

La formación de maestros en servicio en la diversidad de la ruralidad

Danilo de la Cruz explica los principios pedagógicos que guían la propuesta de formación en servicio de docentes rurales de la Unidad de Investigación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, perfeccionada a lo largo de 18 años de trabajo.

PALABRAS CLAVE:

Docentes rurales
Ruralidad
Formación en servicio
Formación continua

In-service teacher training in the diversity of rurality

Danilo de la Cruz explains the pedagogical principles guiding the in-service training proposal for rural teachers at the Research Department for Basic Education Quality Enhancement of the Universidad Peruana Cayetano Heredia, improved throughout 18 years of work.

KEYWORDS:

Continual training
In-service training
Rural teachers
Rurality

DANILO DE LA CRUZ RAMÍREZ

Docente de la Facultad de Educación y miembro de la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Educación Básica en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Presidente de la Asociación Peruana de Lectura (Apelec) y miembro de Foro Educativo.



En los años de trabajo que la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia viene trabajando por la formación continua de maestros en servicio, desde la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, hemos ido construyendo una propuesta cada vez más dirigida a las necesidades de las poblaciones y comunidades rurales en las que intervenimos a través de diversos proyectos que hemos ejecutado en los últimos dieciocho años en dieciséis regiones del país. Hemos brindado formación en servicios a docentes de II. EE. asentadas en zonas rurales de la costa, sierra y Amazonía con diferentes características o tipos de ruralidad: comunidades matsigenkas en el Bajo Urubamba-Cusco, zonas andinas de Mollebamba en Apurímac o comunidades como la Tinguiña o Los Molinos en Ica.

En todos estos contextos nuestra intervención se inicia siempre con una descripción lo más específica posible del contexto actual. Recopilamos datos de las escuelas (niveles de rendimiento de los estudiantes, gestión del aprendizaje, clima institucional, organización, expectativas de los docentes, prácticas comunales, etcétera). Esta data se convierte en el primer nivel de ordenamiento de la información para el diseño de la intervención, necesidad que ha sido planteada por especialistas como Aguerrondo (1992), quien señala que la construcción de escenarios permite adelantarse a la decisión que se debe tomar, mostrando dónde van a estar los problemas en el corto plazo y, así, se puedan prever decisiones sobre ellos. A partir de esta información construimos los escenarios para nuestra intervención y situamos el proceso formativo.

La diversidad de ruralidades la enfocamos desde las distancias geográficas en las que se ubican las escuelas,

siendo las más alejadas de los centros urbanos las más carentes de todo: docentes, materiales, programas de formación, infraestructura, transporte, etcétera. Allí encontramos escuelas unidocentes y multigrado a las que atendemos.

Las escuelas rurales tienen historias de vida muy ricas en información, lo que nos permite elaborar para ellas una propuesta particular y nos reta a realizar un trabajo formativo de maestros en servicio en contextos rurales que no sea estático.

LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE GUÍAN NUESTRA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN SERVICIO PARA DOCENTES DE ESCUELAS RURALES

Nuestro programa de intervención se centra en la atención del maestro como adulto. En tal sentido, considera que es una formación permanente de maestros en servicio que está dirigida a adultos profesionales. Se caracteriza por:

- Contemplar el contexto social de la educación en su sentido más amplio, lo que permite abordar una gama de escenarios educativos que en la zona rural existen en la escuela y fuera de ella.
- Comprender que el aprendizaje adulto debe derivarse de una reflexión del saber y la experiencia de los maestros y se enriquece con las interacciones con la familia y la comunidad.
- Tomar en cuenta que los sucesos y experiencias del aula deben enmarcarse en las políticas educativas y las metas trazadas; por ello las acciones armonizan con la política existente sin dejar de

atender las necesidades específicas de los ámbitos rurales.

- Valorar la colaboración profesional a través de las diversas acciones formativas y participativas, revalorando el trabajo colaborativo, característica principal de las comunidades rurales.
- Desarrollar una metodología que se basa en el análisis y complementación de diferentes perspectivas desarrolladas por los pares, reflexionada y contrastada con la propia práctica.
- Lograr que la participación en los procesos de formación continua sea sostenida, sustentarse en actividades profesionales caracterizadas por el dominio disciplinar y la investigación complementaria a sus actividades en el aula y la escuela.
- Considerar que la acción didáctica en las aulas unidocente y multigrado tiene como ejes principales la organización de los estudiantes en el aula y fuera de ella, el trabajo sobre la base de proyectos que están enlazados con las acciones de la comunidad, la puesta en común de los aprendizajes y la observación del docente hacia los estudiantes como el procedimiento para la evaluación de las competencias de aprendizaje.

Estos principios sintonizan con el Marco del Buen Desempeño Docentes (2014):

“ [...] la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes requieren sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe”.

Requerimos una formación continua de maestros en este caso para que su trabajo en las escuelas rurales sea de un permanente desafío personal y profesional y esté a la altura de cualquier otro ámbito geográfico y social del país.

Las competencias que priorizamos desarrollar en los docentes

Las competencias que desarrollamos se ubican en las áreas personal, social y profesional. En esta última, son los ejes comunes en la diversidad de los contextos rurales donde intervenimos. Éstas son:

- Gestiona estrategias de aprendizaje de la Matemática y la Comunicación en contextos reales para lograr aprendizajes significativos, haciendo uso de los recursos y materiales del contexto, mostrando interés por la innovación.
- Desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes, utilizando los procesos, técnicas y métodos que ofrecen las áreas de Comunicación y Matemática para que se encuentren en condiciones de descubrir, enfrentar y resolver problemas de forma creativa.
- Conduce los procesos de evaluación, considerando los propósitos, los momentos y los actores, para hacer de ésta una actividad de aprendizaje, promoviendo la autorregulación y regulación continua en sus estudiantes.
- Genera actividades de aprendizaje basadas en los resultados de los procesos de evaluación permanente para que los estudiantes reconozcan la evaluación como agente de aprendizaje y la valoren como oportunidad de mejora.
- Desarrolla proyectos de investigación-acción a partir de situaciones problema de carácter curricular que identifican en el aula o la escuela, para desarrollar una práctica docente crítica y reflexiva orientada a la innovación, involucrando a sus pares en el proceso de investigación en un clima de respeto y solidaridad.

EVIDENCIAS DE LOS CAMBIOS QUE GENERA LA PROPUESTA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Sañudo (2009) señala que para determinar el grado y tipo de transformación de la práctica puede considerarse el cambio observado en función de diferencias más o menos significativas, que pueden ir de alterar el orden de las mismas acciones o realizar acciones equivalentes, hasta la verdadera transformación. Nuestros programas de formación docente en servicio tienen una temporalidad aproximada de tres años consecutivos en los cuales progresivamente los docentes se van apropiando de la propuesta. Los cambios los podemos ir observando en función de los tiempos de exposición al programa de formación en servicio.

Al inicio y término de cada año de intervención se levanta información con la finalidad de observar los logros y dificultades y realizar los ajustes y reprograma-



ción respectivos. En las diversas estrategias formativas (talleres, grupos de interaprendizaje y acompañamiento en el aula) utilizamos un conjunto de instrumentos de inicio, proceso y salida, lo que nos permite evaluar productos, desempeños, conocimientos, etcétera, y, a partir de ello, realizar la retroalimentación respectiva que tiene como eje principal los cambios del desempeño en el aula.

El *primer año* es la iniciación de las actividades formativas y participativas en las que se involucra a los docentes. Los docentes se enfrentan de alguna manera a algo diferente a lo que ellos hacen. Lo nuevo va desde la propuesta metodológica, la variedad de estrategias de formación, los materiales de soporte teórico e incluso la interacción con el formador de maestros. Mayormente lo nuevo provoca una reacción en los docentes, quienes se sienten cuestionados desde la práctica, y así comenzamos a encontrar expresiones como: “nuevamente vamos a experimentar”, “debe estar alineado a lo que el Ministerio de Educación propone”, “las familias no quieren cambios”, “los estudiantes no están preparados para tantos cambios”, “esto no va a funcionar”, etcétera. Sin duda, hay una desconfianza frente a lo nuevo, razón por la cual tomamos las medidas del caso (por ejemplo, una sensibilización que considere aspectos personales, sociales y profesionales). Sin duda, es un primer nivel de reflexión en el que manifiestan sus inquietudes y temores, que, creemos son una evidencia de que algo está sucediendo.

El *segundo año* comienza el verdadero involucramiento con el programa y, sobre todo, el compromiso con su propio desarrollo profesional. Las estrategias formativas tienen como acción transversal al desarrollo del liderazgo pedagógico, la reflexión crítica y el trabajo colectivo, lo que está unido a considerar a la

escuela como una unidad que debe estar relacionada con la comunidad. Los docentes empiezan a creer en el cambio cuando ven que los niños y niñas “aprenden”; sin embargo, les cuesta aceptar que ellos son el factor vital de tal transformación. Aun así, expresan que el programa da resultados. Es entonces cuando los docentes comienzan a observar los primeros logros sobre todo en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes y se esfuerzan por hacer un cambio en su práctica teniendo un soporte teórico y disciplinar en su intervención.

El *tercer año* se apropian de la propuesta, pero sobre todo asumen con seguridad los cambios y se atreven a realizar ajustes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes; se sienten respaldados por los buenos resultados de sus estudiantes y hay un mejor acercamiento a las familias y a la comunidad.

En suma, los maestros y maestras se apropian de una propuesta metodológica y la van alimentando y actualizando de acuerdo con sus exigencias profesionales fruto de la reflexión crítica sobre su práctica.

RESULTADOS DE LA CAPACITACIÓN SEGÚN EL GRADO DE RURALIDAD DE LAS II. EE. EN LAS QUE TRABAJAN LOS DOCENTES

Las escuelas, sea por su ubicación geográfica o modalidad, presentan una serie de diferencias que se evidencian en los aprendizajes de los estudiantes. La misma dinámica de la organización del aula, que va desde organizarla físicamente hasta el uso del tiempo, refleja grados de dificultad en la implementación de la propuesta pedagógica.

Sin embargo, podemos señalar que las escuelas con mayor éxito en los aprendizajes de los estudiantes se caracterizan por:

- Contar con un director que ejerce el liderazgo pedagógico y es modelo de vida.
- Las familias son escuchadas y participan en los procesos de la escuela.
- Predomina el trabajo en equipo en cada acción que realizan en la escuela.
- Se aprovecha el tiempo al máximo, y las relaciones entre los docentes son óptimas.
- El tiempo de permanencia de los docentes o directivos es más estable.

PRINCIPALES LECCIONES APRENDIDAS

Sin duda, hemos encontrado en el largo caminar muchas lecciones que revisamos cada año para optimizar los procesos de formación continua. Podemos señalar algunas lecciones aprendidas:

- Es fundamental trabajar con los *padres de familia* para apoyar la educación de sus hijos, pero hay que orientarlos acerca de cómo lo pueden hacer.

- La atención a los docentes deber ser con *mayor permanencia en la comunidad*, pues ello permite asesorarlos con mayor detenimiento y responder a sus demandas particulares.
- Es necesario promover el *involucramiento y compromiso* de la comunidad educativa en las estrategias y actividades de formación continua de los docentes.
- Los docentes y directivos tienen que ser *consultados e informados* de la intervención y tomar acuerdos considerando la dinámica de la escuela.
- Considerar la *variedad de saberes* de los docentes y las familias que juegan a favor del desarrollo personal y profesional.
- Leer las demandas de las familias, que *no necesariamente solicitan como aprendizajes lo que la escuela quiere*, razón por la cual debe haber el acercamiento, participación y toma de decisiones conjuntas.
- Considerar una gama de estrategias flexibles para la *atención de las diferencias* de aprendizajes de los docentes y estudiantes.
- Evitar tratar a la *escuela rural como sinónimo de limitación* por su pobreza; hay un saber rural que aún no acabamos de comprender, y este desconocimiento puede ser una de las causas de su poco desarrollo en algo que se le impone. **!**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. (1992). Planificación de las instituciones escolares. En G. Frigerio, M. Poggi y otros, *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.

FERRER, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico-metodológico*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

IPEBA. (2011). *Ruralidad y escuela*. Lima: Ipeba.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2013). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Minedu.

MONTES, J. (2011). *Saberes para comprender la nueva ruralidad*. Lima.

SAÑUDO, L. (2009). *El progreso de significación de la práctica*. México: Paidós.

UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA. (2017). Programa de Formación de Maestros de la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. Lima: UPCH.