya. En <https://silo.tips/download/promocion-de-la-educacion-en-la-provincia-de-battambang>.
8. Fundación Educo y coopera. <https://www.educo.org>
9. García, J.L. (2012). La educación comparada en tiempos de globalización. Madrid: Universidad Nacional de educación a Distancia. Disponible en: www.uned.es/publicaciones
10. Gasperini, L. (2000). The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas. Washington, DC: Banco Mundial. Country Studies. Education Reform and Management Publication Series, vol. I, núm. 5.
11. Hunt, B. (2003). A Look at Cuban Schools: What is Cuba Doing Right? Phi Delta Kappan, 85(3), 246- 249.

12. Juárez, D. (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. Sinéctica, 38. Recuperado de http://www.sinec.ca.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_11
13. López, J.V. (2013). Educación Comparada: Conceptualización científica. El análisis comparativo como método de investigación aplicada. Santa Clara: Editorial Feijóo.
14. MINED. (2011). Sistema educativo. Primaria. Recuperado de <http://www.rimed.cu>
15. Montero, V. (s.f.) La educación comparada: breve estudio documental. Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn3/0211819Xn3p169.pdf>.
16. Oliviera, C. (2008). Introducción a la educación comparada. San José: EUNED.
17. ONU. (2013). Informes periódicos de los estados. Cambodia. Recuperado en FilesHandler.ashx.html <https://executiveboard.wfp.org/es>.
18. Proyecto de plan estratégico para Camboya (2019-2023) Recuperado en <https://executiveboard.wfp.org/es>
19. Sophoan, P. (s.f.) Destrucción y reconstrucción educativa en Camboya. Recuperado en: http://www.UNICEF.org/Educación/cambodia_34905.html
20. UNESCO. (1998). El Patrimonio en manos jóvenes. Conocer, atesorar y actuar. Paquete de materiales didácticos para maestros. Santiago de Chile.
21. UNESCO. (2006). Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de Aprendizaje y Formación N°1. Recuperado de: <http://scholar.google.es/scholar>.
22. UNICEF. (2007). Estado mundial de la infancia 2008. Nueva York: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
23. Vallone, B. (2010). La educación comparada y sus desafíos. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XIV. Año XI, Vol. 14, Agosto 2010, Buenos Aires, Argentina. Disponible en https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=128&id_articulo=320

24. Veitia, I. (2006). Metodología para la formación protagónica de los pioneros de segundo ciclo a través del proceso de enseñanza- aprendizaje de la escuela primaria. Tesis doctoral inédita. Recuperada el 3 de diciembre de 2019, de <https://eduniv.mes.edu.cu>
25. Veitia, I. (2008). Metodología para formación protagónica de los pioneros. La Habana: Proyecto MINED-UNICEF.
26. Villanueva, D. (2017). La educación en Cambodia. Recuperado en 1999-2019 SpainExchange.com. Revisado en noviembre de 2018. Disponible en: <http://lattes.cnpq.br/index.htm>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Eraidá Campos Maura. Universidad Central de Las Villas. Facultad de Humanidades. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular, Jefa de departamento Periodismo. Correo electrónico: ecampos@uclv.cu
2. Bandith Dul. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor de Español en Cambodia.
3. Diana Cárdenas Caballero. Universidad Central de Las Villas, Facultad de Educación Media. Doctora y Máster en Ciencias Pedagógicas. Jefe de Departamento Español-Literatura. Correo electrónico: dccaballero@uclv.cu
4. Isabel Julia Veitia Arrieta. Universidad Central de Las Villas. Centro de Estudios “Gaspar Jorge García Galló”, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular, Coordinadora de procesos de Formación. Correo electrónico: iveitia@uclv.cu
5. Yanetsis Arenas Desgrase. Colaboradora nacional de educación rural. Maestra. Jefe de ciclo de Educación Primaria en Sagua la Grande. Correo electrónico: yanetsis@sg.vc.rimed.cu

RECIBIDO: 4 de septiembre del 2021.

APROBADO: 8 de diciembre del 2021.