



DEBATES EN EDUCACIÓN

Boletín del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

El artículo que presentamos en esta edición del boletín "Debates en Educación", a manera de impulsar el debate sobre la calidad educativa, fue publicado inicialmente en la compilación denominada JÓVENES RURALES: TERRITORIO, EDUCACIÓN Y NUEVOS DESAFÍOS por el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas CENAISE (2022) en el Ecuador, bajo el título "Formación y Acompañamiento a los docentes en la ruralidad: Retos y temas pendientes".

La reedición de este artículo está motivada por el hecho de que los debates que se llevan a cabo en el marco de la actualización curricular han hecho énfasis en la necesidad de fortalecer la intraculturalidad como parte del proceso de descolonización de la Educación en Bolivia.

El documento está organizado en dos partes: La primera aborda elementos generales sobre docencia y ruralidad como marco teórico y práctico para la comprensión de la segunda parte, referida a la formación y el acompañamiento de docentes en contextos de ruralidad.

La presente versión está levemente modificada con la finalidad de actualizarla.

Pertinencia cultural del docente

L. Fernando Carrión Justiniano
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

1. Educación, docentes y ruralidad

El plantear el tema de la educación y la docencia en la ruralidad, contiene una convicción implícita referida, primeramente, a la existencia de diferencias sustanciales entre la educación en contextos urbanos y la educación en contextos rurales; contiene, además, la convicción de que no sólo la organización y los procesos son diversos en ambos contextos sino que también lo son los resultados educativos, generalmente menores en la ruralidad.

De ahí que, antes de ingresar al análisis de los elementos a tomar en cuenta a la hora de tratar el tema de la docencia y la ruralidad, sea necesario dejar establecidos algunos de los tópicos que hacen a las diferencias señaladas.

1.1. Educación y ruralidad: entre la "educación ofrecida" y la "educación necesaria"

Como primer elemento que explica las diferencias entre la educación rural y la educación urbana señalamos aquel relacionado al diseño del sistema educativo, al currículo escolar y a todos los componentes que de ellos se desprenden.

Por lo general, los diseños y definiciones de la estructura de un sistema educativo parten asumiendo un determinado "enfoque" o "modelo" educativo; se dice "por lo general", ya que en las últimas décadas en el contexto regional, como es bien conocido, se implementaron reformas educativas "de paquete" sin el previo análisis y definición de una comprensión del papel de la educación en la sociedad, lo cual no significa que los "paquetes" aplicados no tuvieran implícitas sus miradas de educación y de sociedad sino que simplemente no fueron asumidas.

Esta fundamental toma de posición puede ser ya la explicación de por qué un determinado sistema educativo asume las especificidades de una educación en contextos de ruralidad o las obvia. En el primer caso, el diseño y la organización del sistema educativo, los currículos y los componentes ordenados a ellos -financiamiento, personal docente, materiales de apoyo, entre otros- podrán tomar en cuenta las especificidades de cada contexto y ofrecerán una educación diferenciada y coherente a las necesidades específicas (Universidad del Valle, 2014).

Por el contrario, en caso de adoptar un "enfoque" o "modelo" que no asuma las especificidades de los contextos en los que se garantice el derecho a la educación con equidad, se terminará elaborando una única "oferta" educativa -en contenidos, formas, medios y fines- sin reparar en los contextos en los que se apliquen ni en las necesidades específicas de éstos.

Ello aplica también para las múltiples posiciones intermedias entre ambos puntos; es decir, aquellas, por ejemplo, que se quedan en la declaración simplemente enunciativa del reconocimiento de las especificidades de cada contexto pero, a la hora del diseño y operativización, aplican sólo criterios estándar, o aquellos que aún atendiendo las especificidades en el diseño y operativización, no terminan de brindar las condiciones financieras, técnicas y de niveles de administración educativa para que la atención pueda llegar verdaderamente a ser diversa y por tanto pertinente y relevante.

1.2. Educación de “primera” y educación de “segunda”

Un tema inicial y central es, entonces, comparar la armonización entre la educación que un sistema educativo llega a ofrecer con la educación que determinados contextos territoriales y culturales necesitan y demandan.

El grado de armonía entre estos aspectos explica, en buena parte, la calidad de los procesos y resultados educativos que se alcanzan. Está demás decir que si un sistema educativo ofrece una educación uniforme en sus contenidos, en sus medios y sus fines, los procesos y resultados educativos serán buenos sólo en contextos a los que efectivamente respondan, mientras que en aquellos que demanden otros contenidos, medios y fines, la “calidad” será menor.

De ahí que el avance de la comprensión de la educación como un derecho y un bien público suele quedar en muchas sociedades en una simple declaración, ya que en los hechos se llega a consolidar la coexistencia de una educación de primera que convive con otras con procesos y resultados menores.

Una rápida revisión en los sistemas de información de nuestros países podrá mostrarnos esas brechas entre la educación en contextos urbanos y aquella en contextos rurales.

1.3. Pertinencia académica y pertinencia cultural de los docentes en la ruralidad

Entre todos los factores que hacen a las condiciones educativas, el docente es

determinante a la hora de la concreción de los procesos educativos; de ahí que su papel puede llegar a equilibrar o desequilibrar la balanza de procesos y resultados educativos.

El conocimiento acumulado sobre escuelas y maestros de zonas rurales proporciona evidencias sobre lo anterior. En ellos se ha llegado a comprobar que algunos de los problemas inherentes al bajo rendimiento del sistema educativo, en este medio, resultan de aspectos que dicen relación con el origen, formación y características personales del profesor rural. Con sus condiciones laborales generales y técnico-pedagógicas en las que desempeña su trabajo, la visión que tiene de su papel e influencia y la forma en que enfrenta y conduce los procesos de enseñanza dentro y fuera de la unidad escolar. (Gajardo et al., 1992, p. 20)

Continuando con la lógica expuesta, si un sistema educativo considera las necesidades educativas específicas en contextos de ruralidad, diseñará una gestión académica y administrativa que atienda dichas especificidades. Ello pasa por la estructura de un currículo diferenciado, de medios y fines también específicos así como la definición de políticas de profesión y de formación docente que garanticen educadores no sólo con pertinencia académica sino también con pertinencia cultural.

Por pertinencia académica se entiende la posesión de competencias educativas de orden pedagógico, didáctico y disciplinar acordes al nivel y la especialidad o área en la que ejerce la docencia. Por pertinencia cultural entenderemos la comprensión, identificación -o el respeto profundo-, la profundización y fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas propias del contexto territorial y geográfico.

Una visión de educación uniforme buscará en sus docentes simplemente la pertinencia académica; una visión que asuma las especificidades de cada contexto complementará la pertinencia académica con la pertinencia cultural de los docentes.

2. Formación y acompañamiento a docentes en la ruralidad

Establecido el carácter estructural de una visión o enfoque o modelo de educación a la hora de definir una oferta educativa, que tome en cuenta o no las diversidades de población que un sistema educativo debe atender y la importancia de la docencia entre las condiciones educativas a la hora de la operativización de esa mirada de educación, nos centramos ahora en la docencia y los elementos que en ésta pueden aportar a una educación relevante y pertinente a los contextos de ruralidad.

Previamente es necesario indicar que las políticas de profesión docente implican una mirada integral que debe conjugar al menos tres aspectos: la formación docente, la carrera docente y sus condiciones laborales (UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO Santiago], 2007).

Una política de profesión docente, que se desprenda de una comprensión de la educación como un derecho que debe garantizar pertinencia, relevancia y equidad en la oferta educativa, deberá diseñar una carrera profesional que motive y propicie a los docentes un desarrollo profesional que les permita un acceso, ascenso y estabilidad vinculada a los procesos y resultados educativos con las características señaladas y en armonía con el contexto territorial, cultural y lingüístico en el que desarrolla su actividad y su carrera docente.

De la misma manera, aspectos como el reconocimiento salarial, la salud, las condiciones de infraestructura, equipamiento y transporte, entre otros, deben considerar la diversidad de situaciones en las que la acción docente debe desarrollarse. Estas condiciones laborales se traducirán en asignación de recursos y financiamiento con criterio no sólo de eficacia y eficiencia sino, principalmente, de equidad.

Cada uno de los aspectos señalados, carrera docente y condiciones laborales, pueden ser tratados de manera detallada por la complejidad que conllevan. Para efectos de este análisis, nos

limitamos a señalar la íntima interdependencia entre estos aspectos con las políticas de formación docente de un sistema educativo y nos concentraremos en desarrollar este último punto. Ninguno de ellos por sí solo y por separado garantiza un mejor desempeño docente; sólo en la articulación de los tres es posible plantear una política de profesión docente integral.

La formación docente implica etapas y componentes diversos e interdependientes. No tiene fin en sí misma ya que está en directa dependencia de las definiciones respecto a qué educación, para qué tipo de sociedad, para quiénes, de qué manera, con qué contenidos, con qué gradualidad, entre otras definiciones a las que, toda la estructura de formación docente, debe apuntar manteniendo los principios expresados inicialmente. Si un sistema educativo se concibe a sí mismo para atender la diversidad, estructurará la formación docente en función a la atención de la misma; si, por el contrario, tiene una visión de homogeneización, toda la formación docente buscará formar docentes que desarrollen procesos educativos homogeneizantes.

A continuación, analizaremos la formación docente desde sus principales etapas, intentando centrar la atención en lo que en cada una de ellas debe considerarse en una visión de educación que atienda la diversidad y, de manera puntual, los contextos de ruralidad.

2.1. Procesos de selección

La formación docente no comienza con la formación inicial -formación de pregrado- sino con los procesos de selección de quienes ingresarán a la formación para futuros docentes. Para ello deben definirse criterios y procesos de selección. Éstos dependen, en parte, de la estructura organizativa e institucional que cada país define para la formación de sus docentes, de ello nos ocuparemos en el punto siguiente; ahora diremos que la ubicación y la dependencia de las instituciones de formación inicial de docentes, suele condicionar los procesos de selección.

Si los centros de formación inicial están ubicados sólo o prioritariamente en las principales ciudades, las oportunidades y las condiciones para que los jóvenes de contextos rurales que deseen acceder a la carrera docente se limitan en

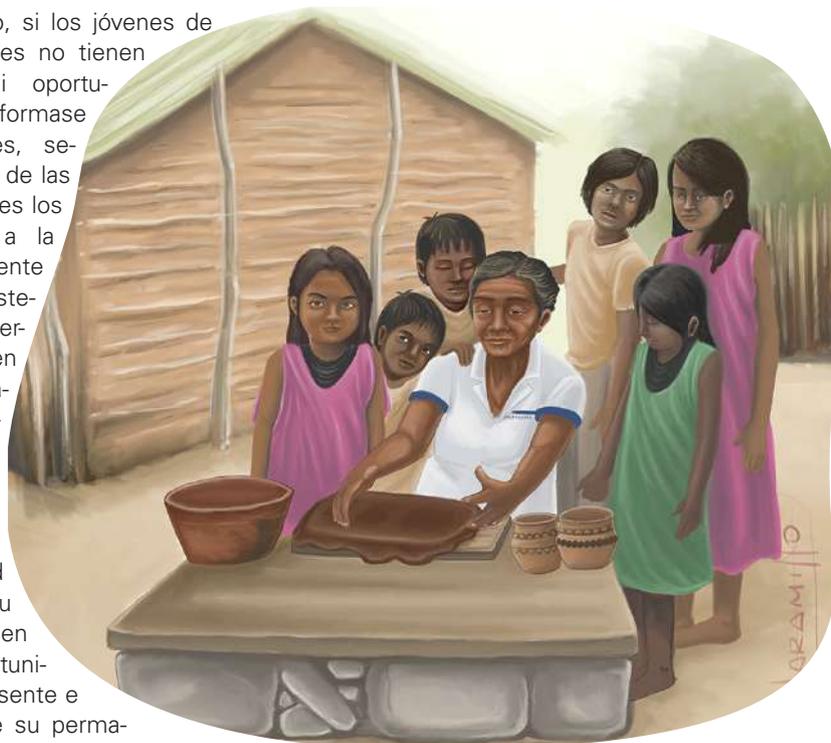
gran medida. Si, por el contrario, estos centros están también en contextos rurales, las oportunidades y las condiciones de jóvenes de contextos rurales para formarse como futuros docentes se amplían de gran manera.

No se trata, en este caso, simplemente de cobertura o acceso a la educación superior para futuros docentes; las condiciones y oportunidades para que jóvenes de contextos rurales accedan a la formación docente garantizan, en cierta medida, que los futuros docentes tengan, ya de inicio, pertinencia cultural y lingüística, a lo que se suma el contar con las condiciones, materiales y de identidad, para que los mismos, una vez titulados, puedan incorporarse al trabajo docente en sus propios territorios de manera estable.

Por el contrario, si los jóvenes de contextos rurales no tienen condiciones ni oportunidades para formarse como docentes, serán los jóvenes de las grandes ciudades los que accedan a la formación docente e ingresen, posteriormente, al servicio docente en contextos rurales sin la pertinencia cultural y lingüística, pero además con la mirada fija en la ciudad y buscando su retorno a ésta en la primera oportunidad que se presente e incluso durante su permanencia en el contexto rural, ocasionando el descuido y abandono que, en última instancia, es una de las causas para que los procesos y resultados educativos en contextos rurales tenga tantas limitaciones.

Ante la falta de presencia de instituciones de formación inicial de docentes en contextos rurales, pueden darse mecanismos de estímulo para que jóvenes de contextos rurales accedan de manera preferente. Estos mecanismos pueden ser modalidades de ingresos directos para jóvenes

de contextos indígena originario campesinos, becas de estudio, residencias estudiantiles, entre otros. En estos casos, si bien se facilitan las oportunidades, no se garantiza que el proceso de formación sea pertinente a su identidad cultural y lingüística, como veremos más adelante; pero la situación más preocupante es la de aculturación y la tendencia de que éstos jóvenes de contextos rurales centren sus proyectos de vida, ya no en sus comunidades de origen, sino en la siempre tentadora ciudad, con lo que el esfuerzo por abrir oportunidades puede terminar siendo una forma más de estimular la migración a los centros urbanos y profundizar las limitaciones de docentes con pertinencia académica, cultural y lingüística en las zonas rurales.



2.2. Formación inicial

Las posibilidades de formar docentes que garanticen tanto la pertinencia académica como la cultural, pasan por el currículo oficial para esta formación y por las condiciones para el desarrollo del mismo; nuevamente cabe el análisis del posicionamiento del sistema educativo respecto a la atención real a la diversidad e identidad, a una atención de ésta de forma simplemente enunciativa o la definición de homogeneización.

Lo cierto es que una formación con pertinencia académica está, de cierta manera, garantizada en cualquiera de las variantes que pueda asumir la formación inicial; el problema está en la pertinencia cultural y lingüística. Ya se mencionó que, incluso en sistemas que facilitan el ingreso a la formación docente a jóvenes de contextos rurales en instituciones de contextos urbanos, la mencionada pertinencia no termina por estar garantizada, no sólo por los temas de aculturación sino también por las limitaciones propias de un contexto formativo ajeno al contexto laboral para el que se pretende formar. Desde la selección de docentes que puedan desarrollar procesos de formación inicial en respeto a diversidad y, peor aún, al fortalecimiento de las culturas indígena originario campesinas, pasando por los materiales de apoyo a la formación, hasta las experiencias de prácticas docentes durante la formación de pre-grado, el desarrollo de la formación inicial en contextos urbanos tiene condiciones desfavorables, mientras que ésta formación desarrollada en contextos cercanos a las especificidades culturales y lingüísticas para las que se busca formar futuros docentes, cuentan con mejores condiciones en todo orden, excepto el financiero y material.

Un debate en este punto, suele ser el diferenciar grupos de docentes: docentes urbanos y docentes rurales. El debate y la práctica es muy amplia en la región y muy variada en sus soluciones. De manera sintética se puede indicar que el problema no debe plantearse entre unicidad de la docencia o diversidad de ésta; el planteamiento no pasa por la "o" sino por la "y": unicidad de la docencia en cuanto al nivel académico, la jerarquía profesional y las condiciones laborales "y" diversidad docente en cuanto al currículo de formación, las modalidades de atención y el contexto para el que se forman.

2.3. Permanencia y formación en servicio

Ya hemos argumentado respecto al tema de la permanencia de los docentes que se incorporan al ámbito educativo en contextos de ruralidad y cómo ésta suele estar condicionada a la procedencia de los docentes, al contexto en el que se formaron y al proyecto de vida que de esto deriva. Lo cierto es que la permanencia de docentes en contextos de ruralidad es uno de los

elementos más frágiles del sistema y una de las razones que explican las limitaciones en los procesos y resultados educativos en estos contextos.

Además de las condiciones laborales para los docentes que trabajan en zonas rurales, un aspecto determinante suelen ser las limitaciones que éstos encuentran para su formación en servicio, sea esta en formación continua -capacitaciones y actualizaciones puntuales y breves orientadas a la práctica educativa-, sea en formación posgradual -procesos de mediano y largo alcance, con acreditación académica y orientados a la especialización-; en ambos casos las oportunidades en las zonas rurales y de difícil acceso suelen ser muy escasas debido a que la oferta formativa de este tipo suele estar concentrada en las ciudades o a las condiciones tecnológicas y de conectividad que suelen requerir.

Pero la formación en servicio es un elemento que no sólo afecta a las decisiones respecto a la permanencia de los docentes sino también a las posibilidades de desarrollar, con estos, procesos de acompañamiento con ofertas orientadas a la pertinencia cultural y lingüística: en el caso de docentes que llegan de otros contextos, la formación en servicio puede ser un mecanismo para brindar información para el conocimiento y valoración de las especificidades culturales y lingüísticas de la zona en la que desarrollan la docencia; en el caso de los docentes que son propios del lugar, la formación en servicio puede ser una gran oportunidad de desarrollar conocimientos y herramientas para la profundización y el fortalecimiento de sus propias culturas y para el desarrollo de procesos educativos con contenidos relevantes y pertinentes al contexto.

3. Conclusiones y proyecciones

La formación y acompañamiento a los docentes, cualquiera sea el contexto de intervención de éstos, es parte de un sistema educativo que, a su vez, depende y se fundamenta en una determinada concepción de educación y sociedad. Si esa comprensión asume la diversidad, no sólo como principio sino también como criterio operativo, toda la estructura educativa y sus elementos estarán orientados a atender dicha

diversidad, por el contrario, se mantendrán las diferencias en la organización, los procesos y resultados educativos.

Los docentes son un componente fundamental a la hora de desarrollar los procesos educativos; su importancia es tal que pueden ser el factor determinante para inclinar la balanza de resultados para bien o para mal. Esa importancia exige un tratamiento integral en las políticas de profesión docente que articule la formación con la carrera y las condiciones laborales.

La atención de la formación docente en su integridad (selección, formación inicial, inducción laboral y formación en servicio) podrá atender las especificidades de los contextos de ruralidad, con mayor o menor dificultad dependiendo de los posicionamientos que cada sistema educativo asuma respecto a la educación y su papel en la sociedad.

Para que la formación docente pueda aportar a una atención con equidad, pertinencia y relevancia en contextos de ruralidad, no sólo debe considerar la pertinencia técnica - académica de los docentes sino también su pertinencia cultural y lingüística. Este criterio implica efectos en cada una de las etapas de la formación docente; siendo las etapas clave, de cara a la definición de políticas educativas que busquen responder adecuadamente a contextos de ruralidad, la selección y la inducción laboral, a las cuales la estructura de formación docente debe estar debidamente alineada.

Referencias

- Gajardo, M., de Andraca, A. M. de, (Sin especificar) y (Sin especificar). (1992). *Docentes y docencia: las zonas rurales*. UNESCO/FLACSO.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2016). *Revolución Intracultural Intercultural y Plurilingüe*.
- Sánchez Sánchez, G. I. y Jara Amigo, X. E. (2018). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos: Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*.
- Universidad del Valle (Ed.). (2014). *Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad*.