Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica
ISSN en línea 3005-2599, enero-marzo 2025,
Volumen 5, Número 2.

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1

CREACIÓN DE LA FIGURA DEL DIRECTOR ITINERANTE PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN PANAMÁ

CREATION OF THE POSITION OF ITINERANT DIRECTOR FOR MULTIGRADE SCHOOLS IN PANAMA

Ariel Rodríguez Gil
Universidad de Panamá, Panamá

César Elias Castillo
Universidad de Panamá, Panamá

E. COUTURE
INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Estudios y Perspectivas
Revista Científica y Académica

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1105

Creación de la Figura del director Itinerante para las Escuelas Multigrado en Panamá

Ariel Rodríguez Gil	**César Elias Castillo**
ariel.rodriguez-g@up.ac.pa	cesar-e.castillo@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0008-3240-4882	https://orcid.org/0009-0000-7559-2205
Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Sede de Veraguas, Panamá	Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Sede de San Miguelito, Panamá

RESUMEN

Las escuelas multigrado en Panamá enfrentan una serie de desafíos derivados de la naturaleza misma de su operación, especialmente en regiones rurales. Los directores de estas escuelas deben asumir múltiples funciones, desde tareas administrativas y pedagógicas hasta mediación con padres de familia, lo que genera una sobrecarga laboral que compromete la calidad de la gestión educativa. En este contexto, surge la propuesta de crear la figura del director itinerante, un profesional especializado que pueda atender las necesidades específicas de varias escuelas multigrado en un radio de una a dos horas. Este modelo busca aliviar la carga administrativa y de gestión que actualmente recae en los directores escolares, permitiéndoles concentrarse en la adaptación curricular y en el acompañamiento pedagógico. Además, el director itinerante se convertiría en un puente entre las comunidades educativas y las políticas públicas, promoviendo una gestión eficiente y sostenible que atienda las necesidades locales. Se concluye que la figura del director itinerante para escuelas multigrado en Panamá surge como una solución innovadora para aliviar la carga administrativa, fomentar la innovación pedagógica y fortalecer la conexión entre comunidades y políticas educativas, mejorando la calidad y equidad en contextos rurales mediante un modelo especializado y adaptable.

Palabras clave: *director itinerante, escuelas multigrado, gestión educativa, contexto rural*

Recibido: 22- febrero-2025 / Aprobado: 25-marzo-2025

Creation of the Position of Itinerant Director for Multigrade Schools in Panama

ABSTRACT

Multigrade schools in Panama face a series of challenges derived from the very nature of their operation, especially in rural regions. The principals of these schools must assume multiple functions, from administrative and pedagogical tasks to mediation with parents, which generates a work overload that compromises the quality of educational management. In this context, a proposal was made to create the figure of the itinerant principal, a specialized professional who can attend to the specific needs of several multigrade schools within a radius of one to two hours. This model seeks to alleviate the administrative and management burden that currently falls on school principals, allowing them to concentrate on curricular adaptation and pedagogical accompaniment. In addition, the itinerant principal would become a bridge between educational communities and public policies, promoting efficient and sustainable management that meets local needs. It is concluded that the figure of the itinerant principal for multi-grade schools in Panama emerges as an innovative solution to alleviate the administrative burden, promote pedagogical innovation and strengthen the connection between communities and educational policies, improving quality and equity in rural contexts through a specialized and adaptable model.

Keywords: *itinerant director, multigrade schools, educational management, rural context*

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado en Panamá enfrentan una serie de desafíos derivados de la naturaleza de su operación, especialmente en regiones rurales. Tradicionalmente, se han caracterizado por atender a estudiantes de diferentes grados en un mismo espacio, convirtiéndose en elementos indispensables para la superación de las personas en comunidades con baja densidad poblacional. Sin embargo, su gestión plantea retos significativos que afectan la calidad educativa.

El estudio sobre prácticas pedagógicas, realizado por González-Viloria (2022) en Colombia, desarrolló un modelo teórico que busca fortalecer el desempeño docente en aulas multigrado. Estas prácticas, contextualizadas y centradas en el estudiante, están diseñadas para articular diversas asignaturas y fomentar la resolución de problemas cotidianos. Además, se destacó que la reorganización de planes de estudio y estrategias de enseñanza basadas en las necesidades locales permite un aprendizaje significativo y adaptado a las comunidades rurales.

El análisis de las aulas multigrado en México reveló que, a pesar de los desafíos de infraestructura y recursos, estas escuelas ofrecen oportunidades únicas de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, las limitaciones en materiales pedagógicos y formación docente impactan negativamente en la calidad educativa, destacando la necesidad de políticas públicas específicas para este contexto (Lira González, 2022).

Un análisis de casos en México y El Salvador evidenció cómo las limitaciones de acceso, la falta de formación específica para docentes y los problemas en la supervisión educativa complican la gestión de las escuelas rurales. Sin embargo, estas instituciones también destacan por su conexión cercana con las comunidades, lo que permite una mayor adaptación cultural y social en sus prácticas educativas (Senovilla & Bolaños, 2018).

La propuesta de un modelo de supervisión para escuelas multigrado-rurales en México identificó que la falta de supervisión técnica y pedagógica limita la mejora educativa. Este modelo sugiere la inclusión de supervisores itinerantes, quienes podrían brindar apoyo constante y adaptado a las condiciones locales, resolviendo así problemas de aislamiento (Romero & Hernández, 2023).

Con base en los aspectos destacados, este aporte analiza los aspectos inherentes a la figura del director itinerante, sustenta el rol y proyecta una propuesta como solución innovadora para enfrentar los desafíos únicos de las escuelas multigrado en las regiones rurales de Panamá.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de este artículo será de carácter cualitativo-descriptivo. Este enfoque es ideal para analizar el contexto y las necesidades de las escuelas multigrado en Panamá, así como para proponer un modelo viable de gestión educativa basado en la figura del director itinerante. Según Creswell & Creswell (2018), los estudios cualitativos son útiles para explorar fenómenos complejos en escenarios específicos, lo que encaja con la intención de este análisis.

Se enmarca en la investigación aplicada, la cual, según señala Lozada (2014), "la investigación aplicada busca la generación de conocimiento con aplicación directa a los problemas de la sociedad o el sector productivo" (p.34), ya que no solo busca describir la problemática actual de las escuelas multigrado, sino también ofrecer soluciones prácticas que puedan ser implementadas.

Las técnicas y fuentes de recolección de información involucraron la revisión bibliográfica, analizando investigaciones previas relacionadas con la educación multigrado y el rol del director itinerante en contextos rurales. En el análisis documental se incluyeron las políticas educativas panameñas, reportes gubernamentales y publicaciones de organismos internacionales (UNESCO, CEPAL), lo que permitió contextualizar la problemática local y las posibles soluciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los desafíos de las escuelas multigrado

Las escuelas multigrado en Panamá se caracterizan por atender a estudiantes de distintos grados en un solo espacio, lo que requiere de una gestión pedagógica altamente especializada. Sin embargo, la realidad de estas instituciones está marcada por la falta de recursos humanos y materiales adecuados. Según estudios realizados por organizaciones internacionales como UNESCO y UNICEF, las escuelas rurales en América Latina suelen enfrentar problemas similares, como la escasez de docentes capacitados, materiales educativos insuficientes y una infraestructura limitada (López, 2019).

Además, los directores escolares asumen una carga de trabajo desproporcionada al desempeñar múltiples funciones que incluyen no solo tareas pedagógicas, sino también administrativas y de relación comunitaria. Tal como señala (Murillo & Martínez, 2015), los directores de escuelas rurales en América Latina enfrentan una sobrecarga laboral que compromete tanto su bienestar como la calidad educativa que pueden ofrecer. Este fenómeno no es exclusivo de Panamá, pero se agrava por las condiciones geográficas y socioeconómicas del país.

Un factor adicional que complica la gestión de estas escuelas es su ubicación. La mayoría se encuentra en áreas rurales de difícil acceso, lo que dificulta no solo el traslado de docentes y estudiantes, sino también la supervisión regular por parte de las autoridades educativas. Esto genera un aislamiento que limita la posibilidad de implementar políticas educativas de manera efectiva. Como destaca Vázquez (2016) el aislamiento geográfico de las escuelas rurales exacerba las desigualdades en la calidad educativa, aumentando las brechas con respecto a las áreas urbanas.

La figura del director itinerante

Ante estas dificultades, se plantea la figura del director itinerante como una respuesta innovadora y efectiva. Este modelo propone la designación de profesionales especializados que se encarguen de apoyar la gestión de varias escuelas multigrado dentro de un radio geográfico accesible. La idea no es nueva: experiencias similares se han implementado en países como Colombia y México, donde los programas de supervisión itinerante han mostrado resultados positivos en términos de organización administrativa y calidad pedagógica (INEE, 2017).

- **Gestión administrativa compartida**

Una de las principales funciones del director itinerante sería asumir las tareas administrativas que sobrecargan a los directores locales. Estas tareas incluyen la gestión de recursos, trámites burocráticos y coordinación con autoridades educativas. Según un estudio de CEPAL (CEPAL, 2019), la descentralización de tareas administrativas en las escuelas rurales ha demostrado ser una estrategia efectiva para optimizar recursos y mejorar la eficiencia operativa. Al liberar a los directores locales de estas responsabilidades, el modelo itinerante permitiría que se concentren en el liderazgo pedagógico

y en el desarrollo de proyectos educativos.

- **Soporte pedagógico**

Otra función clave del director itinerante sería proporcionar asesoramiento y capacitación continua a los docentes. Las escuelas multigrado requieren estrategias pedagógicas específicas que permitan a los maestros atender a grupos de estudiantes con niveles de aprendizaje heterogéneos. Según Aguerrondo (2017), el acompañamiento pedagógico es fundamental para mejorar los resultados educativos en contextos rurales. El director itinerante no solo actuaría como un consultor, sino también como un facilitador que conecta a los docentes con recursos y herramientas innovadoras.

- **Mediación comunitaria**

Las escuelas rurales no solo son espacios educativos, sino también centros comunitarios donde se entrelazan dinámicas sociales, culturales y económicas. El director itinerante podría desempeñar un rol crucial como mediador entre las comunidades y las autoridades educativas, asegurando que las políticas públicas se adapten a las realidades locales. En palabras de Santamaría & Gallego (2020) la educación rural debe ser vista como un proceso de transformación social que exige la participación de las comunidades. Un director itinerante con habilidades de mediación podría fortalecer este vínculo, promoviendo una mayor cohesión social.

- **Facilitación del acceso**

La dificultad de acceso es uno de los mayores desafíos que enfrentan las escuelas rurales en Panamá. Según cifras del Ministerio de Educación, muchas de estas escuelas se encuentran en áreas a las que solo se puede llegar a pie o en transporte improvisado. El director itinerante podría coordinar la logística necesaria para garantizar que tanto los recursos como el personal docente lleguen de manera oportuna. Esto incluye gestionar fondos para transporte, establecer rutas más eficientes y buscar alianzas con organizaciones locales.

Ventajas del modelo itinerante

La implementación del modelo itinerante tendría múltiples beneficios. En primer lugar, aliviaría la carga administrativa de los directores locales, permitiéndoles concentrarse en la enseñanza y el

liderazgo pedagógico. En segundo lugar, garantizaría una supervisión más frecuente y efectiva, lo que contribuiría a mejorar los estándares de calidad en estas escuelas. Finalmente, al actuar como un enlace entre las comunidades y las políticas educativas, el director itinerante promovería una gestión más inclusiva y adaptada a las necesidades locales.

En la tabla 1, se muestra un contraste de la literatura revisada y la realidad del sistema educativo panameño.

Tabla 1: Comparación de la realidad educativa latinoamericana con la panameña

Dimensión	Literatura revisada	Panamá
Infraestructura	Los trabajos realizados en México, Colombia y El Salvador destacan la precariedad de la infraestructura en escuelas rurales y la dificultad de acceso a las mismas debido a su ubicación remota y la falta de transporte adecuado.	Las escuelas rurales panameñas enfrentan problemas similares. Muchas están ubicadas en áreas de difícil acceso, lo que complica la llegada de docentes, estudiantes y supervisores, y genera desigualdades educativas significativas. Además, las condiciones climáticas y la falta de caminos adecuados agravan este problema, alineándose con lo encontrado en otros países latinoamericanos.
Papel y carga docente	Los estudios en México y Venezuela resaltan que los docentes en aulas multigrado asumen múltiples roles: educadores, gestores y mediadores comunitarios. Esto sobrecarga su trabajo, especialmente en ausencia de recursos pedagógicos suficientes	En las escuelas multigrado de Panamá, los docentes también enfrentan estas cargas. Además de sus funciones pedagógicas, deben encargarse de tareas administrativas y gestionar las relaciones con las comunidades, lo que reduce el tiempo dedicado a la enseñanza y afecta la calidad del aprendizaje. Esto refuerza la necesidad de figuras como los directores itinerantes, que podrían aliviar parte de esta carga.
Innovación y adaptación curricular	Los estudios en España y Colombia subrayan la importancia de enfoques innovadores, como proyectos interdisciplinarios y planificación temática basada en el contexto local, para mejorar el aprendizaje en aulas multigrado.	Aunque en Panamá se reconocen las necesidades de adaptación curricular, los avances en innovación pedagógica son limitados debido a la falta de formación docente especializada y materiales adecuados. La experiencia en otros países sugiere que estrategias colaborativas y contextualizadas pueden ser clave para mejorar los resultados educativos en las aulas multigrado-panameñas.
Supervisión Educativa y el Modelo Itinerante	El modelo de supervisión itinerante propuesto en México es una solución prometedora para las escuelas rurales, al garantizar un apoyo continuo y adaptado a las necesidades de las comunidades escolares	La implementación de un modelo de directores itinerantes en Panamá podría ser una estrategia transformadora. Este modelo no solo aliviaría la carga administrativa de los docentes, sino que también facilitaría una supervisión efectiva y la conexión entre las políticas educativas y las necesidades locales. Sin embargo, para ser viable, requeriría una planificación cuidadosa y recursos significativos.

Fuente: (Senovilla & Bolaños, 2018), (Romero & Hernández, 2023), (González-Viloria, 2022), (Lira González, 2022), (Rossainzz Méndez, 2024).

Dentro de las dimensiones detalladas se desprenden algunos desafíos como lo son que, en América Latina, las condiciones laborales de los docentes en áreas rurales, como salarios bajos y falta de recursos, afectan su desempeño y motivación. Por otro lado, en Panamá: Los docentes panameños enfrentan problemas similares, especialmente en regiones rurales e indígenas. Las dificultades de acceso, el aislamiento profesional y la carencia de incentivos económicos desmotivan a muchos docentes, perpetuando las desigualdades educativas en estas áreas.

De igual forma, se destaca la importancia de la relación cercana entre las escuelas y las comunidades locales para garantizar una educación contextualizada y culturalmente relevante. Por lo que es importante que en las escuelas rurales panameñas también se mantengan vínculos estrechos con las comunidades, de manera que se facilite la implementación de proyectos educativos adaptados. Sin embargo, estas relaciones a menudo dependen del esfuerzo individual de los docentes, ya que no existen políticas estructurales que fortalezcan esta conexión.

La figura del director itinerante se plantea como una solución innovadora para enfrentar los desafíos únicos de las escuelas multigrado en las regiones rurales de Panamá. Este modelo se basa en experiencias internacionales y estudios académicos que han demostrado la efectividad de enfoques flexibles y contextualizados para mejorar la calidad de la educación en contextos rurales (ver tabla 2).

Tabla 2 Propuesta de la figura de director itinerante

Objetivos	**Perfil y formación del director itinerante**	**Metodología de implementación**	**beneficios del modelo**	**Comparación con propuestas internacionales**
• Implementar estrategias de enseñanza innovadoras, adaptadas a la realidad de las aulas multigrado, promoviendo el aprendizaje colaborativo y contextualizado.	**Formación Académica:** El director itinerante debería tener formación en gestión educativa, pedagogía rural y desarrollo comunitario.	**Diagnóstico Inicial:** Identificación de las necesidades específicas de las escuelas multigrado en cada región.	**Mejora de la Calidad Educativa:** Al permitir que los docentes se concentren en la enseñanza, se promueve una educación más inclusiva y efectiva.	• En México, la figura del supervisor itinerante ha demostrado ser efectiva para acompañar a los docentes y resolver problemas logísticos y pedagógicos.

• Actuar como un puente entre las escuelas rurales y los organismos educativos, asegurando que las necesidades locales se traduzcan en políticas efectivas.	**Habilidades:** Competencias en liderazgo, resolución de conflictos, planificación estratégica, y experiencia en entornos multigrado.	**Plan Piloto:** Implementación del modelo en regiones seleccionadas con características representativas. **Evaluación Continua:** Monitoreo de los resultados para ajustar estrategias según las particularidades locales.	**Apoyo Comunitario:** Fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad, esencial para la sostenibilidad del modelo.	• En España, los modelos de apoyo rural incluyen supervisores que fomentan la innovación pedagógica y la interdisciplinariedad. (González-Viloria, 2022).
• Establecer relaciones sólidas con las comunidades para promover la participación y la relevancia cultural de la educación.	**Capacitación Permanente:** Participación en talleres de actualización para incorporar enfoques innovadores y tecnológicos que mejoren la enseñanza en entornos rurales.	**Escalabilidad:** Expansión progresiva a nivel nacional, considerando las diferencias geográficas y culturales. (Lira González, 2022), (Romero & Hernández, 2023).	**Reducción de Desigualdades:** Atención más equitativa a las regiones rurales, muchas veces olvidadas por las políticas educativas centralizadas	• En Colombia, el trabajo colaborativo con las comunidades ha fortalecido la educación rural al incorporar perspectivas locales en las estrategias educativas

CONCLUSIONES

La creación de la figura del director itinerante para escuelas multigrado en Panamá representa una solución innovadora frente a los desafíos de gestión educativa en contextos rurales. Este modelo busca aliviar la carga administrativa de los directores actuales, permitiendo que se enfoquen en tareas pedagógicas y de adaptación curricular. Asimismo, se plantea como un puente efectivo entre las comunidades y las políticas públicas, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada.

Las escuelas multigrado enfrentan retos significativos derivados de su localización en áreas de difícil acceso, la escasez de recursos y la sobrecarga laboral de los docentes-directores. El modelo de director itinerante aborda estas limitaciones al ofrecer soporte técnico, pedagógico y logístico, fortaleciendo las capacidades locales y mejorando la calidad educativa. Su implementación se basa en experiencias internacionales que han mostrado resultados positivos en contextos similares.

La propuesta del director itinerante no solo busca resolver problemas administrativos, sino también

fomentar la innovación pedagógica y la cohesión comunitaria. Este profesional especializado actuaría como mediador entre las comunidades y las autoridades educativas, promoviendo políticas adaptadas a las necesidades locales. La implementación gradual y evaluada del modelo permitiría optimizar recursos y garantizar su sostenibilidad en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2017). Introducción: Explorando la utilidad de la visión compleja en Educación. Propuesta educativa, 47, 5-13. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1995-77852017000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

CEPAL. (2019). Panorama Social de América Latina 2019. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Fifth Edition). SAGE Publications, Inc. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf

González-Viloria, L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(13), 85-100. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645

INEE. (2017). La educación obligatoria en México Informe 2017. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf

Lira González, A. L. (2022). Sobre la educación multigrado en México: Alcances, Tendencias, Oportunidad y Vacíos. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5(2), 65-77. https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778114008.pdf

López, N. (2019). Desafíos de la educación secundaria en América Latina: Ponencias del Foro regional de políticas educativas—UNESCO Biblioteca Digital (Foro Regional de Política Educativa, Buenos Aires, 2018). UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latin. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370509

Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 3(1), 47-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 69, 241-266. https://doi.org/10.35362/rie690155

Romero, F. I. C., & Hernández, B. A. R. (2023). La práctica docente en escuelas primarias de organización multigrado de regreso a la presencialidad. Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 8. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0342.pdf

Rossainzz Méndez, C. (2024). La relación escuela multigrado y comunidad: Importancia simbólica, participación política y contexto sociocultural. Revista Iberoamericana de Educación Rural, 2, 61-82. https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.86

Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, 30, 153-176. https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/

Senovilla, M. del C. C., & Bolaños, D. J. (2018). Educación rural en El Salvador y México: Los casos de escuelas primarias unitarias. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40(1), 111-129. https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162006/

Vázquez, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: Entre el bien común y la exclusión. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30(1), 67-79. https://www.redalyc.org/pdf/274/Resumenes/Abstract_27446519007_2.pdf