

# Reflexiones de un maestro rural frente a las dicotomías de la p

El autor reflexiona sobre las desigualdades en los resultados del aprendizaje; señala una fuerte relación con el estatus socioeconómico y la lengua materna, lo que consolida una desventaja estructural. Presenta cinco experiencias educativas innovadoras que rompen esquemas tradicionales en la gestión de la escuela y las evaluaciones estandarizadas.

**PALABRAS CLAVES:**

Diversidad cultural,  
Desventaja estructural,  
Innovación educativa,  
Compromiso territorial.

## Reflections of a rural teacher on the dichotomies of educational policy

The author reflects on the inequalities of the learning outcomes, pointing out a strong association with socioeconomic status and mother tongue, which reinforces a structural disadvantage. He presents five innovative educational experiences that break the mold in school management and standardized assessments.

**KEYWORDS:**

Cultural diversity,  
Structural disadvantage,  
Educational innovation,  
Territorial commitment.

---

**JAIME MONTES GARCÍA**

*Docente por la Universidad Nacional de Educación (UNE) y administrador de empresas por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Profesor de Innovación y Emprendimiento por la Universidad de Salamanca (España). Presidente de la Fundación Ser Maestro.*

---

# al política educativa

Para el discurso educativo latinoamericano, el término *calidad* ha sido, sobre todo, sinónimo de obtención de logros en las pruebas estandarizadas. Pero si consideramos el tamaño de la Amazonía y la suma de lugares rurales remotos y dispersos, la ecuación se desmorona. Por eso, evaluar el trinomio *territorio, diversidad cultural y logros de aprendizaje* exige una respuesta política que pase de un juicio que valora las deficiencias a uno que premie las posibilidades, prestándole atención al actor principal que mantiene el sistema en funcionamiento en cada territorio: el maestro y la maestra rurales.

Las brechas no nacen de la nada. La evaluación del aprendizaje se ha descrito tradicionalmente como una foto, una representación estática que en los contextos rurales a menudo aparece borrosa. En contraste, los estudios longitudinales nos proveen de una imagen completa. El estudio Niños del Milenio, que ha seguido cohortes de estudiantes del Perú durante 15 años, encuentra que la brecha de aprendizaje entre estudiantes urbanos y rurales no es fija: se amplía o se reduce dramáticamente a medida que los estudiantes avanzan en el sistema escolar. Según los datos, “la inequidad con respecto a los logros de aprendizaje está fuertemente asociada con el estatus socioeconómico y la lengua materna y ayuda a consolidar una desventaja estructural para los niños indígenas desde la escuela primaria” (Cueto, León y Miranda, 2016). Esto es confirmatorio: el sistema no proporciona caminos educativos significativos a lo largo de los años.

## EL CONTEXTO DEL MAESTRO Y LA MAESTRA RURALES

En la Fundación Ser Maestro colaboramos con docentes de regiones fronterizas y ribereñas. Nuestra perspectiva

expone una desconexión sorprendente entre el diseño de políticas (en la capital del país) y el desempeño de las políticas (en el territorio). Aquí hay tres desafíos estructurales que hemos identificado:

- a) **El Administrador de Deficiencias vs. el Líder Pedagógico.** La política educativa generalmente se basa en los mismos resultados administrativos para docentes rurales que para urbanos, pero sin los mismos recursos de apoyo. Un informe de la Unesco (2021) referido a Latinoamérica destaca que quienes trabajan en la docencia en ámbitos rurales dedican más de su día a procesos administrativos y logística de supervivencia de una escuela, restándole tiempo a la enseñanza. No solo enseñan: dirigen una cafetería escolar, reparan equipos, pasan horas navegando por los campos del teléfono y el correo electrónico para enviar un informe digital. El objetivo de la política es liberarles de la burocracia para que se puedan concentrar en el aprendizaje.
- b) **La capacitación descontextualizada o la falacia de la Talla Única para Todos.** La capacitación es, con frecuencia, genérica. La maestra y el maestro se capacitan en aulas urbanas de un solo grado, cuando su realidad es la de una escuela unidocente o multigrado bilingüe. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) advierte que, aunque la cobertura esté en aumento, “la capacitación inicial y continua de los maestros en áreas rurales frecuentemente no incluye un conjunto explícito de estrategias para la gestión de entornos de aula multigrado y la diversidad cultural entre estas clases, lo que lleva al abandono profesional” (p.117). Cada docente aprende a aprovechar tecnologías que carecen de red o a trabajar utilizando técnicas inconsistentes con la visión amazónica.

c) **La evaluación estandarizada como un acto de exclusión.** El maestro o la maestra rurales a menudo equiparan las evaluaciones nacionales —como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el Perú o Saber en Colombia— con una auditoría punitiva. El sistema evalúa en términos urbanos aquello que un estudiante no puede hacer, incluso cuando su conocimiento está en contacto con el territorio con el que se relaciona —conocimiento del ecosistema, tradición oral, navegación—. Como ilustra la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016), la educación de calidad en territorios indígenas debería basarse “no solo en pruebas cognitivas sino también en el desarrollo de la identidad cultural y la gestión territorial” (p. 142). El sistema identifica a la alumna o el alumno como “reprobado” en lectura, pero no puede medir con precisión su desempeño en desarrollo cívico intercultural.

Ante la inercia del Estado, las iniciativas de la sociedad civil están demostrando que otra política es posible. Las pasantías pedagógicas que hemos organizado en la Triple Frontera (Perú, Colombia, Brasil), en el curso de las cuales nos hemos interesado por estos temas, demuestran que cuando se crean comunidades de aprendizaje profesional se rompe el aislamiento. El maestro y la maestra revalorizan su práctica y ajustan el currículo para su territorio. La diversidad se convierte en un activo para la enseñanza, no en un problema.

La vida rural se pinta como una vida de deficiencia en general; pero desde una perspectiva mucho más amplia nos damos cuenta de que las regiones rurales sirven como laboratorios vivos de innovación educativa. Existe un sesgo de larga data que ve a la escuela rural como una forma “incompleta” de la escuela urbana. Sin embargo, estudiar las mejores prácticas sugiere lo contrario: las limitaciones de infraestructura y el aislamiento han llevado a las comunidades rurales a producir algunas de las prácticas pedagógicas más sostenibles y efectivas de todo el mundo.

¿Qué se está haciendo? *Innovación desde el margen.* Para la Fundación Ser Maestro, lo que estamos construyendo internamente es importante, pero debemos mirar también hacia afuera. Examinamos, por ello, cuatro modelos a nivel mundial que están transformando el aprendizaje rural y que refuerzan nuestro compromiso con el territorio y la diversidad.

## EXPERIENCIAS EXITOSAS

a) **Escuela flexible en Bangladesh y el papel de las mujeres (Modelo BRAC, Bangladesh Rural Ad-**

**vancement Committee).** La organización desafió la rigidez estructural del sistema escolar formal en las zonas rurales más pobres de Bangladesh con un modelo revolucionario: escuelas de una sola aula, centralizadas en el pueblo y operando con horarios flexibles que respetan los ciclos de cosecha y la vida familiar. El 98 % de docentes son mujeres de la misma comunidad, capacitadas no solo en pedagogía sino también en liderazgo comunitario. La proximidad cultural es clave. Al igual que en la Amazonía, donde el maestro o la maestra debe ser un líder comunitario y una clave en la educación, el modelo BRAC sugiere que más efectivo que importar maestras y maestros que desconocen el idioma y no entienden el contexto es capacitar a docentes locales (Unesco, 2022).

b) **Colombia y Vietnam: cuando la pedagogía cruza fronteras (Escuela Nueva).** El modelo Escuela Nueva, que creció en las plantaciones de café colombianas para dar cabida a aulas multigrado, es posiblemente la mejor exportación pedagógica del Sur Global. En las regiones rurales de Vietnam se aplicó con éxito como el *modelo VNEN*, que se basó en guías de autoaprendizaje y gobierno estudiantil. Si bien el modelo mejoró los resultados en matemáticas y lenguaje en ambos continentes, el caso vietnamita ilustra, además, que la cultura importa. La implementación enfrentó desafíos cuando se intentó imponerlo sin adaptarse a la cultura jerárquica local. No es suficiente tener un buen método, sino que la innovación debe nacer del diálogo intercultural. En la Triple Frontera, nuestras guías de aprendizaje no pueden ser simplemente traducciones: deben absorber y respirar la cosmovisión de cada ribera.

c) **África Occidental: aceleración para que nadie se quede atrás (Escuelas Aceleradas).** En países como Malí, Níger y Burkina Faso, miles de niñas y niños abandonan la escuela debido a conflictos o pobreza. La respuesta fueron las Escuelas Aceleradas, un programa intensivo de nueve meses que cubre el currículo de los primeros tres años de la escuela primaria y permite a niñas y niños reintegrarse al sistema formal. El método se centra en habilidades fundamentales —lectura y aritmética— y utiliza la lengua materna como puente hacia el idioma oficial. En muchos entornos rurales alejados, la discontinuidad escolar es frecuente debido a la distancia o las condiciones climáticas, por lo que deben existir currículos flexibles y modulares. No debemos juzgar a un estudiante por tener interrupciones en su trayectoria escolar, sino habilitar puentes que le permitan reintegrarse rápidamente.

- d) **Australia: tecnología que conquista el desierto (Escuela del Aire).** Mucho antes de que se usara la plataforma de comunicaciones Zoom, Australia ya enseñaba a niñas y niños en ranchos aislados, a miles de kilómetros de distancia, a través de la radio y el correo aéreo. Hoy, la Escuela del Aire emplea tecnología satelital para construir aulas virtuales vibrantes. No se trata solo de enviar tareas; se trata de construir comunidad. El alumnado tiene días de interacción social genuina, campamentos anuales y la visita de docentes que llegan en avión. La tecnología en la Amazonía no debe dirigirse a “consumir contenido”, sino a conectar personas. La brecha digital no se cierra simplemente con el uso de tabletas, sino también mediante la conectividad que permite que la niña de Santa Rosa sienta que ella es parte de una ciudadanía global sin dejar su río.
- e) **Finlandia: la naturaleza como aula principal.** Muchas personas ponen a Finlandia como ejemplo por los resultados de sus estudiantes en las pruebas PISA (siglas en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), sin advertir que este éxito se debe en gran parte a una arraigada tradición de educación rural. En el bosque la educación no es algo visible; el bosque es, más bien, el aula misma. Hay una confianza radical en la autonomía docente,

así como en el uso del entorno natural para guiar la enseñanza de la ciencia y las matemáticas. En nuestro país tenemos la Amazonía, el laboratorio biológico más rico del mundo. Si adoptamos una nueva mentalidad sobre lo que significa “infraestructura educativa”, y tomamos al bosque como una locación envidiable, la comunidad, los espacios naturales y sociales como parte del aprendizaje basado en el territorio que defendemos no será un consuelo ante la ausencia de edificios, sino una pedagogía de vanguardia.

## CONCLUSIÓN

Para mejorar el aprendizaje en las áreas rurales, la política educativa no debe considerar a la maestra y el maestro rurales como último eslabón de la cadena de mando, sino comenzar a tratarlos como personas expertas en el territorio. Nuestro compromiso con la educación es con la calidad educativa holística. El logro del aprendizaje es holístico, es decir, considera el bienestar, la identidad y la ciudadanía global.

El “logro del aprendizaje” no es solo de contenido. Esto significa una infraestructura decente, capacitación situada y, lo más importante, confianza en la capacidad innovadora de nuestras maestras y maestros. **1**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Cepal. <https://n9.cl/4ebwz>

CUETO, Santiago; Juan LEÓN y Alejandra MIRANDA (2016). *IE-ducation trajectories: from early childhood to early adulthood in Peru*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://n9.cl/bfhoy>

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Educación en Perú: más allá de las fronteras urbanas. Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE. <https://n9.cl/s9o6s>

UNESCO-OREALC, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes*. <https://n9.cl/97cyr>