

**HACER EL CONOCIMIENTO ESCOLAR PÚBLICO:
UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO
DE LA ESCUELA RURAL**

GRACIELA CORDERO ARROYO, PATRICIA AMES RAVELLO, JOSE GARCÍA CÓRDOVA

1. Introducción

La educación rural en el Perú, como en muchos países de América Latina, tiene muchos y complejos problemas. Uno de ellos es la dispersión y aislamiento de las poblaciones rurales. Además de las dificultades que impone la propia geografía, existe una evidente carencia de rutas accesibles y de transporte público: el 70.4% de las rutas nacionales y el 91.4% de los caminos no ofrecen condiciones adecuadas para la transportación terrestre. El 89% de los poblados rurales tiene menos de 500 habitantes y, consecuentemente, el 90% de los planteles rurales tienen una modalidad de escuela multigrado o unidocente (Montero, *et al*, 2001). Las autoridades educativas, a quienes corresponde supervisar estas zonas, no suelen visitar las escuelas rurales de más difícil acceso. Así, los docentes rurales están aislados del resto del sistema, y para trabajar deben ausentarse de sus hogares durante toda la semana, lo cual genera una nueva dimensión de aislamiento. El hecho de que los maestros se sientan abandonados por el Estado, olvidados por sus superiores, separados de sus familias y trabajando en condiciones precarias, puede ponerlos en una difícil situación psicológica (Moore, 1990) y profesional.

Lortie (1975) establece tres dimensiones de aislamiento de la práctica docente: físico, social e intelectual. En el caso de las escuelas rurales en el norte de Perú, esta es una clasificación adecuada y asume características particulares. En la siguiente tabla presentamos las diferentes dimensiones de aislamiento en las escuelas rurales estudiadas.

(Insertar tabla 1)

La falta de vida social en la comunidad, la ausencia de redes profesionales y el aislamiento de las comunidades hacen que la práctica docente en la escuela rural en esta zona del Perú sea realmente solitaria.

En esta ponencia presentamos resultados parciales de un programa de formación de profesores que atiende esta problemática específica por medio de diversas estrategias.

2. El Programa para el Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB)

El PROMEB inició su operación en Piura, Perú en el año 2003 con financiamiento de la Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (ACDI), y bajo la administración de Agriteam. Sus metas son:

- Incrementar la cantidad de estudiantes que completan la primaria con la edad normativa y con las competencias básicas,
- Mejorar la eficiencia pedagógica de los agentes educativos claves, y
- Mejorar la gestión educativa de las escuelas, las redes educativas y los órganos intermedios del sector educación (Agriteam, 2003).

El PROMEB está integrado por diversos programas, de los cuáles se describen brevemente dos de ellos.

2.1 Programa de gestión pedagógica e institucional

Su objetivo es brindar a los docentes y directores las herramientas pedagógicas que les permitan cumplir eficientemente con su práctica en el aula y en la gestión escolar. La estrategia clave de este programa es la creación de un puesto que es único en la región (y en la mayoría de los países de América Latina) denominado *Formadores*. Estos trabajadores educativos actúan como mentores que apoyan la gestión escolar en escuelas rurales asignadas y trabajan como asesores de los maestros rurales. Cada *formador* apoya el trabajo de 10 maestros y visita sus escuelas dos veces al mes con estancias de dos días

por escuela. La visita comprende: observación del trabajo del maestro, demostración, planeación colaborativa y análisis de la jornada de trabajo. Contrariamente al de los “especialistas” (inspectores del Ministerio de Educación) no tienen un rol evaluador sino de acompañamiento del maestro en distintos momentos de su jornada diaria.

Los *Formadores* tienen varias tareas. La primera es asistir a los maestros rurales en su aula en la forma descrita, y organizar grupos de estudio una vez por mes, formados por maestros de comunidades vecinas. Otra responsabilidad de los *formadores* es organizar círculos de lectura en las comunidades, invitando padres, maestros y niños y usando materiales que se encuentran en sus hogares para co-construir lenguaje y pedagogía para la lectura (Freire, 1993). Al involucrarse con escuelas y comunidades, los *formadores* conocen y entienden sus problemas y pueden ayudar a los maestros a integrar de mejor manera la escuela y la comunidad.

2.2 Programa de Fortalecimiento de capacidades

Como estrategia complementaria se diseñó un programa de formación de profesores para contribuir a la mejora de los recursos humanos empleados por el Ministerio de Educación en las áreas rurales. Profesores de tres universidades impartieron este programa, en la forma de un diplomado en educación rural: la Universidad Autónoma de Baja California (México), la Universidad de York (Canadá) y la Universidad de Piura (Perú), a las cuáles se sumó la colaboración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El programa fue aprobado por el Ministerio de Educación del Perú. Tuvo una duración anual y se impartió en 2004, 2005 y 2006. Se registraron entre

60 y 70 participantes cada año, y cada grupo estuvo compuesto por maestros de aula, directores, especialistas, formadores y participantes de organismos no gubernamentales.

El eje de cada programa ha sido el desarrollo de proyectos de investigación-acción, los cuales tienen las siguientes características:

- Son negociados con los niños, la comunidad y otros maestros involucrados.
- Están relacionados con cualquier área curricular
- Los resultados tienen que presentarse en un evento público que se realiza a finales del año escolar.
- Reciben un modesto financiamiento para facilitar su desarrollo (entre \$70 y \$150 dólares canadienses).

3. Método de investigación

Los consultores de las cuatro universidades mencionadas iniciamos un proyecto de seguimiento cualitativo con el fin de documentar la experiencia de formación de profesores y sus resultados. El principal objetivo de esta investigación fue explorar el rol de los formadores como facilitadores de la formación, en un programa colaborativo de formación de profesores en servicio y de desarrollo escolar y comunitario.

Las bases empíricas de nuestro estudio fueron series de entrevistas (11 participantes del diplomado 2004; 39 del diplomado 2005; 7 padres y 3 autoridades locales), así como notas de campo tomadas de nuestras visitas a las comunidades y las reflexiones de los formadores tomadas de una serie de tareas del diplomado.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, con una guía elaborada por los investigadores, y conducidas por una estudiante graduada de York (2004), y por una estudiante de postgrado y una practicante, ambas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2005). Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, y contaron con el consentimiento escrito de los entrevistados.

4. Resultados parciales del estudio.

Si bien al principio del diplomado no se tenía claridad sobre la manera en que los programas podrían articularse, los resultados muestran que se dio una combinación estratégica que favoreció el desarrollo de los maestros. La presencia de los formadores y el desarrollo de los proyectos de investigación-acción fueron clave para lograr el fortalecimiento de las competencias didácticas y de gestión de los profesores.

Ambas estrategias se orientaron hacia un objetivo que no era evidente al inicio de los proyectos y que resultó en un hallazgo clave para el proceso de formación docente y el desarrollo de la escuela rural: hacer el conocimiento escolar público, es decir, mostrar lo que los niños aprendían en la escuela y compartirlo con la comunidad.

Inicialmente los maestros vieron en los proyectos de investigación-acción una oportunidad para reforzar la lecto-escritura y socializar a los niños. Las pruebas nacionales e internacionales habían demostrado serios problemas de rendimiento en lectura y escritura, sobre todo en zonas rurales y ello preocupaba a los maestros, que veían estos problemas en sus propias aulas. PROMEB dio especial atención a la adquisición de la lectura y desarrolló un programa de formación en esta área (adicional al diplomado). De ahí que 94% de los proyectos de investigación-acción se enfocaran en desarrollar habilidades de lectura y escritura.

Asimismo, los maestros probaron estrategias para socializar a los niños, ya que comúnmente los describen como tímidos y callados. Por ejemplo, en un proyecto, dado el interés de los niños por la música, los maestros los ayudaban a escribir letras de canciones sobre diversos contenidos escolares y ellos les buscaban una música adecuada.

Los niños las cantaban en las escuelas y en las celebraciones de la comunidad. También se registraron proyectos centrados en la creación de textos dramáticos. Los niños escribieron obras de teatro y también actuaron para los padres. Otros maestros encontraron formas distintas de mostrar a los padres los productos del trabajo de sus hijos: periódicos murales, radio comunitaria escolar, un día especial en la escuela para presentar los cuentos y escritos de los niños y festivales escolares por zona.

Otra dimensión que abrió el aprendizaje escolar al escrutinio de padres y de la comunidad fue el involucramiento de los mismos padres en los proyectos de investigación-acción, desde su consentimiento para realizar el proyecto en la negociación inicial, hasta su activa participación en su desarrollo. Los padres se involucraron de varias maneras en los proyectos: preparando libreros para la biblioteca escolar, haciendo los instrumentos musicales para el rincón de música, contando historias orales o historias personales a los niños para que las escriban, escribiendo en el cuaderno viajero, o participando en talleres organizados por los maestros.

De esta forma, los padres supieron qué era lo que pasaba en la escuela; estaban informados ya que los maestros comunicaron no solo acciones generales, sino cuando y como se realizarían las distintas actividades y observaron los avances de los niños. Esto es nuevo para los padres rurales quienes usualmente son ignorados en relación a la pedagogía que se trabaja con sus hijos.

Los maestros lograron algunos cambios en la vida de los niños y también en la percepción que tienen los padres de la escuela y del trabajo de los maestros, como lo expresa la siguiente cita:

“Me ha causado una gran impresión lo que los maestros hacen (...), yo los considero una reserva moral. Así como entre los docentes hay buenos y malos, yo

creo que estos profesores que se están presentando, sí tienen una vocación; (...). Hay un sentimiento que al manifestarse, calan muy profundamente en personas tan sensibles, como nosotros. (Entrevista a padre CB).

El proyecto de investigación acción fue una estrategia para promover el desarrollo profesional de los maestros (Earley & Bubb, 2004). Los maestros incrementaron su autoestima y confianza en su liderazgo, y en su desempeño profesional. Un maestro comparó a sus estudiantes con niños de escuelas urbanas y expresó su satisfacción de esta forma:

H es una zona alejada, muy alejada. O sea estamos en el último pueblito de la costa. En donde ni siquiera las autoridades educativas como es la UGEL nos visitan. Y aparte que no nos visitan, no nos capacitan. Y a título personal, yo digo que mis niños y mis niñas están igual a los niños de la ciudad. Casualmente me llegó una invitación especial, a mi niña y a mí para poder asistir a un evento en la ciudad de Piura. Mi niña fue una de las primeras que leyó, y prácticamente que todos han quedado admirados (...) Y esto, pues, que le digo, me satisface (Entrevista a maestro LO).

5. A modo de cierre

El trabajo docente suele ser un trabajo que se realiza en el aislamiento. Esta característica ha sido estudiada en escuelas urbanas del mundo desarrollado (Diniz-Pereira, 2003). Si bien esto es común en las escuelas urbanas, adquiere una dimensión distinta en las escuelas rurales. De ahí que las estrategias descritas pueden ayudar a ver el problema de distinta manera.

La práctica de los formadores puede ser definida con el constructo socioanalítico de estar-juntos-con; ‘la homogeneidad de condiciones de existencia que permite que las prácticas sean objetivamente armonizadas’ (Bourdieu, 1980:98). En una región definida por su aislamiento, la presencia de un colaborador permite la manifestación de una co-experiencia y la conexión con una comunidad social más amplia. La presencia y el apoyo

de un colega que comparte la experiencia de los maestros y cuyo rol es de mentoría y apoyo más que de supervisión o evaluación formal, permite validar la experiencia del maestro y buscar metodologías y adecuaciones curriculares que respondan mejor al contexto local.

Por su parte, los proyectos de investigación-acción fueron un vehículo para hacer el conocimiento escolar público y permitir que los maestros, con ayuda de los formadores, pudieran relacionarse con una comunidad a la que antes ignoraban.

Siguiendo la clasificación de Lortie (1975), algunos cambios que se pueden identificar en términos del desarrollo profesional del maestro rural son:

(Insertar tabla 2)

Este es un reto a la escuela tradicional, donde una lógica privada ha prevalecido por mucho tiempo, extendiendo la domesticidad y orientando las relaciones jerárquicamente. Ello coincide con la debilidad de los espacios públicos en el país, la fuerza de los poderes privados y la domesticidad ampliada que impera en los primeros (Manarelli, 2004). Un espacio público concebido como un lugar donde las interacciones humanas estén regidas por un criterio de igualdad, diferente del de domesticidad, implica la construcción social de la democracia (Giroux 1989).

Aun hay mucho material para explorar y evaluar como resultado de esta experiencia. En este documento presentamos alguna evidencia que demuestra que el desarrollo de los proyectos y la presencia de apoyo externo han significado un cambio en las expectativas de los maestros, de la escuela y la comunidad y ha tenido un impacto en la vida de la escuela.

Referencias

- Agriteam Canadá. (2003). *Plan de Implementación del PROMEB*. PROMEB – Piura.
- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit
- Diniz-Pereira, J. (2003, enero). The Social Construction of Teachers's Individualism: How to transcend traditional boundaries of teachers' identity? Ponencia presentada en el American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE). Nueva Orleans, EUA.
- Earley, P. y Bubb, S. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of Hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Giroux, H. (1989). *Teachers as intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Manarelli, M. (2004) Informe intermedio de evaluación del proyecto "Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchis" (ms)
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Moore, S. (1990). *Teachers at work*. New York: Basic Books.
- Montero, C., P. Oliart, P. Ames, Z. Cabrera y F. Uccelli (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo No. 2 Ministerio de Educación, Lima.

Tabla 1. Dimensiones de aislamiento en las escuelas rurales

Dimensión de aislamiento	Dentro del aula	Escuela
Física	Aulas únicas con estudiantes de varios grados.	No hay condiciones (o son muy limitadas) para transportación terrestre a otras comunidades.
Social	Limitada interacción con la comunidad.	Los maestros están lejos de sus propias familias.
Intelectual	Sin relación intelectual con otros maestros y autoridades educativas.	No existe ninguna relación intelectual con la comunidad.

Tabla 2. Dimensiones del desarrollo profesional en las escuelas rurales de PROMEB

Dimensiones de interacción	Dentro del aula	Escuela
Física	Aulas con alumnos de distintos grados. Formadores como mentores de los maestros dentro de sus aulas.	Los formadores viajan a la escuela.
Social	Interacción con los formadores. Interacción con la comunidad (círculos de lectura).	Interacción con los formadores. Interacción con las autoridades locales.
Intelectual	Interacción con los formadores.	Interacción con los maestros de comunidades cercanas. (Grupos de estudio).