

Maestro más maestro mayor aprendizaje¹

Aportes para pensar una propuesta de formación docente

Liliam Hidalgo

TAREA

Búsquedas y reflexiones Usualmente las “capacitaciones” a docentes se han realizado bajo el modelo de cursos-talleres, generalmente en éstos, un grupo de *expertos* tienen a su cargo la presentación de propuestas “*novedosas*”, que deben ser luego *aplicadas* por los maestros en el aula; en otros se trata de desarrollar con ellos a través de *simulaciones*, las prácticas de aquello que se pretende innoven, o se trabaja recurriendo a sus saberes previos y se realiza una “*síntesis*” reflexiva de lo que está ocurriendo en la práctica del aula.

Sin embargo, es difícil encontrar una correlación entre asistencia a talleres y transformaciones en la práctica docente y menos aún entre talleres y mejoramiento de los aprendizajes. Es decir los maestros asisten a los talleres pero las prácticas en el aula quedan casi intactas. Nos preguntamos entonces: ¿puede la formación de docentes en servicio tener un mayor impacto en el aula?, ¿se trata del desarrollo de capacidades, o también de transformaciones en la práctica?, ¿hasta qué punto es posible buscar que estas transformacio-

nes tengan un correlato en la mejora de los aprendizajes?, ¿dónde ubicamos los objetivos de la formación docente?

Intentaremos una aproximación a las respuestas desde una experiencia realizada entre el Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta (ISPPTA) y Tarea, con maestros en servicio de escuelas rurales an-

¹ Esta es una experiencia desarrollada por el Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta y Tarea.





dinas. Cuando se trata de la formación de maestros en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) el proceso adquiere un carácter especial, dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural están todavía marcados por patrones monolingües, urbanos, desde una lógica que no recupera la diversidad. Como es de esperar estos aprendizajes descontextuados —y las condiciones de pobreza— se asocian a resultados escolares poco satisfactorios.

Si analizamos algunos datos de evaluaciones realizadas, se advierten diferencias entre los resultados de aprendizaje según contextos geográficos,² a favor de las escuelas ubicadas en áreas urbanas. En el área rural los datos por modalidad arrojan que 2 de cada 10 escolares de centros educativos no-EIB y 5 de cada 10 escolares de escuelas EIB se encuentran ubicados en la franja inferior con rendimiento escolar en riesgo, 4 de cada 10 escolares de la modalidad no-EIB y 1 de cada 10 escolares EIB tienen un rendimiento escolar satisfactorio, respecto a la pro-

ducción de textos. ¿Desde una perspectiva de equidad dónde focalizamos los esfuerzos?, ¿es posible acortar esta brecha y realmente lograr aprendizajes básicos con estudiantes bilingües de áreas rurales?, ¿cuál es la relación entre los procesos de la formación docente y esta transformación?

Por lo expresado en las evaluaciones se estuvo a punto de aceptar la idea, que en los primeros grados en zonas rurales no era posible esperar resultados importantes en materia de aprendizaje y en consecuencia había que esperar el paso del tiempo y remitir las expectativas de logros a los grados superiores. Sin embargo, un conjunto de diversas experiencias de aprendizaje en varias escuelas, señalaban en otra dirección.

En el año 2003 un grupo de estudiantes de la especialidad de EIB del ISPPTA desarrolla una experiencia de investigación-acción sobre procesos de aprendizaje de lectura y escritura en contextos bilingües,³ en ella el profesor *titular* trabajó de ma-

nera conjunta con los *practicantes* del pedagógico. Meses después demostraron que era posible que niños y niñas de primer grado logran leer y escribir en su lengua materna —el quechua— y en castellano. Niños y niñas de comunidades campesinas a pesar de las condiciones socio-económicas y geográficas adversas, aprendieron a leer y escribir en las dos lenguas en el lapso de un año contra todo pronóstico pesimista. El año 2004 los resultados continúan, esta vez solo con la intervención del maestro de aula.

La experiencia dejaba como aprendizaje que la acción conjunta de dos maestros en el aula, había permitido el desarrollo de capacidades en ambos y que este proceso a su vez había posibilitado el mejoramiento de la calidad de la intervención pedagógica, impactando de manera directa en los resultados de aprendizaje de los niños. La comunidad, testigo del proceso y de sus resultados había empezado a generar expectativas al respecto.

A partir de la reflexión, de lo vivido, la propuesta denominada "*Maestro más Maestro mayor aprendizaje*" empieza a tomar forma, esencialmente consistiría en el intercambio de saberes pedagógicos en acción, entre un profesor egresado de la espe-

² Dirección Regional de Educación del Cusco y UNICEF Análisis de las pruebas Yachay. Resultados de Comprensión de Lectura y Producción de Textos de Segundo y Tercer grado de Primaria. Región Cusco. Hólger Saavedra Salas. 2004.

³ Esta investigación fue realizada en la escuela de la comunidad de Sullca, Cusco.

cialidad de EIB del ISPPTA y un profesor de aula con años de experiencia. En el proceso se buscará introducir el cuestionamiento permanente a un modelo único de escuela quebrando paradigmas “únicos” y “válidos” históricamente instalados.

Maestro más maestro, mayor aprendizaje, es una forma —de ninguna manera la única— de desarrollar capacidades docentes, directamente ligadas a transformar conceptos y modelos de intervención pedagógica desde la propia práctica, incorpora las acciones de mirar y hacer para aprender del otro, con responsabilidad por los resultados.

■ Qué nos propusimos

A través de la experiencia pretendíamos acercarnos a la respuesta de algunas de las preguntas formuladas.

Nos planteamos así la posibilidad de:

- Mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales bilingües a partir del trabajo en una propuesta EIB que considere la pertinencia de los aprendizajes en relación con el contexto, focalizando el esfuerzo en los primeros grados sobre todo en aspectos concernientes al desarrollo de las capacidades para la comunicación: la expresión oral, la lectura y escritura, por ser consideradas habilidades básicas para conseguir posteriores aprendizajes.
- Aportar a la calidad de la intervención pedagógica, desarrollando capacidades en



los docentes, que posibiliten condiciones para el desarrollo de una propuesta de EIB, a través del intercambio práctico de saberes pedagógicos en el aula, entre dos docentes.

- Elevar la valoración de padres, madres de familia y comunidad, respecto a la eficacia y pertinencia de la escuela rural y de la EIB.

Es importante señalar que esta fue una estrategia dentro de un programa de formación que abarcó un trabajo de mayor profundidad de construcción de identidades y capacidades para maestros EIB.

Durante los seis meses, tiempo en el que se desarrolló la experiencia⁴ se realizaron visitas de monitoreo a las escuelas y reuniones mensuales con los profesores. Éstas tenían una doble finalidad, por una parte se trabajaban contenidos formativos para los docentes, en función a las necesidades identificadas en las visitas de monitoreo, así como también constituían un espacio para la conducción colectiva entendiendo ello como la

identificación de dificultades, corrección de errores, el compartir logros y el rendir cuentas de lo avanzado conjuntamente.

La experiencia no estuvo exenta de dificultades, sobre todo al inicio, por ello, supuso la dedicación de un equipo de profesionales para su conducción programática y desarrollo. Con el tiempo, los acuerdos fueron ganando terreno a través del diálogo. Las unidades de aprendizaje y las sesiones de clase fueron construidas por los profesores de manera conjunta, en las aulas se turnaban la dirección de las sesiones de aprendizaje, mientras uno enseñaba, el otro apoyaba, a finales del tercer mes, los profesores trabajaban coordinadamente las actividades en el aula.

Conforme avanzan los meses y el trabajo continúa aparecen los primeros resultados, los niños

⁴ Se decide focalizar los esfuerzos hacia los primeros grados de primaria, ubicándose 12 centros educativos: 2 polidocentes completos, 3 polidocentes multigrado y 7 unidocentes.

empiezan a demostrar lo aprendido, este elemento fue sumamente significativo para la experiencia, los cambios en la práctica pedagógica no se hubieran logrado sin la constatación en paralelo de los aprendizajes que iban consiguiendo los estudiantes.

El proceso, primero pasó por una etapa de desestabilización inicial ante la presencia del otro maestro, de desconfianza, de preguntarse, *¿será que vienen porque yo no soy capaz?, ¿es un paliativo?*, esta primera etapa puede ser llamada *la de las conjeturas*, donde se pusieron en evidencia por un lado, los miedos y prejuicios, la actitud defensiva y por otro el sentir *¿lo estaré haciendo bien?, ¿podremos lograr lo comprometido?*, preocupaciones que fueron aflorando a medida que pasaban los días y se establecía la comunicación.

En un segundo momento surge la *etapa del encuentro*, algunos

casos se truncaron, la experiencia no prosperó cuando las diferencias no pudieron ser salvadas. En otros casos, donde el encuentro fue plausible, se dio lugar a la etapa *"somos socios"* en la cual se suman los esfuerzos y hay un pacto explícito o implícito de colaboración mutua, para que al final se pueda llegar a sentir que sí era posible. Para ello fue preciso que cada profesor acepte su "yo" y su vivencia personal en una perspectiva de constante re-edificación y permanente devenir. El compromiso de los docentes, hacia sí mismos y frente a los padres fue un factor clave en el proceso.

■ Resultados

Los niños aprendieron en su lengua materna, logrando un mejoramiento en los resultados de los aprendizajes.⁵ El proceso permite que los profesores decidan desarrollar una propuesta de EIB en sus aulas, considerando

que se habían empezado a dar los primeros pasos.

Los padres asumen una postura a favor de la EIB. Son tres las acciones que posibilitaron ello:

1. El diálogo que se había iniciado con los líderes comunales, donde se recogen sus percepciones y expectativas respecto a la escuela y a la EIB —importante señalar que el proceso de formación considera un rubro de trabajo con las familias y la comunidad.
2. La demostración de que sí era posible aprender en quechua.
3. La explicación a profundidad de los alcances de la EIB enfatizando que la propues-

⁵ De las 8 escuelas evaluadas, aproximadamente el 40% de niños y niñas del primer ciclo lograron leer y escribir en quechua. De este mismo grupo, el 20 % de niños y niñas del primer grado y el 68% de niños y niñas del segundo grado lograron leer y escribir también en castellano.



ta consideraba el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Las percepciones de las familias y las comunidades, vienen acompañadas de una carga de reconocimiento al docente y a la escuela, al constatar el mejoramiento efectivo de los aprendizajes se activó un nuevo estándar en el imaginario comunal respecto a los logros de aprendizaje posibles en la escuela de su comunidad.

La presencia de otro maestro en el aula genera una dinámica de mutuo control social, de manera que aspectos como tardanzas, faltas injustificadas, improvisación y maltrato en el aula se neutralizan. Es cierto que ante la ausencia del profesor de apoyo es posible que vuelvan a instalarse en la práctica escolar pero aquí es donde consideramos importante por un lado el rol que deben asumir los padres y la comunidad, desde la vigilancia social y el rol que deberán asumir los órganos intermedios en el acompañamiento cercano a los docentes.

Maestro más maestro mayor aprendizaje debe constituirse en una estrategia que ayude a revertir las brechas entre lo rural y urbano, entre lo EIB y no EIB, entre los que aprenden y los que no; es así como entendemos el aporte a la equidad.

■ *Aprendizajes para pensar la formación docente*

Los docentes en general hemos estructurado una manera solitaria de desarrollar el quehacer en



aula, en un medio en el que predomina la competencia o en otros casos la indiferencia, más que la cooperación y el compromiso colectivo con el trabajo pedagógico. Una intervención en aula por pares (profesor auxiliar y titular) y que está formulada en términos de *complementariedad* como la experiencia maestro más maestro, exige disponer o construir actitudes de apertura al otro, para favorecer la posibilidad de un aprendizaje pedagógico colaborativo, poniendo en juego capacidades como la autonomía, la asertividad, el respeto, la tolerancia, la resolución de conflictos, la negociación, que favorecen evidentemente al establecimiento de relaciones de carácter intercultural. Éste es un ámbito privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad.

La formación docente es un espacio para trabajar aspectos relacionados a contenidos conceptuales, al desarrollo de estrategias metodológicas que aporten al enriquecimiento de la práctica, pero es sobre todo un espa-

cio de intercambio, de establecimiento de un vínculo, donde el elemento del respeto, valoración y cariño son esenciales, la presencia del aspecto subjetivo es un eje fundamental.

A través de la experiencia de maestro más maestro, se ha comprobado que las estrategias de formación en situaciones cercanas a los procesos reales de enseñanza aprendizaje, son efectivas. Durante el tiempo asignado a la experiencia, la escuela o parte de ella, se constituyó en un espacio colectivo de producción de conocimiento pedagógico, los profesores actuaban desde el núcleo del reto pedagógico el de "promover aprendizajes".

El trabajo articulado con la comunidad es absolutamente necesario en propuestas de formación docente. La comunidad ha demostrado que posee una fuerza inusitada cuando se toma en cuenta su concurso en la vida escolar y ello debe ser recogido por la escuela, la programación curricular del aprendizaje parte entonces de las



actividades comunales, en este caso, la agricultura, ganadería, comercio, fiestas religiosas y costumbres de acuerdo al calendario comunal. El fortalecimiento de este vínculo, permite que la comunidad empiece a asumir que la escuela es suya y la educación en la comunidad le compete.

El paradigma de formación predominante hasta la actualidad ha propiciado el desarrollo de una pedagogía de la certeza, que instaurada en nuestros sistemas educativos, ha producido ceguera con respecto a la diversidad cultural, es por eso que la formación docente en la mayoría de las situaciones, ha significado el desarrollo lineal de un repertorio de contenidos, sin vinculación con la compleja realidad, en este caso la andina, invisibilizándola ante los ojos de sus propios habitantes. En ese sentido el reconocimiento del contexto socio-cultural próximo y distante en el que se halla inmersa la escuela, en lo operativo requiere de una decidida praxis de visibilización social, que plantea mejorar el trabajo de registro crítico de los elementos estructurales de la cultura andina viva.

La visibilización y comprensión del continuo cultural andino, es una acción de primer orden que debe ser asumida por quienes se encuentran laborando en EIB, para ello el propio profesor, requiere re-ubicarse, es necesario que se encuentre a sí mismo, con su identidad humana, cultural y profesional; para conseguirlo es necesario que se libere de determinados prejuicios que lo tienen alienado y lo obligan a renunciar a una buena parte de su identidad y la de sus estudiantes. La formación debe aportar a este proceso.

La educación intercultural bilingüe requiere de profesores que asuman un protagonismo cada vez más creciente, por una sencilla constatación, el discurso cultural asociado a la educación, es un discurso marginal, no está en la agenda del país, no hay ningún programa que haya hecho de lo intercultural su eje político, por lo tanto, hoy más que nunca se requiere construir procesos de formación de líderes de una pedagogía intercultural que paralelamente sea gestora intercultural en el aula y actúe construyendo ciudadanía

intercultural en la sociedad, desde lo político-educativo.

Una de las tensiones que probablemente una estrategia como ésta levante, es el hecho de los costos. Si bien es cierto que se requiere de una inversión en sueldos tanto de los maestros auxiliares como de un equipo de monitoreo, también es cierto que la deserción, el ausentismo, la repitencia y la extra edad a la larga extienden una factura costosa e irreversible para la sociedad peruana. La interrogante es ¿cuánto cuesta financiar este fracaso?

El planteamiento concreto de esta experiencia señala, que un profesor puede aprender de manera significativa de y con otro docente, en situación de pares. Creemos que a partir de ello se pueden esbozar nuevas estrategias de formación docente en ejercicio. Con esta experiencia se ha incorporado al programa de formación docente una estrategia práctica, vivencial, reflexiva y sobretodo efectiva si se valora desde el terreno de los aprendizajes de los estudiantes. ■