

LOS DOCENTES DE LAS PEQUEÑAS ESCUELAS RURALES

*Notas para identificar problemas y
posibles soluciones*

CARMEN MONTERO CH.
INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

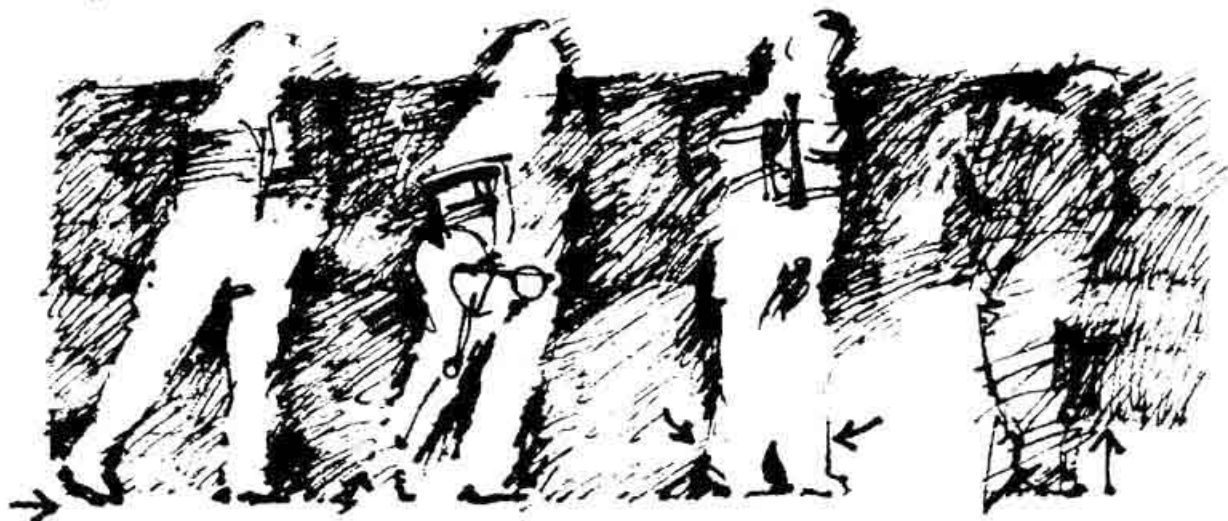
Los docentes que trabajan en las zonas rurales del país suman alrededor de 86 mil quinientos¹. Una buena mayoría de ellos, cerca de 60 mil, ejerce como profesores de primaria de menores escolarizada, que es el nivel y modalidad de educación más extendido en el campo. Dentro de este nivel, lo más frecuente es el trabajo en centros unidocentes y en escuelas polidocentes multigrado, lo que hace de la experiencia en aulas multigrado una práctica bastante común.

El funcionamiento de las escuelas y los logros de aprendizaje de niños y niñas de áreas rurales dependen, bastante más que en otros contextos, del trabajo que realicen esos maestros y maestras. Su desempeño, la regularidad en su asistencia, su

motivación, compromiso e interés, su calidad humana y profesional definen en gran parte la calidad, eficacia y eficiencia del servicio educativo rural. Esto es absolutamente claro en los centros unidocentes donde el funcionamiento de la escuela está en manos de una sola persona; pero es también evidente en las escuelas polidocentes multigrado, donde la cotidianidad y la funcionalidad de la escuela se trastocan cuando uno de ellos no cumple debidamente su labor docente. Mientras más alejadas estén una población y su escuela de la capital distrital o provincial, o de los centros urbanos en general, el grado en que la escuela local depende de su docente es mayor; paradójicamente, maestros y maestras de las

poblaciones y escuelas más alejadas reciben menos atención de las distintas instancias de administración y apoyo pedagógico del sistema educativo.

En el ámbito rural—pobre, disperso y, en muchas zonas, aislado por falta de medios y vías de comunicación—hay pocos o nulos recursos alternativos para subsanar la ausencia de la maestra o el maestro, o sus deficiencias de formación; la escuela opera sólo si su docente está presente y por más mejoras que se produzcan en infraestructura, equipamiento, mobiliario y material pedagógico, si no hay un buen maestro, ninguno de estos elementos cumple a cabalidad su función. Por otro lado, en condiciones adversas y difíciles, un docen-



Cuadro 1
Perú 1997: Docentes por nivel y modalidad en el sector público

	Total	Inicial *	Primaria**	Secundaria**	Especial y Ocupacional
Total docentes sistema público	257 498	21 840	129 335	89 529	7 013
En área rural	86 519	7 470	59 494	18 353	519
En área urbana y urbano-marginal	170 979	14 370	69 841	71 176	6 494
Distribución por área: (%)					
Total docentes sistema público	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
En área rural	66,4	65,8	46,0	79,5	7,4
En área urbana y urbano-marginal	33,6	34,2	54,0	20,5	92,6

El total incluye a los docentes de educación superior no universitaria (pedagógicos, tecnológicos, educación artística).

* Escolarizada y no escolarizada.

** Menores y personas adultas.

Fuente: Ministerio de Educación, *Estadística básica a diciembre de 1998*, resumen ejecutivo.

Cuadro 2
Perú 1997: Docentes de área rural por nivel y modalidad
(sector público)

	Total	Inicial *	Primaria**	Secundaria**	Especial y Ocupacional	Superior No universitaria
Nº de docentes	86 519	7 470	59 494	18 353	519	683
Distribución porcentual	100,0	8,6	68,8	21,2	0,6	0,8

* Escolarizada y no escolarizada.

** Menores y personas adultas.

Fuente: Ministerio de Educación, *Estadística básica a diciembre de 1998*, resumen ejecutivo.

te bien formado, creativo y comprometido puede hacer de la escuela un espacio razonablemente atractivo y provechoso para las niñas y los niños que asisten a ella. Todo ello se potencia notablemente —como lo demuestran las experiencias de educación rural que realizan algunas instituciones como Fe y Alegría en Quispicanchis, Cusco— cuando hay un proyecto que organiza el funcionamiento de las escuelas y el trabajo docente partiendo de la peculiaridad y diversidad del medio rural.

Entonces, tal como está organizado el sistema educativo,

los docentes rurales son los agentes centrales para el éxito de la escuela en el campo. Ellos tienen además una gran responsabilidad en términos de la formación de un importante contingente de niños y niñas del país en proceso de educarse, pues atienden, por ejemplo, a un 40% de los alumnos de primaria de menores. Este hecho es aun más destacado cuando tomamos en consideración que para la gran mayoría de niños y niñas que viven en zonas rurales, su relación con la escuela y la educación formal está restringida a lo que se ofrece en la propia localidad; así lo determinan las dificultades de "salir" a otros poblados para continuar su educación y las responsabilidades domésticas,

familiares y productivas tempranamente asumidas por los y las adolescentes y jóvenes campesinos.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la educación que se da en el campo para el mejoramiento de los niveles educativos de la población rural y para acortar las distancias y diferencias sociales y culturales existentes en el país, los docentes rurales no son debidamente atendidos en aspectos cruciales para el buen ejercicio de su función. En efecto, no tienen una buena formación pedagógica ni son formados para el manejo de aulas multigrado; no son seleccionados y asignados con un criterio de pertinencia que tome en cuenta las características socia-

1 Ver cuadros 1 y 2.

les, culturales y lingüísticas de la población con la que trabajarán; viven y ejercen la docencia en condiciones bastante precarias, lo que a su vez resulta poco atractivo para convocar a los mejores profesores y propicia el permanente afán de retiro de quienes trabajan en el campo. Adicionalmente, en tanto no existen mecanismos eficaces para el acompañamiento, seguimiento y cuidado de la calidad de su trabajo en el aula, el desempeño de los maestros queda excesivamente librado a sus virtudes o defectos personales.

No resulta fácil transmitir una imagen justa y balanceada de lo que pasa con los docentes rurales y de lo que habría que hacer para superar los problemas existentes. El estudio de la situación de los maestros y las maestras de zonas rurales produce con frecuencia imágenes contrapuestas, que provocan sentimientos y reflexiones encontrados. En términos generales, contrasta la figura de un docente idealizado, una suerte de misionero que cumple la noble labor de educar a las niñas y los niños del campo en condiciones harto difíciles, con la del profesor irresponsable y haragán, que asiste poco y no enseña todo lo que debería, del que hablan reiteradamente los padres de familia. Esta doble imagen se expresa también en la relación (afectuosa/comprendensiva/motivadora o amenazante/humillante/agresiva) que el docente establece con los niños y las niñas, y se hace extensiva al ejercicio de la labor pedagógica.

Con la convicción de que es necesario dar cuenta de las dos caras de la moneda, intentaré sin-

tezar los problemas más importantes que confronta el magisterio de zonas rurales, tomando el caso de los maestros de primaria, y señalar algunas pistas impostergables para su atención.

Principales problemas del magisterio de zonas rurales

1. Las deficiencias en la formación docente

No pocas veces se dice que las escuelas del campo son masivamente atendidas por docentes sin título. La impresión más reciente que tenemos² sugiere que cada vez con mayor frecuencia son alumnos egresados de institutos superiores pedagógicos (ISP), facultades de educación y cursos de profesionalización quienes vienen desempeñándose como docentes rurales. Hay una menor proporción de titulados entre los profesores de escuelas unidocentes, los contratados y los docentes de la selva que en los otros grupos, pero lo más alarmante es que aun cuando hayan pasado por un centro especializado, la formación que la mayoría ha recibido no logra superar las carencias de una deficiente educación básica y menos aun los

habilita plenamente para el ejercicio de la docencia en escuelas rurales.

La calidad y cantidad de información que manejan, las limitaciones metodológicas que reconocen tener y tienen y la carencia de recursos y material pedagógico se ponen en evidencia en las observaciones del trabajo en aula y en las entrevistas personales. Además de los errores ortográficos y de las dificultades para la redacción de párrafos y hasta de oraciones sencillas en castellano, con frecuencia vierten información equivocada sobre diversos temas e incurrir en serios errores en la explicación o realización de operaciones aritméticas simples.

En cuanto al manejo específico del aula rural, los docentes expresan que no conocen métodos para manejar el aula multigrado. Ante esto, la organización del trabajo escolar puede ser bastante errática y caótica, más aún cuando son pocos los maestros que preparan sus clases y que planifican una secuencia de contenidos. Aunque es cierto que hay también quienes inventan sus propias formas de manejar simultáneamente varios grupos de distinto nivel, resulta preocupante que los programas de formación no contemplen como un aspecto central algo que será la experiencia cotidiana de todos los profesores de centros unidocentes y de la mayoría de los profesores de polidocentes multigrado. El azar y la arbitrariedad



2 Gracias al estudio sobre escuelas rurales y escolaridad de las niñas recientemente realizado en el Instituto de Estudios Peruanos contamos con un valioso material de campo que sirve de base para este artículo.

a que queda sujeto el trabajo con los alumnos y las alumnas de cada grado explica sin duda el desconcierto, aburrimiento y tedio que expresan los rostros de tantos niños y tiene serios efectos sobre sus logros de aprendizaje.

La participación de los profesores en "las capacitaciones" es una experiencia bastante difundida ya que además de las que realiza el Ministerio de Educación a través de diversos entes ejecutores, maestras y maestros asisten a otro tipo de cursos y talleres auspiciados por distintas instituciones. La demanda de capacitación es alta —y aunque merecería evaluarse con seriedad en qué medida las capacitaciones logran "subsannar" carencias graves en la formación— parecería que hay todavía problemas de cobertura (sobre todo entre docentes contratados y de zonas más alejadas), problemas de calidad de las propias acciones de capacitación, dificultades para aplicar los nuevos métodos y resistencias a hacerlo y problemas de programación para evitar que los maestros se ausenten en días de clase.

2. Las precarias condiciones de vida del docente rural

Una serie de factores, propios del contexto rural peruano, caracterizan el medio en que trabajan y viven los docentes rurales y definen los límites y problemas que encuentran en el desarrollo de su labor. En el análisis de la situación de los docentes rurales se pone en evidencia que la notable expansión de las escuelas en el campo hizo poco o nada por ofrecerles condiciones aceptables para su alojamiento, alimentación, transporte y disponibili-

dad de medios para preparar su trabajo pedagógico. Este es un aspecto importante no sólo porque será más factible lograr un mejor trabajo con una vida relativamente cómoda sino porque en una escuela promotora del cambio y del desarrollo, el maestro rural debe ser de alguna manera un modelo de aquel tipo de vida que se quiere propiciar desde la escuela.

Dependiendo de la zona y de la ubicación de la escuela, los maestros pueden desplazarse diariamente a ella o deben permanecer en la comunidad. En el primer caso, podrían estar con sus familias y eventualmente acceder a una vida "más llevadera"; en el segundo caso, sus condiciones materiales son las que ofrece la propia localidad. Éstas son bastante duras, particularmente en las comunidades apartadas de la sierra y de la selva: sin servicios básicos, sin vivienda adecuada, con dificultades para el abastecimiento de víveres y materiales de trabajo, y con desplazamientos costosos y agotadores.

Para solucionar su problema de alojamiento, los docentes ocupan un ambiente de la escuela (digamos un aula en desuso), alquilan una habitación en la comunidad o son alojados por alguna familia. Entre los problemas que tienen mayor incidencia en la vida diaria del maestro cabe mencionar por ejemplo: la falta de mobiliario y de buena iluminación, las dificultades y el tiempo excesivo que toma la preparación de los alimentos, la carencia o precariedad de los servicios higiénicos, la inexistencia de un espacio con ambien-

tes diferenciados que les permitan cierta privacidad, orden y posibilidades de trabajar, atenderse y descansar mejor. En las visitas a comunidades y caseríos se recoge la impresión de que muchos de los maestros y las maestras, aun cuando lleven varios años trabajando en el mismo lugar, no han llegado a instalarse; viven como si estuvieran de paso, con escasas pertenencias y siempre listos para partir.

"[...] al profesor Armando le han dado un cuartito en la escuela, pero apenas tiene espacio para un camastro [...] El presidente de la APREA y teniente gobernador se sorprende de que el profesor Armando pueda dormir donde se guarda la vejilla cernidora de abono de gallinas que se usa en el huerto escolar; la vejilla desprende un hedor realmente insoportable" (notas de campo, IEP1, Cajamarca).

Una situación particularmente difícil afecta a las profesoras con hijos pequeños que trabajan en zonas rurales alejadas. Ellas suelen llevar a sus niños menores a la misma comunidad, pero resulta bastante complicado hacerse cargo de la clase y atender a un hijo pequeño; por ello se ven obligadas a



dictar clases con su bebe en brazos o recurren a los "servicios" de alguna niña (que puede ser una alumna del salón) para poder hacer su trabajo con cierta tranquilidad. Obviamente esta situación compromete su desempeño profesional y la calidad de la atención a los alumnos. Cuando los niños están en edad escolar, las maestras-madres prefieren enviarlos a la ciudad. La separación de sus hijos aumenta las ausencias de la docente, hace el trabajo menos motivador y la vida diaria en la comunidad mucho más difícil.

Los problemas de desplazamiento y transporte tocan sin duda a gran parte de la población rural; pero en el caso de los docentes —sobre todo para los que trabajan en comunidades de la selva y en las comunidades de altura en la sierra— la

visita semanal o quincenal a sus familias, la realización de gestiones en la ciudad, la cobranza cada fin de mes, implican un tiempo excesivo y reducen notablemente el cumplimiento del calendario y del horario escolar. La dificultad para desplazarse cansa, da sensación de aislamiento y resta motivación: las caminatas pueden ser muy largas, las rutas son riesgosas, los vehículos incómodos y muchas veces se ve a los maestros que viajan a pie o en lo que haya, cargando sus provisiones para pasar la semana en las comunidades.

3. Las condiciones en que trabajan los docentes: los alumnos y las escuelas

Los profesores rurales trabajan en un medio bastante pobre, con severas restricciones en el acceso a servicios básicos de agua, desagüe y electricidad y con niños cuyas familias difícilmente pueden asignar recursos para apoyar los estudios de sus hijos. Un 59,6% de la población rural es pobre y un 37% vive en pobreza extrema, es decir que sus gastos no alcanzan para cubrir el costo de una canasta mínima de consumo alimentario³; el gasto per cápita en alimentos es inferior a un dólar diario, lo que significa que los alumnos que llegan a las aulas son niños con serias carencias de nutrición.

"Los niños sienten hambre varias veces durante la mañana e interrumpen sus clases para salir a recoger fruta o van corriendo a su casa a recoger un pedazo de yuca. Luego vuelven comiendo a la clase" (notas de campo, IEPI, comunidad de selva).

Adicionalmente, la dispersión de la población rural y la consiguiente distancia entre la

escuela y las viviendas así como las múltiples tareas y responsabilidades que cumplen los niños y las niñas en el hogar, hacen que cada mañana buena parte del alumnado llegue al patio ya cansado. Todo ello desalienta el trabajo del docente y reduce sus expectativas respecto al rendimiento escolar de sus alumnos. Algunos profesores dicen que no les pueden exigir clases muy largas a los niños ni enseñarles cosas muy complicadas porque no los van a entender. Lo terrible es que esta realidad es usada por el docente como una excusa que explica lo improductivo de su trabajo: son los niños los que no aprenden, no él o ella quienes no enseñan. En las zonas de habla vernácula hay por ejemplo una visión generalizada de que los niños "tienen problemas para aprender el castellano", cuando es evidente que lo que falta es un método bilingüe y un manejo adecuado del castellano de parte de los docentes.

A las condiciones sociales del entorno se suman las deficiencias que tiene la escuela en infraestructura o equipamiento y los altos costos asociados a conseguir cualquier recurso para la escuela. Aulas frías, oscuras y pobres; pizarras en las que apenas se lee lo escrito; carpetas rotas e insuficientes; paredes "adornadas" con viejos motivos y afiches; pocos libros y restos de libros apilados en algún rincón; es en ambientes como éste donde se debe enseñar a los niños. Además, los maestros-directores hacen tediosas gestiones en la ciudad para conse-

3 INEI. Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza, 1997, IV Trimestre. Tomado de: INEI, Perú, *Medición de Niveles de Vida y Pobreza*, Lima, 1998.



guir viveres para el desayuno escolar, materiales para la escuela, buzos para los alumnos y todo cuanto se sepa que "está donando el Ministerio".

4. *La conflictiva relación con los padres de familia: quejas de uno y otro lado*

Los profesores señalan frecuentemente que no cuentan con el apoyo de las padres de familia. Esta falta de apoyo puede tener varias acepciones: por un lado ven una limitación en el bajo nivel educativo de los padres y en su dificultad para que desde el hogar se complemente y refuerce adecuadamente el aprendizaje de la escuela. Por otro lado, opinan también que los padres no se preocupan por la educación de sus hijos, que los hacen trabajar en vez de mandarlos a la escuela, que los tienen malnutridos, que llegan sucios y sin sus útiles.

Es cierto que, como es habitual en el campo, los niños y las niñas llevan una vida muy atareada y que esto es causa de inasistencias y tardanzas frecuentes; pero es también claro el interés y la preocupación de los padres por la escuela y la educación de sus hijos. La discrepancia puede deberse a un cierto desencuentro entre lo que los docentes esperan y lo que los padres pueden dar.

Por su parte, los padres y las madres de familia son muy críticos frente a los maestros; se quejan de que "faltan mucho", "abandonan a sus alumnos", "se emborrachan", "son ociosos", "los niños no aprenden nada".

5. *La irregularidad y el recorte en el uso del tiempo escolar*

El conocido problema de que el tiempo dedicado realmente al

trabajo escolar es escaso, tiene varios orígenes. A esta situación contribuye la asistencia irregular de los alumnos y las múltiples obligaciones domésticas, productivas, festivas y comunales que compiten con el tiempo de estudio. Pero existe además una buena cantidad de días en los que todos o algunos grados de la escuela no reciben clases por tardanzas o ausencias de los propios maestros y un uso laxo e ineficaz de la jornada escolar.

Las mayores irregularidades se presentan cuando las comunidades son distantes y el profesor sale el fin de semana a visitar a su familia. Además los profesores demoran su llegada o se ausentan de la escuela cuando tienen que hacer trámites en los organismos intermedios y la última semana de cada mes cuando viajan a cobrar el sueldo.

Los motivos de falta de los alumnos y los motivos de falta de los profesores son cuestiones que todos conocen; sin embargo el horario, el calendario y la programación del trabajo escolar no se adecuan a esta situación. Por otro lado, el ritual de las formaciones, la larga duración de los recreos y la deficiente programación del trabajo en aula restan mucho tiempo efectivo de clases y son deficiencias que podrían ser corregidas con una buena formación docente.

6. *La distancia social y cultural*

El origen social y cultural de Los docentes tiene múltiples repercusiones sobre su desempeño y la calidad de su relación con las comunidades, los padres de familia y los alumnos. Quizás el efecto más importante es el de la proximidad o distancia que los docentes establecen con sus interlocutores lo-

cales y el juicio (o prejuicio) sobre el que esa relación se construye.

Con la clara excepción de los maestros nativos que trabajan en comunidades amazónicas, la mayoría de docentes proviene de un medio distinto al de sus alumnos y son bastante prejuiciosos frente a la condición campesina-indígena-pobre de padres y niños. En las clases o en el trato con los padres de familia y los niños se percibe con claridad la existencia de tales prejuicios y el ejercicio del poder por parte de quien puede dar o dejar de dar "los saberes de la escuela": la descalificación a priori de la capacidad para aprender, la falta de consideración frente a las condiciones en que viven los niños y sus familias, el incumplimiento y el desgano, la arrogancia, la burla y la humillación, crean o profundizan la distancia entre el maestro y la comunidad.

Una manifestación evidente de la distancia cultural, que va más allá de la responsabilidad del propio docente, es la debilidad y mínima cobertura de programas de educación bilingüe intercultural para zonas de habla vernácula. Este es un punto complejo que requiere





especial atención y un sostenido trabajo con los padres de familia: a falta de una metodología adecuada vemos a los docentes improvisando un sistema bilingüe —y hasta aprendiendo el quechua en el campo— ante la confusión y el desconcierto absoluto de los alumnos que lo escuchan. En estas circunstancias, los logros en el aprendizaje se ven sensiblemente afectados.

7. *El trato y el maltrato a niños y niñas*

El clima de convivencia en la escuela y el agrado o desagrado con que se viva la experiencia escolar depende en buena parte de la actitud de los maestros y del tipo de relaciones que promuevan, repriman o toleren entre ellos y los alumnos y en-

tre los alumnos mismos. Desafortunadamente, se nota que la práctica de los castigos supera con amplitud a la práctica de los estímulos y las retroalimentaciones positivas.

En este orden de cosas cabe destacar, como un problema serio, la legitimidad que tiene el uso frecuente de la amenaza, la agresión y la humillación. El afán por disciplinar a los niños y las niñas sin recursos personales adecuados favorece los comportamientos autoritarios. En efecto, los castigos físicos, los gritos, las órdenes impuestas y las burlas son parte de la vida cotidiana en las escuelas; los alumnos son las víctimas directas del maltrato y se ven casos en los que se resisten a continuar estudiando porque "el maestro no es bueno". Sin duda estos usos requieren ser erradicados (aun cuando en muchos casos la noción y los sistemas de disciplina sean bien vistos por los padres) pues además de reproducir un estilo autoritario dañan y bloquean el desarrollo de la autoestima en los niños y en las niñas.

8. *Falta de incentivos para el trabajo en áreas rurales: insatisfacción y resignaciones*

Muchos de los puntos antes señalados en relación con las dificultades para vivir y trabajar en las escuelas rurales podrían ser atendidos para compensar los problemas que afronta el docente en el campo y propi-

ciar su mejor desempeño. Del maestro rural se espera mucho pero se le da poco: él tiene que encontrar la manera de vivir, enseñar, capacitarse, dirigir la escuela, conseguir alimentos y materiales, tratar con los padres de familia, hacer las veces de promotor comunal, etc.

Para ello cuenta con un ingreso promedio mensual que está entre los 600 y los 700 soles y una bonificación de 45 soles por trabajo en zona rural. Este monto constituye, para la mayoría de ellos, el único ingreso percibido; las posibilidades de realizar otra actividad que complemente y mejore su nivel de ingresos dependen del lugar de trabajo, encontrándose por ejemplo dos situaciones extremas: quienes trabajan en la costa relativamente cerca de un asentamiento urbano pueden "recurarse" con alguna actividad de servicios o comercio y tienen mayor probabilidad de contar con aportes de otro(s) miembro(s) del hogar para el ingreso familiar; por otro lado, es en la selva en donde se encuentra la mayor concentración de maestros agricultores, lo que refuerza el arraigo de estos docentes en la región en la que enseñan, pero es allí también donde es más común que el único ingreso de la familia sea el que aporta el propio docente.

En materia de incentivos y estímulos para los maestros hay mucho por trabajar. Sobre todo si se toma en cuenta que el trabajo en zonas rurales resulta

Cuadro 3
Perú 1998: Remuneración promedio de docentes y directores de área rural (sector público, en nuevos soles)

	DL 20530	DL 19990	AFP
Docentes	685	705	745
Directores	775	795	835

Fuente: Ministerio de Educación, *Estadística básica a diciembre de 1998, resumen ejecutivo*.



Antropometría en el taller

poco atractivo para la mayoría de profesores y que es asumido como una situación "de castigo" por la que deben necesariamente pasar para iniciar su carrera docente.

Por el tiempo de servicios y la edad que registran los profesores en los distintos tipos de escuela, se sabe que el trayecto más frecuente es aquél que comienza en una escuela unidocente para luego —si es que hay suerte en las gestiones de traslado— irse desplazando hacia las escuelas mejor ubicadas que suelen ser las polidocentes completas.

Es claro que el proyecto de vida no se asocia a la escuela rural, lo que marcará la actitud del docente hacia las comunidades a las que son asignados. Al inicio de la carrera pueden estar algo más conformes, pero luego de varios años de trabajar en una zona muy pobre y de difícil acceso la aceptación cede

el paso a la creciente frustración. Esto repercute negativamente en el trato a los niños, haciéndolo áspero y violento, e impregna de desgano y mediocridad el desempeño profesional. Son una excepción aquellos docentes que logran integrarse al medio y encuentran en él una ubicación satisfactoria.

En todo caso dice mucho del grado de insatisfacción y de la poca disposición a quedarse donde están, la alta incidencia de las solicitudes de reasignación que presentan los maestros año tras año en las oficinas correspondientes.

Cuestiones que podrían mejorar la situación de los docentes rurales

Si queremos que los niños y las niñas de las áreas rurales del Perú accedan a una educación primaria eficaz y de calidad, es

imprescindible definir y aplicar una estrategia que intervenga sobre la calidad profesional de los docentes y sobre sus condiciones actuales de vida y trabajo para garantizar un mejor desempeño.

Es evidente que cualquier cambio sería potenciado y cobraría mayor sentido en el marco de un proyecto integral que busque mejorar la calidad de la educación rural. Ello significaría atender consistentemente el conjunto de aspectos que afectan el proceso pedagógico, la organización de la vida escolar, la disponibilidad de buenos locales y recursos materiales, la atención y el trato a los alumnos y las alumnas, la relación con las familias y la comunidad, y las funciones de los organismos de gestión, administración y dirección del sector.

Específicamente en relación con los docentes, una agenda

mínima—materia de discusión—debería considerar básicamente las siguientes líneas de intervención:

Una sólida y pertinente formación pedagógica

Esto supone por un lado introducir cambios en la formación magisterial que otorgan los institutos pedagógicos y las facultades de educación y, por otro, mejorar la capacitación que se ofrece a los docentes rurales en ejercicio. Estos cambios deben permitir que se eleve y refuerce la capacidad de los estudiantes de educación para leer, escribir y razonar con criterio, que se actualice la instrucción científica básica que posea, que se les prepare metodológicamente para el trabajo multigrado,

que aprendan a organizar el trabajo escolar, que se integren las innovaciones que se realicen en las escuelas dentro de la formación docente. A nivel de la capacitación, parece imprescindible que los contenidos y la metodología de trabajo sean la mejor muestra de lo que debe ser una buena práctica docente y que se acompañe una labor de seguimiento y monitoreo a los docentes capacitados para que puedan evaluar y mejorar su práctica. El conocimiento y la aplicación de métodos de enseñanza bilingüe para los docentes asignados a zonas de habla vernácula es un criterio de pertinencia central, como lo es el que conozcan, reconozcan y valoren su propio saber sobre el medio rural y la cultura local y los saberes de los niños.

El mejoramiento de sus condiciones de vida y trabajo

Esto incluye, por ejemplo, un lugar especial y adecuadamente equipado para vivir (casa del maestro), la previsión y organización de sus necesidades de desplazamiento a otros poblados o ciudades, la dotación de canales y recursos para romper su aislamiento y crear espacios de comunicación y relación que les permitan evaluar su trabajo y renovarse (tipo redes, núcleos o grupos de interaprendizaje), el establecimiento de un sistema de incentivos para el trabajo en áreas rurales en el que, además de los incrementos salariales, se consideren otras formas de bonificación y estímulo (en tiempo de servicios, en becas o viajes, entre otros).

Los recursos educativos que se asignen a los maestros, a las escuelas y a los alumnos favorecen también el desempeño del docente. En este sentido es importante el acceso a materiales de apoyo (textos, útiles escolares y materiales de enseñanza pertinentes, suficientes y oportunos), el mejoramiento de la infraestructura y el mobiliario y la dotación de servicios básicos y de alimentos.

En otro orden de cosas, resulta fundamental la comprensión y atención a las múltiples funciones que realiza un maestro rural por parte de los organismos intermedios del sistema y el trabajo con los padres de familia y las comunidades para establecer puentes de relación fluida y mecanismos de control social que fuercen el cumplimiento y buen desempeño de los docentes en las escuelas rurales. □

