

REVISTA **IBEROAMERICANA** DE EDUCACIÓN RURAL

 **RIBER**


UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO

Volumen 1 • Número 1
marzo - septiembre • 2023

ISSN | en trámite

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN RURAL

Volumen 1 | Año 1 | Marzo - Septiembre 2023



La Revista Iberoamericana de Educación Rural es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual. Esta publicación es editada por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, particularmente por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Domicilio de la publicación: Prol. Paseo de la Reforma 880, colonia Lomas de Santa Fe, Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01219, Ciudad de México. Dirección electrónica: <https://riber.ibero.mx>. Contacto: riber@ibero.mx; 55 5950 4000 ext. 7913. Editor responsable: Diego Juárez Bolaños. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título en trámite, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN electrónico en trámite. Responsable de la última actualización de este Número: Gestión editorial del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, Alcaldía Álvaro Obregón, C.P. 01219, fecha de última modificación: 21 de marzo de 2023.

La Revista Iberoamericana de Educación Rural. Volumen 1, número 1, marzo-septiembre 2023, se publicó en forma electrónica el mes de marzo de 2023.

© Derechos reservados conforme a la ley

Consejo Editorial

Diego Juaréz Bolaños	Director académico y Responsable de la Red Temática de Investigación en Educación Rural
Luz María Stella Moreno Medrano	Directora del Instituto de Investigaciones de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)
Rosalinda Martínez Jaimes	Directora de Ediciones Ibero
Jaime Rogelio Calderón López-Velarde	Académico de la Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas
Cecilia Pineda	Editora en jefe

Comité Editorial

Ana María Cadavid	Universidad de Medellín, Colombia
Cícero Da Silva	Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Flavia Obino Correa Werle	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Guillermo Williamson Castro	Universidad de la Frontera, Chile
María Luz Rodríguez Cosme	Universidad de Oriente, Cuba
Mónica Escobar	Universidad Nacional de la Plata, Argentina
Nancy Torres Victoria	Universidad Nacional, Costa Rica
Oresta Lopez Pérez	El Colegio de San Luis, México
Roser Boix Tomás	Universidad de Barcelona, España

Comité Académico

Alessandro Rodrigues Pimenta	Universidad Federal do Tocantins, Brasil
Anderson Brasil	Universidad Federal do Reconcavo Baiano, Brasil
Alexis Cespedes Quiala	Universidad de Oriente, Cuba
Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda	Universidad Militar Nueva Granada, Colombia
Amanda Cano Ruíz	Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, Veracruz, México
Berenice Ortiz Elizalde	Escuela Primaria Multigrado Unitaria Juan Escutia, Hildalgo, México
Blanca Araceli Rodríguez Hernández	Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
Cassia Ferreira Miranda	Universidad Federal do Pampa, Brasil

Carlos Guillermo Rossainzz	Medición Independiente de Aprendizajes, México
Carlos Rafael Rodriguez	Investigador independiente, Costa Rica
Carlota Guzmán Gómez	Universidad Nacional Autónoma de México, México
Cenobio Popoca Ochoa	Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México
Cristiane Backes Welter	Universidad de Caxias do Sul, Brasil
Dana Sokolowicz	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Darciel Pasinato	Universidad do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Diana Violeta Solares Pineda	Universidad Autónoma de Querétaro, México
Elkin Alonso Ríos Osorio	Universidad Católica de Oriente, Colombia
Enrique Ibarra Aguirre	Universidad Autónoma de Sinaloa, México
Enrique Pieck Gochicoa	Universidad Iberamericana Ciudad de México, México
Erika García Torres	Universidad Autónoma de Querétaro, México
Esteban García	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México
Graciela Messina	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México
Josemir Almeida Barros	Universidade Federal do Rondonia, Brasil
Juana Islas Dossetti	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México
Julio Horta	Universidad Autónoma de México, México
Kamil Alaitsune Ansoleaga Salas	Universidad Experimental El Libertador, Venezuela
Lisandro David Hormaeche	Universidad Nacional de la Pampa, Argentina
Lucielio Marinho da Costa	Universidade Federal do Paraiba, Brasil
Lucila Galván	Investigadora independiente, México
Luis Ernesto Solano Becerril	Universidad de la Salle Bajío, México
María del Carmen Cruz	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador
María del Rosario Auces Flores	Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
María Fidelia Díaz Reyes	Universidad de Oriente, Cuba
María Guadalupe Díaz Tepepa	Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México
Martha Olivia Peña Ramos	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México
Rosa Guadalupe Mendoza Zuany	Universidad Veracruzana, México
Yaneth Fabiola Yolima Aglaya Daza Paredes	Fundación Universitaria Agraria, Colombia

Índice

RiBER | Volumen 1 | Año 1 | Marzo - Septiembre 2023

Presentación	9	Limber Elbio Santos Casaña
Palabras iniciales	11	Diego Juárez Bolaños

Artículos de investigación

Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI	13	Verónica Puruncajas
Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino	27	Mónica Escobar
Retos para la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes	49	Teresa de J. Rojas Rangel
O ensino aprendido de artes em um contexto escolar rural ribeirinho de Guajará-Mirim, Rondônia, Brasil	65	Carlos Alberto Bosquê Junior y Josemir Almeida Barros
Formación de docente para la gestión de escuelas rurales de Argentina	79	Lisandro David Hormaeche

Ensayos

Aportes de la educación rural a la transformación educativa	101	Gabriel Cámara
Hacia la mejora continua de la educación rural: retos y perspectivas	107	Silvia Valle Tepatl y Gabriela B. Naranjo Flores
Retos de la educación rural: hacia una agenda de investigación y colaboración	117	Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
La co-enseñanza en el aula unitaria. Un componente innovador para la mejora de la calidad de la educación en los territorios rurales	129	Roser Boix Tomàs
¿Cómo ruralizar la universidad? Reflexiones sobre interculturalidad y plurilingüismo en la educación superior	135	Gunther Dietz
La Propuesta Educativa Multigrado 2005: Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos	143	Cenobio Popoca Ochoa
Aportes de "Dialogar y Descubrir" a los retos de la educación rural	153	Antonia Candela
"Trasladar los niños a las escuelas". Historias de la concentración escolar	159	Elsie Rockwell
Un paso a la vez, o quizá 295. Recordando algo del camino de la educación indígena en México	167	Yesid Sierra

Reseñas de libros

- Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural de Chiapas 177 Lesvia Rosas
- Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado 185 María del Rosario Auces Flores
- La escuela primaria rural multigrado. Un acercamiento didáctico-metodológico 191 Alexis Céspedes Quiala

Experiencias de docentes rurales

- Experiencias de una maestra rural 195 Magdalena Mendoza Robles

PRESENTACIÓN

Limber Elbio Santos Casaña
Uruguay

Las comunidades educativas rurales de Iberoamérica reciben con beneplácito emocional y académico el inicio de la puesta en circulación de una publicación específica sobre educación rural. Se trata de una esperada reivindicación de los docentes e investigadores que en relación a la temática siempre hemos buscado generar nuevos canales de difusión y visibilización. Es preciso señalar el reconocimiento a todos quienes hacen posible esta oportunidad.

La Revista Iberoamericana de Educación Rural (RIBER) es una iniciativa del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), instituciones altamente comprometidas con la educación rural y de referencia en nuestros países. Este marco institucional ofrece una serie de importantes garantías académicas a la publicación y ubica a la educación rural en la primera línea de los debates técnicos y las decisiones políticas.

La historia de la educación rural ha estado signada por la necesidad de hacer visible sus realidades cotidianas, su potencial pedagógico, su historia extraordinariamente rica y su enorme diversidad cultural. Es tarea continua de estudiantes, educadores e investigadores poner sobre la mesa la diversidad de la educación rural para contribuir a decisiones políticas adecuadas y pertinentes. Está en juego aquí la especificidad de la educación rural y su reconocimiento por parte de los decisores de la política educativa que es imprescindible. Se trata de una especificidad técnica y pedagógica que a lo largo de la historia de nuestros territorios ha demostrado contar con elementos muy propios: la didáctica en aulas multigrado, las relaciones de las instituciones educativas con las comunidades rurales, la interculturalidad y los vínculos con el ambiente. Estos elementos implican continuar construyendo una pedagogía rural que se materialice de manera concreta en cada uno de nuestros países conforme a sus historicidades e idiosincrasias culturales.

La diversidad de procesos de reflexión sobre las realidades rurales como la investigación académica o los procesos de formación de actores educativos, confluye en esta publicación motivando a reafirmar en nuestras convicciones. Pues éstas son elaboradas por educadores que pueden vivenciar a diario las condiciones de vida en los medios rurales y los desafíos de construcción de futuros posibles así como las peripecias del aislamiento y el efecto sombrío de políticas que son organizadas desde miradas altamente centralizadas y excesivamente urbanocéntricas.

Estamos aquí ante un emprendimiento abierto y solidario donde la prioridad es generar un canal arbitrado de divulgación abierta del conocimiento producido. En tiempos de mercantilización del saber en general y de la educación en particular, es vital contar con una herramienta sin restricciones.

La formación docente, las prácticas de enseñanza así como los aprendizajes, las políticas educativas, el currículum y la didáctica, las experiencias pedagógicas, la gestión institucional, la infraes-

estructura escolar, las tecnologías educativas, la educación para adultos y la educación no formal, la educación popular y comunitaria y los campos emergentes en educación rural, son algunas de las temáticas específicas que se convocan en estas páginas. Sin embargo, los saberes que encontraremos dentro de ellas no se limitan a la educación rural. Por el contrario, las innovaciones surgidas de la educación rural trascienden y contribuyen largamente con la mejora de la educación en todos los tiempos y contextos geográficos y socioculturales.

La Revista Iberoamericana de Educación Rural circulará de un lado a otro del Atlántico; a lo largo y ancho de nuestra América Latina, atravesando múltiples y diversos medios. Dialogando con infinidad de lenguas, identidades, climas, historias, ciudades y campos. La revista formará pronto parte de nuestro sentir docente, de nuestras acciones e inquietudes cotidianas, de nuestras reivindicaciones por más y mejor educación rural. En pos de nuestras infancias y comunidades rurales.

La invitación es doble. Por un lado a recorrer estas páginas para poder leernos entre todos: una necesaria actitud de reconocimiento mutuo entre nuestros pueblos. Por otro lado a compartir el conocimiento elaborado y hacerlo más fuerte y útil en el intercambio, la interlocución y la mutua interpelación. A disfrutar de la lectura...

PALABRAS INICIALES

Diego Juárez Bolaños
México

Los procesos educativos que se desarrollan en los territorios rurales han sido invisibilizados en buena parte de Iberoamérica, tanto en los medios de comunicación, como en el ámbito académico y por las acciones y políticas públicas. Siendo que en las zonas rurales se desarrollan experiencias significativas e innovaciones pedagógicas que intentan adecuarse a la diversidad de contextos socio-naturales y culturales en zonas desérticas, boscosas, selváticas, ribereñas, costeras y montañosas. Espacios habitados por poblaciones mestizas, afrodescendientes, indígenas y migrantes, con una enorme variedad de expresiones culturales y formas de organización social.

Definir qué es “lo rural” es una tarea compleja, pero lo entendemos como una categoría afectiva, espacial, geográfica, social, cultural y política. Las formas de entender lo rural, a partir de criterios estrechos y limitados (como son los demográficos o mediante la identificación de actividades productivas primarias), dejan de lado el reconocimiento de la pluriactividad de los habitantes de los territorios rurales; las estrechas relaciones sociales entre sus pobladores con el medio natural; sus interconexiones y relaciones sociales, económico-productivas, políticas, culturales y medioambientales con espacios locales, regionales, nacionales e internacionales; a fin de cuentas, su diversidad y heterogeneidad.

A pesar de que no desconocemos las condiciones de olvido, violencia, desplazamiento, despojo, extractivismo, marginación y pobreza que se viven en muchos territorios rurales, no deseamos entender lo rural a partir de las carencias y déficits, o a partir de su comparación frente a los espacios urbanos. Más aún, reconocemos la multiplicidad de valores que encontramos en las regiones rurales, tales como solidaridad, comunalidad y amabilidad, en espacios de gran diversidad y riqueza cultural, social y medioambiental.

Los territorios rurales constituyen el futuro de la humanidad si es que deseamos que las sociedades no continúen con formas de vida caracterizadas por el consumismo, el hedonismo, la soledad, la desconexión de la realidad a través de las redes sociales y de los recursos tecnológicos; la desvalorización y dispendio de recursos naturales. En suma, sociedades cada vez más distantes de la Madre Tierra.

Ideada durante una reunión informal durante un evento académico desarrollado en el año 2016 en la Ciudad de México, la Revista Iberoamericana de Educación Rural (RibER) intenta sumarse a los esfuerzos desarrollados por múltiples actores a fin de visibilizar y reconocer procesos educativos, formales y no formales, desarrollados en los territorios rurales de América Latina, España y Portugal.

Para pasar de la idea a la concreción de la revista tuvieron que realizarse muchos esfuerzos. Graciela Carrazco elaboró el Estudio de Factibilidad para argumentar la necesidad de crear la RiBER. Cecilia Pineda ha fungido como editora, encabezando las tareas para recibir, enviar a dictaminar, revisar y organizar los diversos textos que componen los primeros dos números de la revista.

Así, en pocos meses desarrollamos las acciones que nos han permitido construir la RiBER: justificamos su pertinencia e importancia; ideamos las partes que la componen; creamos las pautas de publicación, el Código de Ética que la rige y el formato de dictaminación de los artículos; identificamos e invitamos a los colegas que amable y solidariamente aceptaron sumarse a los Comités Académico, Editorial y Asesor; emitimos la convocatoria abierta a todos los interesados en participar mediante el envío de artículos; llamamos a reconocidos académicos y funcionarios gubernamentales para que nos apoyaran con la redacción de ideas que mostrasen los retos, pero también los logros y las posibilidades de la educación rural; solicitamos la colaboración a estudiantes de diseño elaboraran las ilustraciones que enriquecen la publicación, además de haber pedido a Limber Santos, un reconocido experto uruguayo sobre la educación rural, redactar la Presentación de la revista.

Agradecemos a Brenda Rico por el diseño del logo de la revista; a Graciela Carrazco, por elaborar los documentos que sustentan a la RiBER; a los miembros del Comité Académico quienes dictaminaron los artículos recibidos durante el poco tiempo asignado para tal tarea; a los invitados académicos y funcionarios públicos, que amablemente redactaron textos que nos permiten tener un panorama general sobre el estado que guarda la educación rural en varias naciones iberoamericanas; a Luz María Moreno, directora del INIDE, por sus ideas para enriquecer la publicación, además de facilitar los apoyos institucionales que han permitido su concreción; a Rosalinda Martínez, directora de Ediciones Ibero y a su equipo, quienes crearon el sitio web que aloja a la RiBER y nos apoyaron en los procesos editoriales; a los estudiantes de la carrera de Diseño de la UNAM y de la Universidad de Guanajuato, quienes crearon las ilustraciones; y sobre todo, a Cecilia Pineda, sin su esfuerzo, tiempo, dedicación y empeño la revista no hubiera podido realizarse.

Estamos seguros de que la RiBER se convertirá en un referente para los especialistas, figuras educativas, docentes, estudiantes de licenciatura y posgrado y demás interesados en los procesos educativos, formales y no formales, que se desarrollan en los territorios rurales, gracias a los apoyos brindados por miembros de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) y de colegas de las redes Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) e Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER).

Resta entonces, que las personas interesadas encuentren en la revista un espacio de diálogo e intercambio de ideas sobre estos temas que tanto nos apasionan.

ESTADO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN IBEROAMÉRICA. NUDOS CRÍTICOS Y AVANCES DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA EN EL SIGLO XXI

SITUATION OF RURAL EDUCATION IN LATIN AMERICA. CRITICAL KNOT AND AD-
VANCES FROM A COMPARATIVE PERSPECTIVE IN THE 21ST CENTURY

Verónica Puruncajas
<https://orcid.org/0000-0002-2490-9804>
Universidad Nacional Autónoma de México, México
veronica.puruncajas@yahoo.es

Recibido: 2 de febrero del 2022

Aceptado: 7 de marzo de 2022

Resumen

En el siglo XXI el estado de la educación en los territorios rurales se nutre de dos publicaciones relevantes para comprender su escenario, nudos críticos, avances y proyecciones. Una de ellas publicada en el 2006 por Corvalán y otra en el 2020 por Juárez, Olmos y Ríos-Osorio.

Corvalán (2006) presenta un estudio que se sustenta en los informes de siete países: Brasil, Chile, Perú, Colombia, México, Honduras y Paraguay, y aborda de manera descriptiva y cuantitativa las generalidades y problemas de cada país; mientras que Olmos y Ríos-Osorio (2020) presentan el estado de la educación en los territorios rurales en Iberoamérica a partir de los informes de doce naciones: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, México, Perú, Venezuela y España.

En este artículo se abordan las dimensiones comunes que contribuyen al análisis tanto de la problemática como de un fenómeno que se ha hecho evidente en el último siglo: la institucionalización de la educación rural.

Palabras clave: educación rural, Iberoamérica, institucionalización.

Abstract

In the 21st century, the state of education in rural territories is nourished by two relevant publications to understand its scenario, critical knots, advances and projections. One of them is published in 2006 by Corvalán and another in 2020 by Juárez, Olmos and Ríos-Osorio.

Corvalán (2006) presents a study that is based on reports from seven countries: Brazil, Chile, Peru, Colombia, Mexico, Honduras and Paraguay, and addresses in a descriptive and quantitative manner the generalities and problems of each country; while Olmos and Ríos-Osorio (2020) in turn present the state of education in rural territories in Ibero-America based on reports from twelve nations: Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Mexico, Peru, Venezuela and Spain.

This article addresses the common dimensions that contribute to the analysis of both the problem and a phenomenon that has become evident in the last century: the institutionalization of rural education.

Keywords: rural education, Ibero-America, institutionalization.

Introducción

El estado de la educación rural en Latinoamérica se ha nutrido de una actualización constante tanto de la problemática como de un fenómeno que se ha hecho evidente en el último siglo: la institucionalización de la educación rural. Desde esta perspectiva se construye la educación para los territorios rurales a través de una reflexión profunda que la reconoce como una "individualidad histórica" [Weber, 2001] que a su vez sintetiza cambios programáticos y paradigmáticos que se traducen "conceptualmente en un todo, desde el punto de vista de significación cultural" [Weber, 2001:44].

A partir del siglo XXI la educación en los territorios rurales afronta diversas lecturas y el propósito de este artículo es recuperar dos publicaciones que se constituyen en contribuciones relevantes para comprender los escenarios, nudos críticos, avances y proyecciones desde el análisis realizado por Corvalán a inicios del siglo XXI en el 2006 y otro de finales de la segunda década del siglo XXI en el 2020, coordinado por Juárez, Olmos y Ríos-Osorio.

Las publicaciones surgen a partir de los informes de varios países que dan cuenta del estado de la educación rural en sus diferentes sistemas educativos. Corvalán [2006] presenta un estudio que se sustenta en los informes de siete países: Brasil, Chile, Perú, Colombia, México, Honduras y Paraguay, y aborda de manera descriptiva y cuantitativa las generalidades y problemas de cada país; mientras que Olmos y Ríos-Osorio [2020] presentan el estado de la educación en los territorios rurales en Iberoamérica a partir de los informes de doce naciones: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, México, Perú, Venezuela y España.

Este artículo pretende traducir en dimensiones comunes los hallazgos que se presentan en las dos publicaciones y que se matizan en los informes de los diferentes países. Estos responden tanto a los nudos críticos que condicionan y no logran deslindarse de la problemática de la educación rural, como a los avances de varios países por transformarla en el marco de la institucionalización y la acción pública.

Estado de la educación rural en perspectiva comparada en el siglo XXI

El mundo rural se transforma, ya no es solo la migración, es la movilidad; la desagrarización se halla frente a la pérdida de la importancia en la tierra; se precipitan nuevas dinámicas en la división social del trabajo y la división territorial del trabajo; emerge la fragmentación de la sociedad rural, el surgimiento de nuevos actores y de nuevos intereses, y el incremento de conflictos [Carton de Grammont, 2009, 2014, 2015; Rodríguez, 2016; Florez y Luna, 2018; Losh, Fréguin-Gresh y White, 2013].

En este contexto, la educación se enfrenta a un escenario que en el último siglo se acentúa y marca un cambio de tiempo en los territorios rurales.

Es así, que Corvalán [2006] hace una radiografía de la educación rural en la que precisa los siguientes hallazgos: a) la disminución relativa del peso de la población rural, b) la disminución de la importancia del sector rural en las estrategias de desarrollo nacionales, c) el surgimiento de procesos de reformas educativas en torno a los conceptos orientadores de calidad y equidad del recurso educativo, d) la complejidad de la definición del sujeto rural que problematiza la especificidad de una educación para la población rural, e) la especificidad de una educación para la población rural que enfrenta problemas de dispersión poblacional y polidocencia, f) la situación deficitaria de la escuela rural en comparación con la urbana, g) la baja oferta de educación secundaria y escasez de juventud, h) el renacimiento del tema étnico y rural.

Desde el ámbito de la educación se evidencia la transformación del territorio rural que describe Carton de Grammon y otros autores, y este fenómeno se precipita con la

incursión neoliberal en los territorios. En el ámbito de la educación rural según Corvalán hay detonantes que condicionan su desarrollo, y estos se observan como nudos críticos en contrapartida con los avances que se registran en el siguiente cuadro.

Los hallazgos, nudos críticos y avances registrados por Corvalán [2006] permiten establecer las coordenadas para rastrear las condiciones y las categorías emergentes en la educación para los territorios rurales en la publicación realizada por Juárez, Olmos y Ríos-Osorio [2020], a la vez que dan cuenta de la construcción compleja que se ha generado en estos últimos años alrededor de la educación en los territorios rurales. Estas coordenadas responden a ejes temáticos que logran integrar los avances y los puntos neurálgicos que se mantienen.

Estado, estrategias de desarrollo, marcos normativos y política pública

Temas como desarrollo y bienestar desde la educación rural resultan esquivos y se postula como un ideal el “desarrollo integral de lo rural” mediante la redistribución de la tierra. Se habla del “buen vivir”, se espera un equilibrio entre la agricultura familiar, la agroindustria, las actividades turísticas y comerciales en las diferentes cadenas de producción, de procesamiento, de comercio y exportación; entre los grandes, los medianos y los pequeños emprendimientos [Elkin Ríos-Osorio, Franco y Pérez, 2020]. Aunque están latentes los desequilibrios y la desigualdad en las poblaciones rurales. Se espera que la educación tienda puentes entre la población rural, la naturaleza y el desarrollo humano [Juárez, 2020; Marín, et al. 2020].

La educación en la ruralidad rescata a las escuelas rurales como espacios rele-

ESCENARIO Y NUDOS CRÍTICOS					AVANCES
Población rural	Pobreza	Nivel de escolaridad	Logros de aprendizaje	Escuelas unidocentes y multigrado	
<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta un continuo movimiento • Movilidad hacia la disminución de habitantes en Chile y Paraguay. • Movilidad hacia el aumento en México repercute en el número de localidades rurales, al igual que Honduras (54.4% rural de población total). • Alarmante ausencia de población juvenil en países como Brasil y Colombia que incide en el capital humano disponible. • Paraguay tiene presencia de una población extraordinariamente joven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja participación en el PIB de la población rural. • Salarios reales confirman el nivel de pobreza (Colombia). • Alto porcentaje de niños (12 y 14 años) trabajadores sin pago (México). • Alto nivel de pobreza (Perú 78.4%). Desnutrición crónica. • Labores del campo y largos trayectos para acudir a las escuelas. • Pobreza asociada con las lenguas nativas rurales. • Relación de pobres rurales frente a pobres urbanos es mayor (Paraguay). • Salario de joven rural está por debajo del salario de un joven urbano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analfabetismo (mayor segmento de las mujeres). • Nivel de escolaridad deficiente. • Deficiente oferta del nivel secundario al igual que la asistencia. • Alta tasa de deserción. Estudiantes se incorporan en las tareas agrícolas. • Brecha educativa significativa entre el sector urbano y el sector rural. • Inequidad se refleja en los niveles de repetencia entre sectores urbano y rural. • Jóvenes no continúan los estudios (40% Colombia; 5% pasa a 3er nivel en Paraguay). • Incidencia en el retorno que se incrementa en la medida que aumentan los años de instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de desempeño inferiores en Brasil, Perú y Honduras; Chile. • Mayor impacto de indicadores de desempeño en zonas de población indígena. • Eficiencia interna del sistema educativo es menor que en la urbana. • Vinculación de la calidad de los aprendizajes a los salarios bajos de los docentes (Perú). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo estrecho entre los logros de aprendizaje y la calidad de la educación. • Escuelas incompletas. Deficientes infraestructura, recursos, escenario pedagógico y formación docente para la modalidad (Brasil, Perú, Chile y Honduras). • Se agudiza la crisis educativa en las poblaciones pequeñas y aisladas. • Estas escuelas están presentes en todo el territorio rural. Crecimiento del sistema educativo rural no responde a los logros de los alumnos (Paraguay). • Limita la oportunidad educativa: a menor oferta educacional, menor calidad material. 	<p>Honduras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la tasa de cobertura a nivel preescolar. <p>México</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificaciones importantes en la política de educación rural e indígena. • Incorporaciones en el marco jurídico e institucional da reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística. • Fortalecimiento de programas de educación comunitaria. • Aumento de matrícula. • Se realizan innovaciones en el sector educativo para los territorios dispersos. <p>Paraguay</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de una sociedad multiétnica, multicultural y multilingüe. • Distinción de sociedades indígenas (simpleza productiva), sociedades de agricultura campesina y comunidades agroindustriales que utilizan tecnología avanzada y su producción se destina al mercado externo. • Se promueve la <i>educación rural diferenciadamente</i>, se rescata la sociedad tradicional. <p>Chile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma de <i>especificidad</i> a partir de la cultura rural. • Vínculo entre <i>currículo, cultura, producción y tecnologías</i>. <p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incremento de presupuesto. • Mayor eficiencia interna del sistema educativo, mejores resultados después de Cuba. • Planes de modernización educativa para la educación primaria e indígenas. • Políticas de descentralización de competencias educativas. • Se fortalece el Programa Escuela Nueva y su portafolio de servicios educativos. <p>Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce la ausencia de <i>políticas públicas</i> específicas en educación para la población rural, pero advierten que es ligeramente revertida a partir de los noventa con el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria.
<p>Fuente: Corvalán, Javier [2006]. Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. Elaborado por la autora.</p>					

vantes para garantizar el derecho básico a la educación [Miano, Romero Acuña y Zattera, 2020]. Los esfuerzos en el tema jurídico han sido importantes en Iberoamérica para nutrir un corpus conceptual y normativo relacionado con la educación en la ruralidad. Se piensa un mapa de políticas públicas que se ancle en marcos legales para implementar nuevas formas de ser y hacer educación. En este marco se preguntan: “¿cómo se articulan el Estado, las escuelas y las familias? [Miano, Romero y Zattera, 2020] sin caer en una realidad contradictoria, puesto que la presencia de un marco normativo no es garantía de la transformación esperada, de una educación de calidad en el contexto rural.

La política pública ingresa dentro de configuraciones epistémicas y políticas que construyen la institucionalidad de la educación rural. Se observan desarrollos importantes en la materia en los países iberoamericanos y se crean programas orientados de manera específica a la educación en el territorio rural, tal es el caso de Educación para la Comunidad (EDUCO) en El Salvador, los Programas de Formación Inicial (con licenciaturas o especializaciones) y de Formación Continua para docentes rurales en varios países, el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) en México [Cano y Juárez, 2020], entre otros.

Las agendas propuestas [Franco, 2016; Pérez, Arango y Ríos, 2018; Del Moral y Bellver, 2020; Cano y Juárez, 2020] promueven y convocan la participación de diversos actores del Estado y la sociedad civil; los actores del mercado si bien no son referidos en la mayoría de países como aliados, en el caso de Chile [Marín, et al., 2020] se reconoce el papel que representan el Estado, los municipios, las fundaciones privadas o empresas que actúan en los territorios y las iglesias de diversos credos en las comunidades rurales e indígenas en torno a los nuevos sistemas locales de educación.

La categoría de territorio está presente en el diseño de la política, y se muestra un interés por las dimensiones que condicionan lo rural. La permanencia de los pobladores, la formación del capital humano en el territorio, el diálogo con los saberes ancestrales, la atención a las diferentes infancias, la complejidad cultural, la diversidad identitaria ingresan como factores relevantes a la hora de pensar la política pública en el territorio “para construir nuevas formas de significación y sentidos de pertenencia” [Elkin Ríos-Osorio, Franco y Pérez, 2020]. En este sentido, la educación como institución demanda la presencia de programas sociales que estimulen la permanencia o el retorno de las familias al territorio rural [Del Moral y Bellver, 2020].

En este escenario, ingresan en conflicto principios que han servido como ejes axiológicos para el diseño de la política pública. La inclusión, la igualdad, la equidad, la libertad, la justicia social se acercan y se distancian en un proceso de reflexión que está presente tanto en los que hacen la política pública como en los que se benefician de esta. Se reconoce que hay un vacío de políticas educativas, que se reemplaza con programas y proyectos orientados a la inclusión y la diversidad para resolver con una lógica itinerante los problemas y las necesidades de educación en el territorio. La falta de voluntad política de los gobiernos y la falta de interés de las autoridades por implementarlas es evidente.

La implementación de las políticas de concentración en el territorio rural en el marco de las reformas de calidad recibe la crítica de múltiples actores, se postula que operan con una lógica economicista que se ampara en un discurso de equidad sin considerar el impacto escolar y social que representan; en este sentido, la referencia de la escuela de calidad urbana condiciona la existencia de la escuela rural e incide en

su desaparición en los territorios dispersos y alejados. Este fenómeno se ve en México, Chile y Colombia [Marin, et al., 2020; Juárez, 2020].

Diseño de una educación para el territorio rural

La educación en la ruralidad se ve confrontada por el mundo y por la realidad, por factores externos que la condicionan y por un estado de las cosas al interior que demarca un sentido más cercano, que experimenta lógicas distintas. Si bien las instituciones se consideran un "instrumento de dominación al decir lo que es en la vida" [Foucault, 1997; Boltanski, 2014], también tienen una dimensión en la que "los individuos ponen sus capacidades de invención, de experimentación y de interpretación al servicio de la búsqueda de un modo de "vivir juntos" [Boltanski, 2014:90].

En este sentido, se muestran varias caras desde un enfoque constructivo y crítico sobre lo que Corvalán [2006] había identificado como la ausencia de un diseño para la educación con las especificidades del territorio rural. Es así que varios autores en la publicación de Juárez, Olmos y Ríos-Osorio [2020], quince años después contribuyen a la reflexión y análisis sobre la educación en los territorios rurales en las siguientes dimensiones:

La condición docente

El docente cumple un rol relevante en el análisis de la problemática de la educación en el territorio rural y los esfuerzos van orientados hacia su formación y su bienestar. Los programas de formación inicial para docentes rurales con licenciaturas o especializaciones (Brasil, Costa Rica, Chile, Argentina, España)

y en educación intercultural (Perú, México, Venezuela) [Juárez, 2020] dan muestra de los esfuerzos realizados; en el caso de España si bien no se reporta en este informe, cuentan con formación a nivel doctoral en el área rural [Bustos, 2011], y en Bolivia y Cuba se han generado cursos con enfoque a la educación rural.

La docencia y la gestión educativa se reinventan a través de varias iniciativas en el territorio en respuesta a la demanda de las comunidades. La presencia de la docencia itinerante con horarios adaptativos (Argentina), las escuelas flotantes (Argentina y Brasil), las modalidades de internado educativo para la secundaria por periodos que propician el Tiempo Escuela y el Tiempo Comunidad, las escuelas multinivel que cuentan con los niveles de educación obligatoria (México, Argentina), las escuelas agrotécnicas que ofrecen formación y certificación en diversas áreas (Venezuela, Cuba, México, Argentina) dan testimonio de que la docencia y la escuela tienen otras formas en el territorio rural y otras formas de hacer educación.

Un condicionante que influye en la labor docente es el limitado acceso a servicios educativos, de bienestar y seguridad en las zonas rurales, el transporte y los tiempos de desplazamiento, las condiciones inadecuadas de la infraestructura y la escasa disponibilidad de docentes. A esto se suma la rotación, los bajos salarios, las condiciones de trabajo, la imposibilidad de integrar sus dinámicas personales y familiares al quehacer profesional.

Juárez [2020] expresa que hay un tema pendiente en la formación inicial y continua de los docentes rurales y multigrado de manera integral en los países de Iberoamérica. Y Ames señala que los docentes peruanos no son entrenados en el manejo de estrategias didácticas para el aula multigrado en su formación inicial, aunque, como se ha seña-

lado, el 92% de las escuelas rurales son multigrado [2020:378].

En este contexto los docentes de las escuelas rurales deben ser conocedores y promotores de la identidad cultural de la zona, del entorno y la comunidad de forma que las incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje [Marín, et al., 2020].

Modelos pedagógicos, curriculares y de gestión educativa

Las incursiones pedagógicas se desarrollan en los diferentes niveles institucionales, se implementan a nivel nacional y local, es el caso de Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial en Colombia; Telesecundarias, Dialogar y Descubrir y Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo en México; *Educação do Campo* en Brasil [Juárez, 2020], entre otras iniciativas.

El modelo pedagógico predominante se basa en la pedagogía activa con adaptaciones curriculares y estrategias didácticas para las escuelas rurales, y con el apoyo de materiales multimedia. Se menciona la presencia de pedagogías críticas y progresistas, con énfasis en "enseñar para aprender" [Marín, et al., 2020:134] en el territorio rural.

"Las escuelas rurales no cuentan con modelos educativos específicos [así que] que los docentes deben realizar un trabajo permanente de adaptación de currículos, modelos y materiales pensados y diseñados para escuelas urbanas" [Juárez, 2020:457]. Los recursos didácticos son diversos y refuerzan el trabajo lúdico, autogestor y colaborativo con variantes en todos los países.

Bolivia incorpora el Modelo Educativo del Estado Plurinacional y a través de este se logra la combinación de los conocimientos locales y universales con énfasis en la diversidad cultural y los valores comunitarios a través de un discurso de descolonización.

Este modelo rescata el currículo a nivel local aplicado a la realidad y necesidades locales [Montaño, 2020]. Además, los CEPOS (Consejos Educativos de Pueblos Originarios) se constituyen en organizaciones que trabajan en la formulación de políticas educativas (se involucra a los pueblos indígenas y originarios), el fortalecimiento institucional, la coordinación interinstitucional, el fortalecimiento de juntas escolares, el apoyo a la formación de recursos humanos para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); y la difusión y comunicación de la EIB [Montaño, 2020].

En Brasil dentro de su propuesta educativa se diferencia la *Educação Rural* que atiende territorios de agronegocios y de exportación con fuerte énfasis capitalista de la *Educação do Campo*, este modelo de educación responde a las comunidades con agricultura familiar que busca articularse a los estilos de vida de la población.

En lo relacionado con la gestión y la administración de las escuelas se dan en tres niveles: federal, departamental y municipal, se adaptan a las características de los territorios, esta área también se reinventa en varios países con una dirección compartida por varias escuelas, o escuelas agrupadas en red con un centro administrativo, directores itinerantes para varias escuelas que es el caso de Argentina, Colombia y España. En Chile se crean los microcentros para generar un espacio de reflexión y gestión técnico-pedagógica entre los docentes rurales.

En varios países se recurre al modelo de gestión en red con criterios territoriales como alternativa para evitar el aislamiento, la sobrecarga y la pérdida de horas de clase por requerimientos administrativos.

El currículo escolar ingresa en tensión por la disyuntiva en los contenidos y su pertinencia, se apela a las exigencias regionales, nacionales o locales. Se presentan temas como la relación de poder en el conocimiento, recuperación de reconocimiento y

se asume que se pueden dirimir estas tensiones en plataformas democráticas, participativas de manera intercultural e incluyente [Juárez, 2020].

TICs e infraestructura

La apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el territorio para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje es una constante en las propuestas de los países como Argentina, México y Cuba, en este último se ve un gran potencial en integrar a la familia y activar procesos formativos indirectos a través de la televisión y las tecnologías. Sin embargo, las herramientas tecnológicas, la conexión telefónica y de internet se convierten en limitaciones que son evidentes en periodos de enfermedad o condiciones de trabajo adversas.

La infraestructura, el equipamiento y los materiales precarios e insuficientes es lo que caracteriza a muchos sectores rurales, y se enfatiza la falta de apoyo de los gobiernos a las escuelas con bajo impacto en la demanda escolar. Se cuestiona la incorporación de infraestructura que no responde a las características socioculturales, medioambientales y a los saberes locales de la comunidad.

La comunidad y la familia

El rol que cumple la comunidad y los padres de familia ingresa como un factor relevante y a la vez estratégico para articular la educación en la ruralidad. La participación comunitaria y de las familias en procesos de autogestión y soberanía se convierte en un reto para las escuelas rurales. La educación les brinda un espacio político a los niños, niñas y jóvenes, a las familias y a las comunidades

a través de la participación y resolución de problemas. Se pasa revista a los currículos para que respondan a las necesidades, fortalezas, dinámicas y singularidades de cada comunidad con el propósito de que la educación ofrezca lo que le permite desarrollarse al capital humano y a la comunidad [Ríos-Osorio, Franco y Pérez, 2020].

Se plantea la conformación de grupos veedores comunitarios, la formación de docentes que propicien la integración de la comunidad, el desarrollo de un currículo y procesos de aprendizaje que integre dinámicas educativas, sociales, culturales y productivas de la comunidad.

Cuba de manera puntual le da énfasis al Proyecto Educativo Institucional como un acto de construcción de los miembros de la comunidad en el que se integran los pobladores, las organizaciones e instituciones comunitarias y estatales. Bolivia reconoce la educación formal basada en el autoaprendizaje familiar y la promoción comunitaria que incorpora temas de interés local y cultural. Además, se observa la integración de la educación informal al sistema formal o la constitución de alternativas de educación que son autogestionadas y organizadas desde las comunidades (Argentina, México) y la incorporación de contenidos interculturales al currículo debido a la gestión de movimientos campesinos o indígenas (Chile, Costa Rica).

En este contexto, se cuestiona que el conocimiento científico de raíz occidental pueda convivir con los saberes y costumbres locales en la propuesta de educación en la ruralidad.

La escuela rural y su naturaleza

La escuela se ubica en el centro de la dinámica escolar, Marín et al. [2020:145] retoman el pensamiento de Núñez, Solís y Soto

[2014:618] para realizar la ampliación del concepto de escuela rural: “la escuela, en particular en zonas rurales, ocupa un lugar neurálgico en las redes sociales de la comunidad, siendo un centro de generación de vínculos”. Sin embargo, la referencia de lo rural que amplía la comprensión de escuela en estos territorios genera un malestar fundamentado en un criterio de reparación más que de reconocimiento a la diferencia y a las capacidades, se explota el discurso de “atención a las necesidades de escolarización rural, por ser un derecho y evitar desigualdades” [Del Moral y Bellver, 2020:314].

Si bien la escuela es considerada una institución que promueve la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de las familias rurales para su futura integración al mundo rural y a la sociedad, esta se ve inmersa en la incertidumbre y la inquietud. La escuela en las comunidades rurales tiene complejas responsabilidades, se espera que se reinvente, que se replantee o se recicle para responder a los cambios en los países y en el mundo. Sin olvidar que en la relación escuela-comunidad es el territorio el que la define [Williamson, 2018; Marín, et al., 2020].

Varios autores resignifican la escuela rural como una organización que dinamiza su territorio, “receptora de identidades y emociones, promotora de prácticas familiares, sentimientos, emociones ligadas al territorio, constituyéndose en parte esencial del capital social local, capaz de responder a las necesidades educativas propias contemplando su diversidad y heterogeneidad” [Boix, 2014:89 citado por Del Moral y Bellver, 2020:304].

Las escuelas unidocentes y multigrado que son referentes de la educación en la ruralidad se han edificado a través del trabajo técnico-pedagógico, de la política de fortalecimiento de la formación (inicial y continua), del desarrollo pedagógico y curricular, del perfil de los docentes y el proyecto de

mejoramiento de la educación de las escuelas multigrado que se ha implementado en varios países, en contracorriente al discurso que critica y desplaza la educación multigrado que “sigue viéndose para muchos como una alternativa educativa defectuosa” [Ames, 2020:375], lo que ha incidido en su desaparición.

Academia y redes de apoyo

La producción científica sobre la educación rural está sustentada por una red de universidades de Chile (RUCHER), la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), la Red Iberoamericana de Investigadores en el Estudio de la Educación en Territorios Rurales (RIBETER) y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

En España se registran varios Observatorios de la Escuela Rural. El interés es fomentar la investigación e innovación educativa, articulada a los procesos y dinámicas del territorio y las comunidades.

En este contexto se piensa el contingente de la academia de “una manera colaborativa con las escuelas rurales, sitios donde existen infinitas posibilidades para aprender y reconocer las experiencias que desarrollan los docentes, los directivos, los alumnos y miembros de las comunidades durante su trabajo cotidiano [Cano y Juárez, 2020].

El sujeto y el territorio rural

Lo rural se interpreta desde varios referentes, se reconoce como una “zona verde que se usa para las labores de agricultura, ganadería, agropecuaria, agroindustria, caza, entre otras actividades que logren abastecer de comida y materia prima a las grandes ciudades” [Céspedes, et al., 2020], pero a la vez se habla de identidades híbridas (móvi-

les y flexibles) que se desarrollan en dichos territorios [Elkin Ríos-Osorio, Franco y Pérez, 2020] con una perspectiva histórico-cultural, se entiende el territorio como «un espacio socialmente construido que, más que un contenedor físico, es un referente simbólico y material» [Ríos-Osorio y Giraldo, 2020:93].

De acuerdo con la CEPAL [2001], con base en las normativas de varios países latinoamericanos, entre ellos Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana, se considera a las poblaciones de menos de 2 000 habitantes (o 250 hogares) como rurales, sin ningún otro requisito en términos de servicios básicos.

El territorio rural que cuenta con superficies naturales de reservas ecológicas, de minerales, de agua, de tierra se ha visto afectado por el crecimiento acelerado del extractivismo y el crecimiento del sector hidroeléctrico, de los proyectos inmobiliarios de veraneo y ocio, de la empresa y de la explotación agroindustrial, del sector turístico, entre otros [Elkin Ríos-Osorio, Franco y Pérez, 2020; Del Moral y Bellver, 2020].

Nuevas dinámicas sociales del trabajo y de la economía han transformado a la población; esta migra, se moviliza, y en muchos casos disminuye su tasa de natalidad, la juventud sale de la comunidad, y esto repercute en el rejuvenecimiento de las localidades [Del Moral y Bellver, 2020]. El territorio rural no cuenta con suministros de servicios básicos, conexión telefónica y de internet, y está presente el aislamiento y la distancia.

Se plantea reconceptualizar lo rural para estabilizar un referente, pero dada la complejidad del territorio y los desequilibrios que experimentan las poblaciones (campesinos, indígenas y afrodescendientes) se recurre a referentes de orden superior como la democracia, la participación política, el crecimiento económico con equidad, la igualdad, el desarrollo sostenible que represen la corriente

neoliberal y capitalista e incluso las economías ilegales [Ríos-Osorio y Olmos, 2020; Juárez, 2020].

El enfoque territorial que se plantea, integra lo social, lo histórico, lo geográfico, lo político, lo económico, lo cultural, lo relacional, lo tangible e intangible, lo potencial y lo problemático; y se convoca a trascender los dispositivos jurídicos de cada país que inmovilizan la categoría de lo rural y no le dan el nivel de complejidad, tornándose en una visión encapsulada en lo productivo, geográfico o cultural [Londoño, 2008; Ríos-Osorio y Giraldo, 2020; Ríos-Osorio y Olmos, 2020; Juárez, 2020].

Lo étnico y lo cultural en la educación rural

El movimiento comprometido con la identidad cultural y la interculturalidad trasciende notablemente en el pensamiento de la educación en el territorio rural, la política educativa y las directrices normativas se afianzan a través de modelos curriculares y pedagógicos. En varios países con una importante población indígena se apuesta a la Política Sectorial de Educación Intercultural y de Educación Intercultural Bilingüe, se logra aprobar en Bolivia el Plan para la Educación Intercultural Bilingüe [2021].

La noción de cultura adopta variantes como intracultural (Bolivia), intercultural y pluricultural; y este referente robustece la categoría étnica que está presente en el territorio rural, busca reconocimiento y respeto a su singularidad. Este desarrollo conceptual se fundamenta en la propuesta teórica de la interculturalidad crítica [Walsh, 2012] que trasciende como proyecto político-social-epistémico-ético-pedagógico y aporta a la discusión de los valores de la educación y la práctica escolar [Marín, et al., 2020; Ames, 2020; Montaña, 2020].

Consideraciones finales

Galván [2020] a propósito de mostrar los horizontes de investigación en la educación en el territorio rural se plantea la pregunta ¿hacia dónde va la investigación de la educación rural en Latinoamérica? Esta interrogante inevitablemente se relaciona con la pregunta ¿de dónde viene la investigación de la educación rural? Y en esta búsqueda se descubre que la educación en los territorios rurales es una unidad histórica que busca legitimidad. Sin embargo, se detecta que los apoyos para este propósito no logran articular un proceso sostenido y contundente, una vez que en el territorio rural más allá de las diferencias, priman las indiferencias que se sustentan en el orden económico y político que cada vez se mueve hacia un régimen capitalista que se desconecta de la singularidad de los territorios rurales.

En el panorama iberoamericano se observa que se ha desplegado la agencia de varios actores para repensar y construir la educación en la ruralidad, el diagnóstico de Corvalán del 2006 se constituye en un punto de partida para la evaluación del estado de la educación en los territorios rurales del 2020 y viceversa. El nivel de complejidad que se genera en la arquitectura, en las categorías, en los conceptos nos acerca a pensar que la educación en el territorio rural ha tomado otro rumbo y se proyecta para recuperar un espacio político, social, económico y cultural; sin embargo, y a pesar de los esfuerzos académicos por marcar los derroteros de la educación rural desde el ámbito del conocimiento, estos se hallan entrelazados cada vez más en una red compleja que integra a la sociedad, el Estado y el mercado a nivel regional en un contexto mundial.

En este proceso se registran relaciones y contradicciones que se hallan dispuestas desde el ámbito de la política y acción pública en el marco institucional. El efecto de vali-

dez universal que se genera en el marco de la institucionalización de la educación ingresa en conflicto con los referentes singulares de los territorios en la ruralidad, y es así que el significado de la educación rural no solo responde a "lo que se dice y lo que se proyecta", sino a los valores reales que se evidencian desde la experiencia de las personas [Boltanski, 2016] y se actualizan constantemente en el ámbito pragmático e inevitable que es el territorio.

Referencias bibliográficas

- Ames, Patricia. 2020. La educación rural en el Perú. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Boltanski, Luc. 2014. *De la crítica. Compendio de la sociología de la emancipación*. España: Ediciones Akal.
- Boltanski, Luc. 2016. *La condición fetal. Una sociología del engendramiento y del aborto*. España: Ediciones Akal.
- Bustos Jiménez, Antonio. 2011. Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? En *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol 15, núm. 2, Universidad de Granada, España, pp.155-170.
- Cano, Amanda y Diego Juárez. 2020. Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Céspedes, Alexis, María Luz Rodríguez, María Fidelia Díaz y Olmides Frómata. 2020. La educación rural en Cuba. Algunas consideraciones. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Corvalán, Javier. 2006. Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resul-

- tados por países. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, julio-diciembre, pp. 40-79. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Del Moral M. Esther y M. Carmen Bellver. 2020. La educación en el ámbito rural en España. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Florez, Nelson y Marisol Luna. 2018. Hogares rurales y estrategias familiares de vida en México. *RELAP*, año 12, núm. 23, julio-diciembre, pp. 109-147.
- Foucault, Michel. 1999. *Estrategias de poder*. España: Paidós.
- Franco, Juan Carlos. 2016. La escuela rural como escenario de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad contextual. En *Ensayos sobre educación en la escuela rural*, pp.162-183. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Galván, Lucila. 2020. Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>.
- Grammont, Hubert. 2009. "La desagrarización del campo mexicano", *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Autónoma del Estado de México, año 16, núm. 50, mayo-agosto, pp 13-56, Toluca.
- Grammont, Hubert. 2014. La urbanización del espacio rural en los países desarrollados. *Contemporânea Revista de Sociologia de la Universidad de Sao Carlos*, vol. 4, núm. 1, pp. 61-84.
- Grammont, Hubert. 2015. "El empleo rural no agrícola en México: el caso de la industria de la confección". En Alberto Riella (coordinador), *Transformaciones agrarias y trabajadores rurales: condiciones de empleo, conflictos y ciudadanía en el campo latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO.
- Juárez, Diego. 2020. Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Universidad Católica de Oriente: Colombia.
- Juárez, Diego, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos (eds.). 2020. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Londoño Zapata, L. 2008. *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte*. Medellín: PLANEA.
- Losh, Bruno, Sandrine Fréguin-Gresh y Eric Thomas White. 2013. *Transformations rurales et développement: les défis du changement structurel dans un monde globalisé*, Banco Mundial.
- Marín, Felipe, Angelina Pastén, Ramón Garrido, Boris Van Dorsee y Guillermo Williamson. 2020. La educación rural en Chile: algunos alcances, retos y propuestas. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Miano, María Amalia, Macarena Romero Acuña y Olga Zattera. 2020. Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Montaño Ortiz, Edson. 2020. La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, Fabián, Arango y Elkin Ríos-Osorio. 2018. Polifonías rurales II: Una disonancia inadvertida en polifonías rurales. En *Educación y Territorios*, pp. 401-439. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

- Ríos Osorio, Elkin y Alicia Olmos. 2020. Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Ríos-Osorio Elkin, Juan Carlos Franco y Fabián Pérez. 2020. La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Ríos-Osorio, E. y Giraldo, M. (2020). Transformaciones en el territorio a causa del conflicto armado y su traducción en experiencias de infancia. En: J. Ocaña (Editor). *Sujetos y contextos* (pp. 89-111). Tuxtla, México: UNICACH.
- Rodríguez, Adrián. 2016. *Transformaciones rurales y agricultura familiar en América Latina*. Chile: CEPAL.
- Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*, Quito, Ecuador: Abya - Yala. 2012.
- Weber, Max. 2001. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Williamson, Guillermo. 2018. *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte. Carahue, Región de La Araucaria*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera (Temuco-Chile)..

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD. LA ESCUELA RURAL COMO DESTINO

SCHOOL TRAJECTORIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES. THE RURAL SCHOOL AS A DESTINATION

Mónica Escobar

<https://orcid.org/0000-0001-6623-9012>
Universidad Nacional de la Plata, Argentina
mobesc@hotmail.com

Recibido: 3 de febrero del 2022

Aceptado: 1 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad articulando aportes de la Didáctica de la Matemática y de la Educación Inclusiva. Se trata de un estudio que releva información sobre formas posibles de reconocer la heterogeneidad y las diferencias en aulas de Matemática. Al interior del proyecto se desplegaron diferentes líneas de investigación, aquí solo se hará referencia a la segunda de ellas, desde la que se apuntó a relevar prácticas de enseñanza en aulas plurigrado de escuelas rurales unitarias a las que asisten alumnos con discapacidad. Llevamos adelante un estudio cualitativo de carácter exploratorio. La información fue recogida a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases, análisis de planificaciones, cuadernos, carteleras y producciones de estudiantes. En esta oportunidad haremos foco en un fenómeno singular: la presencia creciente de estudiantes con discapacidad en aulas plurigrado de escuelas rurales, incluso cuando residen en zonas urbanas. Reconocemos aquí un asunto cuyo estudio requiere ser profundizado. Este escrito presenta el análisis de testimonios de inspectores, maestros rurales y de apoyo a la inclusión, acompañantes terapéuticos, familiares, formadores y estudiantes. Para finalizar, se comparten reflexiones y nuevos interrogantes que se abordan en estudios actuales.

Palabras clave: Didáctica, matemáticas, educación inclusiva, plurigrado.

Abstract

This article presents the results of research on the teaching of mathematics to students with disabilities. Exposing the contributions of the Didactics of Mathematics and Inclusive Education. Through collecting information on possible ways to recognize heterogeneity and differences in Mathematics classrooms. This article arose from a project where different lines of research were developed. This article will refer to one of them, which aimed to investigate teaching practices in multigrade classrooms of rural unitary schools frequented by students with disabilities. It was developed on a qualitative exploratory study. The information was collected from semi-structured interviews, class observations, analysis of plans, class notebooks and student productions. In this text we will focus on a unique phenomenon: the growing presence of students with disabilities in multigrade classrooms in rural schools, even when they reside in urban areas. We recognize here an issue that requires further study. This paper presents the analysis of testimonies from inspectors, rural teachers and supporters of inclusion, therapeutic companions, family members, teacher trainers and students. Finally, we share reflections and new questions that are addressed in current studies.

Keywords: didactic, inclusive education, mathematics, multi-grade.

Introducción

Este texto¹ se propone comunicar algunos resultados de una investigación desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata² que busca contribuir a un campo en construcción, el de la articulación entre la

Didáctica de la Matemática y la Educación Inclusiva.

El Estado argentino suscribió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [Organización de las Naciones Unidas, 2006] y le otorgó jerarquía constitucional en el año 2014. En su artículo 24, dicho acuerdo garantiza el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad. La efectivización de este derecho requiere, sin duda, la ampliación del conocimiento didáctico ya producido.

Hemos documentado en diversos estudios las distintas concepciones sobre las personas con discapacidad como sujetos de educación que pueden incidir posibilitando o poniendo barreras a su aprendizaje y a su derecho a estar en la escuela común [Broitman, et al., 2017; 2018a; 2018b, en prensa; Cobeñas, 2016; Grimaldi, et. al., 2019].

Desde nuestra posición, que involucra reconocer la educación inclusiva como un derecho humano, referirnos a la cuestión de la inclusividad escolar significa pensar en una escuela para todos donde las dificultades

¹ La autora de este artículo reconoce y apoya los debates sobre la crítica al uso del género masculino como universal en la lengua, ya que considera que esto invisibiliza las diferencias de género. Sin embargo, para facilitar la lectura del texto ha tomado la decisión de no incluir en todos los casos las formas de escritura alternativas que estas discusiones proponen.

² Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID), Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata: PPID H025 "Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes" (2017-2018) y PPID H054 "La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática" (2019-2022), ambos proyectos dirigidos por Claudia Broitman. El equipo de investigación está integrado por especialistas en Didáctica de la Matemática, acompañantes terapéuticos, maestros de apoyo a la inclusión, psicólogos, profesores en Ciencias de la Educación, profesores de Matemática, especialistas en Educación Inclusiva. Una sistematización de los resultados del primer proyecto puede consultarse en Cobeñas, et al. [2021]. El capítulo 5 se refiere específicamente a la línea de trabajo sobre escuelas rurales.

en el aprendizaje no sean entendidas como imposibilidades del alumnado, sino como las barreras que impone la propia escuela. Así, la escuela inclusiva no supone mecanismos de selección, derivación, segregación, ni discriminación de ningún tipo y sí una transformación de la institución en pos de una lucha constante contra todas las formas de exclusión y todas las barreras al aprendizaje [Blanco Guijarro, 2008].

Coincidimos con Flavia Terigi [2007] cuando advierte sobre los obstáculos que genera para los desarrollos didácticos apoyarse en los ritmos previstos en las trayectorias teóricas, esas que suponen que es posible enseñar al mismo tiempo los mismos contenidos a alumnos de la misma edad. La relativa inflexibilidad de estos desarrollos suele constituirse en un impedimento para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Desde este marco, el interés inicial del proyecto estuvo centrado en aportar elementos para indagar y desarrollar estrategias didácticas y formas de organización de las clases de Matemática que dieran cuenta de algunas formas posibles de reconocer la heterogeneidad sin empobrecer la enseñanza. Los resultados que se presentan en este artículo refieren a parte de ese relevamiento.³ En esta oportunidad haremos foco en un fenómeno singular relevado durante la etapa de contextualización y caracterización de las comunidades que son objeto de este estudio: la presencia de estudiantes con discapacidad en aulas plurigrado de escuelas rurales, incluso cuando residen en zonas urbanas. Reconocemos aquí un asunto cuyo estudio requiere ser profundizado.

³ Es importante explicitar que no nos detendremos en los datos referidos específicamente a la enseñanza de la Matemática, para profundizar esta temática puede consultarse: "La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en aulas plurigrado" [Cobeñas, et al., 2021:258-298].

El estudio que llevamos adelante

La indagación realizada desde el proyecto desarrollado durante 2017 y 2018 consistió en un estudio cualitativo de tipo exploratorio, al interior del cual se definieron tres líneas de investigación referidas a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: en escuelas comunes urbanas y rurales a las que asisten alumnos con y sin discapacidad y en escuelas de educación especial.

Cada una de estas líneas aporta una mirada particular sobre el problema, enriqueciendo su abordaje desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, mientras que las clases en las escuelas comunes urbanas y rurales están a cargo de maestros de educación primaria común con el acompañamiento de maestros de educación especial, en las escuelas de educación especial están a cargo de maestros de educación especial. A su vez, mientras que en las escuelas comunes urbanas y rurales comparten el aula alumnos con y sin discapacidad, en las escuelas de educación especial todo el alumnado tiene alguna discapacidad.

En este artículo presentaremos resultados de una de estas líneas de trabajo: en aulas plurigrado de escuelas comunes rurales a las que asisten alumnos con y sin discapacidad. Asimismo, sumaremos avances de una indagación en curso desde la que hemos podido profundizar esta temática específica, escasamente abordada desde el campo de la educación inclusiva, la educación rural y la didáctica de la matemática. Es precisamente en esa ausencia donde encontramos la riqueza y el sentido de nuestro trabajo. En esta oportunidad haremos foco en un fenómeno singular: la presencia de estudiantes con discapacidad en aulas plurigrado de escuelas rurales, incluso cuando residen en zonas urbanas. Reconocemos aquí un asunto cuyo estudio requiere ser profundizado.

Los datos que aquí presentamos fueron relevados entre 2017 y 2021 en diferentes

distritos de la provincia de Buenos Aires a partir de nueve observaciones de clases en tres escuelas primarias rurales organizadas en plurigrado y quince entrevistas semiestructuradas a inspectores, maestros rurales y de apoyo a la inclusión (MAI),⁴ acompañantes terapéuticos (AT), familiares de estudiantes con discapacidad, formadores y docentes en formación.⁵ Las clases y las entrevistas fueron grabadas en audio y desgrabadas para su análisis. Dadas las características del enfoque de investigación no se buscó arribar a conclusiones generalizables, los testimonios fueron interpretados a la luz de los marcos normativos y teóricos que sustentan nuestra investigación. La intención que sostuvo el acercamiento a las escuelas y a los distintos actores involucrados fue la de indagar con mayor profundidad las condiciones y características de los contextos urbano y rural, así como la toma de decisiones y prácticas de quienes acompañan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, incluidas sus familias.

El criterio que comandó la selección de escuelas rurales, básicamente, estuvo orientado por la presencia de alumnos con discapacidad en aulas plurigrado. A su vez, procuramos incluir tanto aulas en las que los alumnos con discapacidad contaran con el acompañamiento de maestros integradores o acompañantes terapéuticos, como así también, otras en las que estas figuras no estén presentes.

Con el objeto de conocer y analizar las condiciones didácticas que hacen posible la inclusión de alumnos con discapacidad

en las escuelas rurales y de recuperar las diferentes perspectivas de los actores involucrados, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a directivos y docentes rurales, maestras de apoyo a la inclusión y acompañantes terapéuticos que asistían a los alumnos incluidos. A su vez, realizamos observaciones naturalistas de clases de matemática; es decir, el equipo de investigación no incidió en las decisiones didácticas sobre los contenidos de enseñanza, las modalidades de organización de los alumnos o las intervenciones docentes, quedando en su totalidad a cargo de los equipos docentes de las escuelas. También se relevó información sobre los procedimientos desplegados por los alumnos, las interacciones entre pares y los espacios de intercambio colectivo.

A continuación, describiremos brevemente cada una de las escuelas en las que recogimos la información:

La Escuela 1 es bidocente y cuenta con dos aulas plurigrado en las que se distribuye a los alumnos de primer ciclo y de segundo ciclo.⁶ De los 15 alumnos que conformaban la matrícula total de la escuela en ese momento, 6 cursaban primer ciclo. Es en este grupo en el que se encontraban los 3 alumnos con discapacidad incluidos en la escuela.⁷ Ninguna de las tres escuelas contaba con equipo de orientación escolar, en caso de ser necesario, intervenía el equipo de inclusión distrital. Los alumnos con discapacidad de la Escuela 1 estaban matriculados en la única escuela especial del distrito ubicada en zona urbana y eran asistidos por una MAI y dos AT. Este acompañamiento, incluso, daba continuidad al proyecto pedagógico de inclusión (PPI) iniciado en el jardín de infantes. También contaban con la disponibilidad de un transporte provisto por la escuela especial tanto para llegar desde sus

⁴ El maestro integrador (MI) es docente de la escuela especial en la que están matriculados los alumnos con propuesta pedagógica de integración. A partir de la Resolución provincial 1664/17 pasa a denominarse maestro de apoyo a la inclusión (MAI), decisión que evidencia el impacto progresivo del cambio de paradigma en las normativas. Los acompañantes terapéuticos (AT) son provistos por la obra social de cada alumno, o bien, son financiados por las familias -dato no menor por cierto-.

⁵ Por acuerdo de confidencialidad establecido en este estudio no se brindan datos específicos sobre la identidad de las instituciones y de las personas involucradas.

⁶ El nivel primario de la Provincia de Buenos Aires está organizado en dos ciclos. El primer ciclo corresponde a 1º, 2º y 3º años, y el segundo ciclo a 4º, 5º y 6º años.

⁷ Es importante mencionar que la totalidad de los estudiantes con discapacidad incluidos en este estudio cursaban el grado esperado para su edad.

domicilios hasta la escuela rural como para asistir a los talleres ofrecidos por la escuela especial.

La Escuela 2 también es bidocente y cuenta con dos aulas plurigrado, una para cada ciclo. En ese momento tenía una matrícula total de 27 alumnos de los cuales 14 cursaban primer ciclo y 13 segundo ciclo. Es en este último en el que se encontraba el único alumno con discapacidad que asistía a esta escuela. Este alumno contaba con el acompañamiento de una MAI cada 15 días.

La Escuela 3 es unidocente, como muchas de las escuelas rurales no cuenta más que con una directora a cargo del plurigrado. Al momento de realizar las observaciones de clase la matrícula era de 8 alumnos, 3 en primer ciclo y 5 en segundo ciclo. El único alumno con TEL, trastorno específico del lenguaje,⁸ era atendido por un equipo externo sin ser acompañado por ninguna figura dentro del aula.

Este artículo constituye una oportunidad para retomar y profundizar en un fenómeno que llamó nuestra atención durante la primera etapa de la investigación, así lo planteábamos:

Otro fenómeno que despertó nuestro interés fue el hecho de que las escuelas rurales hayan sido elegidas para que los niños con discapacidad inicien la escolaridad primaria incluso cuando viven en zona urbana. En ocasiones, esta decisión fue tomada por las familias, o bien, recomendada por la escuela especial o el jardín al que asistían los alumnos. Más llamativo aún fue el hecho de que alumnos con discapacidad matriculados inicialmente en escuelas urbanas continuaran sus estudios en escuelas rurales a solicitud de las propias familias, o bien, a manera de sugerencia o derivación del cuerpo docente o del equipo de orientación de la escuela urbana. Nos formu-

⁸ Respetamos la denominación utilizada por la docente entrevistada. Si bien el "trastorno específico del lenguaje" (TEL) no es considerado como una discapacidad, incluimos esta referencia dentro del análisis dado que la tarea del docente se ve incrementada en tanto debe entablar un diálogo y sostener reuniones con el equipo externo, sin contar con el acompañamiento de un equipo de orientación escolar.

lamos algunas preguntas al respecto: ¿cuáles son las motivaciones de estas decisiones? En caso de que la respuesta se vincule con la identificación de mejores condiciones para la inclusión educativa en las escuelas rurales, ¿en cuál o en cuáles de sus características peculiares se apoyan para afirmarlo o suponerlo?, ¿cuál o cuáles de esas condiciones podrían instalarse en las aulas de las escuelas urbanas? Por el contrario, si la respuesta se vincula con la exclusión de los alumnos con discapacidad de la escuela común urbana, estamos frente a la vulneración de un derecho que debe ser visibilizado y cuestionado. Y más aún, nos preguntamos por qué las familias deciden o aceptan la decisión de matricular o trasladar a sus hijos a una escuela rural cuando viven en zona urbana, ¿de qué se alejan?, ¿qué buscan o qué encuentran en la escuela rural? Es posible que las razones puedan encontrarse en el supuesto de una menor exigencia para los alumnos en estas escuelas, como así también, en una mayor flexibilidad en los tiempos de la evaluación y la acreditación; o bien, como manifestó una de las AT, en la menor cantidad de alumnos y la posibilidad de una atención personalizada [Cobeñas, et al., 2021:269-270].

A partir de allí emprendimos una indagación específica en el marco de un estudio en curso con el propósito de examinar con mayor profundidad las razones que suelen motivar la decisión de las familias -o bien, sustentar las orientaciones de inspectores, directivos, docentes y profesionales de la salud- de matricular a niñas y niños con discapacidad que residen en zona urbana en aulas plurigrado de escuelas rurales. Esto implicó establecer contacto con una escuela rural que no había sido incluida en el primer estudio. Esta vez el criterio que comandó su incorporación estuvo guiado por uno de los fenómenos identificados en el que decidimos adentrarnos: la presencia de estudiantes con discapacidad que residen en zonas urbanas y están matriculados en aulas plurigrado de escuelas rurales.

La Escuela 4 es bidocente y cuenta con dos aulas plurigrado, una para primer ciclo y otra para segundo ciclo. En 2020 asistían

4 alumnos a cada ciclo y en 2021, 5 estudiantes en primer ciclo y 2 en segundo ciclo. Esta escuela rural ha tenido la particularidad de ser receptora de alumnos con discapacidad que se trasladan desde la ciudad. Al momento de la indagación dos estudiantes con discapacidad cursaban segundo ciclo, ambos contaban con el acompañamiento de MAI.

Compartimos aquí parte del análisis de la información recogida. El recorte seleccionado incluye testimonios de familiares, inspectores, maestros rurales, maestros de apoyo a la inclusión (MAI), acompañantes terapéuticos (AT), formadores y futuros docentes. Una de las riquezas de este estudio reside en la documentación de un fenómeno poco estudiado y que, como señala una de las AT entrevistadas, parece estar creciendo: "Ahora se ven más casos que antes, parecía que estaban escondidos los chicos" [Cobeñas, et al., 2021:262].

Identificamos algunas de las condiciones contextuales, institucionales, organizacionales, pedagógicas y didácticas propias de las escuelas rurales en las que distintos actores involucrados en este proceso reconocen un mejor escenario para la educación inclusiva. Como contrapartida, relevamos algunas de las condiciones de las escuelas urbanas que, según los entrevistados, estarían obstaculizando la inclusión de estudiantes con discapacidad. A partir de allí, enumeramos algunas de las acciones que podrían ponerse en marcha para eliminar esas barreras y avanzar en la transformación de las escuelas en instituciones inclusivas que alojen a alumnas y alumnos con y sin discapacidad con la intención clara de enseñarles y con la confianza plena en que todas y todos pueden aprender juntos en las escuelas comunes, sean urbanas o rurales. Los estudiantes con discapacidad no solo pueden sino que tienen derecho a aprender en la escuela común. Si llegaran a optar por la escuela rural, que lo hagan siguiendo un deseo, pero no porque la escuela urbana incumple con las condiciones mínimas para

garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado.

Niños con discapacidad que residen en la ciudad y asisten a la escuela rural:

Al iniciar nuestra indagación sobre la presencia de niños con discapacidad que residen en la ciudad y asisten a escuelas rurales en distintos distritos de la provincia de Buenos Aires, no dejó de sorprendernos la cantidad de respuestas afirmativas formuladas por diversos actores, expresadas en un tono que dejaba vislumbrar, en la mayoría de los casos, cierta naturalidad y acuerdo compartido. Citamos solo algunos de los testimonios recogidos:

En este distrito hay dos nenes que están con proyecto de inclusión en esta escuela rural. Después, en otra escuela hay un niño con proyecto de inclusión. Estos que te estoy contando son nenes que no son de acá [del campo]. Es una escuela que es la que más absorbe la matrícula con discapacidad y con proyectos de inclusión que terminan viniendo al campo, algunos con transporte y a otros los traen los papás hasta acá. (Inspectora)

Además del nene que tengo ahora con proyecto de inclusión, un año tuve otra alumna también, con problemas motrices y disminución visual. Ella también vivía en la ciudad y tenía una AT. El año que viene ingresa a 1° grado otro nene con discapacidad, también de la ciudad. (Maestra rural)

Estos datos coinciden con el relevamiento realizado por María Belén Corvalán García a partir de un estudio de caso sobre la educación rural y el plurigrado en la formación docente inicial, localizado en un instituto de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Algunas de las formadoras entrevistadas en esa investigación señalan que la matrícula de las escuelas rurales en las que los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria realizan sus prácticas docentes está integrada por alumnos con y sin discapacidad. Transcribimos uno de esos testimonios:

Las escuelas que están cerca de la ciudad tienen muchos nenes incluidos con diferentes

patologías, con sus maestras de apoyo y no sé si decir se usa, pero se requiere de las escuelas rurales como un ámbito más pequeño para favorecer ese tipo de inclusión [Formadora, en Corvalán García, 2021:108].

La autora también recoge testimonios de una pareja pedagógica conformada por una estudiante del Profesorado de Educación Primaria y una estudiante del Profesorado de Educación Especial que realizó sus prácticas docentes en una escuela rural:⁹

En esta experiencia también se hace mención de niños y niñas con proyecto de inclusión en escuelas del ámbito rural. (...) En este caso, la estudiante menciona que, de un total de 11 alumnos y alumnas, 3 se encontraban en proyecto de inclusión [Corvalán García, 2021:123].

Dada la relevancia de este hallazgo para nuestro trabajo, establecimos contacto con la estudiante del Profesorado de Educación Primaria incluida en el estudio de Corvalán García con la intención de averiguar si los alumnos con discapacidad que asistían a la escuela rural en la que realizó sus prácticas docentes vivían en la ciudad o en el campo.

“A esa escuela venía gente de la ciudad también. De los chicos con discapacidad, algunos vivían en la ciudad y otros en el campo. (Estudiante)”. La información provista por la estudiante alimenta la hipótesis de que se trata de un fenómeno extendido en el que vale la pena detenerse.

En nuestra indagación también relevamos casos de estudiantes que residen en la ciudad, asisten a la escuela especial urbana y participan de una trayectoria curricular compartida (TCC) en una escuela rural. Es decir, asisten a la escuela rural para compartir al-

gunas clases que se aproximan a sus intereses: música, educación física, entre otras. Así lo informa una de las MAI entrevistadas:

Estos dos alumnos tienen una TCC, transitan su escolaridad en la escuela especial de lunes a viernes, pero comparten algunos espacios a manera de articulación con una escuela común. Generalmente se elige un área de interés del alumno: dibujar, educación física, cuentos, matemática. Una o dos veces por semana van a compartir esos espacios a una escuela común, pero son alumnos de la escuela especial. (MAI).

Nos intrigó el testimonio de la madre de un alumno con discapacidad que asiste al pluri-grado en el que se desarrollan las TCC mencionadas: “En su salón son solo dos alumnos: él y otro más. Encima el otro nene, como vive lejos, a veces no va. (...) Para socializar tiene otros espacios por fuera de la educación, por ejemplo, en fútbol” (Familiar).

Si las TCC contemplan entre sus propósitos ampliar los intercambios de los alumnos de las escuelas especiales con otras niñas y niños que asisten a escuelas comunes, la matrícula reducida de las escuelas rurales no debería dejar de preocuparnos. Asimismo, nos preguntamos: ¿quién determina la escuela en la que se realiza la TCC?, ¿la familia o la escuela especial? En ambos casos, ¿cuáles son las razones para elegir la escuela rural en lugar de entablar esta TCC con una escuela común urbana? Será interesante ahondar el análisis de esta situación que, por el momento, solo fue identificada en uno de los distritos incluidos en esta investigación.

El fenómeno que estudiamos fue relevado hasta el momento en ocho distritos de la provincia de Buenos Aires. Las razones que esgrimen docentes de educación común y especial, familiares, acompañantes terapéuticos, formadores y estudiantes para justificar la opción por la escuela rural presentan una llamativa coincidencia. Decimos que resulta llamativa en tanto no se respalda en normativas de política educativa ni en orien-

⁹ Si bien no lo desarrollaremos en esta oportunidad, este hallazgo coincide con el relevamiento que venimos realizando desde nuestro equipo de investigación en las localidades de San Pedro y Chivilcoy. Nos referimos al trabajo en parejas pedagógicas integradas por estudiantes de ambas carreras que realizan sus prácticas docentes en aulas de escuelas comunes (urbanas o rurales) a las que asisten alumnos con y sin discapacidad.

taciones pedagógicas o didácticas. En el siguiente apartado compartiremos parte del análisis de la información recogida.

Razones para elegir o para recomendar una escuela rural

Los argumentos que aparecen con mayor frecuencia para justificar la opción de una escuela rural para niñas y niños con discapacidad se vinculan con ciertos rasgos característicos de estas escuelas que han sido reportadas en diversos estudios (entre otros: Terigi, 2008; Bustos Jiménez, 2010; Juárez Bolaños, 2018): la matrícula reducida, la posibilidad de una atención personalizada por parte del docente, la tranquilidad del entorno. En menor medida mencionan la flexibilidad o menor exigencia en los contenidos de enseñanza y en la evaluación. Otro grupo de razones se origina en la identificación de ciertos obstáculos en la escuela urbana y, a partir de allí, el reconocimiento de la escuela rural como una alternativa posible, sin dejar de señalar que sería deseable que la escuela urbana examine las situaciones de exclusión que genera y se disponga a transformarlas.

Escuelas pequeñas, alejadas y tranquilas

Una de las razones más recurrentes se vincula con los beneficios que ofrece una escuela con matrícula reducida para alojar a estudiantes con discapacidad. Así lo expresa una de las inspectoras con las que tuvimos la oportunidad de interactuar:

En primer lugar ven que la escuela rural no tiene la misma cantidad de chicos, eso es fundamental. Creo que lo que les pasa a los papás es que sienten que en la escuela chica o la escuela rural hay una mayor protección hacia su hijo, un ámbito más chico, más privado (Inspectora).

Esta misma observación es compartida por maestros rurales, MAI, AT, formadores y futuros docentes. Tomemos, por ejemplo, el testimonio de una de las MAI entrevistadas.

Hay menos ruido en la escuela rural, está más tranquilo, los grupos son más reducidos y no hay tantos estímulos. Quizás en una escuela urbana lo que sucede es que los chicos gritan todos al mismo tiempo, preguntan todos al mismo tiempo, el docente grita o habla más fuerte que los chicos para que lo escuchen, está la clase de educación física en el patio, más si las ventanas dan a la calle donde hay constantemente movimiento, ruido, la gente pasa, los autos pasan. Entonces, con todo eso los chicos la terminan pasando mal en una escuela urbana, porque el sistema sensorial de ellos no lo puede tolerar (MAI).

Si bien no es nuestra intención hacer foco en los diferentes tipos de discapacidad según los que se organiza la oferta de escuelas especiales y las orientaciones del Profesorado de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires (al igual que en otras jurisdicciones de nuestro país y de la región),¹⁰ en este caso llamó nuestra atención la mención reiterada a un tipo de trastorno sensorial del espectro autista en tanto justificación de la opción por la escuela rural. Recuperan para hacerlo el hecho de tratarse de una escuela tranquila, silenciosa y pequeña.

Además de referirse a la escasa matrícula, la pequeñez alude también a las dimensiones de la escuela. El tamaño reducido de la escuela rural es interpretado como una ventaja respecto de la escuela urbana. Interactuar con pocos docentes y disponer de pocos espacios parece favorecer la introduc-

¹⁰ El diseño curricular para la formación docente en educación especial (DGCyE, 2009), vigente al momento de realizar este estudio, está planteado en función de lo que el sistema educativo define como tipos de discapacidad, contando en la provincia de Buenos Aires con cuatro orientaciones: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos, ciegos y disminuidos visuales. Esta mirada por tipos de discapacidad es profundamente problematizada por el movimiento de personas con discapacidad y por las políticas que exigen [Cobeñas, et al., 2021].

ción de las adaptaciones específicas necesarias para optimizar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, pudimos relevar la experiencia de la docente rural, la MAI y la familia de un estudiante que utilizaba un sistema de comunicación alternativa aumentativa con base en pictogramas:

1. En la escuela también pusimos pictogramas en el baño, en la cocina, como está en la escuela especial. En la escuela especial los chicos tienen la tira pegada en la pared, entonces, cuando quieren agua, le muestran el pictograma del vaso a la de la cocina (Maestra rural).
2. La escuela está toda adaptada con pictogramas desde el baño hasta la cocina, los salones tienen el pictograma de aula en las puertas y hay un pictograma de escuela en la puerta principal (Familiar).

Asimismo, colocaron pelotitas de tenis en las patas de las sillas para reducir al máximo los ruidos de arrastre:

1. Otra cosa que hicimos fue adaptar los dos salones. Pusimos pelotitas de tenis en las patas de las sillas para que no hagan ruido, está genial. La mamá me preguntó si lo podíamos hacer, ella conseguía las pelotitas. Consiguieron tantas pelotitas que pusieron en toda la escuela, llevaron a la escuela especial y al jardín (Maestra rural).
2. Esta escuela rural está equipada, por así decirlo, para que haya la menor cantidad de ruidos posibles. Las sillas tienen pelotitas de tenis en cada pata por todo este tema de los ruidos. Más que nada por eso se aconseja la escuela rural a estos alumnos con este tipo de características (MAI).
3. Él tiene el tema sensorial por eso adaptamos todas las sillas con las pelotitas de tenis. A él le afectan mucho los ruidos que sean así como el arrastre de las sillas, una sirena, un timbre, que alguien grite al lado de él, que corran al lado de él. Hasta le puede llegar a afectar que entre un rayo de luz y llegue al cuaderno de él, el himno y los aplausos en el acto. Todas cuestiones que por ahí en una escuela con más cantidad de alumnos se complica para controlarlo. Entonces por ahí considero que por eso es favorable

la escuela rural para el caso de él que tiene todo ese problema sensorial (Familiar).

Nos resulta interesante la claridad con la que las tres entrevistadas identifican y expresan las condiciones que favorecen la inclusión de este niño en la escuela común rural. Reconocemos aquí un punto de partida necesario: el reconocimiento de las barreras y la transformación de las escuelas para recibir y alojar a todos los alumnos (lo que implica reducir o eliminar las barreras localizadas). ¿Por qué se dificulta esta transformación en la escuela común urbana?

Las siguientes palabras de la madre del estudiante con discapacidad permiten vislumbrar un nuevo asunto que no debería diluirse en el análisis: el egreso de la escuela primaria rural y la continuidad de los estudios secundarios en la ciudad, que en Argentina son igualmente obligatorios:

Ahora egresa. Estamos complicadísimos porque la escuela secundaria del pueblo, consideramos con los profesionales que lo atienden, no es una escuela para él por un montón de cuestiones: no puede estar en un salón con mucha gente, por el ruido, no lograría la concentración. Además son un montón de profesores en la escuela secundaria y no tendría esa educación personalizada que él necesita y no funcionaría en esa escuela. (...) Qué lástima que acá en el pueblo no hay una escuela secundaria rural (Familiar).

De este fragmento nos interesa resaltar la reaparición de los argumentos que apoyaron la elección de la escuela primaria rural, esta vez para rechazar la escuela secundaria urbana por no satisfacer las necesidades de este estudiante: la cantidad de matrícula y de profesores impiden una educación personalizada, los ruidos entorpecen la concentración. Si tener un mismo docente durante varios años en la escuela rural se identifica como una condición favorable, ¿de qué modo podría generarse un escenario semejante en una escuela primaria o secundaria urbana? A su vez, si bien no es

un tema que desarrollamos en nuestra investigación, no queremos dejar de enfatizar el reclamo que expresa al final de este fragmento: la escasez de escuelas secundarias rurales en algunos distritos.

Traemos a continuación el testimonio de una formadora del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Especial que aporta un dato singular:

En este distrito, en un momento, hubo un gran movimiento de matrícula de chicos y chicas de escuelas graduadas urbanas a escuelas rurales. Y cuando uno empieza a profundizar por qué, en general se daba que eran chicos que tenían alguna dificultad de aprendizaje de escuelas primarias de gestión privada que iban a escuelas rurales, por las condiciones... Eran alumnos que en el marco de una escuela rural podían tener un proyecto de inclusión y en escuelas privadas no, porque no tenían equipo de orientación escolar, porque las matrículas son enormes, porque no atienden esas cuestiones en general. Por lo menos acá, en las escuelas privadas, la inclusión es un problema, entre comillas... Es un problema en el sentido de que no tienen recursos y tienen aulas con 35 chicos. Entonces bueno, la orientación a las familias era: bueno, fíjate de ver alguna escuela con menos alumnos. Y en tres escuelas rurales hubo un movimiento de matrícula de alumnos con alguna discapacidad (Formadora).

Este testimonio aporta un nuevo tópico que no había sido mencionado por el resto de los entrevistados. Nos referimos a la ausencia del equipo de orientación escolar (EOE) en la escuela común urbana de gestión privada como factor determinante para decidir el traslado de las y los estudiantes con discapacidad a una escuela rural. Ahora bien, que la escuela privada no disponga de EOE no resulta suficiente para justificar la decisión de optar por una escuela rural, ya que podrían haber sugerido el pase a una escuela común urbana. ¿Por qué se supone que en una escuela rural, que suele no disponer de EOE, sería posible desarrollar los proyectos de inclusión que se dificultan en las escuelas

urbanas privadas? Ahí es donde cobra fuerza el argumento de la "escuela con menos alumnos", en oposición a las condiciones adversas de las aulas superpobladas de las escuelas urbanas, no solo de las privadas. Este señalamiento coincide con lo manifestado por una maestra rural de otro distrito: "Fue decisión de la familia, por la cantidad de chicos. Yo creo que lo mandó a una escuela a la que van pocos chicos por todos los problemas que tiene el nene (Maestra rural)".

Dado que en numerosas ocasiones los entrevistados atribuyen la decisión a las familias, consideramos necesario recuperar las voces de familiares de estudiantes con discapacidad con la intención de aproximarnos a las perspectivas desde las que analizan los escenarios posibles, el margen de decisión del que disponen o del que pueden apropiarse, las opiniones u orientaciones que escuchan, atienden o descartan, o bien, a las que recurren en búsqueda de nuevas alternativas. Hemos compartido ya algunos de sus aportes, nos detenemos ahora en el testimonio de la madre de uno de los estudiantes.

Esta familia reside en la ciudad donde el niño cursó y completó el jardín de infantes. En esos años se dio inicio al proyecto de inclusión y su escolaridad comenzó a ser acompañada por un docente de educación especial, además de ser asistido por un equipo externo de profesionales cuyo asesoramiento tuvo, y tiene en la actualidad, un peso significativo en su trayectoria escolar. La madre relata de este modo los motivos por los cuales decidieron iniciar la primaria en una escuela rural al egresar del jardín de infantes urbano:

Nosotros vivimos en zona urbana, pero decidimos que fuera a una escuela rural porque tiene un problema sensorial. Cuando egresa del jardín, viste que tenés reuniones con la maestra integradora que él tenía en el jardín, que también era directora de la escuela especial. Lo que ella recomendaba era que fuera a una escuela especial. A lo que yo le dije que él tenía derecho, como cualquier otro niño, de

intentarlo en una escuela normal, entre comillas, una escuela común. Esto estaba hablado con los profesionales que lo atienden a él: ver cómo funcionaba en una escuela rural, en una escuela común, y si veíamos que él no funcionaba o que no se adaptaba, sí estaba la posibilidad de una escuela especial, pero que probábamos primero esa posibilidad de la escuela común (Familiar).

Resulta interesante que, en este caso, que la escuela rural surja como una forma de evadir la oferta de la escuela especial. La madre expresa claramente que su hijo "tiene derecho, como cualquier otro niño, de intentarlo en una escuela común". A su vez, es interesante resaltar que son los interlocutores del sistema educativo, en este caso la maestra integradora y directora de la escuela especial, quienes ofrecen continuar su trayectoria escolar asistiendo exclusivamente a la escuela especial, en lugar de defender el derecho a una inclusión plena en la escuela común, tal como hacen los familiares en acuerdo con el equipo externo que atiende al niño. Ahora bien, ¿por qué optan por una escuela rural en lugar de una escuela urbana? La madre amplía los motivos de esta decisión:

Lo ideal para él -para que pudiera concentrarse, pudiera tener más posibilidad de participación- era la escuela rural. (...) Consideramos que al haber menos cantidad de alumnos, se le iba a prestar más atención a él, iba a poder tener una atención como más personalizada. Y eso era justamente lo que él necesitaba y a lo que apuntaban los profesionales así que decidimos... Tenemos un viaje importante todos los días de ida y de vuelta, se cansa. El tema también es el transporte, no hay. Por ahí acá en el pueblo, en la zona urbana, no íbamos a encontrar lo que él necesitaba por la cantidad de alumnos que tienen las escuelas. (...) Yo considero que, en el caso de las personas con discapacidad, en algunos casos, funcionan mejor en la escuela rural por la cantidad de alumnos, es más personalizado (Familiar).

A partir de sus palabras podemos reconocer el argumento vinculado a la escasa cantidad de alumnos ya mencionado en testimonios anteriores. El grupo reducido posibilita la mayor participación y concentración por parte del niño y la atención personalizada por parte del docente. Agrega un rasgo que también está presente en otros testimonios: se trata de una escuela tranquila. A su vez, la contrapone a la escuela urbana y señala que esas condiciones favorables a la inclusión de su hijo no se encontraban presentes en esas escuelas, lo que hace suponer que es por ello que le sugerían continuar en una escuela especial. Encontramos aquí un camino interesante, el de identificar las condiciones que podrían generarse en las escuelas urbanas de modo que los niños no se vean obligados a trasladarse al campo, que implica "un viaje importante de ida y vuelta todos los días".

Traemos aquí las palabras de una de las inspectoras entrevistadas quien suma un nuevo aspecto. Hace referencia a los acuerdos de reducción horaria que las escuelas urbanas suelen establecer con las familias de estudiantes con discapacidad y que no prosperan en las escuelas rurales: "En la ciudad acuerdan con los padres una reducción horaria, en el campo no" (Inspector). Este hecho podría interpretarse como un obstáculo o como un beneficio. Si el niño realmente necesita una reducción horaria,¹¹ la distancia de la escuela rural se convertiría en un obstáculo para satisfacer ese requerimiento. Si, en cambio, la reducción horaria no responde a una necesidad del niño sino que se constituye en un recurso al que apeala la escuela urbana para limitar su estadia (porque el alumno no se adapta, porque no cuenta con personal especializado que se ocupe de atenderlo, entre otros argumentos posibles), sería una ventaja para desplegar a pleno el proceso de inclusión.

¹¹ Si bien no ahondaremos en estas páginas sobre la temática de la reducción horaria, no queremos dejar de señalar que se trata de un asunto que requiere profundización. ¿En qué circunstancias se propone? ¿Cuáles son los criterios que comandan estas decisiones?

La misma inspectora manifiesta que, a pesar de las distancias, los familiares de estudiantes con discapacidad que viven en la ciudad siguen apostando a la escuela rural por los beneficios que allí encuentran para los niños:

Quando los hacen viajar [a las escuelas rurales], el viaje no es tan problemático como lo que resulta al incluir a esos chicos en las escuelas [urbanas] que tienen cerca. El beneficio parece mayor (Inspectora).

El mayor beneficio parece prevalecer sobre las dificultades que también existen: tiempo diario dedicado al traslado, cansancio, vínculos sociales reducidos a unos pocos compañeros. Llamó nuestra atención que estas dificultades hayan sido escasamente mencionadas por los entrevistados. También llamó nuestra atención la expectativa de una atención personalizada (a la que haremos referencia en el siguiente apartado) a cargo de un maestro rural que habitualmente se hace cargo de múltiples tareas y que se ven incrementadas a partir de la recomendación de traslado de estudiantes con discapacidad de las escuelas urbanas a sus aulas; por ejemplo: participar o generar espacios de intercambio con los equipos externos que atienden a los niños, compensar la ausencia de EOE y la escasa presencia de MAI y AT por la dificultad de acercamiento, dadas las distancias y los tiempos que requieren. Compartimos el testimonio de una maestra rural sobre este asunto:

Quando me entero de que este niño iba a venir a la escuela, me acerco al jardín, hablamos con la maestra, me hace entrega del legajo y me pongo en contacto con las profesionales del hospital que lo atendían. Hago también reuniones con ellas, me cuentan, porque yo no tenía ni idea sobre ese trastorno, así que me ponen más o menos en conocimiento, les pedí bibliografía para estar más informada y poder tener más herramientas para ayudarlo (Maestra rural).

Además de los aspectos antes señalados, la docente introduce un tema que hemos relevado ampliamente: la sensación de no estar formada y no contar con herramientas para ayudarlo. Volveremos sobre este aspecto más adelante.

Si bien no surge directamente de los datos relevados, nos interesa sumar aquí una reflexión. Desde la perspectiva de la educación especial suele resultar casi imprescindible que los problemas matemáticos se vinculen con situaciones reales, concretas y cotidianas propias del entorno que rodea a los niños, bajo el supuesto de que resultarán más atrapables y con la intención de colaborar en su desempeño independiente en la vida diaria [Cobeñas, et al., 2021]. Sin embargo, llamó nuestra atención que estos argumentos tan frecuentes se desvanezcan frente a los beneficios de trasladar a los niños con discapacidad a la escuela rural, alejándolos de sus contextos cotidianos y los problemas reales a los que se enfrentan habitualmente o se enfrentarán en un futuro. Lo señalamos como un tema pendiente que nos interesa retomar.

Para finalizar este apartado, compartimos un fragmento de la entrevista con una docente que agrega otra razón por la cual la escuela rural podría estar abierta a recibir niños que no residen en la zona:

En la escuela rural, como la matrícula es mínima, la maestra dice: y bueno, es matrícula. Por ahí no piensa qué calidad educativa le puede dar a este chico. O decirle a la familia: considero que yo no estoy con el equipo que necesita. Planteárselo por lo menos, después que la familia elija. También estamos atravesados por la matrícula, a lo mejor la maestra en algún momento lo piensa desde ese lado, no sé (Maestra rural).

La preocupación por sostener o incrementar la matrícula de las escuelas rurales mencionadas por la docente puede interpretarse como una forma de estar alertas frente al peligro de cierre que suele acecharlas. Ahora bien, que los estudiantes con discapacidad

que viven en zonas urbanas (o, como veremos más adelante, otros grupos de estudiantes identificados como problemáticos) sean los elegidos para saldar esa carencia, a costa de negarles la posibilidad de asistir a la escuela de su barrio o de su ciudad como el resto de los niños, activa nuevas alertas.

Escuelas donde se trabaja de manera personalizada

Como mencionamos anteriormente, tanto familiares como docentes y profesionales señalan que los estudiantes con discapacidad requieren una atención personalizada¹² y que encuentran en las escuelas rurales posibilidades reales para satisfacer esa necesidad. Así lo expresaban:

La familia siente que van a ser más atendidos, mejor atendidos en el aprendizaje, en un montón de cuestiones, más atendidos por parte del docente (Inspectora).

Consideramos que es la mejor escuela para él por esas cuestiones que te digo: por la cantidad de alumnos y porque es una escuela súper tranquila y porque él necesitaba una educación más personalizada, que estén más encima de él (Familiar).

Esta expectativa de atención personalizada por parte del docente rural fue también relevada por Corvalán García [2021]:

Según los datos que pudimos obtener a partir de las entrevistas a formadores, formadoras y maestras rurales, esto se debe a que, por recomendación de ciertos profesionales, las familias suelen llevar a sus hijos o hijas a escuelas ubicadas en el contexto rural, en busca de una atención más personalizada [Corvalán García, 2021:144].

¹² En este apartado utilizamos los términos expresados por los entrevistados ("atención personalizada", "educación personalizada") más allá de los cuestionamientos que se han formulado sobre estas expresiones asociadas al modelo médico ("atención") y que parecen valorar la personalización del proceso educativo que entendemos colectivo.

¿En qué se apoyan para afirmarlo? ¿Por qué el tipo de trabajo que reclaman no podría realizarse en las escuelas urbanas? Con la intención de engrosar este argumento, sumamos el testimonio de una formadora del Profesorado de Educación Especial que se ha desempeñado como docente e inspectora de escuelas especiales. La entrevistada caracteriza el trabajo de enseñanza en las aulas plurigrado para explicar por qué las escuelas rurales se constituyen en un escenario favorable para la inclusión:

Las escuelas rurales son plurigrado, es como que tenés que adaptarte, hacer tus propias configuraciones. Porque vamos a empezar desde el concepto de diversidad: todos los chicos son distintos y por ende todos tienen distintos ritmos y tiempos de aprendizaje. Y en una escuela rural te enfrentás a encontrarte con un montón de chicos de distintos grados, de primero, de segundo, de tercero... En una escuela común unitaria tenés que acomodarte para que todos aprendan. (...) Me parece que ahí ha sido, no sé, en nuestras experiencias, la mejor tarea en las escuelas rurales, en la cual vemos la personalización del alumno; porque ahí está el problema (Formadora).

La entrevistada reconoce que los maestros a cargo de plurigrados se ven enfrentados diariamente a una diversidad extrema de conocimientos y ritmos de aprendizaje dado que el aula está integrada por estudiantes que cursan diversos grados de la escolaridad en forma simultánea. Frente a tal diversidad, y tal como se ha reportado en estudios anteriores [entre otros, Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Terigi, 2008; Escobar, 2016; Zepeda, 2020], los maestros suelen organizar el uso de espacios y pizarrones de modo de coordinar la atención simultánea y diferenciada de los alumnos, es decir, ubicando en mesas diferentes a los alumnos según el grado que cursan, asignando pizarrones y tareas diferenciadas para cada grupo. De este modo, estarían en mejores condiciones de alternar las ayudas personalizadas a cada alumno o grupo de alumnos del mismo grado o ciclo

mientras el resto se encuentra resolviendo tareas con mayor nivel de autonomía:

Esta manera de plantear la clase reduce la posibilidad de interactuar entre alumnos de grados diferentes o bien, cuando está permitido, se limitan a aquellas ayudas que los más avanzados pueden ofrecer a los menos avanzados (Broitman, et al., 2016; Block, et al., 2015). A pesar de compartir el mismo espacio, parecen levantarse paredes invisibles que replican la división graduada propia de la escuela urbana. En el caso de los alumnos con discapacidad, la diferenciación de tareas puede ser aún mayor cuando su diseño queda exclusivamente a cargo del MI sin establecer vínculos con los contenidos que abordan los compañeros. O bien, habiendo sido planificadas por la docente del plurigrado, su gestión en la clase queda a cargo del MI o del AT que asisten al niño. En ocasiones, y no solo en las aulas de escuelas rurales, los alumnos con discapacidad se ubican en una mesa diferente en la que solo interactúan con su MI o su AT [Cobeñas, et al., 2021:276].

Retomando las palabras de la formadora entrevistada, resulta interesante que apele al concepto de configuraciones de apoyo¹³ para referirse a la adaptación de contenidos y actividades que realizan los maestros rurales de acuerdo a la diversidad de conocimientos presente en el plurigrado. Entendemos que recurre a este concepto propio de la educación especial para enfatizar la idea de que el trabajo de los maestros rurales se aproxima al que realizan quienes acompañan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. A su vez, resulta interesante que señale que es el maestro el que tiene que adaptarse o acomodarse para que todos los alumnos aprendan y no a la inversa, es decir, que sean los estudiantes quienes deberían adaptarse o acomodarse a la propuesta del docente. Finalmente, destaca la posibilidad

¹³ Para una definición de configuraciones de apoyo puede consultarse la Circular Técnica General Nro. 6 [2012]. A su vez, para una distinción entre configuraciones de apoyo, adecuaciones y adaptaciones curriculares desde la perspectiva de la educación especial y la noción de apoyos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, puede consultarse Cobeñas y Grimaldi [2021].

de "personalización del alumno". La formadora reconoce que estos rasgos característicos del trabajo del maestro rural generan condiciones que favorecen la inclusión de los aprendizajes de todos los estudiantes, tengan o no alguna discapacidad.

Para finalizar este apartado, retomamos la reflexión de una inspectora en la que suma su mirada sobre la evaluación y la promoción en las escuelas rurales:

También tiene que ver con la promoción, al ser más personalizado vos también en la evaluación considerás otras cosas y los padres sienten que hay una mayor posibilidad de éxito en la escolaridad en la escuela más pequeña, con mayor atención que en las otras escuelas (Inspectora).

Esta mirada deja ver otra arista que cobra significatividad a la hora de elegir en qué escuela transitará la escolaridad un alumno/un hijo con discapacidad: una escuela pequeña, con mayor atención y mayor posibilidad de éxito en la escolaridad. Tal como mencionamos anteriormente, la identificación de las condiciones que propician la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas rurales puede constituirse en una instancia clave para avanzar en la transformación de todas las escuelas en espacios inclusivos.

Escuelas más inclusivas (y menos inclusivas)

Para dar inicio a este apartado recuperamos el testimonio de una maestra que tuvo la oportunidad de realizar sus prácticas docentes en una escuela rural y de regresar a ellas como suplente luego de graduarse:

También puede ser por el ambiente. El ambiente de la escuela de campo no es el mismo que el de la escuela urbana. Los chicos de campo son distintos, tienen otra crianza, es otra cosa totalmente distinta. Yo me quedé sorprendida, todavía sigue existiendo gente y

chicos criados como la gente de antes, respetuosos. En la ciudad es totalmente distinta la educación (Maestra).

Reconocemos en sus palabras cierta idealización del ámbito rural y de sus escuelas, familias y niños [Záttera, 2015]. En esa valoración positiva también parece encontrar su origen, según esta docente, la fuerza que atrae a los estudiantes con discapacidad que viven en las ciudades hacia las aulas rurales. Sin embargo, las expresiones de algunas de nuestras entrevistadas hacen visible otra fuerza que parece impulsar (con menos glamour) el mismo movimiento, esta vez alejando a los estudiantes con discapacidad de las escuelas urbanas. La misma maestra manifiesta: "Creo que acá, en la ciudad, suelen tener un poco de discriminación también" (Maestra).

Este contrapunto entre escuelas urbanas y rurales suele simplificarse en la caracterización de estas últimas como más inclusivas, ocultando en esta maniobra algo que no deja de preocuparnos: si las escuelas rurales son más inclusivas, ¿de qué modo caracterizaremos a las escuelas urbanas? Las palabras de esta formadora nos pueden ayudar a encontrar una respuesta:

En muchas ocasiones pasa por la familia, lamentablemente. Hay unos casos interesantes. Mirá, desde el discurso te dicen: el grupo rural es más pequeño, el grupo rural está acostumbrado a trabajar por distintos grupos, el grupo rural tiene una conducta mejor. Esos son los argumentos que ponen. Personalmente, cuando era inspectora la verdad que no se los aceptaba. Les pedía (a las docentes) por ejemplo: chicas, hagan hincapié en la jurisdicción, qué sé yo... porque si no estamos excluyendo. Estamos hablando de inclusión, pero estamos excluyendo (Formadora).

Ahora bien, este viejo recurso de valorar desmedidamente un destino para evitar que los estudiantes con discapacidad permanezcan

donde nadie quiere recibirlos, oculta ciertas prácticas que claramente se distancian de la pretendida perspectiva inclusiva y, en cambio, se emparentan con modelos de segregación y de exclusión. Citamos a continuación algunos de los testimonios que nos aproximan a esta realidad.

En primer lugar traemos las palabras de una formadora. Si bien en este pasaje no se refiere a las escuelas rurales, lo elegimos porque da cuenta de (o permite sospechar) la cantidad de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad de zonas rurales o de pueblos pequeños aún no escolarizados:

Por ejemplo, hay un distrito cercano que no tenía escuela especial. Hasta que una mamá que traía a su hija a una escuela especial de este distrito, empezó a pedirme a mí, como inspectora, que abriera una escuela especial en el distrito donde vivían. Pero bueno, a ver, ¿con qué matrícula? Y no sabés la cantidad de gente con discapacidad que apareció que ya había pasado de edad, que estaban escondidos. Algunos no pudieron empezar la escuela porque ya eran abuelos casi... ¿Me entendés? Eso es idiosincrasia, una mentalidad en la cual todavía era una vergüenza... Y estamos hablando del siglo XXI. Tienen mucha influencia los distritos donde realmente siguen manteniendo la idiosincrasia del pueblo, de eso no se habla, lamentablemente. Y te puedo mostrar muchos casos más. Es groso (Formadora).

En la misma línea, una inspectora de otro distrito manifiesta:

También hay otra situación: los mismos chicos de las escuelas rurales que los padres no mandan a la escuela. Acá el tema de la discapacidad es medio difícil... En las zonas rurales a veces en algunas familias es común. Dicen: no, éste no, si total es burro, no va a aprender. Nunca los anotan y te enterás de boca en boca, por un vecino. Si no hacés un trabajo de territorio donde conocés a toda la gente que vive alrededor, no te enterás (Inspectora).

Ambas entrevistadas asocian la exclusión o segregación de las personas con discapacidad de las escuelas comunes (urbanas o rurales) a la mentalidad o idiosincrasia de los pueblos pequeños. El contraste de esta realidad con la que describimos en las primeras páginas es indiscutible. La formadora, a su vez, cuestiona la opción de la escuela rural por parte de las familias de estudiantes con discapacidad que viven en la ciudad:

Si el padre quería el campo y bueno había que llevarlo al campo. Pensemos en un pueblo, con la mente de un pueblo, no lo pienses con la mente de grandes urbes. Por ende, muchas veces la familia no quiere que su hijo se exponga. La inspectora distrital tampoco quiere tener problemas. Hay muchas escuelas rurales, entonces, ¿por qué no probamos? Me parece que es más idiosincrasia que otra cosa, es la mentalidad (Formadora).

Nos interesa detenernos en la expresión: “la familia no quiere que su hijo se exponga”. ¿Que se exponga a la discriminación de la escuela urbana? ¿Que exponga su discapacidad frente al resto de la sociedad? ¿Intentarán también evitar que la familia se exponga? La escuela rural, distante de la ciudad y de los lugares habituales donde se mueve la familia, parece proteger a su hijo de tal exposición. Alejarse, esconderse, sería la solución.

También queda resonando: “La inspectora distrital tampoco quiere tener problemas”. Ciertamente nadie quiere tener problemas, sin embargo, cuando para evitar un problema se vulnera un derecho, la solución se convierte en un problema aún mayor e inadmisibles.

Siguiendo con los mismos planteos, traemos las palabras de una inspectora de otro distrito: “Un nene con discapacidad hizo toda la escolaridad en la escuela chica del pueblito donde vivían y la secundaria en la escuela rural, y su hermana sin discapacidad hizo toda la escolaridad en la ciudad, consideraban que era mejor una escuela privada para ella”.

Esta escena, la de hermanos que asisten a escuelas diferentes, urbanas y rurales, en la que la decisión se funda en el hecho de tener o no tener una discapacidad, ha sido relevada también en otros distritos. Nos preguntamos por las razones de esas decisiones. También nos preguntamos de qué manera transitan esta experiencia ambos hermanos. Sería interesante sumar las voces de los propios niños y niñas al ahondar este análisis.

Como adelantamos al comenzar estas páginas, la opción por la escuela rural suele presentarse como alternativa frente a una escuela urbana que no ofrece condiciones para la inclusión. Podemos citar, solo a manera de ejemplo, el testimonio de una estudiante:

Creo que al ser alta la matrícula y si no tenés acompañante o no hay alguien que se ocupe de esos chicos, es como que la maestra gracias que se puede ocupar de la matrícula que tiene y más si hay chicos que necesitan más atención. Creo que es como un poco imposible que la maestra pueda abarcar todos los alumnos más un nene que le cuesta y necesita más apoyo, ¿no? (Estudiante profesorado).

La estudiante identifica claramente algunas de las dificultades que la escuela urbana tiene para sostener prácticas inclusivas (alta matrícula; ausencia de EOE, MAI o AT). Lo curioso es suponer que la escuela rural, solo por tener pocos alumnos, estaría en mejores condiciones de asumir y resolver tal complejidad. Una de las inspectoras entrevistadas también alerta sobre las limitaciones de la escuela urbana, paso necesario para avanzar en su transformación:

Estuve viendo chicos con discapacidad en escuelas urbanas y vi que no es muy favorecedor para ellos. Siento que en algún punto la escuela no se puede adaptar a ese nene en su propuesta. Son nenes que terminan en otra escuela o con una TCC, proyecto compartido, o directamente en la sede de la escuela es-

pecial. Porque dentro de las escuelas primarias no encuentran una respuesta o algo que los acompañe realmente en la enseñanza. El ambiente en las escuelas grandes no es favorecedor, aunque debería ser favorecedor en cualquier escuela (Inspectora).

Sin dudas, es muy importante comenzar por reconocer las barreras que la misma escuela urbana impone para la inclusión plena de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el atajo hacia la escuela rural, si bien puede representar un alivio inmediato para saldar esta falencia, no puede instituirse como práctica habitual, bajo el formato de recomendaciones en las que se resaltan las grandes ventajas que ofrecen y postergando al mismo tiempo las urgencias que es necesario atender en las escuelas urbanas para que reciban y alojen a todos los alumnos.

Escuelas rurales no sólo para alumnos con discapacidad

Antes de cerrar estas páginas consideramos necesario detenernos en un fenómeno emparentado con el que venimos analizando y que abre a nuevas indagaciones y análisis. Partimos del testimonio de una inspectora para introducir el tema:

También vienen de la ciudad otros neños con problemas de inclusión en las escuelas [urbanas] pero sin ninguna discapacidad. Les terminan recomendando: andá a la escolita chica porque ahí vas a poder estar mejor, más atendido, le van a dedicar más tiempo y demás. Son situaciones que ameritan pensar en estas cuestiones (Inspectora).

La inspectora presenta nuevos destinatarios de la recomendación de asistir a una escuela rural. Esta sugerencia parece apoyarse en las mismas razones antes mencionadas para estudiantes con discapacidad: escuela pequeña, más tiempo de atención. Más adelan-

te amplía la caracterización de los niños a los que hace referencia:

Hay muchos chicos con ciertas situaciones de conductas particulares, que no se pueden adaptar en la escuela urbana, situaciones muy disruptivas con las maestras, con la escuela (Inspectora).

Según la inspectora se trata de niños sin discapacidad con ciertas conductas particulares y disruptivas, que no se adaptan en la escuela urbana. Sin embargo, "es la escuela la que debe modificarse en función de las características de su alumnado y no el alumnado el que debe adaptarse a la institución o, por el contrario, ser derivado, excluido o segregado" [Broitman, et al., 2018b]. En lo que sigue se evidencia que reconoce lo difícil que le resulta describirlos, probablemente por temor a etiquetarlos:

Estos chicos con conductas problemáticas, no sé cómo decirlo para que no suene... para que suene lo mejor posible, terminan en la escuela rural porque en la escolita rural los escuchan más, tienen más paciencia y hasta a veces no tienen ningún tipo de problema porque están más tranquilos (Inspectora).

Va quedando claro que la escuela rural no es el primer destino, sino que allí "terminan" luego de no adaptarse al primero: la escuela urbana. Curiosamente, parece que las conductas difíciles de nombrar se reducen o desaparecen a partir de más escucha y paciencia. Nada que parezca imposible de lograr en una escuela urbana. También resulta llamativo que la recomendación de una escuela rural se respalde con un certificado, tal como se lee a continuación:

Sé de psicólogos que les hacen como certificados directamente, diciéndoles que les recomiendan que vayan a una escuela de baja matrícula, preferentemente a una escuela rural, para que sigan sus estudios (Inspectora).

Es inevitable vincular este dato con la decisión de separar a personas consideradas insanas, desviadas o peligrosas en instituciones alejadas del resto de las personas asumidas como normales, adaptadas e inofensivas. Si bien puede resultar exagerada, decidimos incluir esta apreciación dado que, de algún modo, ambas situaciones se asemejan en la decisión de alejar y en la convicción (o el supuesto) de que "el aislamiento es terapéutico" [Alvarez-Uría, 1996:99]. Las palabras que cierran el siguiente testimonio alimentan esta hipótesis.

Había un niño con sobreedad, con conductas disruptivas, en una escuela especial, pero no era para estar en sede de escuela especial. Entonces, a pedido de la familia, hablamos e hicimos todo lo necesario para que vaya a una escuela rural con una MAI [que lo acompañe] dos veces por semana. Fue un desafío [para la maestra rural], por momentos se subía a un árbol, es complejo. Son chicos que se ponen en riesgo. El campo en general pareciera que los calma mucho a los chicos (Inspectora).

A su vez, de este fragmento nos interesa resaltar las siguientes cuestiones. En primer lugar, para caracterizar al niño apela no solo a las conductas disruptivas sino también a la sobreedad, es decir, tener más edad de la esperada para cursar determinado grado de la escolaridad.¹⁴ Sin embargo, y tal como afirma la entrevistada, se trata de un niño que no debería asistir a la escuela especial.¹⁵ En segundo lugar, resulta interesante que la gestión para trasladar al niño de la escuela especial a una escuela común haya sido impulsada por la familia. Nos formulamos

¹⁴ Si bien no lo desarrollaremos en esta oportunidad, hemos documentado que la sobreedad se ha constituido en un criterio para determinar la derivación de estudiantes a la escuela especial, o bien, para recomendar la consulta con especialistas del área de la salud. Reconocemos aquí un tema que vale la pena seguir profundizando.

¹⁵ Nos apoyamos en las palabras de la inspectora y agregamos que, de acuerdo a las normativas vigentes, ningún niño debería cursar la escolaridad en una escuela especial.

algunas preguntas al respecto: ¿por qué al avanzar en esa dirección con el acompañamiento de la inspectora de educación común optaron por una escuela rural y no por una escuela urbana, incluso reconociendo que se trata de un desafío?, ¿por qué se supone que un maestro rural sin EOE estaría en mejores condiciones para gestionar esas situaciones complejas, difíciles de abordar en la escuela urbana?

Un último aspecto que queremos esbozar, al menos brevemente, se vincula con la disponibilidad de transportes para trasladar a estos niños hasta las escuelas rurales. Traemos el testimonio de una inspectora que da cuenta del volumen de niños que son trasladados diariamente de la zona urbana a la rural:

Los mandan al campo en transporte, y faltaban lugares en el transporte para chicos de la zona. Así que les decía que esto no puede ser así, que estos chicos tienen que adaptarse al lugar donde tienen cerca y a la comunidad donde están insertos (Inspectora).

Para finalizar, tomamos las palabras de una maestra rural quien evoca el mismo fenómeno:

Escuché que en un distrito cercano habían contratado una combi y llevaban a varios chicos con algún problema de conducta a una escuela rural. No escuché que tengan discapacidad, tenían problemas de conducta. Eso fue como hace quince años atrás. Yo decía: ¡no puede ser! Es como un castigo ir a la escuela rural (Maestra rural).

Esta maestra da cuenta de una decisión oficial, la de contratar un transporte para el traslado de niños con "problemas de conducta" a la escuela rural. Su expresión de indignación refleja no solo su desconcierto sino su oposición a la idea de que las vacantes de las escuelas rurales se otorguen o interpreten como un castigo.

Palabras finales

En estas páginas presentamos algunas de las razones en las que familiares, inspectores, maestros rurales, MAI, AT, formadores y estudiantes fundan la decisión o la recomendación de matricular a estudiantes con discapacidad en escuelas rurales, incluso cuando residen en zona urbana. Estas razones se nutren de argumentos a favor de la escuela rural, apoyados en ciertas características propias de estos contextos (matrícula reducida, posibilidad de atención personalizada, tranquilidad del entorno y ambiente respetuoso, supuesto de menor exigencia de contenidos y evaluación); como así también, en el reconocimiento de ciertas condiciones propias de las escuelas urbanas que llevan a desestimarla como destino favorable para la inclusión, no solo de estudiantes con discapacidad, sino también de aquellos que, según palabras de nuestras entrevistadas, presentan conductas disruptivas o sobriedad.

La identificación de las condiciones que convierten a las escuelas rurales en un destino atrayente, y de aquellas que conducen a alejarse de las escuelas urbanas, es un paso necesario para visibilizar las barreras a eliminar y para avanzar en la transformación de todas las escuelas en instituciones inclusivas donde alumnas y alumnos con y sin discapacidad puedan aprender juntos. A su vez, retomando a Blanco Guijarro [2008], tomar conciencia de los mecanismos de selección, derivación y segregación que se operan desde las escuelas urbanas y se esconden tras discursos que enaltecen a la escuela rural, nos coloca en mejores condiciones para luchar contra todas las formas de exclusión y todas las barreras al aprendizaje.

Si uno de los obstáculos para los desarrollos didácticos reside, tal como plantea Terigi [2007], en la referencia exclusiva a los ritmos previstos en las trayectorias teóricas

y en la relativa inflexibilidad que esto genera para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad; y si, tal como señalan las entrevistadas, la escuela rural ha encontrado mejores respuestas para abordar la diversidad presente en el aula, será necesario profundizar la producción de conocimiento didáctico en esa dirección.

En este artículo hemos intentado problematizar un fenómeno extendido, naturalizado y escasamente visibilizado. Un rasgo particular del escenario relevado es que a pesar de que los estudiantes con discapacidad cursan su escolaridad con una inclusión plena en la escuela común, el hecho de hacerlo en escuelas rurales cuando residen en zonas urbanas puede esconder mecanismos de derivación, exclusión y segregación sin pretenderlo, incluso apostando a favorecer las mejores condiciones para la inclusión. Estamos convencidos de que la toma de conciencia, la desnaturalización y la problematización de este y otros fenómenos representan mojonos indispensables para avanzar en la efectivización del derecho a la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Alvarez-Uría, Fernando. 1996. La configuración del campo de la infancia anormal. Cap. 3 en Franklin, Barry (comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (90-122) Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor
- Blanco Guijarro, Rosa. 2008. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Block, David; Ramírez, Margarita; y Reséndiz, Laura. 2015. Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

- 20(66): 711-735 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300003
- Broitman, Claudia, et. al. 2017. Enseñar y aprender matemáticas en aulas inclusivas. En Feldfeber (Presidencia) IV Seminario Nacional Estrado. *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Broitman, Claudia, et. al. 2018a. ¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial? En Deriard (Presidencia), *Terceras Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Ciencias Naturales y Matemática*. ISFD 24, Bernal. https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=22126&inst=yes&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=8163092
- Broitman, Claudia, et. al. 2018b. Estudiantes con discapacidad en aulas multigrado: un desafío de la educación inclusiva. *Educación Futura*. México, 24 de mayo. <https://www.educacionfutura.org/estudiantes-con-discapacidad-en-aulas-multigrado-un-desafio-de-la-educacion-inclusiva/>
- Broitman, Claudia, et. al. (Aprobado para publicación) Un estudio sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en escuelas de educación especial y común. Dossier "Diversidad y Educación Matemática", *Revista Colombiana de Educación*.
- Bustos Jiménez, Antonio. 2010. Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación* (352): 353-378.
- Circular Técnica General Nro. 6. 2012. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2012/circular_tecnica_general_nro_6_de_2012.pdf
- Cobeñas, Pilar. 2016. Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- Cobeñas, Pilar, et. al. 2021. *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>
- Cobeñas, Pilar y Grimaldi, Verónica. 2021. Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En Cobeñas, Pilar, et. al. *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>
- Corvalán García, María Belén. 2021. *La educación rural y el plurigrado en la formación docente inicial: estudio de caso en un Instituto Superior de Formación Docente del norte de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, Argentina. 2009. *Diseño Curricular para la Educación Especial*. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentos-descarga/res1009-09_educ_especial.pdf
- Escobar, Mónica. 2016. *La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Grimaldi, Verónica, et. al. 2019. Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad. En Lorenzo (Presidencia) *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, Facultad de

- Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2019/actas/Grimaldi2.pdf>
- Juárez Bolaños, Diego (coord.). 2018. *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México. Colofón. Universidad Autónoma de Sinaloa. Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Organización de las Naciones Unidas. 2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Terigi, Flavia. 2007. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Terigi, Flavia. 2008. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/1266>
- Záttera, Olga. 2015. *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora: Editorial UNLZ/ Facultad de Ciencias Sociales.
- Zepeda Padilla, Gabriela. 2020. *La práctica docente en matemáticas en un aula primaria multigrado*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, México. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2476>

RETOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE FAMILIAS JORNALERAS AGRÍCOLAS MIGRANTES

CHALLENGES FOR THE INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS
FROM MIGRANT FARMWORKER FAMILIES

Teresa de J. Rojas Rangel
Universidad Pedagógica Nacional, México
trojas@upn.mx

Recibido: 19 de enero del 2022
Aceptado: 23 de febrero de 2022

Resumen

El artículo contiene el marco jurídico internacional y nacional vigente para la protección de las infancias migrantes, particularmente, se recuperan los principios constitucionales y legislaciones nacionales que establecen la obligación del Estado mexicano para garantizar a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras migrantes (NNAFJAM) el derecho a la educación. Para fundamentar como, no obstante los múltiples tratados internacionales y leyes mexicanas, las y los NNAFJAM enfrentan procesos y condiciones que los colocan en franca exclusión educativa, lo que se muestra con múltiples indicadores relacionados con la falta de oportunidades para el acceso y permanencia en la educación básica, y por ende, para la adquisición de aprendizajes valiosos en los centros educativos. Frente a estos resultados del Sistema Educativo Nacional se proponen algunas estrategias a realizar por parte del Estado mexicano que pueden contribuir a la inclusión educativa de esta población infantil. El artículo es resultado de una revisión documental de la literatura más actualizada sobre el tema, y tiene como propósito último aportar a la visibilización de uno de los problemas más urgentes de equidad educativa en el país, y que debiera ser atendido de manera prioritaria en la agenda educativa del Estado.

Palabras clave: Protección a la infancia, derecho a la educación, educación básica, exclusión/inclusión educativa, niños jornaleros migrantes.

Abstract

The article contains the current international and national legal framework for the protection of migrant children, particularly, the constitutional principles and national legislation that establish the obligation of the Mexican State to guarantee the right to education children and adolescents of migrant families (NNAFJAM). Also to substantiate, that despite the multiple international treaties and Mexican laws, the NNAFJAM. It also addresses the conditions of educational exclusion that manifest themselves with multiple indicators related to the lack of opportunities to access and remain in basic education, and that therefore directly affects the acquisition of valuable learning in educational centers. Given these results of the National Educational System, some strategies are proposed to be carried out by the Mexican State that can contribute to the educational inclusion of this child population. The article is the result of the most up-to-date documentary review on the subject. With the purpose of contributing to the visibility of one of the most serious problems of educational equity in the country, and that must be addressed as a priority, in the educational agenda of the State.

Keywords: Child protection, right to education, basic education, educational exclusion/inclusion, migrant child.

Presentación

El propósito del artículo es presentar un balance sobre los desafíos pendientes en la agenda del Estado mexicano para poder ofrecer educación inclusiva a las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras migrantes (NNAFJAM). Se parte de una revisión general de los tratados internacionales y de los principios constitucionales y reglamentaciones vigentes en la legislación nacional para mostrar las directrices jurídicas y políticas existentes para la protección del ejercicio pleno de los derechos de la infancia, particularmente los educativos de las y los niños que se incorporan a los movimientos migratorios o en situación de migración. En un segundo apartado, se exponen algunos de los resultados de la atención educativa de las y los NNAFJAM, mediante la exposición de las expresiones e indicadores que permiten dimensionar la exclusión educativa que enfrentan [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016; Rojas, 2017; 2017a; Rodríguez y Rojas, 2018; Rodríguez, 2019; Rodríguez y Martínez, 2020]. Entre otras causas, debido a la movilidad de sus familias, su

incorporación temprana a las actividades laborales en los campos agrícolas y a la falta de acciones gubernamentales que garanticen su acceso, permanencia, continuidad y adquisición de aprendizajes valiosos en las instituciones escolares. En el último apartado se enlistan algunas de las principales estrategias por implementar por parte del Estado a fin de poder garantizar la inclusión educativa de las y los NNAFJAM. Reto que conlleva no solamente implicaciones políticas, sociales y educativas sino un verdadero desafío para poder ofrecer un destino más humano a niñas y niños que llevan a costas las consecuencias de la pobreza y por ser migrantes, trabajadores del campo y en un alto porcentaje indígenas.

Marco político y jurídico para la protección de la población infantil migrante

Millones de personas dentro del territorio nacional están enlistados en diversos flujos de movilidad: la rural-rural, la urbana-urba-

na, la rural–urbana,¹ la de los que retornan fundamentalmente de Estados Unidos, y la de las personas en tránsito provenientes de centroamérica y otras latitudes con destino a los Estados Unidos. Cuyas condiciones de vida se caracterizan por la pobreza y la extrema pobreza, la desigualdad económica, la exclusión social y educativa, así como por la creciente violencia, factores que los han obligado a migrar de sus territorios de origen para residir de manera temporal o definitiva en busca de mejores oportunidades, mayor certidumbre en el empleo y por un trabajo decente, que les permitan satisfacer sus necesidades básicas, hasta para salvaguardar la vida personal y la de sus familias, quienes en algunos casos, tienen que recurrir a la solicitud de refugio.

La movilidad de las personas de un territorio a otro conlleva múltiples desafíos para garantizar el cumplimiento y ejercicio de sus derechos fundamentales. En el marco del derecho internacional, en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) [ONU, 1948], en el Artículo 13º, se estableció el derecho de las personas para circular y elegir su lugar de residencia libremente dentro de un territorio, así como de buscar y recibir asilo en caso de persecución. Posterior a la DUDH, han surgido diversos instrumentos internacionales para garantizar los derechos humanos y laborales de los migrantes [ONU, 1966; 2016; 2018; OIT, 1943; 1962; 1975; 1998] y de los refugiados [ONU, 2016]. En la más reciente Conferencia Intergubernamental encargada de aprobar el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular [ONU, 2018], se ratifica en el numeral 13 el compromiso de los Estados partes por implementar políticas y acciones para la protección de los migrantes [ONU, 2018] teniendo como principios rectores el respeto, la protección, así como

eliminar todas las formas de discriminación, el racismo y la intolerancia. Donde además se reconoce que las mujeres, las y los niños son especialmente vulnerables durante el tránsito como en los lugares de acogida.

Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (CDNN) [ONU, 1959] y en otros tratados internacionales [AGNUR, 2010] donde se subraya la necesidad de proteger los derechos humanos de todos los niños, niñas y adolescentes y de otorgar servicios básicos de salud, educación y los requeridos para su desarrollo psicosocial, donde la falta de oportunidades para el acceso a la educación escolarizada es un factor determinante de la exclusión social. En este marco político jurídico y político, el derecho a la educación es fundamental no solo al ser considerado como un medio para poder garantizar el cumplimiento de otros derechos y el acceso a oportunidades para su bienestar, sino como un derecho que propicia el desarrollo económico y social de la sociedad y de un país en su conjunto. Por lo que los Estados firmantes de estos tratados internacionales deberán tener como uno de los objetivos principales el proteger los derechos de las y los niños e implementar políticas para ofrecer servicios educativos pertinentes.

En el Marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en el número 4, se plantea en la Agenda para el año 2030 que se debe tener garantizada "(...) una educación inclusiva, equitativa y de calidad a los niños y jóvenes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" [ONU, 2022:s/p]. Esto ante la existencia de alrededor de 260 millones de niños fuera de la escuela, 57 millones en edad escolar sin asistir a la educación primaria, y 617 millones de jóvenes sin alfabetización ni conocimientos aritméticos [ONU, 2022]. Para ello, se requiere asegurar el acceso sin discriminación de todas y todos los niños a servicios de atención en la primera infancia

¹ Incluyendo los desplazamientos de población jornalera migrante que se establecen en los centros urbanos de manera temporal o definitiva, o que viajan diariamente para realizar actividades laborales agrícolas.

y el preescolar, la terminación de los niveles de educación primaria y secundaria, aumentar la capacidad de los sistemas educativos, incrementar los programas no formales para la población infantil sin acceso a la escuela y la oferta de docentes calificados, entre otras metas dirigidas a los jóvenes y adultos.

En respuesta a estos principios políticos y jurídicos, el Estado mexicano ha firmado y ratificado múltiples declaraciones y tratados internacionales, a fin de promover la justicia social para avanzar hacia una sociedad más justa e incluyente mediante la igualdad de oportunidades sociales y educativas. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Diario Oficial de la Federación (DOF), 2021:4] en el Artículo 2º, Apartado B en su Fracción VIII, el Estado se obliga ante la población migrante y jornalera a:

Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

Obligaciones que se plasman en normas, políticas, estrategias y acciones en las diferentes leyes sectoriales a nivel federal, estatal y municipal para su vigilancia y realización en el ámbito de sus competencias respectivas. Tal como aparece instituido en el Artículo 3º Constitucional relativo al derecho a la educación y en diversos capítulos de la Ley General de Educación [DOF, 2019a], particularmente en el Capítulo III relativo a la equidad y la excelencia educativa dirigida prioritariamente a poblaciones de grupos y regiones con mayores rezagos, dispersos y en situación de vulnerabilidad dadas sus diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, migratorias, de

género o por sus creencias. A fin de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las y los niños migrantes, las autoridades educativas deberán "Promover medidas para facilitar y garantizar la incorporación y permanencia a los servicios educativos públicos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que hayan sido repatriados a nuestro país, regresen voluntariamente o enfrenten situaciones de desplazamiento o migración interna" [DOF, 2019:6]. Por otra parte, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) [DOF, 2021a], contiene los estatutos jurídicos para la protección de la infancia en el país, y se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como titulares de derecho conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad, conforme a lo establecido por la CMEUM. Así mismo, se instituye la responsabilidad del Estado de garantizar el respeto, promoción y cumplimiento de estos derechos mediante el fomento de políticas públicas y acciones afirmativas para contribuir a la igualdad sustantiva, la inclusión y al desarrollo integral de los infantes. En el Capítulo XIX de la LGDNNA, se establecen las medidas específicas para la protección de las niñas, niños y adolescentes migrantes, donde se señala que todas las autoridades gubernamentales, independientemente de sus órdenes de gobierno, "(...) deberán proporcionar, de conformidad con sus competencias, los servicios correspondientes a niñas, niños y adolescentes en situación de migración, independientemente de su nacionalidad o su situación migratoria" [DOF, 2021:48]. Sin embargo, no obstante la diversidad de convenciones y declaraciones internacionales, tratados regionales y acuerdos binacionales, así como los principios constitucionales y legislaciones vigentes nacionales que abogan por la eliminación de discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato, y en general, para la protección de sus derechos políticos,

económicos, sociales y culturales de la población infantil, en el país persiste la sistemática y permanente violación de los derechos de las y los NNAFJAM enfrentando múltiples factores de riesgo que acrecientan su vulnerabilidad [Martínez y Sánchez, 2017; Rodríguez y Rojas, 2018; Sánchez, 2019; Suárez y Durand, 2020; Vera y Durazo, 2020].

Expresiones de la exclusión educativa de las y los NNAFJAM

Uno de los grupos sociales históricamente vulnerados en el país son los jornaleros agrícolas migrantes (JAM) y sus familias, quienes se incorporan en los desplazamientos rural-rurales vinculados al mercado de trabajo agrícola. Es población que se migra de las entidades federativas y localidades más pobres del país a las regiones con producción agrícola intensiva en busca de fuentes de trabajo y mejores salarios. No se cuenta con datos precisos sobre el número de JAM. Sin embargo, diversas fuentes estiman la existencia de 5.9 millones de personas jornaleras migrantes donde se consideran los integrantes de sus familias [Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación, 2017:2; Valdivia y Sánchez, 2017:3]. De este grupo social, para el año 2019, se estimó una población infantil de 1.7 millones de hijos de trabajadores agrícolas [Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria, 2019].

Los JAM se desplazan de manera temporal o definitiva de los municipios de Alta y Muy Alta Marginación principalmente de los estados de Guerrero, Oaxaca y Veracruz a los estados del norte, noroeste y occidente de país concentrándose el mayor número en los estados de Sinaloa, Baja California, Baja California Sur, Sonora, Chihuahua, y en menor medida a las zonas agrícolas de los de-

más estados del país. Migran generalmente acompañados por sus familias completas [Rojas, 2017; Vera y Durazo, 2020], otro rasgo que los caracteriza es la presencia de cerca de 40% de población indígena [Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2019], identificándose la presencia de hablantes de diversas lenguas autóctonas. En sus localidades de origen viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema, carecen de fuentes de trabajo, de servicios básicos y recursos para la satisfacción de las necesidades más elementales como son la alimentación, la salud y la educación. Además de que enfrentan la inseguridad que se presenta en diversas regiones del país. En zonas de atracción o acogida, se encargan de la limpia, cosecha y recolección de los productos agrícolas en periodos que van de dos a nueve meses dependiendo del tiempo de duración de los ciclos productivos de cada producto agrícola, y generalmente su forma de trabajo es estacional, en condiciones propias del trabajo precario, sin contratación formal en su gran mayoría, perciben bajos salarios, carecen de prestaciones laborales y de protección para prevenir los riesgos de las actividades que realizan, particularmente frente a la exposición permanente de agroquímicos y pesticidas [Ortega, 2019], y carecen de acceso a la seguridad social [CESOP, 2019]. La pobreza en la que viven tanto en sus localidades de origen como de atracción y, como resultado de los bajos salarios que perciben, las familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM) tienen la necesidad de incorporar a sus hijos menores de edad a las actividades laborales en la agricultura [Rojas, 2012; 2017; 2019].

Según proyecciones, se estimó para el año 2015 la incorporación de 30 413 niñas y niños entre cinco y 16 años y 660 135 entre 16 y 18 años que trabajaban en actividades agrícolas [DOF, 2017; Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2018:117; Vera y Durazo, 2020]. Las y los

NNAFJAM realizan la limpia, la recolección y el acarreo de productos agrícolas, actividades que han sido consideradas como una de las "Peores formas de trabajo infantil" (OIT-Convenio 182) [OIT, 1999], con las mismas exigencias y riesgos que los adultos, enfrentado múltiples peligros propios del trabajo en los campos agrícolas: "(...) para el caso de los niños que trabajan en las zonas de cultivos agrícolas, los riesgos son mayores debido a que sus cuerpos están en proceso de crecimiento y requieren mayores cuidados, además de que muchos de ellos no reciben la alimentación suficiente; (...) alrededor de 42% de los niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas en México padece algún grado de desnutrición" [CESOP, 2019:13].

La alta vulnerabilidad que presentan las y los NNAFJAM, entre otras causas, está asociada a la movilidad de sus familias, su incorporación temprana al trabajo infantil y con las pocas oportunidades educativas que reciben, lo que genera bajos niveles de escolaridad:

(...) el trabajo infantil es un conjunto de actividades que implican la participación de los niños en la producción, y las actividades que realizan es física, mental, social o moralmente perjudicial; el cual obstaculiza su educación, sea porque les impide asistir a la escuela o porque obliga combinar la asistencia a la misma con largas jornadas de trabajo, lo cual provoca el abandono o el retraso escolar y además les impide jugar, relacionarse con personas de su edad para lograr un desarrollo equilibrado, exponiéndolos a acciones laborales, e incluso a la muerte [CEDRSSA, 2019:19].

La escolaridad promedio de las y los NNAFJAM "(...) es de 5.9 años, es decir, de primaria incompleta. A nivel nacional, la cifra es de 9.1, que equivale a una secundaria terminada" [Valdivia y Sánchez, 2019:3]. Según datos de Secretaría de Educación Pública [SEP, 2014:11] "(...) los jornaleros agrícolas migrantes concluyen sus estudios de educa-

ción primaria, secundaria y preparatoria con 22.8%, 13.3% y 3.3% respectivamente; los jornaleros no migrantes consiguen 24.2%, 18.8% y el 4.5% en estos niveles educativos". Diferencias que son más significativas en el caso de la población indígena y los hablantes de lenguas originarias que logran cuatro años promedio de escolaridad, y comparativamente entre hombres y mujeres hay una mayor escolaridad en los hombres, independientemente de los grupos de edad. Particularmente, las y los NNAFJAM: (...) el 60% tienen una educación inferior a la básica; una tercera parte ha cursado entre 1 y 5 años de educación primaria, 9% terminó la primaria y 15.8% terminó la secundaria; y siete de cada diez no recibe ningún apoyo gubernamental [CEDRSSA, 2019:18].

Otro indicador que muestra las escasas oportunidades educativas de las y los NNAFJAM, es la poca asistencia a la escuela en edades de 6 a 12 años, periodo etario que comprende a la educación primaria, y los que continúan en la escuela mayores de este grupo etario presentan el fenómeno extraedad escolar. Estos escasos resultados escolares se explican fundamentalmente por la movilidad de las familias y la incorporación de las personas menores de 18 años en las actividades laborales (remuneradas y no remuneradas), a lo que se suman las prácticas y patrones culturales en los que existe una mayor exigencia para los niños varones de contribuir con ingresos económicos para los gastos familiares.

Ante la falta de oportunidades educativas de la población jornalera migrante, desde hace más de cinco décadas se han implementado programas educativos específicamente diseñados para esta población infantil, mediante la Modalidad de Educación Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPI) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que operó desde 1998 hasta el año 2016 [Gregorio, 2019;

DOF, 2021], el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Agrícolas Migrantes (PRONIM) de la SEP del año 2002 al 2013, más recientemente con el Componente para el Fortalecimiento de la Atención Educativa de la Niñez Migrante (CFAENM) del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), del año 2014 al 2022.² En operación actual a partir del año 2020 se instrumenta el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) [SEP, 2019; DOF, 2019a]. Como parte de la cooperación internacional, actualmente para el año 2002 con una duración de un año se implementa el Proyecto Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración [UNICEF y Fondo Conjunto México–Alemania, 2021], dirigido a todas las y los niños migrantes donde se incluyen como beneficiarios a las y los NNAFJAM.

De estos programas el de mayor importancia ha sido el PRONIM dada su amplia cobertura y la alta matrícula atendida [INEE, 2016; 2016a]. Sin embargo, a pesar de la instrumentación de estos programas, datos oficiales señalan que de un total de 326 mil NNAFJAM en edad de cursar la educación básica, asistían a la escuela 49 mil (15%) en las diferentes modalidades educativas [INEE, 2019]. Lo que representaba que 85% de los hijos de jornaleros migrantes no tienen la oportunidad para asistir a la escuela. Y que uno de cada dos niños no sabe leer [INEE, 2016:8]. La SEP reportaba para el año 2018 la atención de 58 264 estudiantes en 1 746 centros educativos por 3 219 docentes [DOF,

2019a; SEP, 2019]. Respecto a la eficiencia terminal de acuerdo con documentos oficiales:

El porcentaje de eficiencia terminal a nivel primaria de los jornaleros que migran es tan solo del 22.8% mientras que de secundaria es del 13.3% y para preparatoria del 3.3%. Por otra parte, las cifras mejoran cuando se trata de los jornaleros que no migran, contando con porcentajes tales como 24.4% para primaria, 18.8% para secundaria y 4.5% para universidad [SEP, 2019:15].

La oferta educativa se concentra principalmente en educación primaria, y están pendientes por resolver los retos que implica la atención educativa en los niveles de preescolar y secundaria. Sin considerar, que investigaciones regionales recientes, muestran que, en algunas entidades federativas, como es el caso de Hidalgo, 70% de los alumnos están registrados en primer y segundo grado, y que no se han emitido certificados de terminación del nivel primaria, a pesar de que por décadas en esta entidad federativa han operado los programas educativos específicamente diseñados para esta población infantil [Rojas, 2018]. Estos limitados resultados se explican por diversos factores asociados tanto con la demanda como con la oferta educativa.

En lo que respecta de la demanda educativa, adicional a los determinantes derivados de la pobreza y las desventajas sociales de las familias de las que provienen, y que impactan negativamente en los resultados escolares, son los desplazamientos constantes y la incorporación temprana al trabajo infantil agrícola, dos obstáculos que limitan el acceso, la permanencia y la continuidad escolar, y en general, la adquisición de aprendizajes valiosos de las y los NNAFJAM. Por otra parte, la oferta educativa que se otorga se caracteriza por la insuficiente inversión pública frente a las desigualdades regionales [INEE, 2016; 2016a]; persiste en

² Cabe señalar que, aunque no se cuenta con información precisa de los y las NNAFJAM también son atendidos en escuelas regulares sobre todo del nivel básico en las distintas entidades federativas. Por otra parte: "Actualmente, la niñez migrante agrícola recibe el servicio educativo a través de la SEP, en escuelas generales, indígenas, y servicios apoyados por el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE); mediante la educación comunitaria administrada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); y a través de los programas específicos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)" [SEP, 2019].

un alto porcentaje la contratación informal de docentes y de las otras figuras educativas, los maestros perciben precarios salarios y se carece de propuestas de formación y capacitación para los maestros y los demás agentes educativos (asesores técnicos pedagógicos y escolares) a nivel nacional;³ y en general, persisten pocas condiciones para el trabajo docente [SEP, 2019; Rojas, 2021]. Actualmente, no existe una propuesta pedagógica y curricular focalizada para su atención educativa, hay carencia de métodos, técnicas y recursos didácticos para el trabajo educativo con grupos escolares multigrado, multinivel, multiculturales y para la enseñanza de la lectura y la escritura, y no ha sido resuelto el problema de la enseñanza de la lengua indígena [Juárez, Solano, Cervantes y Vega, 2021]. Además de que no se cuenta con mecanismos adecuados para la evaluación y certificación de los aprendizajes y para el control escolar eficiente y de manera oportuna que permita garantizar la continuidad educativa. No hay aulas dignas para el trabajo escolar cotidiano, la gran mayoría de los espacios educativos son prestados, adaptados o improvisados y en francas condiciones de abandono, y están instalados dentro de las empresas agrícolas en las propiedades de los productores. Por lo que los centros escolares no cuentan con la autonomía suficiente para realizar las actividades escolares, los docentes son puestos a consideración por parte de los empresarios agrícolas y controlados por diversos agentes empresariales (administradores y trabajadoras sociales, entre otros), la asistencia de las y los NNAFJAM, en muchos casos, depende de las necesidades de mano obra durante los ciclos productivos. La organización de los centros escolares son multigrado, y en algunas entidades fe-

derativas persiste el servicio educativo multinivel, sin que los docentes cuenten con la formación y los recursos didácticos para la atención a estas modalidades educativas. La duración de los ciclos escolares es diversa, y el servicio educativo se otorga en función de los ciclos productivos (ciclo escolar completo, seis a cinco meses o hasta semanas), y el número de días en los que se desarrollan las actividades escolares es variable, al igual que los tiempos de atención diaria (turnos matutinos completos) y otros hasta 1.30 horas (turnos vespertinos y nocturnos), en los que asisten regularmente las y los niños incorporados al trabajo agrícola. Todo ello en detrimento de la inclusión educativa de las y los NNAFJAM.

Agenda pendiente del Estado para la educación inclusiva de las y los NNAFJAM

En años recientes se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) [SEP, 2019] donde se presentan las directrices políticas y acciones gubernamentales para transformar el Sistema Educativo Nacional (SEN) a fin de poder otorgar educación inclusiva a los y las infancias más vulneradas. Para ello se propone impulsar,

(...) en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP (barreras de aprendizaje) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades [SEP, 2019:75].

Sin embargo, a pesar de que en la ENEI se reconoce la dimensión de la problemática educativa de las y los NNAFJAM no se presentan acciones y metas específicas y suficientes

³ Solamente en algunas entidades federativas como Baja California, Baja California Sur, Chihuahua y Sinaloa se han puesto en marcha propuestas regionales para la formación y actualización de los docentes.

para su atención educativa, sino que estos infantes se invisibilizan al incluirlos como un grupo no diferenciado dentro de una amplia diversidad de niñas, niños y adolescentes (indígenas, con capacidades diferentes y/o con aptitudes sobresalientes, afroamericanos, etcétera) que enfrentan diferentes expresiones de exclusión educativa. Por ello, a continuación se esbozan algunos de los principales desafíos de la agenda educativa gubernamental, a fin de poder garantizar la inclusión educativa de esta población infantil.

Establecer la normatividad para facilitar el acceso y eliminar barreras para su inclusión educativa implica el incremento sustancial de los recursos financieros y la redistribución equitativa entre los diferentes estados de país, a fin de garantizar la operación de los servicios educativos tomando en cuenta las necesidades regionales. Junto con ello, el fortalecimiento de los mecanismos de regulación presupuestaria, control y vigilancia de los recursos financieros a fin de garantizar su aplicación eficiente. Así como fortalecer las capacidades de gestión de las instancias gubernamentales que atienden a NNAFJAM. Se requiere la elaboración de diagnósticos estatales para cuantificar, ubicar la demanda educativa existente e identificar los perfiles, necesidades educativas, dinámicas de movilidad e itinerarios migratorios y laborales de las y los NNAFJAM, tanto de los que están inscritos en las instituciones educativas como los que se encuentran por fuera de las escuelas. Asimismo, para la detección temprana de las necesidades de acompañamiento para los que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela estas actividades son indispensables: 1) ampliar la cobertura de los programas educativos focalizados en la atención educativa de los hijos de los JAM; 2) valorar la incorporación de esta población en las escuelas regulares; 3) incrementar el número del personal docente y demás figuras educativas que operan los

servicios educativos. Para ello el INEE [2016; 2016a:s/p] propuso el necesario rediseño de la política educativa dirigida a esta población infantil, mediante el fortalecimiento de los recursos públicos, los procesos de planeación, de coordinación intersectorial e interinstitucional y la participación social.

El desarrollo de modelos educativos con un enfoque inclusivo requiere del diseño e implementación de modelos pedagógicos pertinentes que respondan a las características y contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos de las y los NNAFJAM en concordancia con los planes y los programas nacionales. Esto implica el diseño de planes y programas educativos para la educación básica que puedan ser adaptados a las heterogéneas condiciones y necesidades educativas de las y los NNAFJAM, y donde se integre el enfoque intercultural, bajo el principio del reconocimiento a la diferencia y el respeto a la diversidad cultural y lingüística [Pacheco, Cayeros, Madera, 2016]. Con estrategias didácticas que garanticen la alfabetización en lengua materna, así como la identificación y el uso de la lengua indígena por parte de los hablantes en los espacios escolares, con la incorporación de contenidos relacionados con sus saberes previos y con los contextos socioculturales de los alumnos a fin de propiciar aprendizajes significativos. Si bien, además de las propuestas contenidas en los programas institucionales (MEIPIM y PRONIM) y que en un estudio reciente [Juárez, Solano, Cervantes y Vega, 2021] se muestran algunas estrategias y recursos didácticos que utilizan los docentes para el fortalecimiento y uso de la lengua indígena en las actividades escolares, aun sigue siendo un reto el diseño y adecuación de estrategias para llevar a cabo el proceso-enseñanza para la atención a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a los grupos escolares con NNAFJAM [Sambrano y Ávila, 2018; Segura y Hernández, 2018]. Para

resolver este reto se requiere del diseño de planes y programas educativos que consideren de manera transversal el desarrollo de la interculturalidad y la enseñanza–aprendizaje en lenguas indígenas. Así mismo, para su instrumentación se debe garantizar el diseño, la dotación de materiales y de recursos didácticos pertinentes, suficientes así como su distribución oportuna, particularmente de los textos gratuitos y los libros en lengua indígena recuperando los avances logrados por el PRONIM y la MEIPIM, y más recientemente por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

La formación de los agentes educativos. Para una educación inclusiva de las y los NNAJAM y poder garantizar la aplicación de modelos educativos pertinentes es fundamental instrumentar propuestas de formación regionales y a nivel nacional para los docentes y demás figuras educativas en distintas modalidades, de acuerdo a sus perfiles académicos, experiencia, intereses y posibilidades para lograr la mejora del desempeño en el trabajo escolar [Loubert y Jacobo, 2013; Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano, 2016; García, 2019; López, Figueroa y Medina, 2019]. Así como implementar esquemas de nivelación profesional para los enseñantes que no cuentan con el perfil y el nivel de escolaridad con el fin de avanzar en su profesionalización. Se requieren de programas permanentes para la inducción, capacitación, actualización continua, así como actividades de tutoría, supervisión y acompañamiento pedagógico de los maestros [Ávila, et al., 2016]. Con el fin de potenciar las capacidades, la experiencia, la permanencia y el compromiso de los docentes con la atención educativa de las y los NNAFJAM. Por otra parte, hace falta fomentar la participación de diversas instancias gubernamentales e instituciones formadoras de docentes a través de la incorporación de espacios y líneas curriculares dirigidas específicamente

para la formación de educadores de migrantes [Jacobo y Armenta, 2018]. Asimismo es importante establecer estrategias de revaloración del trabajo educativo mediante la mejora de las condiciones laborales de los docentes (incremento salarial, contratación formal, otorgamiento de prestaciones laborales, entre otras acciones) para garantizar la estabilidad laboral y el arraigo en las comunidades [INEE, 2016; 2016a].

El desarrollo del sistema integral y unificado de información sobre la atención educativa de las y los NNAFJAM que incluya datos de estos infantes inscritos en las escuelas regulares con la adecuación correspondiente de las normas de control escolar [INEE, 2016, 2016a]. Una de las acciones realizadas por el PRONIM fue la creación en el año 2007 del Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (SINACEM) a fin de dar seguimiento educativo de las y los NNAFJAM [SEP, 2019]. Sin embargo, su operación y actualización ha presentado diversos problemas, entre los más importantes: 1) la falta de integración y coordinación entre las diversas instituciones y programas que atienden a esta población infantil [SEP, 2010]; 2) la carencia de personal y equipo tecnológico para el acceso al sistema; 3) dificultades para el registro y captura de información actualizada por parte de las figuras educativas; 4) la carencia de criterios uniformes de control escolar para facilitar el registro de los datos [Martínez, Battaglia, Juárez, 2018]; 5) la no existencia de informes específicos de acceso público por parte del sistema [Ruedas, 2011]; y 6) la necesidad de redefinir los centros escolares y sujetos de registro ante la heterogeneidad de situaciones de las infancias migrantes, ya que: "(...) no todas las escuelas que envían información al SINACEM se especializan en la educación a migrantes" [Rodríguez, 2019]. Por lo que persiste la necesidad de desarrollar y unificar un sistema que ofrezca información veraz y oportuna

del seguimiento y para el control escolar de las y los NNAFJAM [INEE, 2016; 2016a]. Para ello es necesario generar mecanismos de consulta e intercambio de información entre las entidades federativas de atracción, intermedias y de origen independientemente de sus desplazamientos. Así mismo, de estrategias para la concentración, intercambio y disposición de información intersectorial e intergubernamental de los diversos programas sociales que se otorgan y de las investigaciones, estudios académicos y acciones federales como estatales acerca de la población infantil jornalera migrante.

Centros educativos dignos para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, es indispensable realizar diagnósticos sobre la ubicación, suficiencia y la calidad de los centros educativos tanto en zonas de origen, de atracción e intermedias para conocer si los planteles y las aulas cuentan con la calidad necesaria y si la infraestructura instalada puede dar respuesta a demanda educativa existente. Además, significa detectar la calidad de la infraestructura y de los servicios básicos así como del equipamiento y de los materiales educativos de los que se dispone, o bien identificar en las entidades federativas la carencia de centros educativos para las y los NNAFJAM [Díaz, 2020]. Otra acción urgente es el diseño e instrumentación de una estrategia para la autonomía de los centros escolares [Rojas, 2018a; Franco, 2018], puesto que una gran mayoría de los planteles existentes se encuentran dentro de los campos agrícolas, albergues o fincas, propiedad de los empresarios y productores agrícolas para evitar que la asistencia escolar de las y los NNAFJAM no esté supeditada a las necesidades de mano de obra infantil en la producción agrícola, y que los productores y demás agentes empresariales no interfieran en el trabajo escolar dificultando el ejercicio autónomo de las actividades educativas de los centros educativos. La política

educativa orientada hacia la inclusión educativa de las y los NNAFJAM debiera ampliar el número de planteles educativos, particularmente de nivel preescolar y secundaria, y de mejorar la infraestructura y los servicios básicos de los centros escolares, además de dotarlos de materiales educativos, recursos didácticos pertinentes y el equipamiento específico (entre otros de nuevas tecnologías) y de conectividad.

A manera de reflexión final

El gran reto y que sigue siendo una deuda pendiente del Estado mexicano con los NNAFJAM, es el otorgamiento de una educación inclusiva con calidad y equidad, mediante la implementación de políticas públicas, particularmente educativas, que sean redistributivas e integrales, preventivas y no remediales, con el propósito de igualar las oportunidades educativas de estos infantes, a través de programas interinstitucionales, intersectoriales e intergubernamentales tanto en zonas de origen, de tránsito, como de destino migratorio (de alimentación, salud, vivienda, educación y desarrollo social), y hacer efectiva la corresponsabilidad de los diferentes órganos, niveles y ámbitos de gobierno en acciones a favor de las y los NNAFJAM. Para ello, se requiere ampliar la cobertura de los programas gubernamentales ya existentes para garantizar el aumento de los beneficiarios así como la instauración de mecanismos de control y vigilancia para asegurar una distribución equitativa de los apoyos que se les otorgan, y fomentar la corresponsabilidad de las empresas agrícolas en la protección de los NNAFJAM, particularmente en el caso de los migrantes temporales pendulares, circulares y asentados, en lo que corresponde al mejoramiento de sus condiciones de vida así como en el cuidado y protección de los hijos menores de edad, y

sobre todo para garantizar el pleno ejercicio de su derecho a la educación. Partiendo de acciones efectivas para erradicar el trabajo infantil, mediante el establecimiento de estrategias y mecanismos de supervisión, vigilancia y sanción efectiva para las instancias patronales que ocupen mano de obra infantil en la producción agrícola, a fin de hacer cumplir cabalmente los principios constitucionales y la aplicación de las leyes establecidas en materia de trabajo infantil y en las normas del trabajo adolescente permitido. Esto implica la sensibilización y acción de los actores políticos, económicos y sociales, en el ámbito de sus respectivas competencias, para luchar contra la naturalización del trabajo infantil en la agricultura, y de esta forma contribuir en la generación de oportunidades para que estos infantes puedan tener un porvenir más humano.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. 2010. *El derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7529.pdf>
- Ávila, Luis, Hernández Amayrany, Echeverría, María y Zambrano, Alfonso. 2016. El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación Educativa* 16 (71): 111–131.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y de Soberanía Alimentaria. 2019. *Reporte. Jornaleros en México*. México: Cámara de Diputados LXIV Legislatura.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. 2019. *Jornaleros agrícolas migrantes y seguridad social*. México: Cámara de Diputados LXIV Legislatura.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Pública. 2018. *Estudio diagnóstico del derecho al trabajo 2018*. México: CONEVAL.
- Diario Oficial de la Federación. 2019. *Ley General de Educación*. Última reforma 30/09/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. 2019a. *ACUERDO número 27/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) para el ejercicio fiscal 2020*. México: Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583049&fecha=29/12/2019
- Diario Oficial de la Federación. 2021. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma 28/05/2021. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. 2021a. *Ley General para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Última reforma 04/06/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf
- Diario Oficial de la Federación. 2021c. *ACUERDO número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, Josefina. 2020. Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 1 (1): 104–141. <https://>

- doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.9
- Franco, Martha. 2018. La escuela urbana adaptable a los niños migrantes en Puebla. En Rodríguez, Carlos y Rojas, Teresa (coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*. (:285–310). México: Universidad Iberoamericana.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia / Fondo Conjunto México Alemania. 2021. *Proyecto de Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración*. <https://www.facebook.com/unicfmexico/videos/1065709443938329>
- García, Esteban. 2019. La videograbación como detonante de reflexión en los educadores. *Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. Núm. 32:99–113. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2019.32.06>
- Gregorio, Alicia. 2019. La atención del multilingüismo por El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). *IV Congreso Internacional "Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina"*. Estado de México, México.
- Juárez, Diego, Solano, Luís, Cervantes, Juana, Vega, Santos. 2021. Estrategias de enseñanza para niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México. *Cuestiones Pedagógicas I* (30) : 79–92.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2017. *Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2017. Principales resultados. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2016. *Directrices para mejorar la atención de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: Unidad de Normatividad y Política Educativa / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2016a. *Políticas para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México, Unidad de Normatividad y Política Educativa – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2019. *De 326 mil niños y jóvenes hijos de trabajadores agrícolas migrantes, sólo 49 mil van a la escuela. Comunicado de prensa No. 7*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/de-326-mil-ninos-y-jovenes-hijos-de-trabajadores-agricolas-migrantes-solo-49-mil-van-a-la-escuela/>
- Jacobo, Héctor y Armenta, Margarita 2018. Forma educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En Carlos Rodríguez y Teresa Rojas (coords.). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*, (pp. 203–232). México: Universidad Iberoamericana.
- López, Fabiola, Figueroa, María y Medina, Alejandro. 2019. Proyecto de profesionalización de cuadros docentes de la Dirección de Educación Migrante en Jalisco: Metodologías interculturales y decoloniales para la inclusión de las tradiciones discursivas de los pueblos originarios en la didáctica de la lengua escrita. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco, Guerrero.
- Loubet, Roxana y Jacobo, Héctor. 2013. La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la población infantil migrante. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 2(1): 195–212 http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/RIEJS_2,1.pdf

- Martínez, David, Battaglia, Giovanna y Juárez, Damari. 2018. Propuesta para atender a niñas y niños jornaleros agrícolas, indígenas y migrantes: La experiencia del campamento Na' Valí1. En Rodríguez, Carlos y Rojas, Teresa (coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*, (pp. 232–257). México: Universidad Iberoamericana.
- Martínez, Luis y Sánchez, María. 2017. Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* 1–20. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00008.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. 1943. *Convenio sobre los trabajadores migrantes*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C097
- Organización Internacional del Trabajo. 1962. *Convenio sobre la Igualdad de Trato (Seguridad Social)*. 1962 (Núm. 118). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C118
- Organización Internacional del Trabajo. 1975. *Convenio sobre los Trabajadores Migrantes (Disposiciones Complementarias)*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C143
- Organización Internacional del Trabajo. 1998. *Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. <https://www.ilo.org/declaration/lang--es/index.htm/>
- Organización Internacional del Trabajo. 1999. *C. 182 Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil*. Ginebra, Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo.
- Organización de las Naciones Unidas. 1948. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. 1959. *Declaración de los Derechos del Niño*. http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. 1966. Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. 2015. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París, Francia. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. 2016. *Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes*. <https://undocs.org/es/A/Res/71/1>
- Organización de las Naciones Unidas. 2018. *Conferencia Intergubernamental encargada de aprobar el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5c0eac944.pdf>
- Ortega, María. 2019. Familias, niños y niñas jornaleros migrantes en el noroeste de México. Condiciones de vida y riesgos para la salud. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales* 3 (2): 100-112. http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRESUR/article/view/414
- Pacheco, Lourdes, Cayeros, Laura y Madera, Jesús. 2016. Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1): 92-105.
- Rodríguez, Carlos. 2019. *Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México*. México: Universidad Iberoamericana. <https://www.>

- redalyc.org/journal/270/27059273012/html/
- Rodríguez, Carlos y Martínez, Arcelia. 2020. La exclusión educativa que padecen los hijos e hijas de los jornaleros agrícolas migrantes: diagnóstico de un problema añejo y un llamado urgente para su atención. *Faro Educativo. Apunte de Política* No. 15. México: Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, Carlos y Rojas, Teresa. 2018. *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rojas, Teresa. 2012. Migración y ocupación de la fuerza de trabajo infantil en regiones agroexportadoras. *Rayuela. Revista iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*. Núm. 5 : 193-203. <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Teresa%20Rojas%20Rangel.pdf>
- Rojas, Teresa. 2017. Migración rural jornalera en México: la circularidad de la pobreza. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12(23): 1–35.
- Rojas, Teresa. 2017a. Hijos de jornaleros migrantes, sin oportunidades para asistir a la escuela. *La Jornada del Campo*. <http://www.jornada.unam.mx/2017/07/16/cam-migrantes.html>
- Rojas, Teresa. 2018. *Oportunidades educativas para niñas y niños agrícolas migrantes en el Estado de Hidalgo*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, Teresa. 2018a. Organismos internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de niños migrantes agrícolas. En Carlos Rodríguez y Teresa Rojas (coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*, (pp. 43–73). México, Universidad Iberoamericana.
- Rojas, Teresa. 2019. Ocupación laboral de niñas y niños agrícolas asentados y migrantes en Sonora. *Textual* 74: 461–491.
- Rojas, Teresa. 2021. *Experiencias de vida y trabajo docente en contextos rurales migratorios: un testimonio desde la invisibilidad*. México, Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/fasciculos/47-fasciculos/40-aniversario-upn/588-31-experiencias-de-vida-y-trabajo-docente-en-contextos-rurales-migratorios>
- Ruelas, Cristina. 2011. *¿Es la educación una tarea de todos? Un análisis enfocado al Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. Tesis de Maestría. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Sánchez, José. 2019. *Vulnerabilidad social, trabajo y educación. El caso de las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes en la finca Tlan Makán, Sierra Norte de Puebla*. Tesis de Licenciatura. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Secretaría de Educación Pública. 2010. *Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. 2014. *Diagnóstico de Programa. Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- Secretaría de Educación Pública. 2019. *Diagnóstico del programa propuesto. Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAE-PEM) S297*. México: SEP. http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/DIAGNOSTICOS/2019/Diagnostico_S297.pdf
- Secretaría de Educación Pública. 2019a. *Es-*

- trategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Secretaría de Gobernación y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. 2017. *Ficha temática. Personas jornaleras agrícolas*. <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20Pjornalera%282%29.pdf>
- Segura, Tamara y Hernández, Oscar. 2018. Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. *Región y Sociedad* 30 (73): 1–27. <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.73.a929>
- Suarez, Marcela y Durand, Carlos. 2020. Niños jornaleros migrantes en México. Problema grave de derechos humanos. *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, 10 (1): 452-464.
- Valdivia, Marcela y Sánchez Landy. 2017. Protección laboral para los jornaleros agrícolas en México. *Apuntes para la Equidad*, 3. <https://trades.colmex.mx/assets/apuntes/3/original/apuntes-equidad-03.pdf?1559682599>
- Vera, Ángel y Durazo, Fernando. 2020. La experiencia de los niños indígenas jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México. *Trayectorias Humanas Transcontinentales* Núm. 6: 166– 185. <https://www.unilim.fr/trahs/2458&file=1>
- Zambrano, Alfonso y Ávila, Luis. 2018. Sociabilidad restringida en aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23 (77): 351-379.

O ENSINO APRENDIZADO DE ARTES EM UM CONTEXTO ESCOLAR RURAL RIBEIRINHO DE GUAJARÁ- MIRIM, RONDÔNIA, BRASIL

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN UN CONTEXTO ESCOLAR DE LA ZONA
RURAL RIBEREÑA DE GUAJARÁ-MIRIM, RONDÔNIA, BRASIL

THE TEACHING AND LEARNING OF ARTS IN A RURAL RIVERSIDE SCHOOL CONTEXT
IN GUAJARÁ-MIRIM, RONDÔNIA, BRAZIL

Carlos Alberto Bosquê Junior
<https://orcid.org/0000-0001-5857-7441>
Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Mato Grosso, Brasil
bbosquejr@gmail.com

Josemir Almeida Barros
<https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
josemirbh@gmail.com

Recibido: 17 de enero del 2022
Aceptado: 23 de marzo de 2022

Resumo

Essa pesquisa aborda parte dos processos de ensino e aprendizagem de professores de Artes da escola rural de Guajará-Mirim em Rondônia. Investiga-se as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar a disciplina de Artes na escola rural e/ou ribeirinha do distrito lata. Outro importante objetivo reporta à intervenção no ambiente escolar para produzir materiais de orientação pedagógica sobre o ensino de artes, a partir de registros de campo. As indagações sobre o eixo da pesquisa foram as

seguintes: de que modo as aulas de Artes podem despertar mais curiosidade entre os discentes e docentes para repensar a sua importância no contexto escolar? Qual material didático pode ser elaborado para auxiliar o trabalho de Artes no interior da escola rural e ribeirinha? Nos aspectos metodológicos, utilizamos a pesquisa-ação e técnicas de coleta de dados, a partir de observação participante, oficinas e fotografias. Materiais bibliográficos também foram utilizados. A ação dos professores da matéria de Artes com os alunos na escola ressignifica valores muitas vezes despercebidos. O poder público deixa lacunas administrativas e autoriza o exercício de docentes sem formação inicial em Artes para ministrar essa disciplina.

Palavras chave: escola rural; pesquisa-ação; artes na escola.

Resumen

Esta investigación explora aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes de artes de la escuela rural de la ciudad de Guajará-Mirim, en el estado de Rondonia, Brasil. Estudia las principales dificultades relatadas por profesores para trabajar con las clases de Artes en la escuela rural ribereña en el distrito lata. Además, describe la intervención realizada en la escuela para la producción de materiales de orientación pedagógica dirigidos a la enseñanza de las artes, a partir de registros de campo. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿qué se puede hacer para que las clases de artes despierten la curiosidad de los estudiantes y de los maestros y que propongan una reflexión sobre su importancia en el contexto escolar? ¿Qué material didáctico se puede preparar para asistir al trabajo de las Artes dentro de la escuela rural y ribereña? Para contestar a esas cuestiones, utilizamos el método de investigación-acción y técnicas de recolección de datos, entre ellas la observación participante, prácticas de intervención pedagógica, registros fotográficos y revisión bibliográfica. Las actividades desarrolladas por profesores de Artes y estudiantes en la escuela demuestran que se resignificaron valores que parecían olvidados. El estudio también observó que la gestión pública de las escuelas ha fallado al permitir la actividad de profesores sin la formación académica necesaria para asumir la docencia en el área de Artes.

Palabras-clave: escuela rural; investigación para la acción; enseñanza de las artes.

Abstract

This research addresses part of the teaching and learning processes of Arts teachers in the rural school of Guajará-Mirim in Rondônia. It investigates the main difficulties that teachers face to teach the Arts subject in rural and/or riverside schools in the district of lata. Another important objective concerns the intervention in the school environment to produce pedagogical guidelines materials on art teaching, based on field records. The questions about the research axis were the following: in what ways can Arts classes increase curiosity among students and teachers to rethink their importance in the school context? What didactic material can be elaborated to help the Arts work inside rural and riverside schools? In terms of methodology, we used action research and data collection techniques, based on participant observation, workshops, and photographs. Bibliographic materials were also used. The action of the Arts teachers with the students

at school redefines values that are often unnoticed. The public authorities leave administrative gaps and authorize teachers without prior professional training in Arts to teach this subject.

Keywords: rural school; action research; arts in school.

Introdução

A presente pesquisa¹ foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Eurico Gaspar Dutra, uma escola rural e ribeirinha localizada no distrito da lata, interior do município de Guajará-Mirim, no estado de Rondônia, Brasil, região Amazônica. Participaram diretamente da investigação professores da Educação Básica, alunos e comunidade escolar. O distrito de lata compõe a região Norte do país e foi um importante celeiro de alimentos para as populações de Guajará-Mirim, Porto Velho e outras localidades da região Amazônica. Lata constituiu região de representativo comércio para sobrevivência de muitas pessoas que tentaram melhores condições de vida por meio da extração da borracha – látex na região Amazônica. De acordo com Gomes [2018:142] no século XX ocorreu intenso processo de exploração da borracha, deste modo “a Amazônia ocidental se tornou a nova fronteira de expansão da economia de borracha para os migrantes nordestinos, visto que as terras mais próximas no leste da região já estavam ocupadas”.

Além da exploração da borracha, os governos militares e autoritários instauraram uma política migratória para região Norte, um dos exemplos foi o presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); para atrair trabalhadores rurais do Nordeste e Centro-Oeste para o Território Federal de Rondônia,

utilizou slogans como “terras sem homens, para homens sem terra”, fato que despertou significativo fluxo migratório. A ocupação do território visou a extensão agropecuária diante de um plano de progresso econômico.

No campo da Educação, percebemos que a ideia de progresso e de distribuição de terras pouco cultiváveis não repercutiu de modo positivo para a construção de escolas adequadas aos anseios das populações, principalmente quando tratamos da região fronteira entre Brasil e Bolívia, às margens do rio Mamoré, localidade em que a escola rural e ribeirinha de lata se encontra.

A escola pública de lata, *lócus* da pesquisa se caracteriza por ser rural e ribeirinha porque em seu entorno está repleto de especificidades: paisagens esparsas, baixa densidade populacional, produção agrícola e a localização às margens do rio Mamoré que faz fronteira com a Bolívia.

Dentro desse contexto, os objetivos da pesquisa foram: *i)* investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com a disciplina de Artes na escola rural e ribeirinha e *ii)* produzir material didático sobre o ensino de Artes a partir da pesquisa-ação. Para viabilizar a investigação, problematizamos: de que modo as aulas de Artes podem despertar mais curiosidades entre os discentes e docentes para o repensar de sua importância no contexto escolar? Qual material didático pode ser elaborado para auxiliar o trabalho de Artes no interior da escola rural e ribeirinha?

Em termos metodológicos desenvolvemos diversas atividades pedagógicas no formato de oficinas sobre o ensino de Artes junto a professores, alunos e comunidade.

¹ O manuscrito é parte da pesquisa realizada para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR) a partir das atividades realizadas pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA).

Amparados pela metodologia da pesquisa-ação, estabelecemos importantes aproximações com a comunidade escolar e em especial junto aos professores de Artes.

A coleta de dados foi feita a partir da técnica de observação e oficinas; assim, os registros fotográficos, anotações de campo e os relatos dos participantes foram significativos. [Matias et al., 2019:133] mencionaram a importância da pesquisa qualitativa no que diz respeito a suas técnicas de coleta de dados: “quanto às estratégias principais de investigação qualitativa – observação, entrevista e análise documental, muito discutidas em seu processo de consolidação como estratégias metodológicas de pesquisa, conforme sua constituição histórica [...]”.

Após a coleta, sistematização e análise de dados, produzimos uma cartilha de apoio ou orientação pedagógica para auxiliar os professores de Artes em suas atividades no interior da escola rural e ribeirinha. Vale destacar que a cartilha compõe registros de parte das memórias e culturas da comunidade escolar. Os desenhos que compõem o material de apoio ou orientação aos professores foram criados em estreita relação com a comunidade, representam fatos constatados ao longo da pesquisa.

Em nossas análises na escola pesquisada, a disciplina de Artes era assumida por professores com formação inicial em Letras

e Pedagogia e os motivos são explícitos: professores formados em disputa por empregos contratuais e ausências de concurso público para a disciplina de Artes na rede de ensino estadual.

Nesse contexto, de acordo com os professores a polivalência corresponde ministrar aulas para disciplinas diferentes daquela relacionada diretamente a formação acadêmica inicial. Professores assumiram aulas na condição de imposição da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SE-EDUC), por diversos fatores entre os quais se destacam: necessidade de completar carga horária mínima de trabalho e, conseqüentemente, contenção de gastos financeiros à medida que os professores ministram disciplinas diferentes ao mesmo tempo. Essa situação nos faz indagar: quais as garantias que os alunos terão aulas com professores formados na área de conhecimento Artes para ampliar suas visões estéticas e/ou conceituais?

O quadro funcional da escola, na ocasião era composto por 03 (três) professores e 04 (quatro) professoras, totalizando 07 (sete) docentes, dos quais 05 (cinco) deles residentes em Guajará-Mirim e 02 (dois) no distrito do lata. Todos profissionais ministravam aulas no Ensino Fundamental, alguns nas séries iniciais (1º ao 5º ano), e outros nas séries finais (6º ao 9º ano).

Quadro 1: Professores e professoras do distrito de lata.

Nº	Sexo	Formação inicial	Disciplina e/ou ano de atuação no magistério
01	Femenino	Pedagogia	4º ano e Artes
02	Femenino	Pedagogia	5º ano e Artes
03	Masculino	Educação Física	Educação Física
04	Femenino	Pedagogia	Projeto Salto
05	Masculino	História	História, Geografia, Sociologia
06	Femenino	Matemática	Matemática, Ciências
07	Masculino	Letras	Letras Português e Espanhol, Religião e Artes

Fonte: Os pesquisadores a partir da documentação oficial da escola do distrito de lata.

Metodologia

Realizamos, em conjunto com a comunidade escolar, o levantamento ou identificação de parte das dificuldades do professorado em relação ao fazer de Artes dentro da sala de aula. Para melhor compreender as dificuldades de professores e professoras, utilizamos a técnica de observação. Segundo [Lüdke, André, 2017:29], “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno”. A observação é um instrumento que favorece a investigação porque, ao observar o fenômeno investigado, o pesquisador faz inferências com o conhecimento que já possui.

Ainda sobre aos registros das observações, seguimos as orientações propostas por [Lüdke, André, 2017:38]: “[...] ao iniciar cada registro, o observador deve indicar o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para codificação do material [...]”.

No contexto da pesquisa, os professores que desenvolviam trabalho educativo com a disciplina de Artes compuseram o grupo prioritário para as interlocuções. Além da escola, observamos os espaços físicos que englobam a parte central do distrito de lata, a qual mantém preservados inúmeros elementos arquitetônicos. Utilizamos narrativas de alguns moradores mais velhos sobre a história do local. A pesquisa foi pensada e executada a partir do método da pesquisa-ação.

Para Thiollent [2011:8], “[...] a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhe-

cimentos”. Assim, dentro da importância da vertente da pesquisa-ação e atrelada aos diálogos estabelecidos no interior da escola, e no seu entorno por meio de oficinas e técnicas de coleta de dados (observação, registros fotográficos, anotações de campo e os relatos dos participantes), elaboramos uma cartilha de apoio ou orientação pedagógica sobre temáticas vinculadas à disciplina de Artes, em consonância com os aspectos das culturas regionais.

A pesquisa-ação no ambiente escolar corrobora para identificação de problemas recorrentes sobre temáticas educacionais e conseqüentemente pode apontar caminhos ou proposições para solucionar algo de interesse da comunidade escolar. Deste modo asseveramos que a pesquisa-ação está vinculada a ideia de uma ação transformadora no *locus* da pesquisa.

Segundo Elliot [1997:17], a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, possibilitando: *i)* aclarar e diagnosticar situações práticas ou problemas práticos que se deseja resolver ou melhorar; *ii)* ampliar a compreensão de novas situações construídas ou surgidas como desafio; *iii)* desenvolver estratégias e avaliar sua eficiência e *iv)* proceder passos para novas situações práticas.

De modo metafórico o espiral corresponde aos processos de identificação, compreensão e ação, desde que o proponente da investigação estabeleça processos comunicativos de modo horizontal, ou seja, abertos e dialógicos.

A prática educativa do professor de Artes foi um dos focos de nossa investigação e, na perspectiva da pesquisa-ação, realizamos oficinas de Artes - pinturas e esculturas (com materiais captados da natureza), sempre em estreita relação ao público.

Instigamos o olhar dos participantes para a escuta sensível, a partir de Barbier

[2004], e foi possível provocar o repensar dos significados de Arte. Observamos a mudança de postura dos participantes das oficinas, a partir de nossa presença na escola rural e ribeirinha. Os participantes visivelmente ficaram mais interessadas nas aulas de Artes. Nas oficinas o espaço e tempo para as discussões e os planejamentos foram fundamentais, e os professores perceberem aspectos que circundam suas relações com a natureza, aliada, local de onde extraímos matéria-prima para produção de tintas e esculturas.

A pesquisa permitiu compreender que escola rural e ribeirinha não possui espaço para as atividades dos professores com a disciplina de Artes, tampouco materiais pedagógicos de apoio; se tivesse, talvez a disciplina seria melhor desenvolvida. Para Ferreira; Lana [2009]:

[...] 'alguns' profissionais da educação acreditam que o professor de artes não precisa de uma sala ambiente, tratam esta disciplina de forma preconceituosa, insinuando que não tem a importância da matemática e/ou português, pois geralmente não reprova, servindo apenas como lazer, complemento de atividades ou confecção de painéis. [Ferreira, Lana, 2009:44].

A falta de materiais didáticos pedagógicos de apoio e espaços adequados para as aulas de Artes, foi uma das constatações dessa pesquisa, além de carência de profissionais com formação específica para atuação na disciplina de Artes. Frente aos desafios, recorreremos à pesquisa-ação, utilizada nestas experiências junto à comunidade do lata.

A partir da pesquisa-ação elaborarmos a cartilha de apoio ou orientação pedagógica, intitulada *A arte nos trilhos do lata*, no formato de história em quadrinhos, com desenhos, diálogos de dicas para os docentes sobre atividades de Artes.

A produção da cartilha por meio da pesquisa-ação foi significativa e auxiliou do-

centes e discentes para diversas atividades pedagógicas. A cartilha apresenta desenhos que lembram de personagens e locais da comunidade do lata. Pode ser entendida como um tipo de manual de orientação para professores do Ensino Fundamental, aborda estilos e movimentos artísticos de maneira sintetizada e criativa, unindo conhecimentos da Arte Contemporânea com os diversos fragmentos de memórias e curiosidades sobre artistas da região de lata.

A cartilha aborda parte da história da comunidade do distrito de lata, apresenta itens diretamente relacionados aos indígenas na região de fronteira entre Brasil e Bolívia. Abordar a temática de desenvolvimento de materiais didáticos foi importante, uma vez que os docentes não possuem formação acadêmica inicial em Artes e não receberam materiais pedagógicos advindos da Secretaria Estadual de Educação. Portanto, uma das etapas da investigação foi de fato a ação, ou seja, descobrir soluções a partir dos anseios de professores junto à comunidade escolar.

Alguns conceitos teóricos

A arte pode transformar experiências e vivências em objetos de conhecimento, demonstrando com isso sensações, percepções e imaginação. Gullar [2010:1] nos recorda que “[...] a arte existe porque a vida não basta”. As possibilidades educativas que a arte proporciona podem impulsionar professores na perspectiva dialética da pesquisa-ação.

A arte constitui contextos de expressão e/ou comunicação e linguagem, seja por meio de músicas, danças, desenhos e/ou imagens entre outros. A arte é uma construção simbólica de valores que, diante do processo tecnológico, concatena o mundo no qual vivemos ao universo em que pensamos, numa

interligação de ambientes das sinapses entre o sensível e o inteligível.

Segundo Coli [2007:8], a “[...] arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia”. A arte pode estimular tanto docentes quanto discentes e a comunidade escolar para pensar e interagir com as produções internas, ao emancipar conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de materialização das ações.

A arte, segundo Stori [2003:16], “[...] é o elemento necessário para a união do indivíduo com o seu universo, capacitando-o a identificar-se com a vida dos outros e a incorporar em si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”. Já para Duarte Junior [1988:106], “o homem utiliza a linguagem para ordenar e significar o mundo, mas ela condiciona sua percepção e seu pensamento”. A arte como registro pode mostrar fragmentos da existência de uma época com suas culturas.

Para Bello [2002], a arte é sobretudo uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida ou entendida dentro dos contextos e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação. A arte é o reflexo de uma sociedade, por isso é preciso atenção às manifestações artísticas para entender, refletir e analisar os contextos. São diversas as possibilidades de expressões artísticas, ou movimentos artísticos, entre elas a Pop arte e a Land art.

A Pop art possibilitou o desenvolvimento de atividades com o uso de projetor e de cores primárias associadas ao consumo de produtos vistos em supermercados, estamparias, propagandas ou noticiários que chamam atenção do público. Isso, fortaleceu estéticas sensoriais emotivas e vivas nas temáticas de elementos do dia a dia capitalista

da sociedade - que também utiliza a cromoterapia como meio atrativo de consumo para o cenário das artes plásticas.

As performances artísticas favorecem o entendimento do corpo em forma de expressão e a instalação artística possibilita o trânsito dos espectadores dentro de obras, o que até então era impossível numa visão cheia de regras.

A Land art, movimento artístico pautado na fusão da natureza com a arte, traduzido do inglês Arte da Terra, tem como principal característica a utilização de recursos provenientes da própria natureza para o desenvolvimento do produto artístico. Este requisito facilita, dentro de leituras do universo da arte, que os alunos, professores e a comunidade se integrem nas reflexões, conexões, comparações, antíteses e paradoxos dos/nos cotidianos.

A partir do entendimento de arte e de algumas expressões artísticas, percebemos que, na escola rural e ribeirinha investigada, os professores de Arte pouco conheciam os conceitos, as expressões, e os movimentos artísticos e sobretudo a concepções da área - Artes.

Em nosso ponto de vista a importância da disciplina de Artes não pode ser entendida apenas em atividades que normalmente ocorrem por meio de expressões de desenhos ou pinturas de preenchimento.

As dificuldades dos professoras instituírem debates sobre conceitos de arte, expressões artísticas e seus desdobramentos na escola rurais e ribeirinhas do distrito de lata foi algo perceptivo por nós. Não se pode dizer que os professores são os culpados, há ingerências do poder público - administrações públicas, que pouco investe em processos de formação continuada para professores, tampouco oferece materiais didáticos de Artes sobre as realidades da escola em área rural e ribeirinha.

Sabemos que a efetivação de políticas de investimentos na educação e em específico na disciplina de Artes não se faz de forma ágil. Muitos discursos repercutem de maneira infundada sobre a importância da arte e dos artistas, incompreendidos na forma de se expressar, e na escola não é diferente.

Nas atividades de observação e nas oficinas, percebemos o quanto o professorado está em prejuízo e sem apoio das autoridades públicas responsáveis pela educação rural; logo, a escola rural e ribeirinha se encontra isolada, e suas representações externam mais desafios como mencionaram Barros [2013, 2016]; Lima [2019]; Nunes, [2019], Silva [2019], [Nunes, et al., 2020]; Bosque [2020], Costa [2021] e Mattei [2022].

Os dados recolhidos e as discussões: oficinas de desenhos com pinturas e modelagem em argila

Em relação às oficinas de Artes, as atividades foram planejadas com os professores que criaram e direcionaram temas a partir das observações que realizamos no interior da escola.

As oficinas desenvolvidas permitiram melhor entender os contextos das atividades práticas e teóricas dos docentes de Artes. De modo geral, foram abordadas temáticas sobre desenhos com pinturas e modelagem em argila.

As oficinas de Artes tiveram importante vertente dentro do domínio das artes visuais, elas serviram como uma proposta de coleta de dados e intervenção no âmbito da pesquisa-ação para atividades práticas em artes, a partir das quais foram identificados alguns aspectos sobre o exercício da docência e temáticas de interesse da comunidade escolar.

As atividades das oficinas foram desenvolvidas a partir do uso de técnicas bidimensionais, tridimensionais e espaciais, como reflexão de um todo na busca de experimentar alternativas dentro do alcance do contexto escolar, objetivando a coleta de dados e, ao mesmo tempo, a organização de eixos temáticos importantes para a produção de uma cartilha de apoio ou orientação pedagógica, no viés da pesquisa-ação.

Nesse sentido, a partir das definições dos professores participantes, foram aplicadas duas oficinas nas turmas dos 4º e 5º anos: desenho com pintura e modelagem em argila no contexto educacional. As oficinas foram aplicadas durante as aulas de Artes com a participação dos professores, porém a ideia repercutiu e envolveu outros estudantes de faixa etária variada e espaços variados.

As atividades das duas oficinas mencionadas foram mediadas pelos resultados das observações diretas em sala de aula ao longo do processo de pesquisa. Em uma de nossas anotações no caderno de campo, um aluno mencionou “agora não tenho mais vergonha da minha escola” (Entrevistado 2). Um dos professores falou o seguinte: “nossa, eu imaginei que sujariam tudo e que não ia sair tanta coisa bonita, eles adoraram!” (Entrevistado, 4).

A pintura foi trabalhada na sala de aula para que os professores pudessem experimentar o desafio de observar, registrar, avaliar, aprender e apontar soluções frente às dificuldades encontradas. Presenciamos o quanto os alunos possuem dificuldade em expandir suas articulações ligadas ao corpo nas oficinas de desenhos com pinturas e modelagem em argila.

De acordo com Duarte Júnior [1988], os desenhos possibilitam a representação de sentimentos e ideias, refletindo a observação da realidade e a compreensão da produção

Figura 1: Intervenção no espaço escolar com os alunos pintando muro e árvores.

Fonte: Bosquê (Iata, 2019).

artística de outros povos, culturas e épocas. Nesse sentido, observamos que os vínculos estabelecidos entre Escola e Artes, foram importantes, pois possibilitaram aos alunos, professores e comunidade reflexões sobre a constituição do local na perspectiva da História, reconstituindo memórias. Com isso, projetaram, também, perspectivas históricas e possíveis alternativas para o desdobramento da pesquisa-ação junto aos professores da escola.

Na sequência, foi realizada a oficina de pintura, mas fora da sala de aula convencional. A atividade despertou curiosidades e instituiu a ideia de que as aulas de Artes podem ser ressignificadas para diversos ambientes. Discentes e docentes perceberam o quanto é possível pensar em atividades artísticas a partir de parâmetros que abordem a História da Arte, culturas locais e sobretudo a elaboração de uma cartilha de apoio ou orientação pedagógica, por meio de recursos naturais disponíveis na região para a produção de tintas e/ou argilas. De fato, nossa intervenção fez a diferença e instigou professores, alunos e a comunidade escolar.

Após debates em sala de aula e coleta de materiais naturais (terra, folhas, semen-

tes entre outros), confeccionou-se tintas que foram utilizadas em suportes – muro e árvores. Essa oficina foi importante e demonstrou o quanto o trabalho pedagógico a partir da escuta e participação da comunidade escolar é importante. A partir de Nunes e Barros [2022:409] “a pesquisa-ação se apresenta como um método, uma estratégia, um caminho prático de pesquisa que possibilita melhor aproximação do pesquisador dos problemas do cotidiano escolar”. Em nosso ponto de vista, o processo de investigação culminou com o levantamento de situações diversas sobre a apropriação de saberes a partir dos usos de matérias coletadas na natureza para produção das oficinas - identificação dos problemas educacionais, análise dos matérias recolhidos e criação de soluções, no caso, cartilha de apoio ou orientação pedagógica.

A produção de esculturas com modelagem de argila proporcionou a criação de mais de quarenta obras com figuras regionais da floresta Amazônica sobre lendas e cotidianos e possibilitou aos professores repensar o fazer docente na escola, principalmente para os participantes que não possuíam formação inicial em Artes. Na localidade foi possível a extração de matéria-

prima a partir dos recursos naturais disponíveis na condição de material pedagógico para elaboração de atividades diversas sobre Artes. Sobre o barro/argila foi elaboradas esculturas.

A definição de modelagem vem do ato de moldar, dar forma manual a materiais flexíveis e manipuláveis como o barro, a argila e outros materiais minerais maleáveis, como o vidro, a porcelana, metais que se transformam em objetos tridimensionais. Mesmo com tantas tecnologias industriais, as esculturas em argila, dentro destes elementos naturais, ainda é uma prática bastante artesanal e realizada.

As atividades desenvolvidas nas oficinas procuraram estabelecer vínculos com a comunidade. Neste sentido, o professor é “[...] alguém que conduz alguém até si mesmo [...]” [Larrosa, 2003:51], fazendo com que os alunos não busquem imitação, mas entendam sua própria maneira de ser e de se expressar.

A partir de Hargreaves [1999] é possível detectarmos que o processo de formação profissional para o magistério é relevante e necessário por diversos motivos, entre os quais destacam-se: i) posição em que o pro-

fessor ou professoras se encontra diante do contexto escolar e ii) a relevância social da formação no âmbito da educação, perante as possibilidades que os professores e as professoras encontram no curso de sua própria história profissional. No caso de escola de lata, a ausência de formação específica para ministrar aulas de artes é um fator que dificulta a execução da docência.

A arte em suas diversas representações e/ou expressões corroborou para melhores compreensões sobre a necessidade da atuação de docentes com formação específica para a disciplina ministrada.

[...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciências ou teologia, sem assombro em fase do mistério, sem aprender, sem politizar não é possível. [Freire, 1998:58].

Alunos e professores foram encorajados a registrarem suas histórias em processos de criação de materiais artísticos – esculturas.

Figura 2: Intervenção no espaço escolar com os alunos em modelagem de argila.



Fonte: Bosqué (lata, 2019).

As esculturas representou para a comunidade escolar novas possibilidades de uso de materiais didáticos reforçando o equilíbrio com a natureza. De um lado do rio Mamoré está o Brasil, do outro lado, a Bolívia. Uma fronteira de águas, e uma representação artística que solidificou pensamentos criativos em formato de esculturas.

Por meio das oficinas, das anotações e das observações construímos uma cartilha de apoio ou orientação pedagógica, pensada e elaborada sob diversos fragmentos das memórias da comunidade escolar.

As oficinas foram importantes espaços de intervenção e trocas de experiências; nelas abordamos parte da história da comunidade e aspectos relacionados aos in-

dígenas na região de fronteira entre Brasil e Bolívia.

Ressaltamos a forma poética no brincar das palavras, imagens e ideias, e podemos lembrar a frase "quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras: liberdade caça jeito" Barros [2001:12]. O trabalho dos professores de Artes, conforme orientação da cartilha, não deve ser como o de um trem na linha, mecânico em percurso previsível e previamente estipulado, sem liberdade de escolhas, com receios, aflições e limites nos enfrentamentos. Ressaltamos que a pesquisa culminou para interligar conhecimento acadêmico e conhecimento popular diante dos registros e ações colocadas em curso.

Figura 3: Fragmentos da cartilha A arte nos trilhos do lata, produto da pesquisa-ação.



Fonte: Bosquê (lata, 2019).

Rememoramos parte das Histórias da localidade com significativa participação da comunidade escolar. A cartilha carrega traços e significados das oficinas, registros de atividades realizadas e sugestões a serem realizadas. A cartilha foi uma construção a

passos lentos por meio da pesquisa-ação, e representa em suas páginas as próprias respostas às indagações: de que modo as aulas de Artes podem despertar mais curiosidades entre os discentes e docentes para o repensar de sua importância no con-

texto escolar? Qual material didático pode ser elaborado para auxiliar o trabalho de Artes no interior da escola rural e ribeirinha?

Deste modo, quando a arte está presente em ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, por mais simples que seja, já instiga o professor e o aluno a se manifestar por meio de expressões artísticas e/ou conceitos, criando muitas vezes maior interesse de conhecer, compreender e valorizar maneiras de se expressar e identidades, instaura-se uma percepção sensorial incentivada.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa na escola rural e ribeirinha de fronteira do distrito de lata, em Rondônia, Brasil, percebemos forte indício das representações de um ensino público rural e ribeirinho bastante precário em termos de valorizações do professorado por parte da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) de Rondônia. Na escola falta de tudo um pouco: faltam professores com formação inicial específica de Artes, para trabalhar com os alunos; faltam materiais pedagógicos produzidos a partir das realidades da região Amazônica; faltam espaços adequados para as atividades de Artes; faltam debates sobre o que é Arte e faltam políticas de formação continuada para o professorado.

Os professores da escola rural e ribeirinha da lata, de Artes, embora sejam importantes protagonistas, de imediato não demonstram expertise para o trabalho que caracteriza aspectos conceituais e práticos envolvendo a Arte antes de nossa intervenção com as oficinas.

As oficinas foram importantes espaços de socialização sobre o ensino aprendido da Artes em um contexto escolar rural ribeirinho de Guajará-Mirim em Rondônia.

Analisar e conhecer a arte no contexto de professores que trabalham com a disciplina de Artes em uma escola rural e ribeirinha de fronteira, observando o processo de interação existente entre o ambiente e a cultura de um local, foi um árduo trabalho.

Essa pesquisa carrega importância histórica e detectou que os professores que atuam no interior da escola pública rural trabalham sem nenhum amparo das administrações públicas e, com muitas dificuldades, se desdobram para fazer o melhor, mesmo não possuindo formação inicial específica para lidar com a disciplina de Artes.

Foi de fundamental importância o desenvolvimento da pesquisa-ação; um dos fatores principais diz respeito ao despertar das curiosidades dos alunos e professoras a partir das atividades desenvolvidas para a coleta de dados empíricos, ou seja, das oficinas de Artes. A comunidade escolar se envolveu nas ações e reavaliou suas concepções de arte nos aspectos teóricos e práticos, despertando a criatividade e a valorização de identidades da região.

Consideramos que os professores responsáveis pela disciplina de Artes naquela ocasião não possuíam graduação específica em Artes, mas, após nossa investigação, se esforçaram para que a disciplina tivesse uma importância no aprendizado dos alunos.

Nossa inserção na escola foi capaz de promover diversas mudanças; primeiro no que diz respeito à alteração da concepção de arte no sentido fechado para o aberto, da sala de aula tradicional para a margem do rio Mamoré, daí a produção de desenhos, pinturas, esculturas com temáticas locais e seus vínculos de obras de artistas modernistas. Tal proposta está vinculada a novas possibilidades de conceber a arte e descobrir meios de interagir com os diversos estilos, além de valorizar as particularidades culturais.

Por fim, a partir da realização da pesquisa-ação, foi possível conhecer a estrutura fí-

sica e as condições pelas quais há ausências de materiais didáticos relacionados à disciplina de Artes e, conseqüentemente, elaborar uma cartilha didática intitulada *A arte nos trilhos do lata* na condição de “produto” educacional, além da própria dissertação de Mestrado.

Referências

- Barbier, René. 2004. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.
- Barbosa, Ana Mae, Cunha, Fernanda Pereira da. 2010. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barros, Josemir Almeida. 2016. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. In Lima, Sandra Cristina Fagundes de, Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*. São Paulo: Pacto.
- Barros, Josemir Almeida. 2013. *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia.
- Barros, Manoel 2001. *Matéria de poesia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Bello, Lucimar 2002. Arte e seu ensino, uma questão, várias questões. In Barbosa, Ana Mãe. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Bosquê Júnior, Carlos Alberto 2020. O fazer do professor de arte no contexto da escola rural em Guajará-Mirim/RO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia.
- Coli, Jorge 2007. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense.
- Costa, Suzana Rodrigues da 2021. Escolas rurais ribeirinhas da região amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho, RO: infraestrutura, oferta do ensino e aparelhamento (2015 – 2021). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia.
- Duarte Júnior, João Franscico. 1988. *Fundamentos estéticos da educação*. 5. ed. São Paulo: Papirus.
- Elliot, John. 1997. *La investigación-acción em educación*. Tradução de Pablo Manzano. 3a ed. Madrid: Morata.
- Ferreira, Sonia Maria de Oliveira, Lana, Ivan Nys Ribeiro. 2009. Inquietações e razões para o ensino da arte. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-graduação em Educação*, Vitória, v. 15, n. 2, pp. 44-51, ago./dez. 2009. <https://www.google.com.br/#>
- Foucault, Michel. 2009. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Freire, Paulo. 1998. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 35 edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gullar, Ferreira. 2019. “A arte existe porque a vida não basta”. Entrevista G1. <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. (consultado em 13 setembro de 2019).
- Gomes, Carlos Valério Aguiar. 2018. Ciclos econômicos do extrativismo na Amazônia na visão dos viajantes naturalistas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas [online]*. v. 13, n. 1. pp. 129-146. <https://doi.org/10.1590/1981.81222018000100007>.
- Hargreaves, Andy. 1999. Hacia una geografía social de la formación docente. In. Pérez Gomes, Ángel; Barquin Ruiz, Javier, Ângulo Rasco, José Felix. *Desarrollo profesio-*

- nal del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. *Censo da Educação Básica 2017*. Brasília: 2019. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf.
- Larrosa, Jorge. 2003. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, Roger dos Santos. 2019. Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas: o fazer-se professor e professora rural em fins do século xx, em Ariquemes, Rondônia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia.
- Ludke, Menga, André, Marli. 2017. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mattei, Andrea Cristina. 2022. *História da educação rural na região amazônica: organização escolar e a docência nas escolas de Ariquemes*. Rondônia (1977-1998). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia.
- Matias, Juliana Cândido, Nunes, Márcia Jovani de Oliveira, Silva, Andressa Lima da, Barros, Josemir Almeida. 2019. Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 6, n. 13, pp. 128-145. <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721>.
- Muniz, Vik. 2010. *Lixo extraordinário*. Rio de Janeiro: G. Ermarkoff.
- Nunes, Márcia Jovani de Oliveira, Barros, Josemir Almeida, Silva, Andressa Lima da, MATIAS, Juliana Cândido. 2020. Desafios do magistério rural no município de Colorado do Oeste - RO. *Interletras*, Dourados, v. 8, n. 30, p. 1-20. <https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php>
- Nunes, Márcia Jovani de Oliveira. 2019. *Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século xx para o XXI em Colorado do Oeste*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia.
- Nunes, Marcia Jovani de Oliveira, Barros, Josemir Almeida. 2022. Alteridade: o outro na pesquisa em Educação. *Revista Teias*, [S.l.], v. 23, n. 68, pp. 405-421. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57198>. (consultado em 13 de março de 2022).
- Silva, Andressa Lima da. 2019. *Infâncias da terra: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes - RO*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia.
- Stori, Norberto. 2003. *O despertar da sensibilidade*. São Paulo: Ed. Mack.
- Thiollent, Michel. 2011. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. edição. São Paulo: Cortez.

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA GESTIÓN DE ESCUELAS RURALES EN ARGENTINA

TEACHER TRAINING FOR THE GUIDANCE OF RURAL SCHOOLS IN ARGENTINA

Lisandro David Hormaeche
<https://orcid.org/0000-0003-3243-9272>
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
lisandrohormaeche@gmail.com

Recibido: 17 de enero del 2022

Aceptado: 16 de febrero de 2022

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analiza la formación inicial de profesores de educación primaria en relación a la gestión escolar rural en la provincia de La Pampa, Argentina. Se parte de la relevancia de la formación docente para contextos rurales en temas de gestión escolar y la necesidad de explorar el tema en el contexto de estudio. Se tuvieron en cuenta los aportes teóricos de estudios sobre la educación rural, la formación de docentes rurales y las políticas destinadas a esta modalidad del sistema educativo para la planificación de una investigación desde un enfoque mixto siguiendo un diseño de investigación no experimental. En el estudio se incluyeron dos casos de instituciones formadoras de docentes de nivel primario de la provincia de La Pampa y el arco temporal fue el año 2021. Los resultados indican que la formación inicial vinculada a la gestión de instituciones educativas rurales es aún incipiente o ausente, y es necesario un abordaje real, sistemático y profundo de dichas temáticas.

Palabras clave: formación docente; educación rural, gestión escolar.

Abstract

This article presents the results of a research that analyzes the initial training of primary school teachers in relation to rural school management in the province of La Pampa, Argentina. It is based on the relevance of teacher training for rural contexts in school

management issues and the need to explore the subject in the context of study. The theoretical contributions of studies on rural education, the training of rural teachers and the policies aimed at this modality of the educational system were taken into account for the planning of an investigation from a mixed approach following a non-experimental research design. Two cases of primary level teacher training institutions in the province of La Pampa were included in the study and the time frame was the year 2021. The results indicate that initial training linked to the management of rural educational institutions is still incipient or absent, and a real, systematic and in-depth approach to these issues is necessary.

Keywords: teacher training; rural education, school.

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, y pretende ser un aporte más al estudio de las políticas educativas destinadas a la formación docente inicial de profesores de educación primaria para contextos rurales, en particular la línea destinada a la formación en gestión escolar. El planteamiento del problema de investigación refiere a cómo es la formación inicial de profesores de educación primaria sobre organización y gestión escolar de instituciones rurales en la Provincia de la Pampa, Argentina. Para ello, se propone como objetivo analizar el currículum de la formación inicial de profesores de educación primaria en temas vinculados a la organización y gestión de instituciones educativas rurales en la provincia de La Pampa, Argentina.

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto siguiendo un diseño de investigación no experimental ya que se focaliza en describir y explicar la realidad desde un acercamiento al fenómeno en su contexto natural en un momento determinado para analizarlo. Se trata de un diseño transversal descriptivo, correlacional y flexible. El acceso al contexto de estudio se produce a partir de contactos preexistentes por vínculos laborales actuales, en el caso de la Universidad, y

de recorridos laborales en años anteriores, en el caso del Instituto de Formación Docente seleccionado.

En ambos casos, los contactos iniciales se produjeron a partir del interés por el tema de investigación que se aborda y se realizaron durante el mes de febrero de 2021.

Para este trabajo de investigación se seleccionaron dos instituciones formadoras de profesores de educación primaria de la provincia de La Pampa, Argentina y se analizaron un conjunto de documentos normativos y realizaron entrevistas a estudiantes que cursan el último año. Estas instituciones son una universitaria (la única que ofrece la carrera en la provincia de La Pampa) y otra no universitaria, perteneciente a los denominados Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Ambas expiden títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de la docencia a nivel nacional.

Se organiza a partir de cuatro apartados. El primero refiere a algunos aspectos teóricos vinculados a la gestión de las instituciones educativas. El segundo a la caracterización de los planes de estudio de los Profesorados de Educación Primaria impartidos por la Universidad y por el Instituto de Formación Docente. Se explicitan los datos de funcionamiento, la estructura curricular y los campos de formación que lo componen y los espacios curriculares referidos a la organización y gestión escolar rural. El tercer

apartado despliega, a partir de las entrevistas realizadas, el conocimiento y apropiación de las temáticas por parte del estudiantado. Y, finalmente, algunas conclusiones sobre los resultados obtenidos del análisis de los documentos normativos y las entrevistas realizadas desde los aportes bibliográficos que fueron dando sentido a la discusión de los resultados.

La gestión de instituciones educativas rurales

Las discusiones referidas a la escuela rural, su cotidianidad y sus especificidades, conviven, por la importancia de los temas y por la interrelación que estos mantienen con el concepto de ruralidad. Existen largos debates sobre las concepciones epistemológicas, históricas y culturales en torno a las ruralidades que permiten advertir la relevancia para la formación de los sujetos y de la visión del mundo que construirán. En este sentido, la formación de maestros y maestras de nivel primario que ejercerán su profesión en contextos rurales, ha sido una preocupación a lo largo de la formación docente.

El análisis de los componentes de la organización de la escuela y su dinámica de funcionamiento, así como el entramado de sus relaciones, brinda elementos para reconocer prácticas que promueven o dificultan los aprendizajes, con el propósito de transmitir que la institución juega un papel primordial en las actitudes y comportamientos de los sujetos, y viceversa [García, et al., 2013]. Sin embargo, en los recorridos de formación inicial el acercamiento de temáticas vinculadas a la organización y gestión educativa son escasos, o al menos reducidos, considerando que los graduados/as de la carrera de Profesorado en Educación Primaria podrían acceder casi de forma inmediata a un cargo de conducción escolar. Por

ello, sigue primando la oferta de formación continua en lo que refiere a la organización y gestión educativa, sobre todo, en aquellos casos donde los/as docentes tienen interés por concursar para un cargo de gestión [Blejmar, 2005].

Las ruralidades son las maneras de vivir lo rural y pueden variar, en función del contexto de los sujetos, de los procesos sociales existentes en esos contextos rurales (contenidos, valores, hábitos, experiencias, relaciones y acciones), lo cual produce en los sujetos identidades y representaciones sociales específicas [Biazzo, 2008; Correia, 2005; de Souza, 2017].

Se asume una perspectiva donde los conceptos de rural y urbano son considerados ya no como estáticos y aislados que limitan la comprensión de las relaciones que suceden en el espacio, sino que son entendidos en una perspectiva histórica, en función del movimiento y las transformaciones de la realidad que opera en diferentes escalas y dimensiones (lo global/lo local) propios de la sociedad contemporánea. De esta forma, las ruralidades (y las urbanidades) están presentes en diferentes espacios, significando y fundamentando las identidades sociales de la contemporaneidad [de Souza, 2017; Bernadelli, 2013].

La escuela rural es concebida como un lugar de construcción y socialización de conocimientos y debe privilegiar los saberes de la población local, una vez que los sujetos sean capaces de aprender a partir de los diversos contextos de vida [de Souza, 2017]. Pensar la formación/práctica (el saber hacer) de profesores que trabajan en contextos rurales (en las escuelas) supone la comprensión de las especificidades, subjetividades y las representaciones del espacio rural, que debe ser entendido, al mismo tiempo, como espacio físico, lugar donde se vive y lugar de donde se ve y se vive al mundo [Carlos, 1996; de Souza, 2017].

Caracterización de los planes de estudio de los Profesorados de Educación Primaria

En este apartado se desarrollan las características de los planes de estudio de las instituciones seleccionadas. Para ello, se retoman algunas características generales de los mismos, sus estructuras curriculares y composición de campos de formación según la normativa nacional, y luego se desarrollan algunos aspectos vinculados a los espacios curriculares que tienen relación con este trabajo que han sido especificadas en el capítulo anterior: Organización y Administración Educativa, Práctica III, Educación en contextos de ruralidad (Plan de estudio de la universidad); y Práctica I, II y EDI: Educación Rural (Plan de estudio del Instituto de Formación Docente).

Un aspecto común a los dos planes de estudio es que para la elaboración de los mismos han participado en diferentes instancias de consulta, deliberación y producción de estos materiales distintos actores del sistema educativo (supervisores, equipos directivos, docentes en ejercicio, asociaciones gremiales) y diversas instituciones y organizaciones vinculadas a la Formación Docente (equipos de desarrollo curricular, asociaciones profesionales, entre otras). Por otra parte, se han respetado los criterios establecidos por la Resolución CFE N° 24/07, en particular en cuanto a la duración de la carrera, la organización de los campos formativos (formación general, específica y de las prácticas), el fortalecimiento de las perspectivas disciplinares en la estructuración del currículo y la consideración de la práctica profesional como eje articulador de todo el trayecto formativo.

El plan de estudio de la universidad: su estructura curricular y campos de formación

El plan de estudio del Profesorado en Educación Primaria fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa según consta en la Resolución N° 251/2009. Está diseñado a partir de una estructura por años. Lo conforman cuatro años lectivos y una totalidad de veinticuatro asignaturas, dos espacios optativos y seis espacios de práctica de cursado obligatorio, es decir, un total de treinta y dos espacios curriculares.

La estructura curricular se organiza horizontal y verticalmente a partir del Campo de las Prácticas en articulación con el campo de la Formación General y el de la Formación Específica. Exceptuando la Práctica IV, todas las asignaturas son cuatrimestrales y con un énfasis en el trabajo articulado entre los campos, según lo que se evidencia de la lectura del plan de estudio. Asimismo, y a efectos de dar cuenta de los alcances que esta carrera tiene para sus futuros graduados, en el punto 6, denominado Alcances del título, se especifican algunos de ellos que están vinculados con la planificación y formulación de objetivos, contenidos, estrategias y modalidades de acción, recursos humanos y materiales en lo que refiere al proceso de enseñanza; o la conducción y orientación de grupos de aprendizaje a partir de la planificación realizada; considerar los procesos de evaluación en las actividades y acciones que pueden planificarse, para la toma de determinadas decisiones que, desde posiciones fundamentadas permitan realizar ajustes en las acciones didácticas, el establecimiento de niveles de calidad, y el análisis y reflexión sobre las prácticas pedagógicas; o participar de equipos interdisciplinarios para el diseño, ejecución y eva-

luación de proyectos de investigación y de innovación educativa en los contextos sociales en que se desempeñen.

Cada uno de estos enunciados permite observar que el perfil apunta a una formación general de la carrera con especificidad en las prácticas de enseñanza, planificación y acción en el nivel primario desde una mirada vinculada a la organización graduada urbana. De esta forma, siguiendo los planteos de Flavia Terigi [2008], el modelo pedagógico del aula graduada continúa siendo una extensión en el modelo organizacional del plurigrado, ya que incluso en los procesos de formación docente inicial, estos aspectos no encuentran diferencias ni especificidades vinculadas a la escuela rural.

En relación a los campos de formación, como se señaló en párrafos anteriores, se reconocen tres: de formación general, de formación específica y de formación en las prácticas. Al revisar los contenidos mínimos establecidos para todas las asignaturas del plan de estudio, no aparece explícitamente ninguna referencia a la enseñanza, el aprendizaje o la gestión en contextos de ruralidad. Solo se menciona en la fundamentación del plan y de forma general, que los/as graduados/as podrán insertarse profesionalmente en las instituciones del nivel primario de cualquiera de sus modalidades. Esto implicaría que, además de la educación rural, quedan fuera otras modalidades como por ejemplo la educación de adultos.

Para avanzar en el análisis del plan de estudio, se revisaron los programas aprobados por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, y se pudo advertir algunas referencias a modelos organizacionales y pedagógicos diferenciados al urbano. Estas asignaturas son Organización y Administración Educacional (del campo de la formación general), Práctica III (del campo de las prácticas) y una actividad curricular

opcional denominada Educación en contextos de ruralidad (del campo de la formación específica y que solo se dictó en 2018 y 2019). Estos aspectos serán abordados en el apartado siguiente.

Los espacios curriculares referidos a la Organización y Gestión escolar rural

A continuación se caracterizan brevemente las asignaturas que tienen alguna relación o realizan alguna referencia en sus contenidos a la organización y gestión escolar que indican la existencia de formatos organizacionales y pedagógicos diferentes al urbano.

La asignatura Organización y Administración Educacional forma parte del campo de la formación general, se ubica en el segundo año de la carrera y se dicta en el segundo cuatrimestre. Desde los fundamentos que plantea esta asignatura, se advierte un posicionamiento que sostiene que la administración y la gestión son asuntos esencialmente políticos y no pueden reducirse a cuestiones técnicas desarticuladas de los contextos en los que se despliegan. Se focaliza en el estudio de las estructuras organizativas de la educación, pero considerando las políticas educativas, procesos de gobierno, teoría social y teorías de la organización, escenarios históricos, normativas y prácticas que se mantienen y reconstruyen en el marco de la sociedad global que las contienen. En este sentido, una de las estructuras organizativas a las que se refiere en algunos de los apartados del programa, advierten la presencia de características propias de los contextos rurales, en tanto se propone la reflexión y la indagación de situaciones institucionales concretas. Sin embargo, dentro de los objetivos del programa de la asignatura, no se encuentran referencias a estas cuestiones señaladas.

La asignatura se organiza en tres ejes temáticos. El primero refiere a la administración, organización y educación, donde se estudian un conjunto de teorías y aportes para el campo de la administración educativa. El segundo eje se denomina la escuela como organización dinámica, histórica y compleja y se abordan los cambios y permanencias en la estructura organizacional del sistema y de las instituciones como así también las dimensiones del campo organizacional en clave macro y micro política. El tercer eje lleva por nombre la dirección como práctica política y pedagógica y se trabajan las funciones de la dirección escolar, el control y disciplinamiento escolar, los proyectos institucionales y evaluación institucional, todos estos aspectos vinculados al contexto y con abordaje vinculado al sistema educativo provincial.

De lo analizado entonces, es posible advertir que, en el caso de esta asignatura, el contexto de la ruralidad no se toma como objeto directo de estudio, sino justamente como un contexto posible donde ejercer ciertas prácticas vinculadas ante todo a la dirección escolar. Sin embargo, es importante reconocer que, al menos de forma inicial, los/as estudiantes tienen una posible anticipación a las características que tendría una escuela rural.

Por su parte, la asignatura Práctica III forma parte del campo de formación en las prácticas docentes, se ubica también en el segundo año de la carrera y es de dictado simultáneo con la asignatura Organización y Administración Educativa en el segundo cuatrimestre. En esta asignatura se aborda la institución escolar en términos de producto histórico, poniendo en evidencia la articulación entre la tarea de enseñar y la tarea de intervenir en la transformación social en los diferentes momentos históricos.

Dentro de la propuesta pedagógica, se hace referencia al desarrollo de actividades

de observación y registros en las escuelas que permitan el análisis de los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos entre maestros, la organización y el desarrollo de las reuniones de padres, de personal, de los recreos, de las salidas educativas, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela como cuestiones inherentes a la incorporación al trabajo docente en cualquier escuela. En algunos apartados se hace referencia al trabajo sobre distintas situaciones contextuales, tales como el ámbito socio-comunitario, educación hospitalaria, trabajo en bibliotecas barriales, comedores escolares, pero no se mencionan otras modalidades que son parte del sistema educativo provincial y del contexto territorial como la educación rural o la educación de adultos. Los objetivos de la asignatura Organización y Administración Educativa se centran, entonces, en los aportes teóricos que puede dar el estudio de las instituciones educativas del nivel primario y la elaboración de informes, pero no dan cuenta de la diversidad que el propio sistema representa.

El programa se organiza en dos unidades. La primera se titula El estudio de las instituciones educativas, y aborda, básicamente, los aportes teóricos de la investigación educativa etnográfica. En el caso de la segunda unidad, se titula Instituciones, infancias y prácticas educativas, y refiere a las dinámicas relaciones entre Estado, sociedad e instituciones, considerando las prácticas cotidianas vinculadas a los discursos que circulan, como así también a la construcción de la autoridad escolar, las dinámicas comunicacionales o la elaboración de proyectos educativos.

En este caso, la asignatura realiza aportes generales para comprender la institución en términos organizacionales en el nivel primario, desde aportes y perspectivas tanto

históricas como contemporáneas, pero sin abordar directamente los distintos escenarios y contextos de estas instituciones.

Finalmente, se ha realizado la lectura del programa de la Actividad Curricular Opcional que se dictó en 2018 y 2019 denominada Educación en Contextos de Ruralidad. Esta actividad curricular no fue obligatoria, sino que formó parte de la oferta por la cual el estudiantado podía optar junto a un seminario de Educación Sexual Integral, uno de Alfabetización Inicial y otro de Historia y Geografía Regional. Esta actividad curricular forma parte del campo de la formación específica y se ubica en el cuarto año de la carrera durante el primer cuatrimestre.

En líneas generales, el programa está orientado por la pregunta ¿de qué modo las condiciones y transformaciones estructurales, sociales y políticas inciden en el desarrollo de las prácticas educativas en contextos rurales? Esto permite suponer un abordaje a la historicidad y complejidad de los procesos y la puesta en juego de perspectivas relacionales, atendiendo a que la dinámica estructural y la política van condicionando las prácticas y procesos educativos que se desarrollan en ámbitos rurales y dan lugar a apropiaciones y relaciones sociales específicas entre diferentes actores en los espacios locales. En la fundamentación del programa se evidencia una perspectiva procesual y relacional en tanto busca entender los nexos entre diferentes escalas y dimensiones que suponen reconocer la presencia del Estado y de las distintas instituciones y sujetos colectivos específicos que construyen y se apropian diferencialmente de la educación.

Los objetivos de la unidad curricular giran en torno a que los/as estudiantes puedan comprender los espacios sociales rurales, sus transformaciones y los conflictos en Argentina y otros países de América Latina; aproximarse a las principales complejidades

de la educación en contextos de ruralidad desde una perspectiva socio histórica y antropológica; reconocer y analizar las políticas educativas propias de la modalidad de Educación Rural; y enriquecer su formación inicial en tanto sujetos críticos que podrán insertarse en escuelas de modalidad rural para ejercer sus prácticas pedagógicas.

Los contenidos se organizan en tres unidades. La primera: Los contextos de ruralidad y educación, busca aproximarse al estudio de la educación en espacios rurales, las perspectivas y conceptos desde los aportes sociohistóricos y antropológicos, los cambios en la configuración de la ruralidad, las tensiones y los conflictos en el contexto Latinoamericano y de Argentina. La segunda unidad se denomina Políticas educativas para la Educación Rural y aborda el conjunto de políticas educativas en contextos rurales, las características de la sociedad, el Estado y la educación rural desde una perspectiva histórica y el lugar que las escuelas rurales tienen en el marco del sistema educativo provincial. La tercera unidad refiere a las características de los docentes rurales, sus prácticas y su formación, y algunas referencias a casos paradigmáticos como la educación campesina e indígena.

Particularmente, en el caso de esta asignatura, es posible encontrar una referencia específica a la educación en contextos de ruralidad. Si bien no profundiza en el desarrollo de prácticas de enseñanza en plurigrado de las áreas o la gestión en escuelas rurales, introduce al estudiantado al conocimiento de la modalidad, las características del sistema escolar rural y de los cambios y permanencias que este tuvo hasta llegar a las características actuales. A continuación, se presenta una Tabla Resumen en función de los componentes analizados y la relación con la organización y gestión escolar rural.

El plan de estudio del Instituto de Formación Docente: estructura curricular y campos de formación

El plan de estudio del Profesorado en Educación Primaria aprobado por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa según la Resolución N° 1169/2015, tiene una duración total de cuatro años académicos con un total de 35 actividades curriculares que completan un total de 2 613 horas reloj. La distribución de la carga horaria entre los campos formativos es de un 28% para el campo de la Formación General, un 50% para el de la Formación Específica y un 22% para el campo de la Formación en la Práctica. La organización del plan está vertebrada en el campo de las prácticas, en tanto articulan el trabajo por año con el resto de las asignaturas de cada año académico.

Con una fuerte intención de recuperar la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje de saberes relevantes para la escolaridad primaria, el plan de estudio toma como centrales algunas finalidades formativas que podrían sintetizarse en la formación de los docentes en los saberes disciplinares específicos, los de la formación general y los construidos en el ámbito de la práctica. Esta formación debe estar además atravesada por la relación entre lo político y lo instrumental, con las finalidades educativas que permitan trascender la situación educativa y que propicie la atención a la diversidad de los sujetos y contextos socioeducativos.

En general, a lo largo de la fundamentación y justificación que presenta el plan de estudio, es posible advertir que se reconocen espacios diferenciados de los posibles ámbitos laborales de los/as futuros/as graduados/as, tal como se ve presente en los enunciados que sostienen la importancia de atender al contexto de las instituciones escolares y de las prácticas educativas.

De la lectura del plan de estudio, se reconocen algunas actividades curriculares que mencionan un abordaje o tratamiento específico de algunos contenidos vinculados a la organización y gestión escolar rural. Estas actividades curriculares son Práctica I, Práctica II y EDI: Educación Rural. En el apartado siguiente se caracterizarán estas unidades curriculares a partir de los programas aprobados institucionalmente.

Los espacios curriculares referidos a la Organización y Gestión Escolar Rural

A continuación, se caracterizan las actividades curriculares que abordan o referencian contenidos vinculados a la Organización y Gestión Escolar Rural: Práctica I, Práctica II y EDI: Educación Rural.

La unidad curricular Práctica I se ubica en el primer año de la carrera y tiene un régimen de cursado anual. Es la primera actividad que se cursa dentro del campo de la formación en la práctica. Dentro de lo revisado en el programa de esta unidad curricular, se destaca la importancia de entender las escuelas como instituciones educativas situadas donde es importante conocer la cotidianeidad, desnaturalizar el conocimiento cotidiano acerca de la escuela desde algunas categorías teóricas. Para ello, se propone un fuerte trabajo en las instituciones educativas asociadas (escuelas primarias vinculadas al Instituto de Formación Docente ya que son las escuelas donde asistirán practicantes y residentes) de la localidad y de la zona rural de influencia.

El programa se organiza en cinco unidades. La primera, Escuela, contextos y culturas, que problematiza sobre la escuela como institución social, histórica y situada, el concepto de cultura escolar y la relación de la escuela con los contextos diversos (urbanos y

rurales). La segunda se titula Las formas de lo escolar, y revisa conceptos como el de gramática, representaciones, rituales, cuerpo y disciplina. La tercera unidad se llama Escuela y vínculos y focaliza en la escuela como una organización formal, los actores institucionales, las tensiones, conflictos y negociaciones, las formas en que circula el poder y la relación con las prácticas docentes de enseñanza en diversos contextos territoriales. La cuarta unidad se titula Deconstrucción y reconstrucción de experiencias de escolarización y trabaja sobre las biografías escolares y las representaciones y construcciones de subjetividades. Finalmente, la unidad cinco se llama Estrategias y herramientas metodológicas, y aporta las herramientas para ingresar al campo y realizar las observaciones que se desarrollarán en las escuelas asociadas del contexto rural.

La unidad curricular Práctica II se ubica en el segundo año de la carrera y tiene un régimen de cursada anual. Continúa con el proceso de trabajo en las escuelas asociadas iniciado en la Práctica I y focaliza en el currículum y su enseñanza. Para ellos, se plantea una fuerte articulación entre el instituto formador y las escuelas, de cara al trabajo de participación gradual y progresivo de los/as estudiantes en ayudantías, micro clases y otros formatos de programación de la enseñanza que se consideren pertinentes. Uno de los ámbitos de trabajo en esta Práctica II son las escuelas asociadas rurales.

Se organiza en cuatro unidades. La primera, Teorización sobre las prácticas educativas, aborda los aportes referidos a la relación entre teoría y práctica, el rol docente y el análisis situado de las prácticas. La segunda unidad, El currículum y la escolarización del saber en la Educación Primaria, aborda aspectos propios del trabajo con los diseños curriculares, su relación con las áreas de enseñanza, los consensos institucionales y las formas de abordarlo. La unidad tres, La

enseñanza, focaliza en cuestiones propias de las propuestas de enseñanza. Finalmente, la unidad cuatro, titulada La programación de la enseñanza, se dedica específicamente a la elaboración de propuestas áulicas vinculadas a las instituciones donde realizan la práctica los/as estudiantes.

Por último, se hace referencia a la unidad curricular denominada Espacio de Definición Institucional: Educación Rural. La misma forma parte del campo de la formación general y se dicta en el primer año de la carrera en el segundo cuatrimestre. Esta asignatura se vincula a la perspectiva planteada en la Práctica I y se plantea como una aproximación a los procesos y prácticas educativas mirando lo que ocurre en el sistema educativo formal, pero también sin perder de vista todos aquellos escenarios no escolares desde donde se construyen conocimientos sobre la realidad rural y social global y donde cotidianamente se disputa el derecho a la educación. Podría afirmarse que se propicia un espacio de construcción de conocimientos y apropiación de herramientas teóricas y metodológicas que les ofrece a los/as estudiantes la oportunidad de acercarse críticamente a la realidad educativa en el contexto rural. Asimismo, entran en juego diversos enfoques, conceptos y estrategias metodológicas propuestas que supone enriquecer miradas disciplinares de los estudiantes en su formación inicial, considerando la relevancia temática en el marco del sistema educativo provincial.

El programa está organizado en dos unidades. La primera se titula La educación rural como modalidad. En ella se abordan aspectos conceptuales y normativos, focalizando puntualmente en la realidad regional, las clasificaciones de las escuelas, sus particularidades y posibilidades de vinculación teórica y práctica entre la formación inicial y los espacios de práctica. La segunda unidad se llama Las instituciones rurales y sus

particularidades. Allí se despliegan una serie de actividades de trabajo territorial, observaciones en escuelas rurales y un trabajo de análisis de proyectos institucionales de ese conjunto de escuelas. A continuación, se presenta una Tabla Resumen en función de los componentes analizados y la relación con la organización y gestión escolar rural.

Conocimiento y apropiación de las temáticas por parte del estudiantado

Características académicas y de aprobación del estudiantado

A partir de las entrevistas realizadas, a continuación se presentan los resultados y análisis de los mismos. Las entrevistas fueron en total 18, ocho a estudiantes del Instituto de Formación Docente y diez a estudiantes de la Universidad, según los criterios estaban cursando el cuarto año de la carrera.

Con respecto a la percepción de los/las estudiantes en relación al porcentaje aprobado en el plan de estudios de la carrera, puede evidenciarse que la mayoría, equivalente al 75% indicó que ha aprobado 75% de la carrera, y 25% posee entre 50% y 75% aprobado. La mayoría de los/las estudiantes entrevistados ya tienen conocimiento sobre la carrera y pueden responder claramente a las respuestas de la entrevista, entendiendo la importancia de los procesos formativos que se desarrollan en estas instituciones de formación docente inicial y que implican una proyección importante en términos de los/las futuros/as graduados/as (Alliaud, 2017).

De la totalidad del estudiantado, 100% tiene todo primer año aprobado, 85.7% tiene todo segundo año aprobado, 71.4% posee todo tercer año aprobado y 42.9% posee todo cuarto año aprobado. En este caso, los recorridos por el plan de estudio de los/as

estudiantes entrevistados, permiten observar que los contenidos de las asignaturas de primer y segundo año, de gran relevancia para esta investigación, ya han sido aprobados y, al menos en teoría, deberían responder con mayores certezas a aquellos vinculados al campo de la Organización y Gestión Escolar. Sobre todo, considerando que el análisis de los componentes de la organización de la escuela y su dinámica de funcionamiento o el entramado de las relaciones, brinda elementos para reconocer prácticas que promueven o dificultan los aprendizajes [García, et al., 2013].

La importancia que el campo de la práctica tiene en los planes de estudio se ve reflejada en los porcentajes de respuestas de los/las estudiantes que han finalizado (38%), han cursado una parte (25%) o están finalizando (12%) la Residencia Docente, lo cual implica 75% total. En este sentido, siguiendo los aportes de Andrea Alliaud [2017] esto implica incorporar en la formación docente las problemáticas de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden o el uso de diversas herramientas tecnológicas, y considerar que la experiencia del recorrido por la Residencia Docente sigue siendo el ámbito natural para aprender el oficio de enseñar.

El conocimiento de la Organización Escolar Rural en las prácticas de la formación docente inicial

Uno de los primeros interrogantes que se plantearon en las entrevistas refirió a ¿cómo crees que debe ser el funcionamiento de una institución educativa rural? Aquí se explicitaron diversas respuestas que podrían agruparse en tres considerando el criterio de concepción acerca de la ruralidad y de las escuelas rurales y sus especificidades.

Un primer conjunto de respuestas estuvo vinculado a afirmar que el funcionamiento era distinto a lo urbano y que presentaba algunas particularidades en ese funcionamiento:

E3: "... la escuela debe ser el reflejo de su comunidad, de su contexto, no podemos desde la escuela enseñar lo que dice el currículum solamente, es importante que nosotros también aprendamos a conocer ese contexto rural, que no sé, creo que tiene mucho para decir, pero a veces no sabemos leerlo..."

E12: "La escuela rural es rural, no tiene el formato que tenemos en la cabeza de la escuela que muchos libros nos dicen que es, la directora puede ser directora, maestra y cocinera, y en cualquier tarea que haga va a estar educando, me parece, lo entiendo de esa forma".

E15: "la escuela debe funcionar siempre en relación al contexto, es decir, la escuela y el medio rural son uno, o deberían serlo, la escuela se adapta, pero porque entiende que la escuela es parte del contexto..."

Los tres ejemplos que se citan permiten advertir una concepción diferenciada del funcionamiento institucional de la escuela rural, donde se evidencia un conocimiento acerca de la concepción que la ruralidad tiene, ya no como una dicotomía [Kay, 2009], sino como una forma de conocer las diversas ruralidades, la comprensión de procesos de enseñanza, los sujetos y las prácticas [de Souza, 2017; Castro, 2018].

Un segundo conjunto de respuestas es el que refiere a una cierta ambigüedad sobre el funcionamiento de una institución educativa rural, sobre todo en lo que respecta a las características de la propia escuela, de sus horarios y formato escolar:

E2: "... y me parece que a veces podría funcionar distinta, por ejemplo, si todos los grados pueden hacer una actividad conjunta, los maestros podrían pensar que es más fácil trabajar algún tema, también puede haber más facilidades de hacer cosas si la directo-

ra o el director está de acuerdo porque son pocos".

E9: "si no hay tantos grados, o tantos chicos, no sé, creo que la escuela puede organizarse y funcionar de otra forma, me la imagino como más relacionada con el contexto, pero no se si tan distinta a lo que conozco (...) cada maestro en su grado, pero intentando que todos aprendan con todos, algo así".

E13: "la escuela rural debe funcionar con otros horarios, otros tiempos, otras maneras de enseñar y de organizarse, la persona que esté al frente tiene que saber más que otros, por el rol que desempeña, y además porque tiene que cumplir con lo que le pide el supervisor, porque por más que organice la escuela distinta no puede hacer lo que quiera".

En estos fragmentos se identifican algunas vaguedades respecto de la especificidad que tiene la institución educativa rural y, sobre todo, recuperando el planteo de Flavia Terigi [2008], cómo opera esta idea del modelo pedagógico del aula graduada como extensión en el modelo organizacional del plurigrado, aún con el recorrido por las asignaturas que deberían brindar ciertas herramientas conceptuales para advertir estas diferencias.

También es posible analizar en los fragmentos la confusión en torno a la clasificación de las instituciones rurales en función de diversas categorías y dimensiones, tal como se enunció en el capítulo 1, siguiendo criterios de matrícula y planta funcional, de las condiciones de asistencia de los/as alumnos/as, las características del medio o las necesidades de las comunidades.

Un tercer grupo de respuestas es el que aun sostiene un planteo dicotómico entre el ámbito urbano y rural y del funcionamiento institucional:

E4: "debería funcionar como cualquier escuela, todos tienen que acceder a lo mismo, sino esas diferencias hacen que aprendan menos, y la institución tiene que funcionar igual, con alguien que sea el director, los maestros en cada grado y el resto de las actividades".

E16: "No sé si la pregunta que me hace es

para una respuesta puntual, me parece que debería funcionar como cualquier escuela, no veo que tenga cosas tan distintas, me parece que eso era antes”.

E18: “la escuela es igual, así que funciona igual, o debería hacerlo, los chicos van a la escuela, los maestros dan clases y la directora o el director gestiona”.

Algo que rápidamente surge de la lectura de este grupo de entrevistas es la falta de claridad conceptual en torno a la ruralidad. Es decir, se mantiene una mirada opuesta entre el contexto urbano y rural, donde además permanecen otras concepciones del quehacer institucional vinculado a tareas de conducción de la escuela o de las prácticas pedagógicas [Carneiro, 2012; Bernadelli, 2013; de Souza, 2017].

Las respuestas y el análisis de los párrafos previos permiten avanzar en este capítulo para indagar y reflexionar sobre ¿cuáles son las diferencias en la gestión de una institución educativa rural de una urbana? Sobre este interrogante se sostiene el agrupamiento de respuestas y se evidencia una tendencia que se sostendrá en el abordaje de otros interrogantes en párrafos posteriores.

Respecto de la pregunta realizada, ¿cómo se diferencia la gestión de una institución educativa rural de la urbana?, podría reconocerse un conjunto de respuestas que manifiestan una clara diferencia entre la gestión escolar rural de la urbana:

E2: “me parece que a veces en la escuela urbana la gestión es un poco más compartida, quiero decir por ejemplo que la toma de decisiones no recae solo en una persona como podría pasar en una escuela de personal único como hay acá cerca de mi pueblo, diría que la directora es la única, en todo, en cambio acá en la ciudad son más, la directora, el vice y creo que alguien más les ayuda...”.

E12: “...y me estoy acordando de lo que vimos en algunas materias, como en Organización [y Administración Educativa], donde la escuela rural era diferente de la urbana, esta situación de que en lo rural por ejemplo pue-

de que la directora de la escuela haga todo, y eso tiene unas consecuencias para gestionar, para enseñar y para trabajar con las familias...”.

E15: “son distintas, por más que pensemos que hay herramientas desde lo administrativo y pedagógico que seguro nos van a servir, cuando uno mira los casos, como hemos estudiado en algunas materias, vemos que no es tan simple, es como nos decían en la materia Educación en Contextos de Ruralidad, hay mucha especificidad en algunas cosas que también las vamos a ir aprendiendo, pero es diferente”.

En estos fragmentos es posible identificar varias cuestiones. En principio existe un reconocimiento de la especificidad en la gestión escolar rural y su diferencia con la urbana. Es decir, atender posibles situaciones y prácticas propias de la dirección escolar en el marco de la organización escolar rural, considerando las complejidades que tiene para la persona que asume la responsabilidad de ser el director o la directora de esa escuela. Esto se vincula además con el reconocimiento de ciertas condiciones y formación específica que los/as docentes deberían tener cuando acceden al cargo o bien anticiparse a algunas de estas situaciones laborales en la formación inicial, entendiendo que esas capacidades, condiciones y habilidades deben permitirle tomar decisiones, diseñar proyectos, conocer el territorio y construir equipos y redes de trabajo [García, et al., 2019].

A lo largo de la trayectoria como estudiantes del Profesorado en Educación Primaria todas las entrevistas manifiestan el haber realizado observaciones en las escuelas durante su formación docente inicial en las asignaturas correspondientes a las Prácticas (I, II y III), independientemente de la institución formadora en la que cursan. Por ejemplo:

E2¹: "Realicé observaciones en la Práctica II y III".

E4: "Sí, desde la asignatura de Práctica docente III en la escuela...".

E1: "Sí, desde el 1er año de la carrera hemos tenido la posibilidad de realizar observaciones y prácticas".

Algunas han realizado prácticas tanto en escuelas comunes como en escuelas rurales tal cual lo explicitan:

E3: "me fue asignada la Escuela Hogar... en 2do (2019) realicé observación participante, en 6to grado en la escuela modalidad común...".

E16: "En el 3er año (2020) debido a la pandemia las prácticas fueron en otro contexto...".

Se observa que, de las respuestas brindadas, la mayoría de los/as estudiantes realizó sus prácticas en escuelas comunes. Aquellas que han realizado observaciones en escuelas rurales han sido en mayor medida para registrar aspectos en un plano institucional y no intervenciones áulicas como afirman:

E18: "sólo fue una observación respecto a la institución".

E14: "...Consistió en la observación de la institución en general, funcionamiento, composición de establecimiento, personal, entre otras".

En el transcurso de las entrevistas, se reiteró un desconocimiento de la denominación de modalidades, tal como se especifica en la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Por ejemplo, algunos/as estudiantes confunden modalidad con turno de funcionamiento:

E1: "Su modalidad es turno mañana y tarde".

E5: "Su modalidad: turno común y doble turno".

Es decir, que toman erróneamente como sinónimos "modalidad" y "turnos". En este sentido, de las entrevistas realizadas, es posible advertir el reconocimiento acerca de la modalidad de educación rural que los/as estudiantes tienen: un 43% de los/as entrevistados solo nombran la institución sin especificar la modalidad, mientras que el 57% si logran hacerlo de forma correcta.

Siguiendo los aportes de diversas investigaciones, es posible afirmar que, si bien más de la mitad reconocen la modalidad de educación rural, en las respuestas de los/as entrevistados/as restantes persiste una deficitaria e insuficiente formación en lo que respecta a las características que tiene las instituciones educativas rurales [Rosas, 2003; Fuenlabrada y Weiss, 2006].

En el conjunto de interrogantes de la entrevista planteada, se intentó recuperar también ¿qué saberes habían enriquecido la formación inicial en temas relacionados a la organización escolar? A partir de estas respuestas se pudieron identificar que el 40% efectivamente reconocía los saberes vinculados a la organización escolar y que, el 60% en realidad los vinculaba al rol docente y el desarrollo profesional. En el grupo de respuestas que focalizan en los saberes vinculados al rol docente y su desarrollo profesional en el aula se encuentran afirmaciones como las que se transcriben a continuación:

E8: "Los saberes que han enriquecido mi formación son acerca del rol docente, como armar una secuencia y sus partes".

E15: "...más importantes para mí fueron de carácter pedagógico, es decir, respecto a las características de un grupo clase (atención a la diversidad)".

Por otra parte, el segundo grupo de respuestas que representa 60% de las respuestas de los/as entrevistados/as, identifica saberes relacionados a la organización escolar dando respuestas como:

¹ Para citar las respuestas de las estudiantes entrevistadas, se hará uso de las abreviaturas "E" seguido de un número a efectos de resguardar el anonimato.

E3: "Sobre todo en el 1er año de carrera, trabajamos en relación a la organización escolar. En primer lugar, entendiendo que la organización escolar requiere considerar a la escuela como la integración de los diferentes elementos que la componen...".

E9: "Todos los saberes han sido de gran enriquecimiento para mi formación, pero, unas de ellas han sido la gestión escolar, administración institucional, entre otras".

E18: "El trabajo en equipo/colectivo creo que fue unos de los saberes más importantes para llevar a cabo diferentes tareas institucionales para un funcionamiento armonioso en la misma".

Es decir que se identifican, en el conjunto de saberes que los/las estudiantes consideran como aportes para pensar la organización y gestión escolar rural, ciertas confusiones sobre aquello que refiere a un plano áulico (más cercano a la elaboración de planificación, el trabajo desde la enseñanza en las didácticas específicas, o el proceso de evaluación); de aquel vinculado a un plano institucional (la organización escolar, la gestión escolar y la administración institucional).

Se advierte también una complejidad en torno al rol docente, las relaciones institucionales y las diferentes posturas que toma, aunque no se explicita en ninguna de las respuestas qué quiere decir esto o a qué especificidad están haciendo referencia.

Tangencialmente algunas estudiantes hicieron mención de la importancia del trabajo colectivo o en equipo para el funcionamiento armonioso de diferentes tareas institucionales, de la escuela como institución donde se integran distintos elementos que la componen, y del reconocimiento de la complejidad que posee la institución escolar [Fernández, 1994; Martínez Telléz, 2014]:

E4: "Lo que vimos en varias materias como Organización [y Administración Educacional] o Práctica III es que tenemos que trabajar en equipo, lo colectivo tiene que ayudar en la toma de decisiones y de dar respuestas".

E17: "...lo que pasa es que la escuela, como vimos en Práctica I, o cuando fuimos a trabajar con algunas escuelas como en Práctica II, es muy difícil hacer todo sin pensar que ahí se encuentran muchas cosas, lo que quiere la directora, lo que quiere el maestro y no sé, supongo que no podemos dejar de lado lo que tienen que aprender los chicos...".

Esto a su vez permite poner en tensión desde donde hablan los/as estudiantes acerca de las características de la gestión escolar, es decir, que perspectivas teóricas ponen en juego al momento de considerar la organización escolar (rural o urbana) y sus implicancias.

En este sentido, un porcentaje pequeño se sigue quedando en características necesarias para el aula y otro porcentaje en un nivel más macro, a un nivel institucional, pero no terminan de dar cuenta de las perspectivas específicas que la organización y gestión escolar ofrecen para posicionarse frente a la institución escolar rural, sino que responden de manera muy general en relación a ello.

Por ejemplo, en el primer grupo, que se posiciona solo desde el rol docente en el aula, pueden identificarse afirmaciones tales como:

E1: "Desde la perspectiva que la formación del docente debe ser de forma permanente y continua...".

E6: "...me parece que podría considerar la gestión escolar desde la importancia de estar actualizados, en el aula es importante estar siempre aprendiendo cosas nuevas y esa innovación es fundamental para gestionar el aula...".

E13: "Prepararse para ser maestro es amar el aula, aunque después te toque ser directora, que se yo, la mirada sobre la escuela va cambiando, pero una sabe qué cosas son importantes mantener en lo profesional como maestra".

En el caso del segundo grupo, que se aproxima a ciertos elementos que las asignaturas les ofrecieron a las estudiantes en su reco-

ruido por la formación inicial, se encuentran respuestas vinculadas a la organización escolar, pero de manera general. Por ejemplo:

E2: "La gestión escolar debe ser pensada desde los roles, acciones y relación docente-alumno. Pero también en esta gestión escolar podemos evidenciar el trabajo entre docentes y directivos".

E5: "El trabajo en equipo, la delegación de tareas, las funciones de cada actor institucional".

E7: "Podría pensar a la organización escolar como trabajo en equipo y principalmente empatía, ya que una escuela es un sistema en el cual trabajan variados y diferentes componentes de manera correcta para que el mismo funcione de forma óptima".

E3: "...debe hacerse desde una perspectiva crítica, que nos permita a todos los que conformamos el sistema educativo, estar en conocimiento de todos los lineamientos que se proponen, de las acciones a tomar con respecto a la enseñanza y, fundamentalmente, a la gestión, no podemos no saber ciertas cosas, porque ahí está el problema después...".

En estos fragmentos se pueden ver algunos elementos generales que García, Manzione y Zelaya [2013] consideran los componentes de la organización de la escuela y su dinámica de funcionamiento, entendiendo que el entramado de las relaciones entre los sujetos, el reconocimiento de ciertas ausencias y presencias, como así también los pendientes formativos, se conjugan en las condiciones pedagógicas, administrativas y comunitarias de las instituciones educativas [Martínez Telléz, 2014].

Dentro del conjunto de preocupaciones que se advierten en las respuestas de los/as entrevistados/as, se reconoce la importancia que le otorgan, como futuros educadores en el nivel primario, a conocer y anticipar los distintos formatos y modalidades del sistema educativo. Sin embargo, cuando explicitan los motivos 16.7% solo expresa la importancia de tener el conocimiento sin considerar su potencial uso o la posible relación con la

práctica profesional inmediata, como lo afirma la E4: "...y creo que es mejor que de esta manera, cada docente estudia los distintos formatos y modalidades del sistema, no a todos nos importa lo mismo...".

Por su parte, 83.3% coincide que conocer contribuye a poder anticiparse como profesionales que van a formar parte del sistema. En este sentido se identificaron respuestas como:

Ex: "considero que es necesario conocer los distintos formatos del sistema educativo porque también podemos llegar a formar parte de estos...".

Ex: "ayuda a organizarnos y saber a lo que nos estamos enfrentado y tener una respuesta inmediata ante ciertas situaciones".

Ex: "...porque somos nosotros los docentes, los sujetos que conforman este sistema, debemos poder anticipar los cambios para adaptarnos, para re inventarnos, de ser necesario, para poder hacer frente a lo que se nos presente".

Atendiendo a que las características del sistema educativo de la provincia de La Pampa dan cuenta de una marcada presencia de instituciones escolares primarias rurales, se realizó la pregunta a los/as entrevistados/as ¿en qué medida considera posible su inserción laboral y desenvolvimiento profesional en una escuela de estas características y por qué? Frente a ella, se obtuvieron respuestas diversas, pero que podrían representarse en los fragmentos que se transcriben a continuación:

E1: "yo cursé en una escuela hogar, y la verdad que no es raro para mí pensarme en un ámbito como ese, sobre todo porque no deja de ser parte de mi propia historia escolar".

E9: "...por eso te digo que iría, pero con preparación, creo que me falta aprender mucho para ir a estas escuelas, y si voy, no sabría bien por dónde empezar".

E13: "Sí iría, por el lugar donde vivo, además tuve una asignatura donde vimos sobre educación rural y nos brindaron herramien-

tas, tuve cierta preparación en algunas materias, más allá de que con la carrera solo no alcanza, pero creo que es parte de nuestro crecimiento, afrontar desafíos y avanzar”.

E17: “Te diría que sí, pero no sé, es como un desafío, porque estas escuelas no cuentan con recursos materiales ni tecnológicos y muchas veces se han quedado en el tiempo...”.

E18: “Yo sí, iría, pero no solo con la función de enseñar; sino la de contener, acompañar, auxiliar a los niños, por nombrar algunas. En las escuelas rurales, no solo se es docente, se es un poco madre, un poco enfermera, un poco amiga, confidente, de todo [risas]... teniendo en cuenta que suelen ser internados en los cuales el docente pasa muchas horas al día con su grupo clase hay que prepararse bien, pero bueno, es trabajo”.

Este abanico de respuestas remite a algunos rasgos en sus definiciones de “ir o no” a trabajar a una escuela rural, que podrían relacionarse con, por un lado, la ubicación de las escuelas en relación a las localidades donde residen los/as entrevistados/as, y, por otro lado, con la formación inicial recibida y la relación con el ejercicio profesional inmediato. La justificación sobre la preparación (o no) para insertarse en una escuela rural, queda evidenciada en tanto parecen desconocerse algunos aportes de asignaturas del plan de estudio (como las que se mencionaron en párrafos anteriores), o bien por las posibles inseguridades de poner en práctica mucho de lo que “se supone” aprendieron a lo largo de los cuatro años de formación inicial.

Tal vez aquí es posible retomar los aportes de Méndez Puga [2003] quien refiere a que uno de los problemas de base vinculados a las políticas educativas para la ruralidad y la formación docente inicial, reside en la ausencia de una conceptualización concreta sobre lo que significa la educación rural, generando instancias transitorias (en el plano de la política educativa o de la formación docente) y con una proyección a corto plazo que solo resuelve situaciones emergentes.

Una de las preguntas que los/as entrevistados/as no se explayaron en sus respuestas fue aquella en la que, a partir del perfil de la carrera de Profesorado en Educación Primaria, y considerando que es posible que en algún momento puedan acceder a la dirección de una escuela primaria rural, se les preguntó ¿qué aspectos, saberes, estrategias brindadas a lo largo de su formación docente inicial considera que le permitirían llevar adelante esta tarea?

Llamativamente, solo se obtuvieron cinco respuestas, del total, que hicieron mención al menos a un aspecto, saber o estrategia vinculada a la tarea de gestionar una escuela en general y escuela rural en particular:

E3: “No está en mis planes un cargo de directora, pero si tuviera que ejercerlo, me parece que los aportes de la asignatura Organización y Administración [Educativa] o de Práctica III, incluso en la Residencia que estamos haciendo, habría mucho para recuperar, desde aspectos teóricos hasta ejercicios que hemos hecho de análisis institucional...”.

E7: “En la cursada de la carrera hemos trabajado las escuelas rurales y el trabajo de multigrado que se suele aplicar en estas instituciones. Considero que es un desafío, pero nos hemos preparado para tal fin, nosotros fuimos a observar y trabajamos en esas escuelas con los maestros, algo aprendimos, no sé si para ser director, pero al menos tenemos idea de cómo funcionan las relaciones institucionales”.

E10: “Tengo como más presente algunos ejemplos que vimos en Organización [y Administración Educativa], sobre escuelas rurales, creo que por ahí alguno de esos casos y lo teórico me podrían ayudar, aunque no me veo al frente de una escuela”.

E16: “Yo me acuerdo que en la formación tuvimos algunos conocimientos sobre gestión institucional, en Práctica I, por ejemplo, saber de la escuela y cómo funciona creo que me ayudarían si llego a ser directora...”.

E18: “Suponiendo que llegara a un cargo de gestión, me parece que las materias que cursé me abrieron algún camino, sobre todo desde donde pararme teóricamente, como

fundamentar mis decisiones o bueno, esta idea del trabajo con otros, uno solo no puede, pero también me parece que la experiencia de estar en la escuela de campo, como le digo yo, también me va a dar otras miradas que ahora, terminando en la carrera, no tengo del todo”.

Los fragmentos anteriores dan cuenta de varios dilemas que en el capítulo 1 se han referenciado. Uno de ellos tiene que ver con la vacancia en relación a la formación para los cargos de conducción. Que el tema esté en agenda gubernamental, o que pueda referenciarse una serie de contenidos en algunas asignaturas dentro de un plan de estudio, no es garantía de que efectivamente el/la graduado/a pueda apropiarse inicialmente de ellos [Sverdllick y Motos, 2020].

Asimismo, es necesario vincular estos recorridos formativos vinculados al rol del director escolar a quienes tienen ciertos saberes experienciales para abonar a la problemática de la formación no solo para la gestión en el contexto urbano, sino también en los contextos de ruralidad. Esto da cuenta además de la mirada tangencial que tuvo históricamente la formación para el desempeño en las instituciones educativas acerca de la organización y gestión escolar, en tanto brinda algunas herramientas vinculadas al funcionamiento del conjunto del sistema y a las dinámicas de la escuela primaria [Bernal y Plesnicar, 2003].

Finalmente, se hace referencia, en relación a los saberes vinculados a la organización y gestión escolar en contextos rurales, ¿qué cambios propondrían en el plan de estudio de su carrera que les permitan adquirir y anticipar posibles escenarios para el desempeño profesional?

Respecto a esto, aquí es posible realizar una diferencia entre las entrevistadas según la procedencia de su institución formadora. En el caso de las estudiantes que cursan su carrera en la Universidad, consideran nece-

sario habilitar algunos cambios en el plan de estudio en tanto permitan incorporar talleres optativos, cursos de formación extracurriculares, incorporar el trabajo con escuelas rurales de forma sistemática en el campo de las prácticas y residencia, trabajar con figuras como “pasantías educativas” o realizar actividades de extensión en escuelas rurales. En este sentido, las estudiantes coinciden en sus respuestas en una especie de “ausencia” en el abordaje de la modalidad de educación rural en tanto integralidad de su formación, es decir, considerar que es un contexto posible de trabajo y que su formación inicial, en palabras de la E18: “...debe darnos más sobre estos temas”.

Por su parte, las entrevistadas cuya institución formadora es el Instituto de Formación Docente, consideran que, más que cambios, es necesario profundizar el trabajo que se hace, ya que ellas tienen relación desde primer año con las escuelas rurales, pero a veces no terminan de vincular todas las asignaturas con los diversos contextos en los que funcionan las escuelas.

Por último, la totalidad de las entrevistadas hizo referencia a que, puntualmente en lo referido a la organización y gestión escolar rural, la carrera debe tener mayor claridad en ello, ya que generalmente se antepone el rol del docente en el aula y no el posible rol del director, lo cual, si bien puede estar abroquelado en la práctica, no se anticipa específicamente en esta etapa de formación.

Consideraciones finales

A partir de las discusiones sobre los resultados obtenidos, se presenta una serie de núcleos u organizadores que permiten poner en relación la caracterización de los planes de estudio y las voces de las estudiantes a partir del encuadre teórico desde donde se planteó el trabajo de esta investigación. A efectos de

organizar la escritura y lectura, se presenta primero el caso de la Universidad y luego el del Instituto de Formación Docente.

Del análisis del plan de estudio de la Universidad, es posible afirmar que existe en el plan una especificidad vinculada a los contenidos referidos a la organización y gestión escolar en general pero no de la especificidad de lo rural. En este sentido, las tres unidades curriculares revisadas del plan aportan elementos generales sobre la organización y administración escolar, el análisis institucional y características de la educación rural, pero no necesariamente de forma articulada entre sí o con una dinámica que remita a, por ejemplo, considerar un ejercicio de práctica, observación y proyección en instituciones rurales. Por el contrario, el plan de estudio está fuertemente vinculado al modelo organizacional y pedagógico urbano, lo cual complejiza la explicitación de los contenidos y también el abordaje integral, en tanto la Educación Rural se reconoce como una modalidad del conjunto del sistema educativo argentino y pampeano.

Lo anterior se relaciona con lo afirmado por las entrevistadas, en tanto pueden referirse a los aspectos generales de la organización y gestión escolar, recuperando mucho de lo esbozado en los programas analizados, pero no pudiendo vincular o anclar a la modalidad rural, en tanto lo evidencia como una ausencia en sus recorridos formativos por la carrera.

En relación a los tres campos de formación, el campo de la práctica se supone como estructurador de los campos de formación general y específica, sin embargo, se denota una ausencia importante en lo que refiere al abordaje integral de los espacios de trabajo de las futuras graduadas, en tanto se recortan las experiencias al contexto urbano donde está instalada la sede de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa que imparte la carrera. De

esta forma, quedan excluidas las instituciones educativas rurales como ámbitos de formación y experiencia para el estudiantado y, por ende, la posibilidad de que puedan poner en situación de construir conocimientos focalizados en el territorio aun correspondiéndose con contenidos de orden más general, como el rol del director o las dinámicas que pueden encontrarse en una institución educativa del nivel primario.

En el caso de las experiencias de los ámbitos de las prácticas, los/as entrevistados/as dan cuenta de una marcada línea de trabajo sobre experiencias en escuelas urbanas, no existe una referencia a escuelas rurales, salvo el abordaje de estudios de casos en términos de análisis más bien teóricos o de iniciación en el conocimiento de la diversidad que opera en la configuración del sistema escolar provincial. Esto reafirma la idea de un modelo organizacional urbano que prima en la formación docente inicial.

Finalmente, la opción curricular optativa, que al menos desde el punto de vista enunciativo sería la única que avizora un tratamiento específico de la educación rural, tiene por un lado la oportunidad de iniciar al estudiantado en el abordaje de las temáticas ancladas en las instituciones rurales, aun considerando su régimen cuatrimestral y que se ubique en el último año de la carrera. Sin embargo, como contrapartida, su carácter de 'optativa' tiene como consecuencia la irregularidad en su dictado lo que se visualiza como una cuestión recortada y no integrada en la propia estructura curricular del plan de estudio.

Aquí encontramos algunas coincidencias con las entrevistadas, en tanto recuperan como valiosa la experiencia de haber cursado esta opción curricular, pero en sus respuestas aparecen de forma fragmentada o desdibujada la modalidad, tal como enunciamos en el apartado anterior.

Respecto del plan de estudio del Instituto de Formación Docente, la ubicación de la

institución, la relación con las escuelas asociadas y el desarrollo curricular que el plan tiene a nivel provincial, permite afirmar que, sin enunciar la modalidad de forma explícita, desde las actividades curriculares de Práctica I y II se abordan de forma transversal los aspectos específicos referidos a la educación rural, en tanto se convierten en ámbitos genuinos de acercamiento a la realidad escolar. De allí que, los aportes del EDI: Educación Rural, se resignifican y aportan teóricamente, al trabajo que luego el estudiantado desarrolla en las escuelas considerando las dinámicas institucionales, los roles que pueden ejercer y las características propias de la organización y gestión escolar en contextos rurales.

Esto refleja que, además de estas unidades curriculares, el trabajo entre instituciones (el Instituto de Formación Docente y las escuelas asociadas) permite garantizar ciertas pautas de trabajo continuo y que proyectan al futuro graduado en ámbitos que pueden ser tanto urbanos como rurales. Ante ello, las respuestas de los/as estudiantes dan cuenta de un ingreso temprano a las instituciones escolares rurales como forma de conocer e interpretar el territorio donde, posiblemente, se desempeñen como profesionales. Sin embargo, por momentos el discurso se torna un poco ambiguo o confuso, ya que pareciera quedar desdibujada la impronta que intentan darle institucionalmente y lo que luego efectivamente los/as estudiantes logran apropiarse en términos de contenidos para la organización y gestión escolar rural.

La articulación entre los campos de formación pareciera ser más visible y con una nitidez que advierte de un esfuerzo institucional (y jurisdiccional) de que el campo de la formación en las prácticas oficie de articulador real entre el campo de la formación general y el de la formación específica, pero, sosteniendo un fuerte anclaje territorial. Esto se evidencia en la inclusión de escuelas rurales para la observación institucional y áulica,

el trabajo sobre proyectos institucionales y el análisis de diversas situaciones concretas de los contextos en los cuales funcionan estas instituciones educativas.

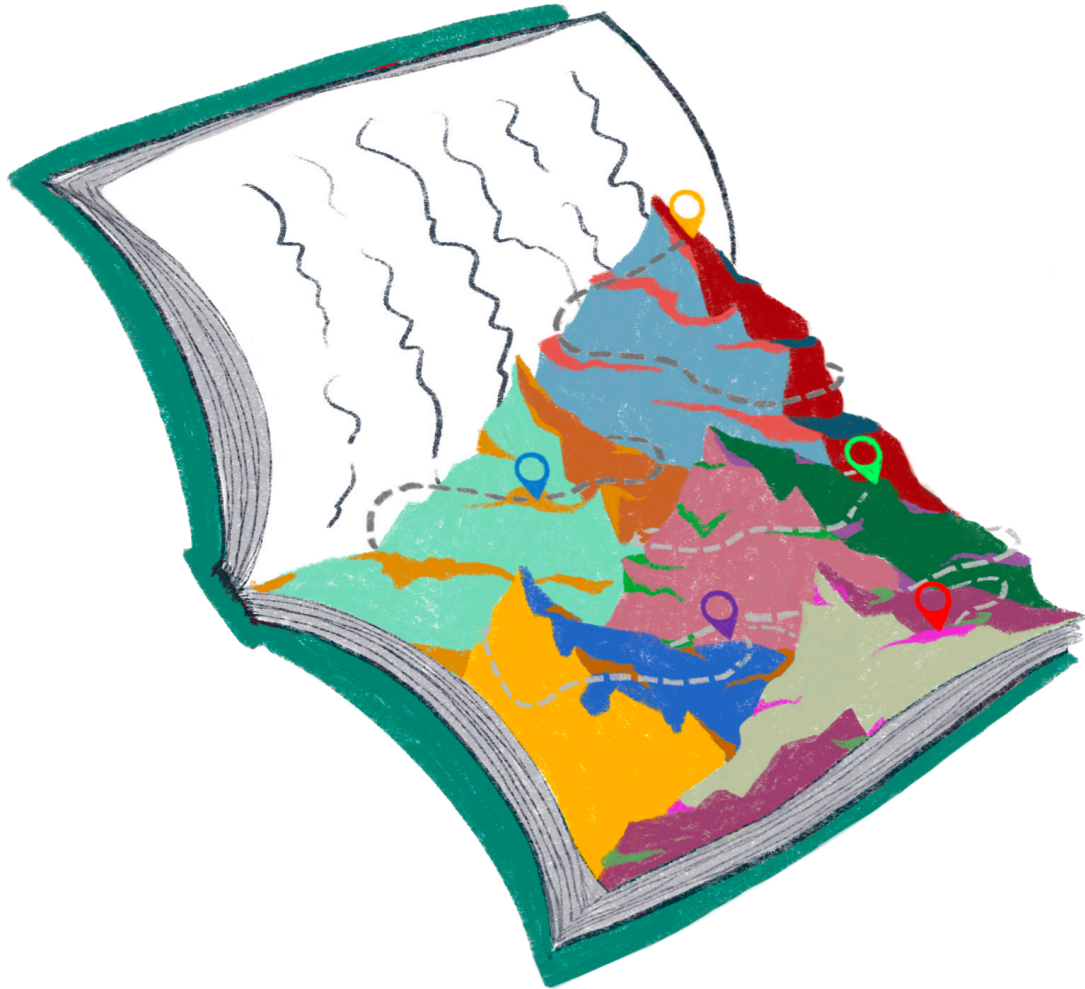
Vinculado a lo anterior, los/as estudiantes manifiestan en sus respuestas una fuerte mirada sobre el rol docente en el aula, pero no así en el rol de director. Se dificulta identificar los aportes concretos que permiten tomar un posicionamiento y perspectiva de la organización y gestión escolar rural, por lo que muchas respuestas solo quedan en un plano del orden enunciativo general.

Las dinámicas que el plan de estudio tiene en esta institución y la articulación que se propone con las escuelas asociadas, ofician de resguardo para el tratamiento continuado de la modalidad rural considerando una dimensión constitutiva del propio sistema educativo y de esa región de la provincia de La Pampa en particular. En este punto, las estudiantes confirman que la ruralidad está presente a lo largo de la carrera como una temática recurrente, pero que, a partir de sus propias expresiones, no trasciende más que al rol docente en el aula. Es decir, que persiste una ausencia de formación específica referida a la organización y gestión escolar para los contextos de ruralidad.

Referencias

- Alliaud, Andrea. 2017. *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernal, María y Plesnicar, Lorena. 2003. Una representación social de la dirección escolar. Las miradas de los directores. *Revista Novedades Educativas* N° 145: 32-34.
- Bernardelli, Mari. 2006. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. *Sposito MEB, Whitacker AM, organizadores. Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular.

- Biazzo, Pedro. 2008. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. *IV Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa-ENGRUP, Anais*.
- Blejmar, Bernardo. 2005. *Gestión es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carlos, Ana Fani Alessandri. 1996. *O lugar no/do mundo*. Sao Paulo: Hucitec.
- Carneiro, María José. 2012. Do rural como categoria de pensamento e como categoria analítica. *Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*: 23-50.
- Castro, Hortensia. 2018. Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave. *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la Geografía*: 19-48.
- Correia, Antonio. 2005. *Na bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primários e liceal em Portugal (1860-1960)*. Tesis Doctoral, Universidad de Lisboa.
- De Souza, Elizeu. 2017. *Escuela rural. Diversidad y cotidianidad escolar*. Bahía: EDU-FBA.
- Fernández, Miguel. 1994. *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss. 2006. *Prácticas escolares y docentes en escuelas primarias multigrado*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- García, Lucía Beatriz, María Ana Manzione, y Marisa Zelaya. 2013. El conocimiento de la institución escolar como aporte a los procesos de gestión. En García, Manzione y Zelaya. *Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio*, pp. 143-182.
- García, M. de Pompeya, Paladini, María Angélica, y Rizzi, Leonor. 2019. La formación del docente rural. Una mirada desde los inspectores. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (25). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3910>
- Kay, Cristóbal. 2009. Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 4: 607-645.
- Martínez Téllez Angélica. 2014. La institución educativa en la configuración de las expectativas de los alumnos. *Revista Diálogos sobre educación, Temas actuales en investigación educativa*, 5 (8).
- Mendez Puga, Ana María. 2003. Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 1, N° 1: 1-18.
- Rosas, Lesvia. 2003. Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: Fundación para la Cultura del Maestro.
- Sverdlick, Ingrid y Motos, Analía. 2020. Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(41): 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4147>
- Terigi, Flavia. 2008. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina.



APORTES DE LA EDUCACIÓN RURAL A LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

CONTRIBUTIONS OF RURAL EDUCATION TO THE EDUCATIONAL TRANSFORMATION

Gabriel Cámara
Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.
gcamara@conafe.gob.mx

Aprender es fundamentalmente una acción humana que pide ejercer autonomía y control.

Richard F. Elmore

Las escuelas rurales en poblaciones pequeñas, pobres y dispersas desfiguran necesariamente el modelo estándar que el servicio de educación pública ha establecido en zonas urbanas. En comunidades rurales, con pocos alumnos, el servicio convencional colapsa grados, ahorra docentes y construye lo más indispensable para albergar la escuela. Para las comunidades más pequeñas y lejanas, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se encarga de abrir centros menos escolarizados, con mayor participación administrativa y aun económica de las familias e instructores temporales, sin título de maestro. El desafío, en resumen, es ¿cómo acomodar el modelo estándar? Para quienes nos interesamos en el servicio, la precariedad de la escuela rural se presenta como problema de adaptación con pocos recursos y mayores dificultades o –paradójicamente– como oportunidad inesperada para trascender el modelo educativo convencional. Dos visiones opuestas. En CONAFE se optó por la segunda.

Querer trascender el modelo estándar es resultado del largo debate sobre la escuela contemporánea en la sociedad urbano-industrial. Existe una crítica radical al moderno sistema educativo, en el que estudiamos de jóvenes y donde muchos hemos sido maestros. El debate se ha dado ininterrumpidamente, aunque en oleadas semejantes a una pandemia, desde la década de 1950.

En México, la crítica a la escuela convencional aparece con estridencia en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) de Cuernavaca, dirigido por Iván Illich famoso por su texto

La sociedad desescolarizada [2006:189-321]. En los seminarios y cursos del CIDOC, a finales de los sesenta y principios de los setenta, colaboraban autores como Paul Goodman, Erich Fromm, John Holt, Paulo Freire, Jonathan Kozol, Everett Reimer y otros quizá menos conocidos. La crítica a la escuela convencional era parte de un esfuerzo más amplio por defender la libertad y la autonomía de las personas, cada vez más amenazada por el dominio sobre la vida pública de las grandes instituciones en sociedades avanzadas. El “fin de la historia” neoliberal aminoró el debate, y la institucionalización del servicio continuó creciendo. En Estados Unidos, programas como *No Child Left Behind* o *Race to the Top*, y en México el poder que se le dio al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, así lo demuestran.

En oposición a estas tendencias, se multiplicaban experiencias de educación alternativa en pequeña escala, sea en centros particulares o en las casas, por grupos de familias. Sorpresivamente en Nueva York, John Taylor Gatto, maestro de escuela pública reconocido oficialmente como “Maestro del Año”, renegó de la escuela convencional. En su libro *Dumbing Us Down*, confesó que lo que realmente estuvo enseñando se resumía en siete lecciones: 1. Confusión: lo que se hace y se deja de hacer tiene poco sentido, 2. Decidir lugares: cada alumno debe ocupar el sitio que lo cataloga, 3. Indiferencia: nada en el salón de clases será realmente importante, 4. Dependencia emocional: se necesita permiso hasta para ir al baño, 5. Dependencia intelectual: el juez siempre es el docente, 6. Autoestima: siempre en función del juicio ajeno, y 7. Vigilancia: todos están bajo sospecha.

Convertido en figura pública, Taylor Gatto continuó profundizando la crítica al sistema convencional en textos subsecuentes¹. Más recientemente, el recién fallecido profesor de Harvard, Richard F. Elmore, profundiza la crítica y la ilustra con la transformación educativa que conoció en México. Durante muchos años, Elmore se propuso visitar semanalmente una o dos escuelas públicas para conocer por qué los resultados eran tan exiguos y cómo apoyar a los maestros para que mejoraran. Su amplia experiencia en la base y el rigor intelectual con el que procesaba información lo llevó a dejar de pensar en reformas y proponer transformaciones más radicales. Ilustrativo de su propia transformación, es el pequeño libro que editó con entrevistas a educadores distinguidos, titulado *I used to think... And now I think...* Su crítica se intensificó con nuevos aportes de la biología evolutiva y la neurociencia. En uno de sus últimos trabajos, Elmore [2019: 328-341] expone que los debates sobre política educativa dependen finalmente del concepto de aprendizaje que tengamos. Con amplitud expone su argumento [cita de la traducción al español]:

La evolución humana es en gran medida la historia de cómo el cerebro humano se fue desarrollando y cómo este desarrollo determinó la relación entre el entendimiento y el cuerpo al aprender. [...] Los individuos se desarrollan de diferentes maneras, en gran medida según manejen los intercambios desde su particular condición humana y entorno material. Desde esta perspectiva, “aprender” puede definirse como la facultad de modificar conscientemente conocimientos, creencias y operaciones, en respuesta a evidencias, experiencias y reflexiones. En esta definición, el término “modificar conscientemente” significa que aprender es fundamentalmente una acción humana que pide ejercer autonomía y control. La persona “entiende” su entorno actuando sobre él; la capacidad de actuar y controlar el entorno, deliberada y conscientemente, es la medida de cómo, qué tan bien y qué tanto aprende.

¹ Entre los cuales se encuentran: *A Different Kind of Teacher, Solving the Crisis of American Schooling*, Berkely, Cal., Berkely Hills Books, 2002; *Underground History of American Education*, Nueva York, Oxford Village Press, 2006, y *Weapons of Mass Instruction*, Nueva York, New Society Publishers, 2009.

En contraste, Elmore describe la concepción de aprendizaje que determina la práctica de la escuela convencional:

Las definiciones de aprendizaje en entornos sobre-institucionalizados deben ser congruentes con la necesidad de custodiar, disciplinar y asignar logros, de la misma manera que la concepción del modo como medimos y evaluamos el conocimiento tiene que ser congruente con los mismos requisitos. El aprendizaje, en entornos sobre-institucionalizados, se define instrumentalmente en términos compatibles con los intereses de esas instituciones.

- Aprender es la capacidad de recordar y presentar, de manera correcta y apropiada, la información y los algoritmos que se enseñaron.
- Escolarización es el mecanismo por el que la sociedad se organiza y otorga posiciones de acuerdo con su definición de aprendizaje.
- Evaluación es el medio por el que definimos, medimos, estimamos y conferimos "mérito" como consecuencia de esa definición de aprendizaje.

Las diferentes maneras de concebir el aprendizaje condicionan la actitud de quienes, dentro del servicio educativo, atendemos el desafío que representa la pequeña escuela rural. Para unos, es el rompecabezas de hacer una especie de escuela "bonsái", a la medida del pequeño grupo y escasez docente, conservando los rasgos distintivos de la escuela urbana convencional; en esencia, compactar el amplio currículo nacional y lograr que el docente, con ayuda de guías y otros materiales, acierte a decidir lo que cada minigrupo, según la edad de sus integrantes, debería ir aprendiendo cada día de clases. La adecuación se dificulta por el frecuente ausentismo de estudiantes, motivados más por tareas de subsistencia que por tareas escolares, así como por el ausentismo del mismo docente, dada la lejanía y la soledad del trabajo. El destino de quienes ingresan por primera vez al magisterio en México sigue siendo una pequeña escuela rural, distinta a la conformada por grados, grupos homogéneos y programas específicos para la que se prepararon profesionalmente. La austeridad del entorno, la incongruencia y la soledad generan recambios frecuentes, ausencias a mitad de ciclo y, en escasas ocasiones, la estabilidad común en docentes urbanos.

Actualmente, en el CONAFE avanza la práctica que aprovechó el desfiguro del servicio educativo convencional en pequeñas localidades, para demostrar que aprender es fundamentalmente una acción humana que pide ejercer autonomía y control. En 1997, el diseño de una Secundaria Comunitaria dio ocasión para implementar, con apoyo de la autoridad, lo que antiguas vivencias escolares, estudio (CIDOC, particularmente) y diversos intentos anteriores indicaban era la ruta de una verdadera transformación educativa.

En la Secundaria Comunitaria del CONAFE no se impusieron programas, ni tiempos, ni modo uniforme de aprender, a fin de dar lugar a la elección personal de lo que interesa aprender, el avance autónomo y la solidaridad del grupo. En contrapartida, los docentes debían capacitarse de la misma manera, formar comunidades de aprendizaje y demostrar en el campo la misma competencia que se ofrecía a estudiantes rurales de cualquier edad. No es extraño que el cambio más radical se haya tenido que dar primero entre quienes se habían especializado en capacitar por asignatura y ahora tenían que demostrar tener la polivalencia que se pedía a los instructores rurales.

El verdadero origen de la Secundaria Comunitaria fue una comunidad de capacitadores en la que todos aprendían diversos temas de interés. El medio insustituible en esta y sub-

secuentes comunidades de aprendizaje fue el diálogo tutor, para atender diversos intereses, alentar el avance independiente y reflexionar conjuntamente sobre el logro y el mismo proceso de aprendizaje. Aprender en diálogo es aprender a aprender y al mismo tiempo aprender a convivir, porque lo intelectual y lo afectivo, lo ético y lo técnico, son inseparables en el intercambio cara a cara.

La transformación en estas secundarias comunitarias se demostró ampliamente, con criterios habituales [Cámara, 2004:29-35] y, de manera menos ortodoxa, cuando una nueva administración la desechó por considerarla inmanejable desde la práctica convencional. El cambio radical en la secundaria resultó un cuerpo extraño en el conjunto mayor de centros de preescolar y primaria. Y todavía de manera más significativa, la transformación de la práctica convencional que se originó en el CONAFE demostró su fuerza al pasar fácilmente a escuelas rurales semejantes, las telesecundarias unitarias y bidocentes, y las primarias multigrado, sobre todo en comunidades indígenas, por decisión libre, informada y entusiasta de muchos docentes.

Durante una década, la práctica tutora continuó difundándose entre docentes de educación básica regular, en ocasiones con apoyo decidido de las autoridades, otras con tolerancia y en algunas, a pesar de oposición. Es razonable concluir que la prueba definitiva de transformación educativa es ver que la adopta un número creciente de maestros, porque descubren que la nueva manera de relacionarse con colegas y estudiantes da sentido práctico a lo que sabían y deseaban teóricamente, además de experimentar lograr lo que justifica socialmente la profesión. Esta cultura educativa garantiza la eficacia de futuras políticas, conforme al aserto de Wendell Berry [2015:71]: “Los cambios de política que se necesitan se lograrán cuando haya gente que ya vive lo que la política propone”, como pide el mandar obedeciendo.

Después de algunos años, en el 2015, la transformación descartada –la práctica tutora– regresó formalmente al CONAFE y empezó a extenderse a los demás servicios. El cambio continuó y cobró fuerza con la vuelta a la institución, tanto a nivel central como en los estados, de muchos colegas que estuvieron en el origen de la práctica y la han seguido difundiendo en el sistema regular. La tutoría ha generado, dentro y fuera del CONAFE, un lenguaje común con base en aprendizajes compartidos en diálogo de iguales, independientemente del nivel jerárquico o función particular de las personas. Este código educativo común permite multiplicar indefinidamente la comunidad de tutores y aprendices a través de enlaces digitales. Las relaciones masivas, por la escasez de tiempo, presupuesto y docentes, ahora se hicieron personales. Solamente de manera personal ha sido posible conocer, con afecto y verdad, lo que le interesa aprender a cada uno, y aportar el tiempo, la información y el cuidado que el tutor percibe oportuno ofrecer al aprendiz. La práctica multiplica exponencialmente el alcance de programas de capacitación y apoyo, porque al depender de la negociación libre de quienes aprendieron a compartir saberes, no encontrarán obstáculo alguno –ni en el número, ni en los espacios, ni en los tiempos ni aun en el financiamiento–, asegurada la remuneración de los docentes en el sistema regular.

La experiencia reciente, a través del uso intensivo de la comunicación digital que acentuó la pandemia, revela que la acción institucional no se daría abasto para responder al desafío educativo actual sin el apoyo de esta red fluida de quienes enseñan por gusto lo que recibieron en diálogo tutor de otros compañeros y, al hacerlo, continúan aprendiendo como corresponde a la verdadera vocación docente. El filósofo y educador David Hawkins concluye, en

un libro de ensayos sobre el aprendizaje, que “el oficio de enseñar es el oficio de aprender”. Actualmente las capacitaciones en algunas regiones incluyen indistintamente tanto figuras educativas del CONAFE como maestros y funcionarios del servicio educativo regular. Muestra de ello es que en noviembre del año pasado, 76 maestros de Cusco, Perú, vinieron a la Huasteca Potosina durante cuatro días a recibir tutorías, tanto de estudiantes de telesecundaria como de instructores del CONAFE. Fenómenos similares se están dando en otros estados, como Nayarit, Puebla y Colima.

Richard Elmore conoció la práctica tutora de uno de sus discípulos en el doctorado, Santiago Rincón-Gallardo, quien desde hace muchos años ha formado parte del grupo promotor en el CONAFE. A Elmore le interesó conocer la práctica y en 2010 vino a México para visitar alguna de las pequeñas telesecundarias de Zacatecas, donde se practicaba la tutoría. En Santa Rosa, municipio de Villanueva, una mañana se reunieron estudiantes de otras telesecundarias de la red y Elmore pudo ver cómo la práctica tutora permitía aprender a un estudiante de otro estudiante, a un maestro de otro maestro, o a maestros de estudiantes y estudiantes de maestros. Los adultos de la comunidad tenían oportunidad de asistir a las presentaciones públicas de los aprendizajes de sus hijos, y todo sucedía al margen de normas disciplinares que no fueran las que pide el respeto a quienes están aprendiendo con interés y empeño.

En el transcurso de la mañana, una estudiante de 13 años, Maricruz, aprovechó una oportunidad para acercarse a Elmore y ofrecerle tutoría, con ayuda de una becaria de Princeton, Caithlin Schoefendler, que sería su traductora. Le presentó un problema de geometría, típico de telesecundaria: encontrar el área que quedaba fuera de cuatro círculos iguales, tangentes entre ellos y con uno mayor en el que quedaban inscritos. Como dato destacado se daba la medida del radio de los círculos menores. En diálogo con Maricruz, Elmore consideró el problema hasta que encontró cómo resolverlo y pudo decir cuánto media el área entre los círculos menores y el grande. Maricruz aprobó, pero le dijo: “No hemos acabado, ¿qué es?”. Elmore cuenta que durante 10 minutos buscó explicar lo que creía –quizás falsamente– haber aprendido, sin poder hacerlo, hasta que con paciencia, pero firmemente, Maricruz lo condujo a recordar la relación. Al concluir la sesión general, Elmore habló a la comunidad de Santa Rosa, que se preparaba para celebrar su presencia. Recordó su larga práctica de visitar escuelas en Estados Unidos y en otros países, para concluir que no había encontrado antes lo que ahora vivía como ideal educativo deseable. Cuando regresó a Cambridge, Mass., su esposa Kirsten Olson, comentó con Santiago Rincón-Gallardo que había encontrado a Richard conmovido a lágrimas, contemplando las fotos de Santa Rosa. Elmore mantuvo fama de inflexible crítico, muy escéptico de programas de transformación educativa. Semanas después nos envió un escrito² en el que analiza a fondo su experiencia y en el que, en el último párrafo, expresa de manera sencilla la importancia decisiva de confiar en el poder que todos tenemos para aprender y enseñar. Transcribo el párrafo en español:

María [Maricruz] es una presencia viva. Recuerdo su confianza y aplomo como tutora, su comentario irónico sobre mi dominio endeble del origen de π , su relación con sus tutores y los otros 11 estudiantes en su escuela, su voz fuerte, su mirada fija y su contacto visual al hablar con adultos, su silenciosa determinación y su callado gozo como aprendiz. Y pienso también en los orgullosos padres de familia, reunidos en el patio polvoriento de una pequeña escuela de dos salones en la

² Titulado: *Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection (Transformación del aprendizaje en el México rural: una reflexión personal)*.

mitad de la nada, con camionetas y caballos estacionados alrededor, escuchando a una de sus niñas hablar como una experta sobre un problema complejo de matemáticas, con orgullo y un tanto de incompreensión de que esto pueda estar pasando con su chiquilla. Cuando pienso en María, digo: "Alguien tuvo la audacia de creer que esta niña de 13 años podía tomar el control de su propio aprendizaje y alguien intentó encontrar cómo hacer eso posible, no solo para María, sino para miles de jóvenes como ella y, más audazmente, para los adultos en quienes María busca orientación para su aprendizaje". Esto es algo en lo que vale la pena pensar.

Diez años después, la transformación que Elmore constató en una pequeña comunidad de Zacatecas, se enfila en el CONAFE hacia lo que va siendo Educación Comunitaria para el Bienestar, ahora en contextos cada vez más amplios y variados de transformación educativa.

Referencias

- Berry, Wendell. 2015. *Our Own World*. Berkeley: Counterpoint.
- Cámara, Gabriel (ed.). 2004. *Comunidad de aprendizaje, Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores.
- Elmore, Richard F. 2011. *I used to think... And now I think...* Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Elmore, Richard F. 2019. "The future of education and the future of assessment". *ECNU Review of Education*, vol. 2(3) 328-341.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fromm, Erich. 1969. *Escape From Freedom*. Nueva York: Avon Books.
- Goodman, Paul. 1956. *Growing Up Absurd*. Nueva York: Vintage Books.
- Hawkins, David. 1974. *The Informed Vision, Essays on Learning and Human Nature*. Nueva York: Agathon Press.
- Holt, John. 1964. *How Children Fail*. Nueva York: Perseus Books.
- Illich, Ivan. 2006. *Obras Reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Tezontle.
- Kozol, Jonathan. 1986. *Illiterate America*. Nueva York: A Plume Book.
- Reimer, Everett. 1973. *La Escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores.
- Taylor Gatto, John. 1992. *Dumbing Us Down*. Philadelphia: New Society Publishers.

HACIA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN RURAL: RETOS Y PERSPECTIVA

TOWARDS THE CONTINUOUS IMPROVEMENT OF RURAL EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVE

Silvia Valle Tepatl
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México
silvia.valle@mejoredu.gob.mx

Gabriela B. Naranjo Flores
Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, México
gabriela.naranjo@mejoredu.gob.mx

La Comisión Nacional para la Mejora Continua (Mejoredu) es una institución creada a partir de la Reforma constitucional del artículo tercero constitucional de 2019, con el propósito central de incidir en la mejora continua del Sistema Educativo Nacional (SEN). Por tanto, acompaña y apoya a los distintos actores e instancias educativas en la valoración de sus procesos, en el diagnóstico de sus alcances y limitaciones, para desarrollar estrategias y acciones de mejora, considerando la diversidad de contextos escolares que existen en el país [DOF, 2020].

Mejoredu, en sus diferentes ejes y proyectos de trabajo, busca impulsar la mejora hacia un horizonte deseable en el que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en México ejerzan su derecho a la educación en forma plena [Mejoredu, 2020a]. Una de sus prioridades es favorecer a aquellas poblaciones que históricamente han sido vulneradas en este derecho, como puede ser el caso de quienes viven en entornos rurales.

El propósito de este artículo es ofrecer un panorama general del estado de la educación rural en México, así como los retos que se identifican y la perspectiva de Mejoredu para abordarlos, considerando algunos datos y aportaciones institucionales en relación con indicadores educativos nacionales [Mejoredu, 2021a] y sugerencias para la mejora de planes y programas de estudio [Mejoredu, 2021b y 2021].

La conceptualización de lo rural es un asunto problemático, la diversidad de posturas al respecto refleja la multidimensionalidad y complejidad del tema; para algunos, lo rural es un

estado mental subjetivo, en tanto otros lo conciben como una medida cuantitativa objetiva [Rural Information Center, 2016]; en otros casos se asume por exclusión, es decir, se considera rural a un territorio cuya población, vivienda y servicios no cumplen con los criterios de lo urbano.

Uno de los proyectos de Mejoredu consiste en analizar información estadística y generar indicadores que permitan conocer los avances, retos y brechas en educación.¹ En el marco de este proyecto se recurre a la definición de localidad rural utilizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI, 2020] como aquella con una población menor a 2 500 habitantes. Esta categoría se subdivide en cinco tipos:

- a) Localidad puntual: conformada por uno o hasta cinco inmuebles.
- b) Localidad puntual agrupada: conformada por más de cinco inmuebles, cuya distribución está en un radio más o menos de 100 metros.
- c) Localidad de caserío disperso: conformada por inmuebles o grupos de inmuebles dispersos.
- d) Localidad rural amanzanada: conformadas por un grupo de manzanas bien delimitadas.
- e) Localidad rural amanzanada con caserío disperso: conformada por una localidad rural amanzanada e inmuebles dispersos cuyos habitantes manifiestan pertenencia a la localidad.

Al observar la diversidad de tipos de localidades rurales, derivada solo de la aplicación de criterios demográficos, se puede ya advertir la heterogeneidad de lugares, comunidades, escuelas y personas que se aglutinan en torno a la noción de lo rural. Cuando a esta conceptualización se agregan elementos geográficos, políticos, administrativos, económicos, sociales, culturales, de infraestructura y de servicios, asociados a esta noción, resulta evidente la imposibilidad de crear una clasificación única, exhaustiva y excluyente, donde una comunidad corresponda a una, y solo una, de las categorías que se utilizan. Si además se consideran los efectos que los procesos globalizadores han generado en las formas de vida, producción y consumo de las comunidades rurales, el panorama se complejiza aún más.²

Mejoredu reconoce que es necesario transitar a una conceptualización más compleja de lo rural y, si bien, no se tiene la intención de entrar en una discusión conceptual del término, en este artículo, resulta pertinente señalarlo como un aspecto del cual se está ocupando. Por lo pronto, se hablará de educación rural para referir a una serie de instituciones, actores y procesos del SEN orientados a la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que habitan en localidades con poblaciones menores a 2 500 habitantes, pero que son diversas en su conformación, características y condiciones de vida.

¹ En el marco de su atribución constitucional de generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional, Mejoredu, a la fecha se han publicado dos obras que dan cuenta de este análisis a nivel nacional (2020b y 2021a), así como como 32 obras que focalizan en su análisis la situación de cada entidad federativa (ver <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones>)

² De acuerdo con Juárez Bolaños (2019), desde finales del siglo xx algunos académicos han incorporado el concepto de "nueva ruralidad", a partir del estudio y las reflexiones en torno tema.

Algunos datos estadísticos sobre la educación rural en México

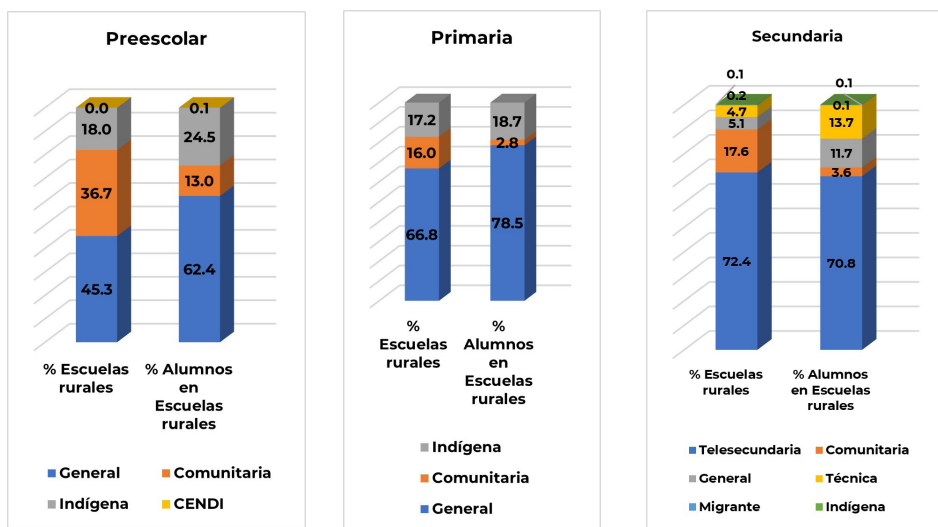
De acuerdo con los Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México, en el ciclo escolar 2019-2020 (Mejoredu, 2021a), de un total de 225 137 escuelas de educación básica en el país -en los niveles de preescolar, primaria y secundaria-, más de la mitad (122 997, que representan 54.6%) se ubican en las localidades rurales (con menos de 2 500 habitantes).³ A estas escuelas rurales asisten 25 004 004 estudiantes (22.8% del total) que son atendidos por 1 216 207 docentes (26.4% del total). Esto es, si bien más de la mitad de las escuelas son rurales, concentran menor número de docentes y estudiantes que las urbanas. Si desagregamos estos datos por nivel educativo, tenemos lo siguiente:

- a) Preescolar: 52.9% de escuelas, 29.7% de docentes y 24.4% de estudiantes.
- b) Primaria 55.8% de escuelas, 29.3% de docentes y 23.5% de estudiantes.
- c) Secundaria 55.7% de escuelas, 20.3% de docentes y 19.9% de estudiantes.

En las escuelas rurales la atención de los estudiantes en educación primaria se realiza a través de escuelas generales, indígenas y comunitarias (estas últimas dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE). Además de estos servicios, en la educación preescolar se agregan los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en secundaria se suman las escuelas técnicas, las telesecundarias y las destinadas a atender la población migrante.

De la totalidad de escuelas y estudiantes en las localidades rurales destaca el tipo de servicio general en preescolar (más de la mitad de las escuelas y casi la mitad de los estudiantes) y primaria (más de las dos terceras partes de escuelas y estudiantes), en tanto que en secundaria la mayor cobertura pertenece a las telesecundarias (más del 70% de escuelas y estudiantes) (gráfica 1).

Gráfica 1. Tipos de servicios educativos y matrícula en las escuelas rurales



³ Los datos de escuelas y matrícula en este apartado provienen de cálculos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación -Mejoredu-, a partir de los registros del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública.

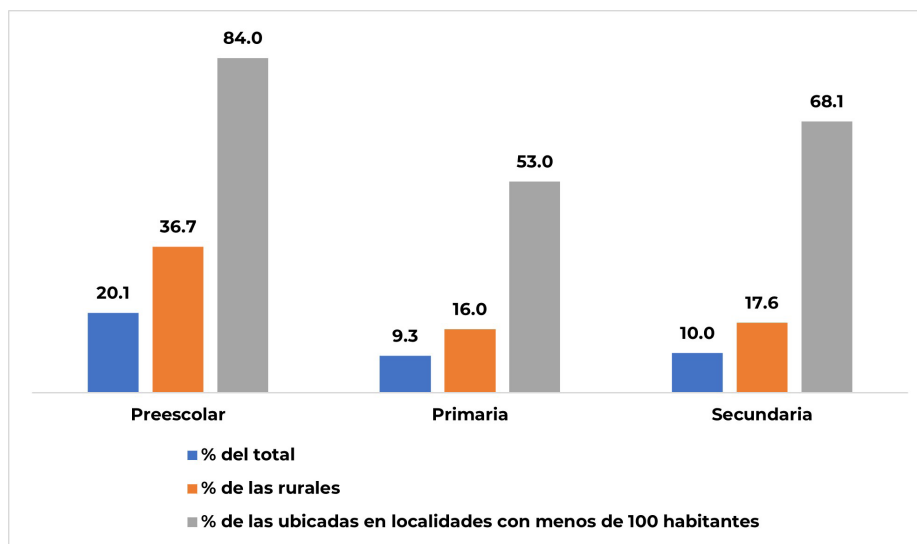
En las escuelas asentadas en las localidades más pequeñas, con menos de 100 habitantes, se atiende apenas 1.3% de las alumnas y los alumnos de preescolar, 1.5% de primaria y 0.8% de secundaria, del total del SEN. En conjunto, las escuelas de los tres niveles educativos en estas localidades, que ascienden a 20 324, representan 9% de la totalidad de centros escolares en el país.

La dispersión de la población en las localidades rurales se refleja en que tres de cada cinco escuelas (60.5%) en el medio rural (74 455 de un total de 122 997) son multigrado:⁴ 29 845 de preescolar, 37 176 de primaria y 7 434 de secundaria.

En la educación multigrado destaca la presencia de las escuelas comunitarias, a cargo de CONAFE. Casi la totalidad de estas escuelas se ubican en localidades rurales: 96.7% de las de preescolar, 95.8% de las primarias y 97.8% de las secundarias.

En el contexto del SEN, la atención educativa en las escuelas de CONAFE es importante, particularmente en el medio rural, con una presencia mayoritaria en las localidades que tienen menos de 100 habitantes (gráfica 2).

Gráfica 2. Las escuelas de CONAFE en el Sistema Educativo Nacional



Entre las escuelas de educación básica, 30 158 son de sostenimiento particular (13.4% del total); de éstas, solamente 657 se ubican en alguna localidad rural (227 de preescolar, 268 de primaria y 162 de secundaria), lo que significa que la educación ofrecida por particulares está prácticamente ausente en estas localidades; solamente 0.5% de las escuelas rurales de educación básica son particulares. Por tanto, las posibilidades de mejora de la educación rural corresponden casi de manera exclusiva a los esfuerzos del Estado mediante la implementación de políticas públicas en educación y otros sectores.

En las modalidades escolarizada y mixta de la educación media superior (EMS), de acuerdo con datos del ciclo escolar 2019-2020, de un total de 21 047 planteles en México, 7 452 (que representan 35.4% del total) se ubican en localidades rurales y atienden en conjunto una matrícula de 693 649 estudiantes, 13.5% del total (5 144 673).

⁴ Se consideran multigrado a los preescolares con un o una docente que atiende alumnas y alumnos de dos o tres grados escolares; a las primarias cuando todos sus docentes atienden estudiantes de más de un grado; y las secundarias que son atendidas por uno o dos docentes.

Los telebachilleratos y los telebachilleratos comunitarios constituyen un tipo de servicio educativo orientado principalmente a atender población rural: 77.8% de los primeros (de un total de 2001) y 88.8% de los segundos (de un total de 3 307) son rurales. También hay una presencia importante de los planteles del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE): 78.6% del total de éstos (1 240) se ubican en localidades rurales.

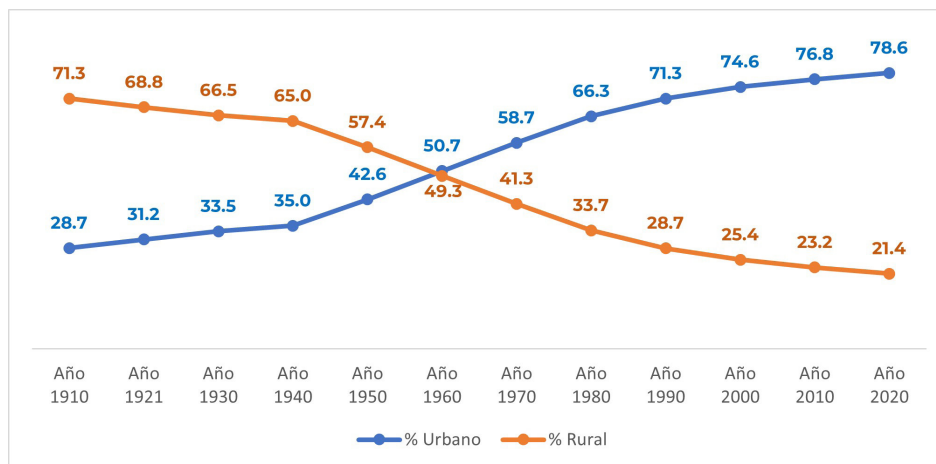
Los planteles de telebachillerato y telebachillerato comunitario representan tres de cada cinco (60.3%) del total en los contextos rurales y atienden la tercera parte (33.4%) de la totalidad de los estudiantes. Otros tipos de servicios educativos que abonan de manera importante a la EMS en las localidades rurales son los planteles de educación media superior a distancia (EMSAD), los bachilleratos estatales, el Colegio de Bachilleres y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), que atienden a 15%, 12.5%, 11.1% y 8% de la matrícula rural, respectivamente. En suma, estos seis tipos de servicios atienden a la mayoría de los estudiantes (84.5%) que asisten a la EMS en las localidades rurales.

Principales retos de la educación rural

Ofrecer una buena educación con justicia social a las localidades más dispersas y apartadas del país, para hacer efectivo el derecho a la educación de NNAJ que las habitan

Del año 1910 al 2020, la población total en México se multiplicó más de ocho veces, pasando de 15 160 370 a 126 014 024 de habitantes. Este crecimiento ha sido diferente en los contextos rural y urbano; hace más de medio siglo la mayoría de la población en México se ha ido concentrando en las localidades más grandes, transitando gradualmente de un país eminentemente rural a uno urbano (ver gráfica 3); una dinámica demográfica que nos obliga a replantear las políticas y acciones que fueron implementadas en la primera mitad del siglo xx en el marco de la educación rural mexicana.

Gráfica 3. Evolución del porcentaje de población urbana y rural en México



Fuente: Datos recuperados de la página web de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales / SEMARNAT (2022).

Esta concentración progresiva de la población en las localidades urbanas ha repercutido en una mayor dispersión en las áreas rurales, donde las comunidades tienen cada vez menor número de habitantes. De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, en México hay 189 432 localidades: 185 243 rurales, habitadas por 26 983 528 personas, y 4 189 urbanas donde residen 99 030 496 habitantes. La población rural, que representa aproximadamente uno de cada cinco habitantes del país está distribuida en el 97.8% de las localidades. Este fenómeno, aunado a las limitadas condiciones de acceso y comunicación de muchas localidades, que se refleja en su alto grado de marginación, implica una mayor inversión per cápita en los servicios educativos que se ofrecen.

Reducir las brechas educativas desfavorables para una buena parte de las comunidades rurales.

De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, el porcentaje de población que asiste a la escuela en el grupo de edad establecido para cursar la secundaria es mayor en localidades urbanas de 2 500 o más habitantes (90.8%), en comparación con localidades rurales (85.4%). La misma situación se repite entre la población en edad para asistir a la EMS, pero la diferencia se amplía (75% y 60.4%, respectivamente).

En el ciclo escolar 2018-2019, la eficiencia terminal en las escuelas rurales fue: 95.5% en primaria, 84.4% en secundaria y 68.6% en media superior. En las escuelas urbanas los datos fueron 95.9%, 86.6% y 64%, respectivamente (Mejoredu, 2021a, p. 161). Se destaca que, a diferencia de la educación primaria y secundaria, en la media superior el porcentaje de eficiencia terminal es mayor en el contexto rural, con una diferencia de 4.6%. El comportamiento de este indicador, favorable para los estudiantes en localidades rurales, se asocia con el menor porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años en las localidades rurales que han concluido la educación secundaria y que están inscritos en la media superior (68.9%), con respecto a los que viven en contextos urbanos (79.6%). Es decir, en las localidades rurales son más los jóvenes que interrumpen su formación escolar después de concluir la secundaria.

Otro indicador que da cuenta de las brechas educativas entre la población rural y urbana se refiere al porcentaje de personas del sector poblacional de 25 a 64 años que han concluido la educación superior (licenciatura). El año 2020, el porcentaje en la población rural fue de 5.5%, muy distante del 22.4% en la población urbana. Uno de los retos que se identifican en los contextos rurales con relación a estas brechas, es lograr mejores oportunidades económicas, laborales y de infraestructura para estas poblaciones. La coordinación y sinergia entre distintos actores, no solo educativos, sino también encargados de gestionar la asignación de recursos, es un factor indispensable para ello.

Mejorar las condiciones de operación de los servicios educativos con más carencias de infraestructura, equipamiento y personal docente especializado.

Una buena parte de las escuelas que cuentan con las mayores carencias de infraestructura, equipamiento, disponibilidad de personal, estructura organizativa completa, materiales edu-

cativos y servicios básicos se encuentran precisamente en las localidades rurales [Mejoredu, 2021a]. Enseguida se muestran algunos ejemplos que ilustran las desventajas en que operan las escuelas rurales.

En las escuelas generales (que mayoritariamente se ubican en localidades de 2 500 habitantes o más) hay una clara diferencia en la disponibilidad de servicios por tamaño de localidad. El ciclo escolar 2019-2020, las diferencias más grandes en las primarias rurales se observan en la disponibilidad de conexión a internet (17% contra 51% en el contexto urbano), agua potable (71% contra 95%), y materiales (5% contra 20%) e infraestructura (13% contra 41%) adaptados para personas con discapacidad.

En las escuelas secundarias del mismo tipo de servicio (general), las brechas son menores por tipo de localidad, pero son evidentes en los mismos rubros: disponibilidad de conexión a internet (38% contra 63% en el contexto urbano), agua potable (83% contra 96%), y materiales (6% contra 20%) e infraestructura (20% contra 44%) adaptados para personas con discapacidad.

Las telesecundarias, un tipo de servicio educativo que en gran medida se ubica en localidades menores a 2 500 habitantes, presentan carencias importantes en los rubros mencionados previamente, con diferencias por tamaño de localidad: disponibilidad de conexión a internet (24% contra 59% en el contexto urbano), agua potable (70% contra 89%), y materiales (4% contra 12%) e infraestructura (11% contra 27%) adaptados para personas con discapacidad.

En los planteles de EMS ubicados en las localidades rurales también existen brechas con respecto a los de contextos urbanos, en los rubros analizados: disponibilidad de conexión a internet (23% contra 65% en el contexto urbano), agua potable (64% contra 82%), y materiales (0.3% contra 2.2%) e infraestructura (18% contra 48%) adaptados para personas con discapacidad.

Avanzar hacia un currículo que considere la diversidad de características, necesidades y condiciones de vida de las comunidades rurales

A las condiciones desfavorables para la educación rural que se mencionan previamente, se suma un plan y programas de estudio en educación básica con una estructura curricular rígida, una concepción homogénea de escuelas y estudiantes, y una sobrecarga de contenidos que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos socioculturales diversos, que no responde a la diversidad de experiencias, ritmos y necesidades de aprendizaje de NNA [Mejoredu, 2021b].

Aunque los planes y programas de estudio en México y otras partes del mundo buscan igualdad de oportunidades para todo el alumnado, las necesidades de las escuelas multigrado no han sido resueltas. Terigi [2008] cuestiona la pretensión de que sujetos diferentes aprendan a ritmos iguales los mismos contenidos del currículo.

La atención educativa de los estudiantes en las escuelas multigrado, que son la mayoría en las localidades rurales, demanda la construcción de una propuesta curricular que defina una base formativa común constituida por un conjunto de aprendizajes indispensables; y que considere, al mismo tiempo, una organización flexible adaptable a la rica diversidad so-

ciocultural de México y a la heterogeneidad que caracteriza a todo grupo escolar, y que en escuelas multigrado suele ser aún más notoria. Esto no quiere decir que se apueste por un currículo específico para multigrado, sino por uno que favorezca la participación y apropiación de los contenidos por todas y todos los estudiantes [Mejoredu, 2021b].

En la EMS, existe un marco curricular común cuya función esencial es orientar la elaboración de los planes y programas de los diferentes subsistemas; sin embargo, esta orientación resulta limitada por la existencia de un conjunto de organizadores curriculares con escasa articulación entre ellos y un perfil de egreso único para todos los estudiantes [Mejoredu, 2021c].

La diversidad de contextos y actores educativos implica la elaboración de un marco curricular común que oriente de manera clara la construcción de planes y programas de estudio, así como de materiales curriculares adicionales, que respondan a la diversidad de sus contextos y comunidades escolares. Se requiere también de un perfil de egreso estructurado sobre una base formativa común y flexibilidad para que cada subsistema incorpore particularidades.

Entre los materiales curriculares destacan los libros de texto gratuitos LTG para educación preescolar, primaria, telesecundaria y telebachillerato. Los LTG presentan problemas como: excesiva cantidad de actividades, poca congruencia entre los enfoques didácticos y las actividades propuestas, limitada articulación entre contenidos, lenguaje especializado, poca flexibilidad en las propuestas de evaluación del aprendizaje, poca atención a la diversidad de contextos y características del alumnado, y uso de imágenes estereotipadas.

Lograr que los LTG resulten pertinentes para los actores de las comunidades escolares rurales hace necesaria, entre otras cosas, la incorporación de una perspectiva crítica de educación inclusiva e intercultural, destinar tiempo y recursos para poner a prueba en las aulas las propuestas didácticas que se incluyan en los textos, desarrollar estrategias para apoyar a los docentes en la apropiación de los planteamientos curriculares y ofrecerles materiales educativos que orienten su trabajo.

Resignificar lo rural y, por tanto, la educación rural

Para romper algunas inercias en la educación rural y avanzar de manera gradual hacia la consecución de una buena educación con justicia social para todas y todos, es importante romper también con las dicotomías establecidas entre lo urbano y lo rural. Un enfoque de lo rural como algo opuesto a lo urbano no da cuenta de las diversas situaciones que definen a los espacios rurales y que hacen porosos los límites o las fronteras entre ambos contextos. A lo largo del tiempo se han dado procesos de ruralización de contextos urbanos, y de urbanización de contextos rurales, lo cual dificulta establecer un límite claro y preciso entre lo que podemos llamar rural en contraposición con lo urbano. Incluso, al interior de los contextos rurales hay una heterogeneidad de situaciones; no es lo mismo lo rural en la selva de Chiapas que en la zona ganadera y desértica de la comunidad de Altar en Sonora.

Como se mencionó en la introducción, "lo rural" debe ser analizado y comprendido más allá de una percepción limitada a lo agrario, campesino, o a condiciones de marginación y pobreza, y comenzar a reconocer la enorme diversidad que existe dentro de los territorios rurales que incluya, entre otros elementos: *a)* la movilidad de personas hacia otros espacios tanto rurales como urbanos; *b)* la revalorización de la vida en el campo, a partir de las crisis ambientales que han llevado a cuestionar y modificar los modos de producción

agrícola y forestal, así como la diversificación del trabajo en la industria y los servicios; y c) los cambios en las dimensiones institucional y sociocultural, que incluyen el desplazamiento de las lenguas originarias y el incremento en la participación de las mujeres en la vida política y social.

Es necesario y urgente analizar las nuevas configuraciones del “espacio rural” donde se localizan las escuelas para identificar tanto los procesos de transformación que las han afectado en los últimos años, como aquello que permanece; así como para reconocerlas en su heterogeneidad y diversidad, al mismo tiempo que en sus particularidades y características compartidas. Desde este reconocimiento habrá que reflexionar sobre el sentido de la educación y su papel en la vida de las comunidades rurales.

Algunas de las características que han permanecido en estos espacios rurales son: la poca densidad de población; una relación estrecha con el medio natural, que se representa de diversas formas, no solo como producción agrícola; y la noción de territorio que va más allá de un espacio fijo y delimitado y refiere a una articulación entre territorios dispersos en diferentes centros de población. Podemos entender el territorio como una red de relaciones cambiantes que transforma el propio espacio y ofrece diferentes posibilidades de representación, como un espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias e interacciones que los vinculan entre sí.

Reflexión final

El análisis estadístico realizado por Mejoredu a través de la publicación de los Indicadores Nacionales para la Mejora Continua de la Educación y el desarrollo de otros proyectos relacionados con el currículo de educación básica y media superior, permitieron brindar un panorama general de la educación rural en México. A partir de ello se destacaron algunos retos cuyo abordaje demanda el esfuerzo conjunto de diversas instituciones y actores educativos.

Consideramos urgente revertir las brechas educativas, particularmente relacionadas con los indicadores que muestran los mayores problemas, como la asistencia y la permanencia de los alumnos en el SEN, así como avanzar en la resignificación de concepciones y procesos relacionados con lo rural y el abordar el reto impostergable de contar con un currículo que considere la diversidad de características, necesidades y condiciones de vida de las comunidades rurales.

Referencias

- DOF. Diario Oficial de la Federación 2019. *PROGRAMA Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2020. *Censo de Población y Vivienda 2020. Manual del entrevistador del cuestionario básico. Enumeración. 2021*. <https://bit.ly/3wb96yK>
- Juárez Bolaños, D. 2019. Contexto de la educación rural en México. En V. Rebolledo Angulo y R. M. Torres Hernández (coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (pp. 15-24). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2020a. *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Autoedición.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2020b. *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. Autoedición.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2021a. *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México 2021*. Autoedición.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2021b. *Sugerencias de elementos para la mejora de plan y programas de estudio de educación básica: análisis y propuestas en torno a los contenidos curriculares*. Autoedición.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2021c. *Sugerencias de elementos para la mejora del Marco Curricular Común en Educación Media Superior*. Autoedición.
- Rural Information Center 2016. *What is Rural?* <https://bit.ly/2YRb3Ea>
- Terigi, F. 2008. Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Argentina: Del Estante Editorial.

RETOS DE LA EDUCACIÓN RURAL: HACIA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN Y COLABORACIÓN

CHALLENGES OF RURAL EDUCATION: TOWARDS A RESEARCH AND COLLABORATION AGENDA

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana, México
lupitamendoza.zuany@gmail.com

Introducción

La educación rural en México enfrenta retos específicos y urgentes que emergen de una historia de inequidad y desigualdad producto de políticas educativas –y de omisiones– que la ubican en los márgenes, la desvalorizan, a su vez vulnerando el derecho a la educación de quienes viven en regiones rurales. En el libro *La educación rural en México: propuestas para una política educativa integral* [Arteaga, Popoca, Juárez, 2020] se detalla el panorama y las problemáticas de la educación rural centrándose en elementos como el currículo, los materiales educativos, la gestión escolar, la formación docente, así como la infraestructura y el equipamiento. Se da evidencia de la exclusión y la marginación de la que han sido objeto desde las políticas educativas en sucesivos sexenios. Antes en la Evaluación de la Política de Educación Multigrado llevada a cabo en 2017 y 2018, enfocada en las acciones educativas de la SEP y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se menciona, entre sus hallazgos, que “Se identifica una discriminación sistémica en la política educativa y en las prácticas institucionales que genera desventajas comparativas para las NNA [niñas, niños y adolescentes] de comunidades rurales, lo cual vulnera su derecho a recibir educación de calidad” [INEE, 2019a:24].

Por lo anterior, la investigación sobre y para la educación rural requiere la construcción de una agenda comprometida y crítica que incluya la colaboración con los actores educativos con escuelas, docentes, estudiantes, familias, comunidades educativas y actores sociales. Es crucial diagnosticar, describir, caracterizar, comprender y valorar a la educación rural en su

gran complejidad, diversidad y riqueza, pero también lo es contribuir colaborativamente a su fortalecimiento con calidad,¹ particularmente el criterio menos atendido: el de pertinencia. Es preciso hacer real la conexión entre investigación crítica y justicia social [Denzin, 2019]. Este llamado a una investigación comprometida con la transformación de la educación rural con temas prioritarios, metodologías críticas y orientadas a la acción [Messina, et al., 2020] es hecho por investigadoras(es) educativas(os), que a su vez reconocen de lo que la investigación sobre la educación rural ha aportado y debe seguir aportando a diversos actores educativos (desde tomadores de decisiones hasta docentes frente a grupo). La sinergia entre actores de la educación rural e investigadoras(es) educativas(os) ha dado frutos significativos a partir de proyectos interinstitucionales que han contribuido a comprender, sistematizar y proponer formas de educar que capitalizan la riqueza de las aulas rurales y sus contextos.² Es importante profundizarla. De particular relevancia han sido las investigaciones y propuestas sobre procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado [Juárez y Lara, 2018; Rockwell y Rebolledo, 2016] que van más allá de la generación de conocimiento y lo ponen a disposición para su aplicación.

Comparto en este texto algunas ideas para contribuir a la construcción de una agenda de investigación y colaboración con actores de la educación rural a partir de mi propia experiencia en proyectos de investigación colaborativa y orientada a la acción con escuelas y a la justicia educativa en los estados de Veracruz, Yucatán y Chiapas; así como en proyectos de evaluación cualitativa de políticas educativas para población indígena en contextos rurales de México y Argentina.³ A partir de los resultados de dichos proyectos, he confirmado que las narrativas que han prevalecido sobre los problemas de la educación rural –diversa y multisituada en los niveles educativos y modalidades⁴– enfatizan sus déficits haciendo uso de parámetros e indicadores predominantemente urbanos y generalizantes que debieran contextualizarse. Y a la par se observan procesos educativos que emulan una educación homogeneizante, pensada desde y para el ámbito urbano, descontextualizada, bancaria, sin un modelo pedagógico⁵ ni formación docente enfocada en las necesidades de las abundantes escuelas multigrado [INEE 2019b]. No obstante, considero importante enfatizar que también es crucial visibilizar sus riquezas, sus innovaciones y aportaciones al campo educativo.

Del desarrollo de proyectos durante la pandemia, de manera general observo que en la definición del problema educativo desde las narrativas oficiales subyace la idea de que sólo en la escuela se aprende y que sólo los aprendizajes definidos “desde arriba” son relevantes.

¹ Retomo de Schmelkes [2018] las cinco dimensiones de la calidad: relevancia, pertinencia, eficacia, equidad y eficiencia. Mientras que la pertinencia alude a una educación que responde a lo local y a lo propio, la relevancia alude a lo que es importante aprender más allá de lo local. Ambos criterios pueden entrar en tensión, particularmente ante la definición de aprendizajes relevantes en el currículum en función de lógicas capitalistas neoliberales que atentan contra las formas de vivir ajenas y distanciadas de nociones de crecimiento económico y explotación de “recursos naturales” como metas.

² Investigadoras(es) y docentes que conforman la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) han colaborado en el análisis y evaluación de políticas educativas en contextos rurales y particularmente en escuelas multigrado, así como análisis y propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas para varios niveles y modalidades, en formación docente inicial y continua, etcétera. Consultar en <http://rededucacionrural.mx/>.

³ El proyecto vigente se titula “Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas y su articulación al currículum nacional” conocido como Proyecto CARE. Proyectos anteriores incluyen “Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica” para el INEE [Mendoza, 2017] y la evaluación del proyecto “Arte, medio ambiente, conocimientos universales y locales claves para transformar la educación desde la comunidad” en Yucatán (2019), entre otros.

⁴ Sería importante referirnos a la “educaciones rurales” por esa gran diversidad que entrañan; sin embargo, en este texto seguiré usando el singular sin perder de vista dicha diversidad.

⁵ Con la excepción de CONAFE que sí cuenta con un modelo pedagógico propio.

Por ello prevalece hoy un relato de catástrofe educativa, de rezago y de desaprendizaje que omite –quizás deliberadamente– los “aprendizajes inesperados” [Mendoza, 2020b] que ocurren fuera de la escuela, en la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria, de forma situada. Este relato se recrudece al diagnosticar lo que sucede con la educación rural. Se exacerba una caracterización deficitaria al predominar directrices de política educativa originadas en organismos internacionales que se enfocan en proponer: 1) modalidades de atención a los y las estudiantes ya sea a distancia, en línea o con formatos híbridos, y 2) la definición de aprendizajes “mínimos”, necesarios y generales a lograr a través de priorización curricular, currículos de emergencia, etcétera, ante su preocupación por la pérdida de aprendizajes⁶ y sus efectos. En el marco de esta narrativa,⁷ la catástrofe se acentúa en zonas rurales donde, para empezar, la conectividad e infraestructura tecnológica es limitada y/o nula y, por lo tanto, se exacerba el rezago (que de por sí ya existía). Según UNICEF, en América Latina y el Caribe desde que comenzó la pandemia: “(...) un tercio de todos los niños, niñas y adolescentes de la región aún no recibe educación de calidad a distancia (...) Los más afectados son los niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad: incluidos las niñas, los indígenas, niños y niñas con discapacidad, refugiados y migrantes y quienes viven en zonas rurales” [UNICEF, 2020:9].

Sin embargo, es relevante cuestionar críticamente estas narrativas hegemónicas e incorporar nuevas preguntas de investigación con relación a las lecciones que nos ofrece la educación rural –también la no escolarizada– en materia de alternativas e innovaciones ante la nueva realidad: qué están aprendiendo niñas, niños y jóvenes rurales fuera de las escuelas, qué rol han jugado las familias en estos “aprendizajes in-esperados”, qué respuestas rurales a la crisis –educativa, social, ecológica, sanitaria– que vivimos hemos ignorado o desconocemos.

En este texto presento dos retos en la educación rural que he identificado a partir de las experiencias antes mencionadas, que me interpelan y que interpelan a quienes investigan para desarrollar proyectos colaborativos con y para los actores educativos rurales. La investigación “para” la educación rural debe preguntarse sobre la diversidad de imaginarios y expectativas de la educación en las zonas rurales, cómo han sido construidos y cómo se han transformado; qué nuevas educaciones rurales emergen y qué retos plantean en materia de formación y práctica docente; qué imposiciones “desde arriba y afuera” se están resistiendo en las escuelas rurales; cómo podemos contribuir y/o fortalecer procesos educativos definidos desde, con y para los habitantes de las zonas rurales.

Reitero que es apremiante contribuir a la educación rural en una coyuntura que precisa revisar nuestros supuestos y certezas sobre los fines de la educación y su papel en la multidimensional crisis que vivimos,⁸ así como preguntarnos qué debemos aprender y qué debemos enseñar en las escuelas para un mundo post-pandémico que requiere formas distintas de habitarlo. Para contribuir, es necesario construir una agenda de investigación y

⁶ Ver <https://blogs.worldbank.org/es/education/las-perdidas-de-aprendizajes-debidas-la-covid-19-podrian-sumar-hasta-10-billones-de>

⁷ Para explorar sobre la narrativa hegemónica sobre el problema educativo en la pandemia ver: BID y UNESCO [2020], UNESCO [2020a], UNESCO [2020b], UNESCO [2020c], UNESCO [2020d], UNESCO-OIT [2020], UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos [2020a], UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos [2020b], UNICEF [2020a], UNICEF [2020b], United Nations [2020].

⁸ En este texto hago particular énfasis en una crisis socio-ecológica cuyo abordaje ha sido marginal en el sistema educativo.

colaboración comprometida⁹ que parta de retos invisibilizados o marginados, tanto por la agenda de política educativa internacional y nacional, como por una investigación educativa organizada en “campos”¹⁰ que fragmentan la complejidad de las realidades y problemáticas educativas.

Reto uno. Valoración de los saberes y prácticas de las familias y las comunidades para su integración en procesos educativos situados

Para hablar de este reto visualizo dos líneas importantes para investigaciones colaborativas y propositivas: 1) para pensar y detonar otras formas de participación de las familias en la escuela; y 2) para propiciar que los y las docentes conozcan y/o reconozcan el entorno socio-ecológico de sus estudiantes para lograr detonar procesos de aprendizaje situado y significativo [Díaz, 2006; Lotz-Sisitka y Lupele, 2017].

Primeramente, es importante reconocer que a pesar de las condiciones de pobreza y marginación que padecen en muchas zonas rurales, la participación de las familias en la educación de los niños, niñas y adolescentes se ha expresado contundentemente a través del sostén y aportación que hacen en materia de mantenimiento, apoyo a figuras educativas: “Tanto en estas escuelas [de la SEP] como en las comunitarias de CONAFE, los padres de familia y la comunidad participan de manera importante en el sostenimiento del servicio educativo mediante apoyos económicos o en especie para su mantenimiento, así como para la alimentación y el hospedaje para las figuras educativas” [INEE, 2019a].

Pero, ¿qué expectativas tienen los y las docentes sobre una participación sustantiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Se ha considerado a madres, padres, abuelas, abuelos, hermanas, hermanos, como sabedores y actores relevantes para el proceso de aprendizaje? ¿Qué tipo de relaciones y vinculación se establece entre la escuela y la familia y con base en qué imaginarios se construye? ¿Cómo detonar procesos que transformen estas relaciones y la vinculación escuela-familias hacia una colaboración en los procesos de aprendizaje y en la definición de qué debemos enseñar y qué debemos aprender? ¿Cómo transformar las aulas en sitio de construcción de conocimiento relevante y pertinente para los niños y las niñas, sus familias y sus territorios y no sólo espacios para la reproducción de conocimiento descontextualizado, y, por lo tanto, ajeno?

Concebir a quienes integran las familias como sabedoras y expertas en sus propios oficios y actividades implica revertir la idea de que un nivel bajo de escolarización o incluso el analfabetismo de sus miembros los incapacita para enseñar y acompañar en el aprendizaje; esto requiere que las y los docentes conozcan la comunidad escolar y a sus familias para repensar y transformar su interacción y sus expectativas sobre la participación de las madres y los padres en la educación escolarizada de sus hijos(as). Los hallazgos de la

⁹ Se ha separado continuamente la investigación que genera conocimiento explicando, interpretando, etcétera, de la intervención que detona procesos y participa en ellos “haciendo”. Esta separación constituye un dualismo opresivo que desestima y minimiza procesos de investigación que generan conocimiento, actúan y buscan transformar injusticias, vulnerabilidades, inequidades, desigualdades, marginalización, etcétera, y/o fortalecer procesos, iniciativas, prácticas, saberes, etcétera.

¹⁰ Campos de la investigación educativa como el de la educación ambiental y el de la educación intercultural han reproducido la fragmentación y la problemática separación entre seres humanos/no humanos, cultura/naturaleza en el estudio de fenómenos educativos y en la educación misma.

Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa [INEE, 2015] resaltaron la percepción que las familias tienen de la falta de vinculación y articulación entre la escuela y la comunidad; que se expresa en caminos paralelos, el de las preocupaciones situadas y el de los aprendizajes esperados a lograr en una escuela no situada.

En el marco de un proyecto implementado en escuelas de Cholul y Cantamayec en Yucatán, se han iniciado procesos para la transformación de la participación de las madres y los padres de familia en el proceso de enseñanza propiciando que compartan sus saberes para enriquecer y situar los aprendizajes [Mendoza, 2020a]. Por otra parte, en el marco del proyecto CARE varios docentes en Veracruz y Yucatán han compartido que una problemática que observan es la escasa colaboración e interés de las familias en la educación de sus hijos(as) agravada por el hecho de que no cuentan con conocimientos para apoyarlos académicamente; así desde procesos de formación acompañada para procesos de aprendizaje situado hemos reflexionado sobre la necesidad de nuevas formas de comunicación, de la reconstrucción de relaciones, del replanteamiento de las expectativas y prejuicios sobre las familias y particularmente sobre las mujeres. En la implementación de progresiones de aprendizaje¹¹ situado en contextos rurales durante la pandemia se observa la feminización de la atención y acompañamiento a los y las estudiantes en sus hogares. Los conocimientos y prácticas de las mujeres han sido fundamentales. Así se ha trabajado en el reconocimiento de los saberes de mujeres, escolarizadas y analfabetas, identificándolos y conectándolos con otros conocimientos escolares.¹² De particular importancia es la histórica encomienda que las mujeres han tenido para el desarrollo de trabajos orientados al cuidado del entorno físico, social y familiar [Puleo, 2019; Shiva, 1998]. Y precisamente el cuidado, expresado en una multiplicidad de prácticas esenciales para la sobrevivencia,¹³ es un aprendizaje que consideramos prioritario en un mundo en crisis ecológica y social que hoy se manifiesta en una pandemia [Mendoza y Sandoval, 2021]. Una línea de investigación importante es la identificación y definición colaborativa de aprendizajes esenciales para una sobrevivencia digna en la que participe la diversidad de actores de la educación rural, partiendo de las epistemologías, prácticas y experiencias históricas de resistencia y mayor horizontalidad en relación con la naturaleza. Esto implica también superar el enfoque culturalista que se adopta en escuelas interculturales bilingües, tanto en la práctica como el currículum, y que reproduce una separación de la naturaleza y la sociedad humana que recrudece la crisis socio-ecológica. Las familias de estudiantes rurales tienen claves para esta definición tan necesaria y en contraposición a narrativas que apuntan a aprendizajes mínimos, homogéneos, que no consideran su pertinencia, es decir, los puntos de vista y expectativas de los actores locales.

La segunda línea que aquí me ocupa implica propiciar que los y las docentes conozcan y/o reconozcan el entorno natural y social de sus estudiantes para lograr detonar procesos de aprendizaje situado y significativo. Es decir, implica que conozcan, reconozcan y valoren lo que saben y lo que hacen las familias. Hablo de "conocer", porque la ubicación de las y los do-

¹¹ Para explorar las progresiones de aprendizaje situado consultar: Sandoval et al., 2021.

¹² Un ejemplo de ello es el de mujeres tejedoras de la Sierra de Zongolica, en Veracruz, que crean textiles que entrañan conocimientos matemáticos para sus diseños, del conocimiento de plantas para teñir lana, de la crianza de borregos.

¹³ La "sobrevivencia" igualmente es una especialidad de los pueblos indígenas por la historia colonial y la colonialidad del presente, son sobrevivientes en los márgenes [Smith, 1999].

centes en centros de trabajo lejanos a sus propios lugares de origen es frecuente;¹⁴ en otros casos se trata de “reconocer” un entorno físico y social que los y las docentes comparten con los y las estudiantes por ser de la misma región y/o comunidad.

El proyecto CARE ha implementado procesos de formación acompañada para detonar aprendizajes situados en escuelas primarias de Veracruz y Yucatán y en escuelas normales de Chiapas y Veracruz. En estos, los y las docentes que trabajan en su región de origen han recordado y revalorado saberes y prácticas familiares y comunitarias para transformar su práctica docente y situarla. Mientras que los y las docentes que ejercen su profesión lejos de su tierra, han reconocido la necesidad de conocer a profundidad el entorno y a las familias de sus estudiantes para desempeñar su labor de forma pertinente. Como en este segundo caso, docentes de la Huasteca Veracruzana que colaboran en el proyecto consideraron importante aprender a investigar para “conocer” el entorno físico y social a través de entrevistas a actores comunitarios, recorridos de transecto en las comunidades donde enseñan, observación de actividades cotidianas, escucha de historias, etcétera. [Martínez, 2021].

Por ello, es relevante desarrollar proyectos de investigación-formación colaborativa, situada con, para y entre docentes, en los que se generen preguntas, se diseñen metodologías propias y se documenten hallazgos sobre los entornos físico y social, sobre las epistemologías rurales y sobre los saberes en resistencia que históricamente han sido marginados de las escuelas. Los resultados de este tipo de investigaciones pueden potenciar procesos de aprendizaje situado que aborden formas de conocer que no habían sido exploradas, saberes y prácticas que son vigentes y pertinentes localmente, y que son también relevantes más allá de las regiones rurales. Asimismo, el desarrollo de procesos de investigación-formación puede contribuir a profundizar en una pregunta educativa esencial para las regiones rurales: ¿qué es importante aprender y enseñar en las escuelas rurales? Encontrar respuestas, por supuesto, implica deliberar, planificar y actuar colaborativamente con la diversidad de actores rurales, a la vez que cuestionar la imposición de un currículum “desde arriba” y “desde fuera” y la apropiación de narrativas hegemónicas sobre los aprendizajes mínimos que subsanen el histórico y casi inevitable rezago que ha definido a la educación rural.

Reto dos. Reconocimiento y abordaje de las preocupaciones socio-ecológicas de las familias y comunidades en los procesos educativos locales y más allá

La crisis socio-ecológica actual se expresa contundentemente en la pandemia e interpela directamente a los sistemas educativos. Los aprendizajes sobre el entorno socio-ecológico rural y para su cuidado no forman parte de los que han sido considerados relevantes desde antes de la pandemia, ni de los aprendizajes mínimos que se han promovido a partir de ésta.

¹⁴ Un ejemplo de ello se expresa en la problemática respecto a la correspondencia de la lengua indígena que hablan los docentes con la de los alumnos en las escuelas del subsistema indígena ubicadas en zonas rurales. En el ciclo escolar 2016-2017, el 9.5% de los preescolares indígenas a nivel nacional no contaba con docentes que hablaran al menos una de las lenguas maternas de la comunidad, siendo Chiapas la entidad federativa con el mayor número de preescolares en esta situación. En el mismo ciclo, 8.3% de las primarias indígenas no contaba con docentes hablantes de al menos una lengua de la comunidad, siendo de nuevo Chiapas y Oaxaca las entidades con mayores porcentajes [INEE-UNICEF, 2018]. Esta situación también se observa en la región de Tucumán en Argentina donde los “docentes taxi” van de escuela en escuela, de comunidad en comunidad, enseñando sin conocer los contextos específicos de sus estudiantes.

En la construcción del problema educativo –desvinculado de lo socio-ecológico– sólo tienen cabida los aprendizajes esperados “básicos” asociados a lecto-escritura y matemáticas –en un currículo que no fue pensado para este mundo en crisis, ni para el mundo post-Covid19, pero que además, no está siendo cuestionado–. Así, están ausentes preguntas como: ¿son estos aprendizajes suficientes y relevantes para superar esta crisis? ¿Qué forma de habitar el mundo promueven? ¿Qué requerimos aprender si queremos transformar nuestra forma de habitar el mundo para evitar su colapso?

Ante la crisis socio-ecológica actual expresada contundentemente en una pandemia en el mundo entero y de formas muy concretas en las zonas rurales (sequías, inundaciones, plagas, suelos contaminados, deforestación, pérdida de semillas criollas y de la soberanía alimentaria, etcétera), es urgente comprender sus causas y manifestaciones de forma situada para actuar. La escuela como espacio de construcción de conocimiento, y no sólo de su reproducción, tiene el potencial de conectar los conocimientos y las prácticas rurales que se han creado para atender las preocupaciones socio-ecológicas cotidianas con los conocimientos escolares; el vasto conocimiento socio-ecológico de la población rural e indígena del mundo [Boege, 2008; Toledo y Ortiz-Espejel, 2014] debe entrar a las escuelas y enriquecer sus procesos de aprendizaje. La pertinencia, como criterio de calidad poco atendido, se ha orientado a lo cultural y lo lingüístico,¹⁵ pero no a lo socio-ecológico. Los aprendizajes socio-ecológicos en la escuela se circunscriben a temas ambientales abordados de forma superficial y marginal [Mendoza Zuany, 2019]; en algunos casos se da cabida a una asignatura, como la optativa para el nivel secundaria que se ofreció en varios estados del país como Chiapas y el Estado de México. Este carácter optativo y marginal resulta paradójico, al observar, por ejemplo, que en zonas rurales de México y Argentina las preocupaciones socio-ecológicas cotidianas (sequía, expansión de la agroindustria, territorios en disputa, migración a ciudades) impactan de forma contundente el acceso a la educación, las trayectorias y la formación de jóvenes rurales e indígenas. Ante esto, cabe preguntarse por qué esas preocupaciones no constituyen un objeto de estudio y reflexión crítica, y en conexión con los aprendizajes que la escuela busca lograr. La respuesta puede orientarnos a la complicidad de los sistemas educativos con lógicas capitalistas neoliberales que son precisamente una de las causas de dichas preocupaciones.

Es así que en el marco de esta crisis socio-ecológica y nuestra posición crítica, desde el proyecto CARE hemos identificado múltiples preocupaciones socio-ecológicas que emergen de la cotidianidad de las comunidades rurales de Veracruz, Yucatán y Chiapas, que escasamente se abordan en las escuelas para su comprensión y su solución. Su identificación permite crear progresiones de aprendizajes en conexión y situados [Lotz-Sisitka y Lupele, 2017] que enlazan 1) dichas preocupaciones, así como saberes y prácticas para enfrentarlas y que forman parte de la experiencia cotidiana de las y los estudiantes, con 2) aprendizajes esperados en el currículo. En la siguiente tabla se presentan las principales preocupaciones socio-ecológicas identificadas en regiones donde el Proyecto CARE ha colaborado mediante la escucha y documentación de historias a través de conversaciones-entrevista [Martínez, 2021; Mendoza, et al., 2022], entrevistas a profundidad a docentes colaboradores y actividades para compartir preocupaciones detectadas en talleres de formación acompañada para el diseño de progresiones de aprendizaje.

¹⁵ Para un estudio de caso sobre la pertinencia cultural y lingüística de la educación indígena que ocurre en contexto rural ver: Cabrera, 2019.

Tabla 1. Principales preocupaciones socio-ecológicas identificadas en regiones rurales donde el Proyecto CARE colabora

Principales preocupaciones socio-ecológicas identificadas	Huasteca Veracruzana	Sierra de Zongolica en Veracruz	Zona citrícola del centro de Yucatán y zona rural cercana a Mérida	Costa de Chiapas
Alimentación	Daños por agroquímicos, incertidumbre en siembra por temporada, pérdida de conocimientos ancestrales sobre siembra y cosecha, dilemas sobre la relación de animales, rituales para la tierra, preparación de platillos	Producción de alimentos para venta y no para autoconsumo, alimentación con productos industrializados y chatarra, relación con los animales	Alimentación con productos chatarra, desuso de ingredientes locales y de recetas de las abuelas, desnutrición, producción y consumo de miel, poco consumo de alimentos producidos en la región (cítricos), producción de alimentos en solares y parcelas	Plagas en cosechas, desperdicio de frutas de temporada, contaminación y escasez de alimentos, sobrepesca
Agua	Escasez por sequía, tandeos, conflictos por escasez, contaminación, pozos comunales, rituales para el agua	Cambios del clima: inundación o sequía, relación entre deforestación y sequía	Contaminación del agua, inundaciones por huracanes	Escasez de agua, sequía, contaminación de ríos
Salud	Salud dental, caídas, enfermedades por contaminación, saberes para curar	Falta de atención médica, problemas de salud de las mujeres	Enfermedades por mala alimentación, obesidad, recuperación de plantas medicinales y remedios de las abuelas	Enfermedades por contaminación del agua, aire y suelos; problemas de salud por basura, por el uso de leña como fuente de energía y por quema de potreros
Mujeres	Carga de trabajo en el hogar y el campo, enfermedades asociadas a carga de leña y agua, cuidados a la mujer por la familia, madres solteras y padres ausentes, prácticas machistas, roles de género	Violencia, embarazos tempranos, necesidad de educación sexual en las escuelas, prácticas machistas, roles de género, cuidado de las mujeres	Violencia contra las mujeres, continuidad de trayectorias educativas de las niñas y adolescentes, condiciones de trabajo	Violencia doméstica, falta de apoyo a estudiantes mujeres, abandono escolar

Fuente: Elaboración propia

La investigación para la educación rural tendría que explorar el abordaje de preocupaciones socio-ecológicas cotidianas y posibles soluciones para crear aprendizajes en conexión que enlacen conocimientos escolares-científicos con conocimientos y prácticas locales que emergen de epistemologías rurales. Esa conexión crea, a su vez, conocimientos que conjuntan epistemologías y respuestas a las múltiples expresiones de la crisis socio-ecológica; estos son pertinentes y significativos no sólo para las regiones rurales, sino más allá de éstas. Un ejemplo de lo anterior es la concepción de la milpa como espacio rural donde ocurren procesos de aprendizaje intergeneracional y familiar para la producción de alimentos; procesos que además, se han orientado a afrontar las manifestaciones locales del cambio climático para adaptarse y mitigar sus impactos. Por ello, el hecho de que la milpa “vaya a la escuela” [Sandoval y Mendoza, 2021] contribuye a conectar los saberes y prácticas que ahí se despliegan con el currículum; y favorece el abordaje de temas tan relevantes como el cambio climático desde los lentes de la cultura local [O’Donoghue, 2014], es decir, de forma situada.

Para hacer realidad esta agenda: reflexiones finales

Para cerrar este texto planteo mi preocupación por incidir en las estructuras institucionales que cuestionan, limitan e incluso censuran la investigación crítica y comprometida, que actúa y acompaña las luchas de los actores educativos por transformar y avanzar hacia la justicia social y educativa. La pluralidad de formas de conocer, de generar y aplicar conocimiento debe tener cabida en la investigación educativa, y así posicionar la investigación para y con la educación rural. Además, es preciso cuestionar, reflexionar y continuar proponiendo alternativas pedagógicas, didácticas, y narrativas que contrarresten a las hegemónicas. Dichas narrativas han caracterizado y ubicado a la educación rural en el rezago y a sus escuelas como reproductoras de un currículum definido “desde arriba” y “desde fuera”, así como los únicos espacios donde se puede aprender lo que es relevante. Desafortunadamente, quienes construyen estas narrativas y definen los aprendizajes no valoran los que se generan en las regiones rurales, ni ponen en el centro de los procesos educativos las preocupaciones cotidianas más sentidas y más urgentes: las socio-ecológicas. Los marginales y ocasionales abordajes de la crisis socio-ecológica en las escuelas “no cuestionan los axiomas fundamentales del statu quo definido por el mercado y sus coberturas ideológicas liberales y neoliberales” [Caride y Meira, 2018:166–167].

Referencias

- Arteaga, Paola, Popoca, Cenobio, y Diego Juárez (coords.). 2020. *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. México: Universidad Iberoamericana.
- BID y UNESCO. 2020. *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Santiago: BID y UNESCO.
- Boege, Eckart. 2008. *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

- Cabrera, Fabiola. 2019. *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana.
- Caride, José y Pablo Meira. 2018. Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Hist. Educ.* 37: 165-197.
- Denzin, Norman. 2019. *The Qualitative Manifesto. A Call to Arms*. Nueva York: Routledge.
- Díaz, Frida. 2006. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- INEE. 2019a. *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. México: INEE.
- INEE. 2019b. *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- INEE-UNICEF. 2018. *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE-UNICEF.
- Juárez, Diego y Erik Lara. 2018. Procesos de enseñanza mediante Comuniades de Aprendizaje en escuelas rurales multigrado de México. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 149-163.
- Lotz-Sisitka, Heila y Justin Lupele. 2017. ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En Heila Lotz-Sisitka, Overson Shumba, Justin Lupele y Di Wilmot (eds.), *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Cham: Springer.
- Martínez, Paula. 2021. *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca veracruzana*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana.
- Mendoza, Rosa. 2019. Challenges in tackling environmental factors in indigenous education in Mexico. *Southern African Journal of Environmental Education (SAJEE)*, 35.
- Mendoza, Rosa. 2020a. Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 55, 1-17.
- Mendoza, Rosa. 2020b, 29 de mayo. Los aprendizajes in-esperados en casa para el mundo post-Covid19. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/los-aprendizajes-in-esperados-en-ca-sa-para-el-mundo-post-covid19/>
- Mendoza, Rosa y Juan Sandoval (eds.). 2021. *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. México: Universidad Veracruzana.
- Mendoza, Rosa, Martínez, Paula y Juan Sandoval. 2022. Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31(61): 114-133.
- Messina, Graciela y Lesvia Rosas. 2020. Investigación, sistematización y evaluación en educación rural. En Paola Arteaga, Cenobio Popoca y Diego Juárez (coords.), *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral* (pp. 117-128). México: Universidad Iberoamericana.
- O'Donoghue, Rob. 2014. Think piece: Re-thinking education for sustainable development as transgressive processes of educational engagement with human conduct, emerging matters of concern and the common good. *Southern African Journal of Environmental Education*, 30, 7-26.
- Puleo, Alicia. 2019. *Claves ecofeministas para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Rockwell, Elsie y Valeria Rebolledo (coords.). 2016. *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Autoras.

- Sandoval, Juan y Rosa Mendoza. 2021. The Milpa Goes to School: Teacher Training in Climate Change Adaptation from a Situated Learning Perspective. *Sustainability and Climate Change*, 14(1), 42-46.
- Sandoval, Juan, Rosa Mendoza, Fabiola Cabrera, María Patraca, Paula Martínez y Melecio Pérez. 2021. *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. México: Universidad Veracruzana.
- Schmelkes, Sylvia. 2018. Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), 18-22.
- Shiva, Vandana. 1998. El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad. En María Mies y Vandana Shiva (eds.). *La praxis del ecofeminismo*. Icaria. 13-26.
- Smith, Linda. 1999. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed Books.
- Toledo, Víctor y Benjamín Ortiz-Espejel. 2014. *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad: una geopolítica de las resistencias bioculturales*. México: Universidad Iberoamericana.
- UNESCO. 2020a. *Respuesta del ámbito educativo al COVID-19. Preparación para la reapertura de las escuelas*. París: UNESCO.
- UNESCO. 2020b. *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. Montevideo: UNESCO.
- UNESCO. 2020c. *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. Nota temática no. 31.
- UNESCO. 2020d. *Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*.
- UNESCO-OIT. 2020. *Apoyar a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela. Orientaciones para los responsables de la formulación de políticas*. París: UNESCO-OIT.
- UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos. 2020a. *Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto de COVID-19 para los administradores y directores escolares en América Latina y el Caribe*. Panamá: UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos.
- UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos. 2020b. *Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto del COVID-19 para los ministerios de educación en América Latina y el Caribe*. Panamá: UNESCO, UNICEF y Programa Mundial de Alimentos.
- UNICEF. 2020a. *Educación en pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Panamá: UNICEF.
- UNICEF. 2020b. *Llamado a la acción de UNICEF. Las comunidades indígenas y el derecho a la educación en tiempos del COVID-19*. Panamá: UNICEF.
- United Nations. 2020. *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations.

LA CO-ENSEÑANZA EN EL AULA UNITARIA. UN COMPONENTE INNOVADOR PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS RURALES

CO-TEACHING IN THE UNITARY CLASSROOM. AN INNOVATIVE COMPONENT FOR
IMPROVEMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION IN RURAL TERRITORIES

Roser Boix Tomàs
Facultad de Educación
Universidad de Barcelona, España
rosier.boix@ub.edu

Introducción

La escuela rural unitaria como escuela inclusiva es un centro que atiende de forma natural a alumnos de distintas edades, capacidades e intereses, por lo general en una misma aula, el aula multigrado. La necesidad de atender esta gran diversidad, que al mismo tiempo es el elemento clave que da valor pedagógico a esta tipología de aula, requiere también de la presencia de maestros que construyan de forma colaborativa un proceso de enseñanza-aprendizaje plural, de manera que los componentes que caracterizan este proceso actúen de forma interdependiente [Benoit, y Angelucci, 2011] ajustándose a las necesidades reales de aprendizaje de sus alumnos. Sin duda alguna, en el marco de esta práctica pedagógica heterogénea se requiere de la co-enseñanza para la mejora, no solo de la propia didáctica multigrado sino en su incidencia directa en la mejora de la calidad de la educación en los territorios rurales. Es necesario pues, una reflexión sobre el concepto de co-enseñanza en el aula unitaria multigrado.

La co-enseñanza en el aula rural es una temática que ha sido muy poco tratada, hasta el momento, en la literatura científica sobre educación; la co-enseñanza permite la adaptación de la enseñanza a las especificidades propias de la multigraduación y del territorio, facilitando además distintas contextualizaciones locales que permitan promover la reflexión para el diseño de políticas educativas territorializadas; si bien, es necesario aportar eviden-

cias científicas y propuestas fiables sobre sus efectos reales tanto en la práctica pedagógica multigrado como en la dimensión territorial de la escuela, no menos cierto es que el valor pedagógico y político de la misma se puede convertir en un elemento innovador de la propia escuela multigrado.

Ha habido una gran pluralidad de configuraciones pedagógicas en relación a la presencia de dos maestros en el aula, que han evolucionado a la par que lo ha hecho el concepto de educación y de práctica pedagógica; desde la enseñanza en tandem, pasando por el proceso de que un maestro enseña en la misma aula mientras un segundo también enseña, los dos maestros enseñando al mismo tiempo, un maestro observa la práctica pedagógica del otro, la enseñanza por talleres, por grupos diferenciados y en paralelo. Configuraciones pedagógicas todas ellas que, sin duda alguna, van estrechamente ligadas, como decíamos, no solo a las políticas educativas del momento sino también a la formación inicial del maestro; y que es necesario, además, diferenciarlas de la *co-intervención* (espacio y papel del maestro distinto, como en el caso de la enseñanza por talleres, por grupos diferenciados y en paralelo) y de la *co-presencia* de dos maestros en el aula (mismo espacio pero papel del maestro distinto, como en el caso de que uno de ellos enseña y el otro observa).

Co-enseñanza en el aula multigrado

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de co-enseñanza en la escuela rural?; la co-enseñanza en el aula rural supone la presencia de dos maestros que llevan a cabo un trabajo común en el mismo grupo de alumnos multigrado, en el mismo tiempo y espacio, compartiendo las mismas responsabilidades educativas para lograr objetivos específicos y compartidos.

Los dos maestros diseñan, implementan y reflexionan conjuntamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la adquisición de aprendizajes holísticos, adaptando estos aprendizajes a las necesidades reales de los estudiantes según sus edades, y aumentando los niveles de cooperación entre los mismos alumnos, al vivir directamente un modelo social favorable a la colaboración entre los maestros de su aula.

Una colaboración que se caracteriza por el intercambio de responsabilidades entre los docentes y permitiendo in fine que, con anticipación a la intervención en la práctica pedagógica, estos docentes construyan, conjuntamente y de forma aquiescente, una secuencia didáctica ajustada a las competencias y experiencias que deben adquirir sus alumnos, avanzándose, incluso, a los posibles obstáculos y errores de comprensión de los mismos según los distintos niveles y edades en los que se encuentren. Y afianzando la eficacia pedagógica que la propia diversidad del aula pedagógica ofrece. Una eficacia pedagógica con una cierta predisposición a planteamientos innovadores y activos, frente a los tradicionales; así como del uso de una didáctica abierta al territorio que facilita la conceptualización más "natural" de la planificación curricular multigrado.

Además, la colaboración entre maestros evita el aislamiento socio-pedagógico en su aula, facilitando formas e instrumentos didácticos para poder observar las distintas y simultáneas situaciones de aprendizaje que se dan en el aula multigrado e intervenir en consecuencia. Repensando, de manera constante, su práctica pedagógica y, como venimos diciendo, tomando decisiones consensuadas y compromisos que les proporcionan altos

niveles de seguridad pedagógica. Acciones, todas ellas, que requieren de una evidente flexibilidad pedagógica. Como señalan Benoit, y Angelucci, [2011], los profesores construyen una relación de paridad, en donde se aceptan compromisos y se muestran grandes niveles de flexibilidad.

Co-enseñanza y formación inicial del maestro rural

No podemos olvidar que la formación juega también un papel clave en la co-enseñanza; si ya encontramos una escasa formación inicial del maestro para el trabajo en el aula rural, el hecho de poder coincidir dos docentes en la misma, favorece el trabajo activo con la multigradación; incluso en la concepción de la propia multigradación, pasando de ser un obstáculo en la organización de los alumnos a ser una valorada opción pedagógica (Domingo, y Boix, 2019); especialmente si en este "coincidir" se encuentran un maestro con experiencia en el aula rural y otro más novel en la temática.

Sea la circunstancia que sea, con la que se trabaje en el marco de la co-enseñanza, se trata de una acción docente horizontal, con acciones tan importantes como la co-preparación, la co-observación, la co-decisión, la co-evaluación y la co-reflexión. Todas ellas supeditadas a una estrecha y constante coordinación didáctica y también de organización y gestión del propio centro y/o de la agrupación de escuelas en las que forma parte el propio centro.

Con todo, tampoco podemos obviar el escepticismo que puede provocar la co-enseñanza en el marco de la formación inicial, el desarrollo profesional y el trabajo diario del maestro rural. Como señalan Bouchetal y Magogeat [2022], al contrario de lo que podría pensarse, la implicación del profesorado en la co-enseñanza no es automático, incluso inicialmente puede estar lejos de ser un éxito, incluso puede ser motivo de renuncia por parte del maestro, como muestra el estudio llevado a cabo recientemente en la región francesa de Ardèche, Francia [Bouchetal y Magogeat, 2022].

Los docentes estamos habituados a trabajar solos en el aula rural, aunque cabe decir, que en el marco de las agrupaciones de escuelas rurales este "trabajar solos" ya hace años que está siendo reemplazado por trabajar con otro compañero; no ha llegado a generalizarse en términos de co-enseñanza, aunque sí que ha suscitado cambios substanciales en esta forma de enseñar. Compartir la planificación curricular con maestros itinerantes no supone ninguna novedad para muchos maestros rurales que forman parte de una agrupación formal de escuelas rurales. Otra cosa es que éste "compartir" sea en realidad fruto de un trabajo realmente cooperativo entre los docentes.

Además, en el ámbito de la propia aula multigrado, el concepto de co-enseñanza puede también interpretarse como una oportunidad para reducir número de niños por maestro, no siendo precisamente éste uno de los objetivos básicos de la co-enseñanza; no se trata como decíamos, de separar a los alumnos de la misma edad o bien reducir su número para poder ofrecer una atención más "personalizada", sino mantener el valor pedagógico de la multigradación con una co-planificación curricular adaptada a las necesidades reales de los grupos heterogéneos.

Co-enseñanza y nueva cultura profesional en la escuela rural

En realidad estamos hablando de la necesidad de una nueva cultura profesional que empiece justamente en la formación inicial pero que requiere de un trabajo intensivo en el marco de la propia escuela rural y del desarrollo profesional. Una cultura que solicita también de un replanteamiento de los proyectos educativos de los centros y especialmente de una estructura de convivencia profesional que permita comprender por parte de la comunidad educativa rural, las formas de actuar y las normas básicas en las que se fundamenta la toma de decisiones vinculadas a la co-enseñanza.

Identidad profesional del maestro, sentido de pertenencia al territorio y comprensión de formar parte de una determinada dimensión territorial son componentes que van a permitir afianzar las condiciones básicas para esta nueva y necesaria cultura profesional en las escuelas rurales; con todo, Tremblay y Toullec-Thery [2020] resumen las principales dificultades o riesgos de la co-enseñanza de la forma siguiente: "los límites de la co-enseñanza se deben principalmente a factores institucionales (como por ejemplo, falta de tiempo, apoyo insuficiente de gerencia), pero también en menor medida a factores sociales e identitarios (p. 61).

Conclusión

Se pretende aportar elementos de reflexión sobre la co-enseñanza en el aula multigrado unitaria como una forma de enseñar que puede ayudar considerablemente a mejorar la calidad de la educación en los territorios rurales; en la propia aula multigrado pero también como un componente innovador que debe permitir avanzar hacia una formación inicial del docente más acorde con las necesidades reales de la práctica pedagógica multigrado y con el objetivo de avanzar en la construcción de una nueva cultura e identidad profesional de un docente que ejerce en el marco de una dimensión territorial determinante para la eficacia pedagógica de la propia didáctica multigrado.

Referencias

- Abós, Pilar, Boix, Roser, Domingo Laura, Lorenzo, Juan, Rubio Pascual. 2021. *El Reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Editorial Graó.
- Benoit, Valérie, y Angelucci, Valérie. 2011. Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie*, 39 (2): 105-121.
- Bouchetal, Thierry. y Magogeat, Quentin. 2022. (en prensa). *Une classe unique, deux enseignants, le co-enseignement comme innovation pédagogique*. Série Education, Londres, ISTE.
- Domingo, Laura, y Boix, Roser. 2019. Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496: 84-89.
- Friend, Marilyn y Cook Lynne. 2007. *Interactions : collaboration Skills for school professionals*. Nueva York: Interactions.

- Magogeat, Quentin. 2017. Travailler à plusieurs : Des injonctions aux incertitudes enseignantes. *Spirale*, 60(2):139-149.
- Maleyrot, Eric. 2017. Le travail partagé dans le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50: 31-55.
- Tremblay, Phillippe y Toullec-Théry, Marie. 2020. *Le co-enseignement: théories, recherches et pratiques*. Nîmes: Éditions de l'INSHEA.

¿CÓMO RURALIZAR LA UNIVERSIDAD? REFLEXIONES SOBRE INTERCULTURALIDAD Y PLURILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

HOW TO RURALIZE THE UNIVERSITY? REFLECTIONS ON INTERCULTURALITY AND MULTILINGUALISM IN HIGHER EDUCATION

Gunther Dietz
Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana, México
gdietz@uv.mx

Los sistemas educativos latinoamericanos remontan sus orígenes al periodo colonial. Durante aproximadamente tres siglos, es sobre todo la Iglesia Católica –junto con las administraciones virreinales– la que se dedica a formar académicamente a las élites blancas, urbanas y masculinas en los centros metropolitanos de Santo Domingo, Lima y Ciudad de México, ciudades en las que se fundan las primeras universidades de nuestro continente. Sin embargo, este sesgo de clase, de género y de origen étnico-racial sigue persistiendo quinientos años después del inicio de la colonización española y portuguesa. En doscientos años de época republicana, los nacientes Estados-nación lograron arrebatar el control eclesiástico de la formación de cuadros, pero no han logrado “aterrizar” sus respectivos sistemas educativos en las realidades internamente diversas: las principales instituciones educativas, tanto las públicas como las privadas, se concentran en las grandes ciudades, mientras que la niñez y juventud rural es relegada a una infraestructura escolar endeble que solamente ofrece una cobertura universal en los primeros años de escolaridad, mientras que a mayor progresión educativa disminuye la cobertura en las regiones rurales del continente, hasta que en la educación superior apenas existe una oferta alcanzable para las y los jóvenes que residen en territorios rurales [Mato, 2018; Juárez Bolaños, Olmos y Ríos-Osorio, 2020].

En el caso mexicano, esta endeble cobertura escolar se ha procurado enfrentar desde mediados del pasado siglo xx con innovaciones como las escuelas rurales, las aulas multigrado, la educación comunitaria ofrecida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las telesecundarias y los telebachilleratos [Cano Ruiz y Juárez Bolaños, 2020]. En

los niveles de educación básica se vienen obteniendo grandes avances no solamente de cobertura, sino paulatinamente también de pertinencia cultural y lingüística, complementando el currículo nacional único con contenidos bilingües o plurilingües, con materiales educativos, didácticas contextualizadas y con prácticas pedagógicas que trascienden el aula y que cada vez más vinculan la escuela con su entorno, con las comunidades rurales.

Esta conjugación de cobertura y pertinencia, sin embargo, no se ha logrado aún en el nivel de la educación superior [Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2013]. Hasta hace pocos años, quién quisiera continuar su formación posterior a la educación media forzosamente tenía que emigrar del campo a la ciudad, a menudo a una capital de estado, para poder acceder a estudios universitarios. Únicamente las sedes descentralizadas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuentan con una importante trayectoria ofreciendo desde hace décadas formación en servicio en centros regionales para jóvenes que habían accedido a una plaza de maestra/o sin contar aún con estudios universitarios completos. Para ampliar la oferta educativa, posteriormente se comenzaron a abrir dependencias descentralizadas de lo que hoy es el Tecnológico Nacional de México (TecNM).

La experiencia de la educación tecnológica ofrecida en regiones rurales o semirurales del país refleja una tensión importante y difícil de resolver: aun cuando se amplíe la cobertura universitaria hacia los territorios rurales, la correspondiente oferta académica incrementa la presión migratoria, la necesidad de emigrar a la ciudad: mientras que antes la juventud rural se veía forzada a abandonar sus comunidades para poder acceder a la educación superior, ahora esta emigración se pospone hasta egresar de un tecnológico. Por el tipo de carreras de ingeniería que ofrece esta institución, cuyo perfil profesional sigue siendo urbano-céntrico, sus egresadas y egresados necesitan abandonar sus regiones para poder ejercer su respectiva profesión.

Ello refleja la ya mencionada tensión entre cobertura y pertinencia. No es suficiente con trasladar instituciones de educación superior (IES) de la ciudad al campo, sino que la propia oferta educativa tiene que adaptarse al entorno rural –tiene que ruralizarse–. ¿Qué tipo de carrera universitaria sería territorialmente pertinente? En muchas regiones de México la pertinencia no solamente significa campesinizar el currículo académico, sino que simultáneamente implicaría interculturalizarlo y plurilingüizarlo. La persistencia histórica de los pueblos originarios y de las comunidades afromexicanas en sus propias regiones de origen, a menudo definidas por la antropología como “regiones de refugio” [Aguirre Beltrán, 1991] y regiones de resistencia cultural y lingüística, desafía a la educación superior en sus cimientos occidentales, en sus nociones hegemónicas del saber académico, en su concepción del canon disciplinario y de la oferta formativa cuando ésta es dirigida a la juventud campesina, indígena y afrodescendiente.

Como consecuencia, sobre todo en el contexto mesoamericano, ruralizar la universidad significa reinventarla completamente. Hoy en día existen algunas iniciativas aún incipientes, pero pioneras, que procuran redefinir la educación superior en términos de ruralidad, interculturalidad y plurilingüismo. Describiré brevemente una tipología de la emergente “educación superior intercultural” mexicana, antes de analizar los principales retos que estas iniciativas enfrentan en su proceso de ruralización de la universidad contemporánea [Dietz y Mateos Cortés, 2019].

En primer lugar, varias organizaciones no-gubernamentales junto con movimientos indígenas han impulsado en las últimas décadas la creación de instituciones de educación

superior pensadas y diseñadas desde las necesidades y prioridades de los propios pueblos. Iniciativas de formación de cuadros indígenas y/o campesinos surgieron sobre todo a raíz de la movilización “indígena, negra y popular” en torno a la polémica celebración en 1992 de la conquista europea del continente y posteriormente a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Proyectos como la Universidad de la Tierra (UniTierra) en Oaxaca y Chiapas, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina-Indígena en Red (UCI-Red) en Puebla, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa, así como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca y el Instituto Intercultural Nõõho (IIN) en Querétaro ilustran cómo las propias organizaciones indígenas, en estrecha colaboración con organizaciones no-gubernamentales de desarrollo rural y/o de derechos humanos, han logrado encauzar necesidades formativas y auto-formativas hacia novedosas instituciones educativas independientes del sistema educativo nacional.

ONGS tanto laicas como religiosas han confluido con comunidades y pueblos originarios para crear una incipiente oferta académica localmente arraigada que se imparte en las propias localidades rurales que le permite a las y los jóvenes indígenas formarse académicamente sin desvincularse de su entorno familiar, de sus actividades campesinas y de sus cargos y obligaciones comunitarias. Carreras relacionadas con el desarrollo rural y la sustentabilidad, con el cooperativismo agrario y la economía solidaria, con lenguas, culturas y patrimonios de los pueblos originarios así como con la generación de medios independientes de comunicación comunitaria comienzan a conformar una oferta académica claramente diferenciada de las IES urbanas convencionales y hegemónicas.

A estas pioneras iniciativas locales y regionales, que a menudo se circunscriben a aquellos contextos en los que ya se cuenta con un “despertar étnico” y con una correspondiente trayectoria de movilización indígena, se suman desde inicios del siglo XXI las así denominadas “universidades interculturales” (UI) creadas desde la esfera gubernamental mexicana. Estas UI se fundan desde 2003 en diferentes regiones rurales e indígenas de México como parte de un convenio entre el gobierno federal –en aquel entonces a partir de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la autoridad educativa federal, hoy representada por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI)– y el respectivo gobierno estatal.

Así, la UI del Estado de México, la UI del Estado de Puebla, la UI del Estado de Tabasco, la UI de Chiapas, la UI Indígena de Michoacán, la UI Maya de Quintana Roo, la UI del Estado de Guerrero, la UI del Estado de Hidalgo y la UI del Estado de San Luis Potosí van surgiendo en las dos primeras décadas del presente siglo como alternativas de educación superior que ofrecen carreras universitarias que procuran ampliar la cobertura hacia las regiones indígenas de sus respectivos estados con la pertinencia cultural y lingüística, abriendo sobre todo licenciaturas primero sobre lenguas y culturas regionales y sobre desarrollo sustentable, para luego ampliar la oferta hacia otras carreras de turismo rural, salud intercultural, administración local y municipal, derecho intercultural, entre otras.

Como “tercera vía” entre las universidades independientes comunitarias, por un lado, y estas iniciativas gubernamentales de UI, por otro lado, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se crea al interior de una universidad pública autónoma pre-existente, la Universidad Veracruzana. Así se logra mantener la autonomía frente a las dependencias estatales y federales, cuyas injerencias directas sufren a menudo las mencionadas UI gu-

bernamentales, mientras que se aprovecha la pertinencia a una universidad pública en relación a la obtención de fondos estatales y federales, algo que no ocurre en las iniciativas independientes comunitarias. De forma semejante a las otras UI, la UVI ofrece carreras de licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo, en derecho con enfoque de pluralismo jurídico y en agroecología y soberanía alimentaria. A diferencia de éstas, es la única UI que logra implementar un programa educativo que recurre plenamente a una lengua indígena, la *Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis* / Maestría en Lengua y Cultura Nahua [Figueroa Saavedra et al., 2014].

Comparando las experiencias que se vienen obteniendo con este abanico de nuevas universidades en contexto rural e indígena, podemos identificar algunos de sus principales logros, pero también sus más importantes retos.¹ Por primera vez en la historia de la educación superior mexicana se reconoce que las universidades públicas y privadas establecidas en los grandes núcleos urbanos y metropolitanos pierden su “monopolio” de la transmisión de los saberes académicos y de la formación de profesionales de alto nivel. La mera presencia de nuevas y pequeñas IES que se abren en comunidades rurales, que procuran diversificar los saberes, que recurren crecientemente a las lenguas regionales para la enseñanza universitaria y que forman a la juventud en ámbitos que no les obligan a emigrar posteriormente a la ciudad. Todas estas características directa o indirectamente desafían a las universidades convencionales de tal manera que éstas también se ven cada vez más “obligadas” a cuestionar su monocultura del saber occidental, su monolingüismo académico en castellano, el carácter mono-disciplinario de sus carreras y su a menudo escasa contribución directa al entorno directo en el que se insertan sus respectivos campos.

En este sentido, todo el sistema de educación superior debería aprovechar la experiencia novedosa de las universidades ruralizadas para repensar el futuro de una educación superior pertinente con sus entornos, son sus actores y con sus problemáticas concretas. Identifico –por lo menos– estos siete retos compartidos por los diferentes tipos de IES:

1. Perfil de ingreso y proceso de admisión: desde el mismo proceso de ingreso, la gran mayoría de universidades discrimina explícita o implícitamente a las y los aspirantes provenientes de contextos rurales, campesinos, indígenas y/o afrodescendientes. Al aplicar exámenes de admisión estandarizados, monolingües y descontextualizados, las universidades generan desde un principio desventajas estructurales para toda aquella juventud que no ha podido culminar su educación media en un colegio de bachilleres o una escuela preparatoria urbana. El sesgo de clase se conjuga con un sesgo urbano-céntrico y con la aplicación de reactivos que para muchas/os aspirantes están formulados en su segunda lengua, no en su lengua materna. Con su política de ingreso diversificado, con entrevistas cualitativas y con la exigencia de un anteproyecto como parte del proceso de ingreso, las UI están democratizando decisivamente el acceso a la educación superior.

2. Carreras y planes de estudio: Frente al predominio en las universidades urbanas convencionales de carreras monodisciplinarias de origen a menudo decimonónico, las UI y las universidades comunitarias diseñan carreras inter y/o trans-disciplinarias que son producto de diagnósticos participativos, comunitarios tanto como regionales, que iden-

¹ Resumen aquí hallazgos obtenidos a través del proyecto InterSaberes, reportados en Dietz y Mateos Cortés [2020] y en Dietz, Mateos Cortés y Budar [2020].

tifican y priorizan necesidades formativas a partir de las problemáticas lingüísticas, culturales, sociales, ambientales, económicas, jurídicas y de salud que imperan en la región que se pretende atender. Para poder responder a estas prioridades de impacto local y regional, que frecuentemente se reflejan en los anteproyectos con los cuales ingresan las y los jóvenes, las carreras de la mayoría de las UI son muy flexibles, cuyas mallas curriculares no se piensan deductivamente desde una "oferta" disciplinaria fija, sino al contrario, inductivamente desde una "demanda" específica. Por ello, predominan itinerarios formativos de tipo metodológico, que luego son complementados por una diversidad de módulos optativos que se cursan en función del propio anteproyecto, que se va convirtiendo en el eje de la formación universitaria individualizada y que luego desemboca en la tesis o documento recepcional.

3. Documento recepcional y titulación: Varias UI están experimentando con formatos novedosos de titulación y egreso para superar el texto-centrismo y el logo-centrismo que predomina en el formato hegemónico de "tesis de licenciatura". Cada vez más se concibe el documento de titulación como el producto no de un semestre final, sino de toda la carrera cursada desde el ingreso con el mencionado anteproyecto. Este documento final se puede redactar en cualquiera de las lenguas practicadas en el campus en cuestión; igualmente, en varias UI se puede ofrecer como documento audiovisual, como obra de teatro o en cualquier otro formato que sirva para tener un impacto local o regional. Por ello, cada vez más UI transitan también a interculturalizar sus jurados de tesis, incluyendo actores locales como sabios/as, profesionales, egresadas/os etcétera, logrando así combinar formas de validación académica con formas de validación comunitaria. Gracias a estas innovaciones, los documentos recepcionales se convierten en instrumentos de vinculación y de diseminación regional de resultados.

4. Normalización lingüística: Ninguna IES mexicana está cumpliendo la legislación en materia de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, que equipara sus lenguas propias al castellano en su trato oficial con instituciones públicas, entre ellas las universidades. Aunque muchas UI aún no logran "normalizar" en su comunicación académica cotidiana el uso de las lenguas originarias, gracias a la formación de profesionales hablantes de estas lenguas se está logrando paulatinamente pasar de la concepción de las lenguas originarias como objetos de estudio –en materias específicas, por ejemplo– o como instrumentos específicos para el trabajo de campo en la región, por un lado, a su concepción como medios normales de comunicación académica, por otro lado. Con la ya mencionada Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la UVI como antecedente pionero, cada vez más universidades procuran ofrecer programas educativos bilingües o plurilingües, para en el futuro poder ofrecer licenciaturas, ingenierías y posgrados que únicamente se impartan en una lengua originaria. Esto constituirá un salto cualitativo ya que implica el desarrollo de una variante académica para la lengua originaria en cuestión, que contribuye a diversificar, actualizar y refuncionalizar las lenguas y los saberes que estas lenguas transmiten.

5. Vinculación comunitaria: La llamada "tercera función sustantiva" que caracteriza a la educación superior aparte de la docencia y la investigación, la vinculación con el entorno, recobra su central importancia cuando se procura ruralizar la universidad. A diferencia de las IES urbanas de tipo convencional, tanto las universidades interculturales de titularidad pública como las IES comunitarias y no-gubernamentales requieren mantener una

estrecha relación con su entorno local y regional, ya que éste les otorga legitimidad, les retroalimenta en cuanto a las necesidades y les posibilita la definición de carreras e itinerarios contextualmente pertinentes. Patronatos, consejos consultivos y mecanismos de consulta previa, libre e informada así como "proyectos de vida" de largo aliento son mecanismos que cada vez más IES rurales implementan para que la vinculación comunitaria se convierta paulatinamente en una característica principal y no en una actividad meramente secundaria de las actividades académicas. Estudiantes, docentes y la universidad rural en su conjunto se convierten así en mediadores entre los saberes académicos y los saberes comunitarios.

6. *Nuevos perfiles de egreso*: Correspondientemente, las y los jóvenes que se forman en las IES interculturales y comunitarias presentan características bastante distintas de la mayoría de quienes egresan de las universidades urbanas. Para poder profesionalizarse e integrarse en los mercados laborales sumamente reducidos, precarizados y dominados por subcontrataciones flexibles e inestables, se requieren perfiles profesionales sumamente flexibles y diversificados, que eviten una especialización excesiva y que reflejen las necesidades de mediación del mundo rural con actores externos. En varias regiones rurales e indígenas del país, egresadas/os de universidades interculturales comienzan a sustituir –en la administración municipal, en instituciones gubernamentales y en organizaciones no-gubernamentales– a las y los clásicos intermediarias/os de origen extrarregional, a menudo urbano. Aparte de este proceso de una lenta, pero paulatina descolonización laboral y profesional, otras/os egresadas/os retornan al campo, a sus comunidades y al mundo rural en general, convirtiéndose así en "campesinas/os letradas/os", combinando labores de producción agraria, silvícola o piscícola con el asociacionismo, el cooperativismo, la revitalización de cargos comunitarios y/o la recuperación de la lengua originaria. Esta recomunitarización complementa la profesionalización de las y los egresados.

7. *Nuevos perfiles y roles docentes*: Finalmente, el surgimiento de nuevos tipos de universidades en las regiones rurales de México ha desencadenado igualmente la emergencia de nuevos perfiles y roles de las y los académicos de estas novedosas IES. Más que los "perfiles deseables" y los criterios convencionales de "calidad" académica – como títulos de posgrado, publicaciones en revistas indizadas, certificaciones en lenguas extranjeras y pertenencia a programas de estímulos académicos, en las universidades interculturales y comunitarias se requieren procesos de desprofesionalización disciplinaria y de re-profesionalización inter y transdisciplinaria, que valoren y promuevan las experiencias comunitarias y organizativas locales así como los conocimientos de una o varias de las lenguas originarias regionales. En varias universidades interculturales y comunitarias las y los docentes conforman un grupo muy diverso de actores académicos que provienen de la propia región o que cuentan con experiencias de trabajo profesional en la región; últimamente este grupo es complementado por algunas/os egresadas/os de las propias universidades que tras cursar un posgrado se reincorporan a su universidad de procedencia ahora como docentes. Las clásicas funciones sustantivas también se re-definen y se integran: la docencia se entiende cada vez más como un proceso tanto áulico como extra-áulico de mediación de aprendizajes que se retroalimenta con actividades de "investigación vinculada", como se le denomina en la UVI, que consiste en el acompañamiento estudiantil y en la colaboración con sabios y sabias de las comunidades mediante proyectos de investi-

gación y vinculación en función de prioridades definidas por los propios actores locales. Esta confluencia de docencia, investigación y vinculación procura generar sinergias de aprendizajes que contribuyen a la mencionada profesionalización y comunitarización del estudiantado.

En síntesis, estos siete rasgos aquí brevemente resumidos ilustran que –si se pretende tomar en serio los retos que implican ruralizar la universidad– esta institución educativa de origen occidental y urbano-céntrico requiere de una profunda redefinición y “reinención”. Dicha reinención no puede ser decretada de forma externa y uniforme desde arriba, sino que requiere de procesos inductivos, de decisiones contextuales y de una estrecha co-labor entre actores académicos y actores comunitarios. Solamente así se puede menguar la tensión entre cobertura y pertinencia, contribuyendo con ello paulatinamente a descolonizar la universidad para ponerla “en manos” y al servicio de los pueblos y comunidades rurales y de sus juventudes.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1991. *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: FCE.
- Cano Ruiz, Amanda y Diego Juárez Bolaños. 2020. Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En: *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, Juárez Bolaños, Diego, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos-Osorio, eds., 327-363. Rionegro, Antioquia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. 2019. Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* XXV(49): 163-190.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. 2020. Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 15(2): 273-299.
- Dietz, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés y Lourdes Budar (eds.). 2020. *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana.
- Figueroa Saavedra, Miguel, Daniela A. Fuentes, Daisy Bernal Lorenzo y J. Álvaro Hernández Martínez. 2014. La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario. *Revista de la Educación Superior* XLIII(3)171: 67-92.
- Juárez Bolaños, Diego, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos-Osorio (eds.). 2020. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro, Antioquia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Mateos Cortés, Laura Selene, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz. 2013. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En: *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, coords., 307-347. Ciudad de México: COMIE y ANUIES.
- Mato, Daniel (coord.). 2018. *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas y Córdoba: UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

LA PROPUESTA EDUCATIVA MULTIGRADO 2005. DISEÑO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LOS RETOS, EXPERIENCIAS Y APORTES EDUCATIVOS

THE 2005 MULTIGRADE EDUCATIONAL PROPOSAL. PEDAGOGICAL DESIGN BASED
ON CHALLENGES, EXPERIENCES AND EDUCATIONAL CONTRIBUTIONS

Cenobio Popoca Ochoa
Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México
cpopoca@yahoo.com

Introducción

En el presente ensayo se documenta y analiza la elaboración de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, en la Secretaría de Educación Pública, México, entre 2002 y 2005, para ofrecer a los maestros de escuelas multigrado –aquellas donde el profesor atiende simultáneamente alumnos de dos o más grados– un modelo o propuesta de trabajo pedagógico que les permitiera atender la heterogeneidad de los grupos en este tipo de escuelas.

El análisis de la experiencia permite extraer algunos principios o ejes para el diseño de este tipo de propuestas: partir de diagnósticos precisos sobre los retos de las escuelas y sus docentes, la recuperación de experiencias locales, nacionales e internacionales, diálogo de las propuestas con diversos interlocutores y puesta en práctica permanente que permita ajustar antes de generalizar el modelo.

Se espera que la experiencia aquí analizada, ayude a la construcción de alternativas a temas emergentes de la educación multigrado, como puede ser la alfabetización inicial, la inclusión educativa, la atención al rezago o el trabajo a distancia, derivado de la pandemia por Covid-19.

Antecedentes: El Programa Nacional de Educación (PRONAE), 2001-2006

El Programa Nacional de Educación (PRONAE), 2001-2006 [SEP, 2001], elaborado durante la administración del presidente Vicente Fox, se planteó como uno de sus propósitos atender a los grupos vulnerables, entre los que se ubicaban: educación indígena, la población rural en marginación, los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, los menores en situación de calle y los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad.

En relación con la población rural, se reconocía que alrededor de una cuarta parte de los planteles de primaria del país eran escuelas multigrado/unitarias. Asimismo, se planteaban como retos el que los estudiantes de estas escuelas presentaban insuficiencias en comprensión lectora, expresión escrita y resolución de problemas matemáticos. Además: “La atención que reciben (los alumnos) es insuficiente, puesto que el profesor se ve obligado a dividir su tiempo disponible entre los diferentes grados; con frecuencia la formación del docente es inadecuada y no han sido formados para afrontar el reto educativo de la modalidad multigrado, además de que carecen de materiales que apoyen su trabajo” [SEP, 2001: 109].

Por ello, el PRONAE 2001-2006 expresa que en relación con los grupos vulnerables los esfuerzos se tendrían que enfocar a mejorar la competencia pedagógica de los profesores, la disponibilidad de currículos pertinentes, materiales educativos y otros recursos para la enseñanza, la infraestructura y el equipamiento de los planteles. Respecto a las escuelas multigrado, el PRONAE 2001-2006 planteó la siguiente meta y proyecto:

Meta: Diseñar, a partir de 2001, un modelo educativo experimental para las escuelas multigrado, que incluya el fortalecimiento de las competencias docentes de los instructores y maestros, mismo que se habrá generalizado en todos los planteles de esta modalidad hacia fines de la administración. Proyecto: Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado [SEP, 2001:133].

Dicho proyecto se creó en noviembre de 2001, adscrito en la entonces Dirección General de Investigación Educativa, conformado por un equipo de maestros con experiencia en innovación educativa, bajo la coordinación de quien esto escribe.

Proceso de elaboración de la PEM05

La construcción del “modelo educativo experimental para las escuelas multigrado” se realizó del 2002 al 2005; y que finalmente se denominaría Propuesta Educativa Multigrado 2005, PEM05, se generalizó en el ciclo escolar 2005-2006. En su proceso de construcción se realizaron las siguientes acciones:

- Diagnóstico y revisión de estudios.
- Recuperación de experiencias estatales, nacionales e internacionales.
- Diálogo y participación con los actores: docentes, asesores, supervisores, equipos técnicos.
- Prueba en campo durante el proceso.
- Análisis con especialistas en curriculum.

Diagnóstico y revisión de estudios

Como una actividad esencial para la elaboración de la propuesta educativa multigrado el equipo realizó durante poco más de dos años, 2001 a 2003, un estudio diagnóstico en escuelas multigrado del país [SEP, 2006], cuyos resultados permitieron identificar formas de trabajo, retos pedagógicos y de gestión. Se visitaron escuelas de 11 entidades del país. Se realizaron observaciones de clase, entrevistas a profesores, autoridades y equipos técnicos; se recopilaron trabajos, planes de clase y se tomaron fotografías de situaciones de aula, entre otras actividades.

El estudio incluyó el funcionamiento y gestión de las escuelas, el currículum y prácticas de enseñanza, la capacitación y actualización docente. En relación con los hallazgos relativos al currículum y prácticas de enseñanza, se identificaron como principales retos:

- Dificultad de los docentes en la selección de contenidos para trabajar simultáneamente con varios grados, con frecuencia se sigue únicamente el orden de los libros de texto.
- Fragmentación en la organización de la enseñanza; al trabajar contenidos distintos con cada grado, hay un constante cambio de atención del maestro a los niños, tiempos de espera de los alumnos para ser atendidos, poca colaboración e interacción entre éstos.
- Actividades alejadas de los enfoques de enseñanza de las asignaturas. Por ejemplo, prácticas ritualizadas con la lectura como el resumen, cuestionario y dibujo. La escritura, es frecuentemente de sílabas, palabras u oraciones con escaso propósito comunicativo. En matemáticas predominan actividades para ejercitar los algoritmos y con frecuencia se abordan contenidos de menor nivel de complejidad al grado correspondiente, los problemas matemáticos siguen el mismo patrón y suelen estar desligados de algún contexto real.
- En las asignaturas de CN, Historia, Geografía y Educación Cívica, las actividades predominantes son copias de las lecciones de los libros de texto, dictados, dibujos, resúmenes y cuestionarios; en algunos casos son actividades previas al examen.

Estos retos permitieron identificar aspectos que requerían atender la propuesta pedagógica para apoyar a los docentes: sugerencias para la organización y planeación multigrado, propuestas de actividades para un aprendizaje reflexivo.

Paralelamente al estudio diagnóstico, el equipo realizó la revisión de estudios sobre la educación rural y multigrado en nuestro país. Particularmente resultó significativo el estudio *Cambiar la escuela rural* [Ezpeleta y Weiss, 2000], cuyos hallazgos sobre las escuelas rurales abarcaron las dimensiones de gestión institucional, currículum y prácticas docentes, actualización docente. En la dimensión pedagógica, el estudio identificó entre otros "problemas abiertos", los siguientes:

- Bajos resultados en competencias básicas por los estudiantes: particularmente en la lectura, escritura y solución de problemas matemáticos.
- La enseñanza, en las escuelas observadas, alejada de los enfoques, "en los grados iniciales leer es fundamentalmente descifrar...en los grados superiores piden a los

alumnos responder a preguntas de los libros de texto". "Escribir es fundamentalmente copiar (letras, sílabas, palabras, textos) y contestar cuestionarios".

- La enseñanza de las matemáticas comienza con la memorización del orden de los números; en los algoritmos como suma, resta, multiplicación, importan los pasos a seguir. Los alumnos realizan planas de numeración, tablas de multiplicar y ejercicios con operaciones.
- La biblioteca escolar se abre paso muy lentamente. Con frecuencia los libros siguen en sus empaques.
- La organización del trabajo frecuentemente es diferenciado por grado. Lo que lleva a que el maestro fragmenta su atención en un continuo ir y venir con los grados.
- Los tiempos de atención de los maestros son cortos, "en muchas ocasiones solo uno o dos minutos para asignar la actividad o revisar si los niños proceden correctamente", hay disminución de nivel o actividades rutinarias para tener ocupados a los grados que no se atienden directamente.

En este sentido, los hallazgos del estudio exploratorio y de los estudios previos llevaron al equipo diseñador a considerar que el modelo o propuesta tendría que considerar:

- a) Propuesta curricular que reorganice los contenidos por ciclos.
- b) Brindar sugerencias para transformar las prácticas docentes para mejorar la enseñanza de competencias básicas.
- c) Elaboración de materiales para el autoaprendizaje.

Estos ejes o principios fueron un sustento para los materiales que se elaboraron, sus propósitos y características. Lo que coincide con la conclusión de otro estudio sobre las escuelas multigrado de aquellos tiempos:

(...) es indispensable que los materiales pedagógicos que se diseñen para la primaria multigrado, respetando los contenidos y orientación de los actuales, se organicen de acuerdo con la lógica del multigrado. Esa organización no sólo implica una agrupación curricular y de actividades por ciclos, sino que queden claros, para los maestros, el enfoque y el para qué de cada agrupación en las diferentes asignaturas [Fuenlabrada y Weiss, 1997/2006: 61].

Revisión de experiencias y propuestas: estatales, nacionales e internacionales

Las visitas a las entidades del país, como parte del diagnóstico permitieron entrar en contacto con equipos, proyectos y experiencias vinculados a la educación rural y multigrado. Así se reconocieron algunas propuestas en las entidades [SEP, 2006]:

- Avances programáticos multigrado, que presentaban los contenidos escolares en tablas de tal manera que visualmente se percibía la relación entre contenidos de los diferentes grados.
- Guiones de trabajo para el desarrollo de actividades independientes, particular-

mente para los alumnos de 3º a 6º grados. Algunas veces elaborados por equipos técnicos, y en otras por los propios docentes.

- Ejercicios de planeación multigrado, secuencias generalmente de manera globalizada donde se integraban contenidos de diversas asignaturas.
- Proyectos alternos, como en el caso de una entidad que se impulsaban proyectos productivos como el huerto escolar.

Asimismo, se recuperaron experiencias de tres instancias nacionales: Los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), los Programas compensatorios adscritos también a dicho Consejo, y la educación indígena [Weiss, 2007].

- Cursos comunitarios del CONAFE o primaria comunitaria, surgidos en 1973 para atender a las poblaciones más alejadas y con menor número de alumnos, a través de jóvenes instructores con secundaria o bachillerato. Principal experiencia reconocida en México de contar con un modelo específico para la situación multigrado, denominada Dialogar y Descubrir, integrada por unos manuales para el instructor, con secuencias didácticas; y para los alumnos fichas y cuadernos de trabajo. El curriculum de la primaria se reorganizó en este modelo en tres niveles o ciclos.
- Programas compensatorios, los cuales surgieron en el ciclo 1991-1992, adscritos al CONAFE, con financiamiento internacional, para apoyar con diferentes componentes, infraestructura, actualización, materiales, incentivos económicos, para atender el rezago educativo en escuelas rurales e indígenas. El componente pedagógico lo constituyó un mapa de contenidos, donde se mostraban las relaciones entre contenidos de los distintos grados. Así también la propuesta de planeación globalizada a través de las unidades didácticas.
- Educación indígena. Se recuperaron propuestas para abordar el enfoque de educación intercultural para todos, sea en escuelas rurales, urbanas, de organización completa o multigrado.

Finalmente, se recuperaron dos experiencias internacionales: Escuela Nueva de Colombia y la Pedagogía Freinet. Respecto a la Escuela Nueva de Colombia se revisaron documentos que permitieron identificar propuestas a retomar como las Guías de autoaprendizaje, el trabajo mediante rincones y el gobierno estudiantil [Shiefelbein, 1993].

En cuanto a la Pedagogía Freinet, varios de los integrantes del equipo del Proyecto multigrado, habían desarrollado su práctica docente con base en tales planteamientos como textos libres, conferencias de niños, asambleas de grupo, correspondencias escolares y otras propuestas, que buscan desarrollar un aprendizaje significativo, de expresión libre y autonomía [Freinet, 1969].

Diálogo y participación con los actores: docentes, asesores, supervisores, equipos técnicos

Desde diciembre de 2002 hasta la generalización de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, en el ciclo escolar 2005-2006 se realizaron diversas reuniones nacionales, visitas a las

entidades, talleres, encuentros y diálogos que permitieron ir construyendo paulatinamente la propuesta, realizar ajustes y ponerla a prueba [Weiss, 2007].

Así, las primeras reuniones fueron para revisar los resultados del estudio diagnóstico, intercambiar experiencias desarrolladas en las entidades, identificar las propuestas locales; analizar los primeros ejercicios de reorganización curricular. Una vez que en 2003 se tuvo una primera versión de la propuesta se desarrolló una aplicación en un pequeño número de escuelas, lo que se conoció como fase experimental. Esto permitió incluir en la siguiente versión, por ejemplo, números de páginas de los libros de texto y otros recursos en el mapeo curricular. En 2004 se realizó una segunda fase experimental más amplia, a todos los estados del país, y se enriqueció la propuesta con elementos metodológicos de planificación y actividades didácticas para atender a los enfoques de enseñanza de las asignaturas. Fue en lo posible, un ejercicio procesual, de diálogo, puesta a prueba y reestructuración.

Análisis con especialistas en curriculum

Uno de los principales elementos de la PEM05 es lo que se denominó "adecuaciones curriculares", es decir, una organización de contenidos o temas comunes por ciclo, 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º, que permite ver la gradualidad, secuencia y complejidad de los contenidos escolares, a lo largo de la educación primaria [SEP, 2005]. A partir de dicha organización curricular por ciclos se propone que el maestro trabaje por temas comunes con actividades diferenciadas por ciclo y/o grado de ser necesario.

La elaboración de dichas adecuaciones curriculares implicó un trabajo conjunto y continuo con el equipo de especialistas de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP, ya que dicha Dirección es la responsable de la normatividad curricular, y contaba con especialistas en cada una de las asignaturas y editaba los materiales curriculares. Este trabajo conjunto entre el Proyecto multigrado y la Dirección General de Desarrollo Curricular, le dio sustento académico y legitimidad a la propuesta de reorganización curricular.

La propuesta educativa multigrado 2005, resultó así de la articulación e integración de analizar los retos del trabajo de los maestros, la recuperación de experiencias locales, nacionales e internacionales. Y un permanente diálogo con los distintos actores involucrados, docentes, asesores, equipos técnicos; así como especialistas en desarrollo curricular.

Estructura y elementos de la PEM05

Los materiales centrales de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 son dos:

- Libro para el maestro.
- Materiales para el aprendizaje autónomo. Fichas y guiones de trabajo.

El libro para el maestro, propiamente la Propuesta Educativa Multigrado 2005, está conformado por diez capítulos que abordan diversas propuestas y elementos del trabajo multigrado. Incluye una serie de estrategias didácticas, propuestas de planificación docente y un

apartado que se denominó "ajustes curriculares", como se indicó anteriormente. Entre las principales estrategias de la PEM05, se encuentran [SEP, 2005:19]:

- Planeación mediante tema común y actividades diferenciadas por ciclo y/o grado.
- Actividades permanentes (algunas a partir de la Pedagogía Freinet): Rincones de trabajo, asamblea, conferencia infantil, correspondencia escolar.
- Aprendizaje colaborativo y ayuda mutua.
- Evaluación formativa.
- Aprender investigando (una modalidad pueden ser los proyectos).
- Alfabetización inicial en colaboración y con enfoque comunicativo.
- Educación intercultural para todos.
- Formación de alumnos lectores.
- Estrategias básicas de las asignaturas (para una enseñanza formativa).
- El lenguaje oral y escrito como eje transversal.

El Material para el aprendizaje autónomo. Fichas y guiones de trabajo, responde a la experiencia internacional y también en nuestro país de contar con recursos para los niños que favorezcan el trabajo independiente mientras el docente trabaja con otros alumnos. Es un conjunto de fichas y guiones, sugerencias de actividades, para que los niños realicen investigaciones, trabajos de diferentes asignaturas de manera autónoma, con la orientación del docente.

Además de estos dos materiales centrales se elaboraron videos con experiencias de docentes desarrollando varias de las estrategias de la Propuesta multigrado, como un recurso de apoyo. Así también en coordinación con la entonces Dirección General de Formación Continua se diseñaron cursos de actualización para fortalecer las competencias docentes en relación con el trabajo en contextos multigrado. De esta manera se alcanzó la meta prevista en el Pronae 2001-2006.

Conclusiones: aprendizajes derivados

El diseño de la propuesta educativa multigrado 2005, nos dejó algunos aprendizajes que es posible retomar al elaborar proyectos, programas o materiales de apoyo, sea para multigrado u otros contextos o grupos educativos:

- *Partir de las escuelas y sus necesidades.* Con frecuencia escuchamos a maestros decir que determinado proyecto o programa está hecho en el escritorio, refiriendo a la falta de pertinencia a su realidad y contexto. La posibilidad de que una propuesta se incorpore en la práctica aumenta si se conoce de manera cercana lo que sucede en las comunidades, escuelas y aulas; en lo que piensan y hacen los y las docentes. En entender las razones de sus prácticas y los retos que les implican los cambios. Invertir un tiempo en ese conocimiento ayudará a contar con mayores elementos para el diseño de la intervención o propuesta.
- *Recuperación de experiencias previas o de otras latitudes.* No se trata de borrar y cuenta nueva. En casi todos los ámbitos de mejora del fenómeno educativo, exis-

ten experiencias, antecedentes, que es importante revisar y analizar. Así como lo que se hace en otras latitudes, sean del país o de otras naciones. Es necesario descentralizar la mirada.

- *Construcción horizontal y procesual.* El saber es una construcción social, y como expresara Paulo Freire, "los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". Asumirlo implica escuchar, dialogar, debatir las propuestas para identificar situaciones o aspectos que pueden revisarse o modificarse. No siempre resulta fácil, pero es importante para la construcción de alternativas que contribuyan a una mejora educativa. Fue lo que se intentó en la elaboración de la PEM05.

Epílogo: atención a multigrado, un pendiente permanente

Por diversas circunstancias el equipo del Proyecto multigrado dejó de colaborar en la SEP a fines del 2008 y parte del 2009. Además, en este año comenzó a pilotarse un nuevo currículo para la educación básica, el cual se concretó y generalizó en 2011 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Por lo que el ejercicio de las adecuaciones curriculares de la PEM05, elaborado a partir del plan 1993, dejó de tener pertinencia, no así el conjunto de las estrategias de la propuesta.

Desde estos años, 2009-2011, no se ha retomado la atención a las escuelas multigrado por parte de la SEP, mostrando como dice Angela Little, que estas escuelas permanecen en la invisibilidad para las administraciones educativas en la mayoría de los países [Little, 2007].

En 2017 hubo una reforma curricular que de manera superficial retomó algunos elementos para multigrado, como dosificación por ciclo en español y formación cívica, pero sin avanzar más allá en un modelo o propuesta específica para este tipo de escuelas.

En 2022, hubo indicios de una nueva reforma curricular. Sin saberse aún los aspectos específicos de la misma. En ese sentido sigue siendo vigente la propuesta de la Red de Investigación en Educación Rural (RIER), en torno al currículum y materiales educativos [Arteaga, Popoca y Juárez, 2020]: una organización curricular en espiral para educación básica, con temas o contenidos comunes; materiales de apoyo para el trabajo autónomo de los alumnos, recuperación y documentación de experiencias docentes, afianzar un enfoque intercultural, inclusivo y comunitario para todos.

Finalmente, a partir del diálogo con maestros en diversos talleres, encuentros y conversatorios agregaría como temas emergentes a ser atendidos por la investigación educativa, y en su momento por la política educativa hacia el multigrado: la alfabetización inicial ya que muchos niños no están logrando aprender a leer y escribir, la atención a alumnos en situación de rezago, incrementada por la situación de pandemia por la Covid-19, la inclusión educativa y atención a niños con necesidades educativas especiales o discapacidad, el trabajo a distancia con o sin tecnología. Retos que demandan ser atendidos oportunamente con calidad y equidad para la población de contextos rurales.

Referencias

- Arteaga Paola, Cenobio Popoca y Diego Juárez. 2020. *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ezpeleta Justa y Eduardo Weiss. 2000. *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Cinvestav-DIE.
- Freinet, Célestin. 1969. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XX
- Fuenlabrada Irma y Eduardo Weiss. 1997/2006. *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: CONAFE-DIE.
- Little, Angela. 2007. *Education for All and Multigrade Teaching. Challenges and Opportunities*. Holanda: Springer.
- Secretaría de Educación Pública. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. 2005. *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. 2006. *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- Shiefelbein, Ernesto. 1993. *En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago de Chile: UNESCO/ UNICEF.
- Weiss Eduardo, et al. 2007. *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: Cinvestav-DIE.

APORTES DE "DIALOGAR Y DESCUBRIR" A LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN RURAL

CONTRIBUTIONS OF "DIALOGUE AND DISCOVER" TO THE CHALLENGES OF RURAL EDUCATION

Antonia Candela
Departamento de Investigaciones Educativas.
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Instituto Politecnico Nacional, México
acandela@cinvestav.mx

México es un país desigual en el que, a pesar de avances en urbanización de la población rural, se mantienen un gran número de pequeñas poblaciones en donde la construcción de una escuela completa para educación primaria no ha sido posible. Hasta 2020, se mantuvieron un número superior a 48 000 escuelas multigrado en zonas rurales, generalmente de población indígena, 11 900 de las cuales son unitarias. En estas escuelas, de zonas generalmente marginadas y con población "dispersa" se atendía, antes de la pandemia, a cerca de 1 900 000 niños.¹

En este texto planteo partir de mi experiencia y del aprendizaje obtenido en la elaboración de la serie *Dialogar y descubrir* (Dyd), coordinada por Elsie Rockwell, para considerar algunos de los retos que deben ser resueltos en las escuelas rurales primarias, muchas de las cuales son unitarias o multigrado. Esta serie fue diseñada para cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) entre los años 1988 y 1990, y los materiales educativos elaborados estuvieron vigentes en esas escuelas unitarias por más de 25 años con alguna interrupción.

La necesidad de una organización escolar y materiales educativos apropiados para enfrentar las difíciles condiciones de trabajo en estas escuelas unitarias siguen representando problemas compartidos con las escuelas rurales de nuestro país. La idea de este trabajo es que la experiencia de Dyd, con las adecuaciones necesarias, aporte alguna contribución para enfrentar los retos actuales de la educación rural.

Un primer reto de las escuelas rurales es el ofrecer atención educativa apropiada a poblaciones con escasos alumnos. Los cursos comunitarios de CONAFE fueron planteados

¹ Datos de *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*, Secretaría de Educación Pública.

para escuelas de comunidades pequeñas en donde la población de niños en edad de asistir a la escuela primaria no era mayor de 30 y, por tanto, proporcionar una escuela primaria completa con sus seis docentes no resultaba "rentable". Ya desde su concepción esta respuesta educativa representó un cuestionamiento y un avance frente a la política que había prevalecido anteriormente, de desplazar a los niños de estas comunidades, a albergues, internados o escuelas de concentración, debido a que se comprobó que alejar a los niños de su familia y comunidad les produjo un desarraigo cultural y los afectó educativa y emocionalmente. Los cursos comunitarios, por el contrario, se propusieron llevar la escuela a los niños y no los niños a la escuela, atendiendo a un enfoque de equidad y de preservación de nuestra riqueza cultural. Este es un primer aspecto que es necesario resaltar frente a intentos actuales de revivir las escuelas de concentración que históricamente ya mostraron graves efectos negativos.

Otro de los retos de las escuelas rurales, de frecuente organización incompleta, es el del contenido curricular. Un debate que se desarrollaba ya desde los años 70, pero que sigue vigente, es si las escuelas de las comunidades rurales necesitan un currículo "rural" que aborde contenidos básicamente relacionados con temas locales o por el contrario deben tener un currículo equivalente al de todas las escuelas nacionales. En el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y en particular en relación a la elaboración de la serie *Dialogar y descubrir*, consideramos que en atención a la equidad, el currículo debe atender a temas de relevancia local pero de equivalencia nacional [Rockwell, 1997:4], para no comprometer la formación general de estos alumnos ni las posibilidades de continuar su educación formal.

En nuestra experiencia de investigación etnográfica en este tipo de escuelas [Candela, 1989; Rockwell y Gálvez, 1982; Rockwell y Mercado, 1986; entre otros], comprobamos la falacia de los argumentos sostenidos en defensa del currículo rural. Uno de estos argumentos es que los alumnos de poblaciones rurales no tienen interés en temas lejanos a su experiencia local. En la experimentación que como autores hicimos en estas escuelas unitarias rurales, vimos el interés de estos alumnos por temas distantes en tiempo y espacio como son la astronomía, la historia, la vida en las ciudades y los avances tecnológicos. Por otro lado, la frecuente migración y movilidad que viven estos niños, los desplaza a otros lugares, e incluso a otros países, donde la amplitud de sus conocimientos se convierte en una necesidad para su sobrevivencia y desempeño.

La propuesta de Dyd en relación con los contenidos es la de apostar por contenidos que, desde la perspectiva disciplinar de las áreas, consideramos son básicos para comprender desarrollos más avanzados, pero que también fueran mínimos para permitir la adecuación a los contextos locales y al tiempo disponible. Estos contenidos que consideramos como básicos fueron una apuesta basada en nuestra formación disciplinar y en la experiencia que teníamos tanto en desarrollo curricular como en investigación etnográfica en las aulas. Sin embargo, posteriormente demostraron ser adecuados ya que permitieron a estos alumnos presentar los exámenes para niveles posteriores de educación con resultados generalmente positivos. También hubo casos de alumnos de CONAFE con premios nacionales y con alta puntuación en evaluaciones estandarizadas nacionales.

La adaptación de los contenidos a contextos rurales también fue una prioridad para los equipos de autores de Dyd² ya que, además de adecuarlos al contexto rural a través de

² Elsie Rockwell, Antonia Candela, Irma Fuenlabrada, David Block, Laura Navarro, Eva Taboada, Hugo Balbuena, Jaime

experimentar todas las propuestas en esas escuelas, planteamos actividades abiertas a situaciones locales donde se retomaran los contenidos culturales y las necesidades de estas poblaciones. Por ejemplo, cuando se trató el tema de salud, además de recuentos de las enfermedades locales, se legitimaron a los actores que localmente atienden enfermedades comunitarias (familia, curanderos, hierberos, hueseros, médicos tradicionales, etcétera), se incorporaron los tratamientos herbolarios o caseros y la misma definición de lo que es una enfermedad (como el desequilibrio corporal y emocional).

Se incluyeron también enfermedades como el susto o el empacho que no son comunes en la medicina convencional donde, en general, se separa lo biológico de lo emocional. De esta manera se legitimó el conocimiento local y la medicina alternativa de estas comunidades. Al mismo tiempo, se evitaron planteamientos excluyentes, al recomendar que cuando los tratamientos locales no dieran resultado, se debía asistir a un médico alopático.

Este enfoque, que también enfatizó lo preventivo, no excluyó la información científica, por ejemplo, sobre lo que son las vacunas y su conveniente aplicación. De la misma manera, se abordaron otros contenidos de ciencias atendiendo tanto a conocimientos y prácticas locales como a las problemáticas nacionales e incluso globales. Así, se mencionan problemáticas globales como la del cambio climático, mientras se reconoce y retoma la importancia de la aproximación de las culturas rurales e indígenas de respeto por la naturaleza (historia sobre el Jefe Seattle que se niega a vender sus tierras al gobierno de EU en 1864 con el argumento de que la naturaleza no puede tener un valor comercial³).

El tercer reto para la educación rural es el de la organización del trabajo docente, ya que en las escuelas incompletas los maestros tienen la difícil tarea de enseñar a alumnos de diferentes edades y grados escolares. En las escuelas del CONAFE un solo instructor tiene que enseñar a todos los alumnos de primaria, que pueden ser entre 5 y 30, de diferentes edades y conocimientos. Atendiendo a esta situación la serie Dyd propone organizar los seis grados de primaria en tres niveles para facilitar el trabajo del instructor. Esta organización se cuestionó inicialmente debido a que los alumnos pasan dos veces por el mismo contenido y actividades. Sin embargo, apoyados en la investigación psicológica piagetiana y posteriormente, en los datos que aportó la experimentación en esas aulas, se mostró que el conocimiento se construye a partir de lo que cada sujeto ya sabe y, por tanto, la segunda vez que se accede a los mismos contenidos y actividades, se elaboran diferentes y más complejos conocimientos.

Un aspecto también importante para facilitar el trabajo docente, cuando éste tiene que enseñar simultáneamente a varios grupos o niveles educativos, es el de simplificar el número de materiales didácticos que tiene que manejar al mismo tiempo. Para las escuelas unitarias de cursos comunitarios, con la serie Dyd se elaboró un solo *Manual del Instructor para Nivel I y II* en vez de los cuatro programas o libros para el docente de las cuatro áreas básicas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) (16 textos en total). Para los niños de estos dos niveles también se propusieron fichas para facilitar el desarrollo de sus actividades en vez de los cuatro libros de texto de las cuatro áreas básicas (16 libros de texto). Para Nivel III se hizo otro *Manual del Instructor*, en vez de los ocho programas que tendría que seguir sin esta propuesta. Los niños de ese nivel contaban con un Cuaderno de Trabajo para cada área, con el que tenían más autonomía para abordar el contenido y las actividades

González, María del Carmen Larios, Graciela Quintero y Francisco Reyes.

³ Cuaderno de Trabajo de Ciencias Naturales Nivel III, CONAFE, pp. 200-203.

así como para escribir en éste lo que elaboraban. Un *Libro de Juegos* para los tres niveles, relacionados con los temas curriculares, permitía que, cuando los niños terminaban su trabajo y el instructor no los podía atender en ese momento, trabajaran otros aspectos del contenido. Así, mientras se entretenían seguían aprendiendo nuevos contenidos o practicando con los previamente abordados. También ayudó a organizar el trabajo de los instructores, que desde el diseño del material se distinguiera entre actividades que requerían la atención directa del instructor de las indirectas, en donde podía dejar el trabajo independiente a los equipos de niños, después de darles instrucciones.

El cuarto reto para las escuelas multigrado y especialmente para las unitarias es el de no dispersar los temas que aborda todo el grupo. Esto es importante para facilitar el trabajo del docente pero sobre todo para que lo elaborado por los alumnos de un nivel se complemente con lo que realizan los de otros niveles. La propuesta de Dyd plantea que los alumnos de los tres niveles trabajen simultáneamente contenidos similares con actividades diferentes para cada nivel, mismas que facilitan y enriquecen la puesta en común en todo el grupo.

Podríamos decir que un quinto reto que afecta a las escuelas rurales multigrado más que a otras, es el tiempo disponible para la enseñanza, pues el docente se tiene que dividir en multitud de tareas diversas para los distintos niveles o grados. La investigación etnográfica nos permitió reconocer para después tomar en cuenta el tiempo real disponible en el curso, aspecto que no siempre se considera en los materiales didácticos y que dificulta el cumplimiento de lo propuesto [Rockwell y Gálvez, 1982]. Por otro lado, la organización de las áreas en los *Manuales del Instructor* respondió a un orden que buscaba evitar que se relegara el trabajo de algunas áreas, como las investigaciones de aula nos había mostrado que ocurría. Por tanto, propusimos empezar el trabajo diario con el área de Ciencias (alternando CN y CS cada semana), continuar diariamente con Matemáticas (con diferentes contenidos para los Niveles I y II, a diferencia de las otras áreas en donde se proponen los mismos contenidos para esos dos niveles) y, al final del día, trabajar con el área de Español.

Consideraciones teóricas que sostienen las propuestas con grupos heterogéneos como son los de las escuelas multigrado y especialmente los de las escuelas unitarias, son los aportes de Vygotsky (1984) en relación a la zona de desarrollo proximal (ZDP). Así, un instructor joven y los compañeros del grupo un poco mayores, son el mejor apoyo para que los niños más pequeños puedan construir su conocimiento porque están cerca de su ZDP y esa cercanía pone en términos más accesibles el contenido para los niños que no tienen el conocimiento. Al respecto observamos que los hermanitos pequeños que algunos alumnos de primaria llevan a la escuela porque son los responsables de cuidarlos, tienen un mejor desempeño cuando posteriormente asisten a la escuela como alumnos, que aquellos que van por primera vez. El trabajo permanentemente colectivo que se propone en Dyd se apoya en la idea de que la construcción del conocimiento no es un proceso individual aislado sino una creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza [Bruner, 1988:132]. Siguiendo estos planteamientos, al final de cada lección se propone una evaluación que inicia oralmente y en colectivo para luego pasar a una fase escrita o dibujada que cada alumno realiza. Así, cada niño revalora y reconoce mejor sus conocimientos a la vista de los de sus compañeros.

La serie Dyd para cursos comunitarios tuvo un impacto positivo como lo mostró la alta demanda comunitaria para su permanencia, y el uso de este material que frecuentemente encontramos en escuelas cercanas no comunitarias. Pero también tuvo otros impactos

como la apertura de interesantes trayectorias académicas y laborales posteriores, que esta experiencia permitió a los instructores.

Sintetizando, podemos plantear que algunas de las propuestas de Dyd para enfrentar los retos de la educación rural son: evitar la concentración y desplazamiento de los niños y por tanto llevar las escuelas donde están los niños y no los niños a donde están las escuelas, estructurar el currículo considerando el tiempo real disponible y las prácticas cotidianas sobre el trabajo con las áreas, incluir contenidos mínimos para cada área para dar flexibilidad a la práctica educativa y permitir adaptaciones al contexto de los alumnos, trabajar por niveles en vez de por grados y con una organización de contenidos similares para todos los niveles, un currículo de relevancia local pero con equivalencia nacional, definir actividades que puede ser directas y otras que se pueden realizar sin la presencia permanente del docente. Una propuesta realizada en 2005 desde la SEP (2005) retoma gran parte de estos aportes, pero desgraciadamente no se implementó en la práctica.

En síntesis, se puede considerar que los aportes y consideraciones de la serie Dyd y su puesta en práctica en cursos comunitarios representan un punto de partida para ser analizados frente a los retos de la educación rural formal que en nuestro país todavía se realiza mayormente en escuelas incompletas o multigrado.

Referencias bibliográficas

- Bruner, Jerome. 1988. *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Candela, Antonia. 1989. *La necesidad de entender, explicar y argumentar: Los alumnos de primaria en la actividades experimentales*, Tesis. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsie (coord.), David Block, Antonia Candela, Irma Fuenlabrada, Laura Navarro, Eva Taboada, Hugo Balbuena, Jaime González, María del Carmen Larios, Graciela Quintero y Francisco Reyes. 1993. *Libro de Juegos. Niveles I, II, III*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, Elsie (coord.), David Block, Hugo Balbuena, Antonia Candela, Celia Diaz, Irma Fuenlabrada, Jaime González, Laura Navarro, Francisco Reyes, Patricia Safa, Eva Taboada y Sofía Vernon. 1989. *Manual del Instructor Comunitario, Niveles I y II*, con Fichas. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, Elsie (coord.), David Block, Antonia Candela, Irma Fuenlabrada, Laura Navarro, Eva Taboada, Hugo Balbuena, Jaime González, María del Carmen Larios, Graciela Quintero y Francisco Reyes. 1992. *Manual del Instructor Comunitario Nivel III*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. 2005. *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: autor.
- Rockwell, Elsie. 1997. "Cursos Comunitarios: Una primera alternativa para el medio rural". *Universidad Pedagógica Nacional* 34.

- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. 1986. *La Escuela, lugar del trabajo docente: Descripciones y debates*. Mexico: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsie y Grecia Gálvez. 1982. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo", en *Educación*, No. 42, Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, Mexico.
- Vygotsky, Lev. 1984. Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*. 27/28.

"TRASLADAR LOS NIÑOS A LAS ESCUELAS". HISTORIAS DE LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR

"TRANSFER CHILDREN TO SCHOOLS". STORIES OF THE SCHOOL CONCENTRATION

Elsie Rockwell
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Instituto Politecnico Nacional, México
rockwell@cinvestav.mx

En 2019 renace como opción la política de "llevar los niños a las escuelas", en lugar de "llevar la escuela a los niños, niñas y jóvenes". Esta política repite una práctica colonizadora de larga data, llevada a cabo en muchas partes del mundo, con consecuencias negativas para la educación de los sectores más vulnerables de la sociedad. Reviso en esta ponencia algunas de estas consecuencias, tanto lejanas como recientes.¹

En primer lugar es necesario reconocer que *se trata de una política discriminatoria*, pues mientras que en grandes sectores de la población los niños y niñas tienen acceso a una escuela del nivel básico relativamente cercana a sus lugares de residencia, esta política impone condiciones diferentes a miles de menores que deben de separarse de sus familias para poder cursar la educación obligatoria, que, dada la reciente reforma, ahora incluye la educación inicial, la etapa en que los niños y niñas aprenden de su entorno familiar. Es discriminatoria porque se trata justamente de hijos de población campesina, habitantes de pequeñas localidades en su mayoría pobladas por hablantes de las lenguas indígenas, es decir, de la población más marginada y vulnerada de nuestro país.

Historia comparada de la concentración escolar

La política de concentrar a la población infantil de un sector para educarla tiene larga historia. Recuerda la política de congregación de la población colonizada durante el siglo XVI, por diversas órdenes eclesiásticas en la América hispana; también recuerda a las políticas de los

¹ Una versión inicial de esta ponencia fue presentada por la autora en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre 2019, Acapulco, México. Eso fue anterior a la pandemia y la política de *Aprender en Casa*, que ha afectado enormemente a la equidad del sistema educativo, en particular en las familias que carecen de conectividad y recursos para apoyar la continuidad de la educación escolar de sus hijos. Ello merece otro análisis.

imperios colonizadores del siglo XIX en África, donde se establecían lo que llamaban "escuelas de rehenes" para los hijos de los jefes tribales de las regiones conquistadas. Otra acción similar se dio con la decisión tomada por el gobierno estadounidense de concentrar a todos los menores de las naciones indígenas (con las cuales se tenían tratados como naciones independientes) en un sistema de internados diseñado expresamente para acabar con sus lenguas y culturas y assimilarlos a la vida "americana". Mediante una serie de medidas legales (como *Dawes act*, 1887) la política de los internados en ese país estuvo estrechamente vinculada a las acciones para reducir los territorios de las reservas nativas y la población que habitaba en ellas, de tal manera que pasaran a formar parte de los Estados Unidos. A principios del siglo XX, en ese país se promovió la política de la "consolidación" escolar, lo cual llevó a la larga a cerrar cerca de 100 000 pequeñas escuelas unitarias o bidocentes que servían sobre todo a la población que se había establecido en las grandes praderas agrícolas del país, y trasladar a los estudiantes, en autobuses, siempre pintados de amarillo, a escuelas "completas" en lugares céntricos [Berry y West, 2010]. A la jornada escolar se le agregaba de esta manera entre dos y seis horas en las que los niños y jóvenes permanecían en los autobuses. Este modelo, que aún está vigente en aquel país, significa que un muy alto porcentaje del presupuesto de la educación pública se destine al costo del traslado.

México no ha sido ajeno a esta tendencia. En el siglo XX se realizó el "experimento" de la Casa del Estudiante Indígena en la Ciudad de México, que pretendía demostrar que jóvenes de "raza" indígena (considerada "degenerada"), podrían transformarse en "mexicanos" mediante una educación intensiva, "alejados de la influencia de sus comunidades" [Loyo, 2005; Escalante, 2018]. El experimento fue monitoreado por científicos y fue "exitoso", con el resultado de que pocos de los egresados quisieron regresar a sus pueblos a servir como maestros para multiplicar el efecto entre población indígena. Este resultado llevó al establecimiento de numerosos internados localizados en las "regiones de refugio" para impartir la primaria completa a jóvenes indígenas, muchos de los cuales fueron contratados como promotores y futuros maestros del sistema de educación indígena de la SEP [Roldán, 2008]. No obstante, los docentes de los internados indígenas por lo menos hasta los años setenta, no eran indígenas ni hablantes de las lenguas, y en algunos casos los estudiantes provenían de diferentes pueblos. La experiencia en los internados, por lo menos en las primeras décadas, significó un abandono de las lenguas indígenas y la transformación de formas de vida que marcaron la orientación de ese servicio educativo hasta finales del siglo XX, cuando se empezó a tomar en serio una política de educación intercultural, con aval constitucional, que respetara y protegiera los derechos lingüísticos y culturales de la población indígena, compromiso que aún no se ha cumplido.

Esta historia llevó al establecimiento del sistema de albergues en el sexenio de Luis Echeverría, bajo la orientación del subsecretario y antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán (1973). La política intentaba combatir algunos de los efectos de los internados y sobre todo abarcar una población mayor, pues el número de albergues se incrementó a miles durante ese periodo. Se argumentaba que sólo mediante el sistema de albergues podrían contar con una alimentación completa y una educación primaria que no fuera multigrado. Los albergues se situaron junto a escuelas primarias en poblados mayores, algunos en localidades no indígenas y con docentes que no hablaban las lenguas de los niños albergados.

Al mismo tiempo, se inauguraron los Cursos Comunitarios de CONAFE. La figura del instructor comunitario, joven egresado de secundaria o media superior, sería el encargado de

impartir la educación. El modelo era diametralmente opuesto al de los albergues, pues se consideraba que conservar la influencia de la comunidad en la educación de los hijos era un fin tan importante como la educación escolar. Las primeras evaluaciones de los resultados del modelo mostraron que los niños aprendían por lo menos a nivel equivalente con la opción inmediata que se les ofrecía, la escuela primaria regular más próxima a su localidad. Esta experiencia, con materiales y formación propias, duró todo el siglo, y mostró el valor intrínseco de "llevar las escuelas a los niños", conservando su vínculo familiar, en lugar de trasladarlos a albergues. En los años setenta, ambas políticas se fundaban en la "predicción" de que la población dispersa iba a desaparecer con el progreso de la urbanización del país, y por lo tanto que estos sistemas serían "transitorios". A 50 años, nos encontramos que la población que habita pequeñas localidades en México se ha duplicado, si bien con índices elevados de migración por el trabajo agrícola temporal o migración permanente de algunos de sus habitantes, notablemente los hombres.

A lo largo del siglo xx también se llevaron a cabo numerosos intentos en sentido contrario. El primero fue la acción postrevolucionaria de los años veinte, de revertir la política porfiriana de favorecer la educación "completa" en las cabeceras municipales; se decidió más bien ampliar el sistema de las escuelas rurales, a menudo unitarias, a la mayor cantidad de localidades posibles. Esto, entre otras cosas, llevó a innovaciones pedagógicas importantes, como el trabajo por proyectos, y por otra parte significó una presencia y legitimación del Estado posrevolucionario en todo el territorio, particularmente en aquellas regiones que habían protagonizado la revolución contra la dictadura. La tradición de la escuela rural mexicana continuó influyendo en las escuelas normales rurales, en los esfuerzos del Crefal y la Universidad Veracruzana de formar maestros para escuelas unitarias, y en numerosos proyectos para las escuelas rurales tanto de parte de la SEP como de los gobiernos de algunos estados de la república [Rockwell y Garay, 2014]. Durante el siglo XXI, también se generaron alternativas serias, como el esfuerzo adecuar los parámetros curriculares a la organización multigrado (SEP, 2005) y de construir, con la participación de los docentes, materiales específicos [Rockwell y Rebolledo Angulo, 2016].

La política de concentración de escuelas durante las mal llamadas reformas educativas

En 2015 el secretario de educación, Aurelio Nuño, anunció el cierre de 100,000 escuelas. Iniciaron varios proyectos de concentrar a los estudiantes en escuelas distantes de sus localidades, por medio de transportes, en imitación del programa de consolidación escolar norteamericana. En 2019, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, anunció como novedad la continuidad de la política de Peña Nieto de cerrar las escuelas multigrado y de "alistar 8000 albergues" como "centros integradores", para atender a la población indígena y rural "dispersa", proveyendo alimentación y una escolaridad "en grande".² Revisemos algunos de los argumentos y los intereses detrás de esta medida

² El proyecto de Nuño se concretó en el Comunicado 593 de la Secretaría de Educación Pública, en 2016. Véase también: Hernández Navarro, Luis, "La nueva reducción educativa" (*La Jornada* 22 de noviembre, 2016), que menciona que en la Cumbre de Movilidad Social de ese año el secretario A. Nuño anunció la reconcentración de 100 000 escuelas; y D. Juárez Bolaños, "El cierre de escuelas rurales", *Educación Futura*, 5 septiembre, 2017. López Obrador hizo el anuncio en abril de 2019. <https://www.milenio.com/politica/amlo-propone-escuelas-albergue-para-zonas-marginadas>.

Argumentos a favor de la concentración escolar

a) *El argumento de la eficiencia*: Desde la visión de políticas públicas basadas en criterios económicos, que predomina en la administración de la educación, concentrar a la población escolar en ocho mil localidades en lugar de cuarenta y tres mil se presenta como una medida racional y más eficiente en términos de costo y beneficio (véase Duncombe & Yinger 2001). Según algunas investigaciones cuantitativas, este argumento no se ha sostenido en la larga historia de la consolidación de escuelas y zonas escolares llevada a cabo en los Estados Unidos y otros países durante un siglo [Berry and West, 2010; Little, 2008; Howley et al., 2011]. Los costos no necesariamente se han reducido, ya que el personal administrativo y la infraestructura edilicia aumentan con esta medida. En el caso del modelo norteamericano, si los distritos escolares asumen el costo del traslado en autobuses escolares esto incide en el presupuesto, incluso desplazando otras necesidades como el pago de maestros especializados o alimentación. Estos cálculos no incluyen el gasto familiar, que también puede implicar costos ocultos no contabilizados. El traslado en autobuses escolares, o incluso en transporte público, también presupone un territorio llano con caminos a todas las comunidades, que no siempre existen en México.

b) *El argumento de la calidad*: Se argumenta que los albergues darán a los niños acceso a escuelas completas, supuestamente con un maestro por grado, y maestros especiales para la larga tira de materias ahora hecha ley. Estaría por verse si realmente se cumpliría con este modelo, además de proveer el personal que tendría que hacerse cargo del cuidado y la alimentación de los pequeños educandos. Además se supone poder reducir el ausentismo de los maestros que al ser obligados a trasladarse a las escuelas lejanas dejan de asistir algunos días de cada semana. Sería importante hacer un estudio serio sobre esta aseveración.

Este argumento se basa en una larga historia de descrédito del modelo multigrado. No obstante, el trabajo con este modelo ha persistido en el país y en el mundo, a pesar de la imposición de la forma escolar graduada, basada en la "fantasía del grupo homogéneo" [Santos Casaña, 2011]. Varios autores han documentado las ventajas pedagógicas de trabajar con niños de diferentes edades y grados en un mismo grupo [Mercado, 1998; Uttech, 2001; Little, 2008]. Los estudios estadísticos comparativos sobre datos nacionales en EUA no demuestran un incremento en el rendimiento de los estudiantes trasladados a escuelas de mayor tamaño e infraestructura, y en muchos casos sugieren lo contrario [Berry y West, 2010]. Estos autores sugieren además que los chicos educados en las escuelas consolidadas obtienen a la larga trabajos menos remunerados que los que permanecen en escuelas pequeñas en sus propias localidades. Por otra parte, varios estudios documentan el efecto negativo de la consolidación de escuelas sobre las comunidades y colonias, la destrucción de centros de congregación cívica de los o las comunidades y colonias tanto rurales como urbanas en el caso de los Estados Unidos [Reynolds, 1999].

En términos de la experiencia escolar de los niños, el traslado a una escuela lejana de su familia y comunidad tiene efectos negativos sobre su desarrollo socioafectivo y autoestima, que a la vez influyen en un bajo rendimiento escolar. En parte, esto se debe a una estigmatización de los niños "de fuera", o de los "ranchos" por parte de los habitantes y aún maestros de las escuelas concentradoras, como se encontró en un estudio en la Chinantla [Rebolledo Angulo, 2015].

En el caso de las escuelas albergue en México, también se ha documentado otra consecuencia: la tendencia a reclutar niños de comunidades cada vez más lejanas, para "llenar el cupo" de escuelas completas en localidades de alta emigración, significa que los alumnos no pueden regresar a sus hogares los fines de semana, y por lo tanto permanecen en el albergue, pero sin tener personal que los cuide y alimente (pues estos servicios se limitan a lunes a viernes). En algunos casos, los niños están obligados a buscar "chambas" a cambio de comida. El efecto es parecido a lo que ha ocurrido en los internados: alta deserción y/o desarraigo de sus comunidades y familias, y pérdida de su lengua materna.

Argumentos en contra de la concentración escolar

a) *Destrucción de la transmisión lingüística y cultural indígena.* Dado que la gran mayoría de las escuelas multigrado se encuentran en localidades indígenas, una primera consecuencia de la concentración en albergues sería la reducción de la convivencia familiar, y sobre todo entre los niños y los miembros mayores hablantes de las lenguas y conocedores de los saberes necesarios para sobrevivir en su entorno. El efecto general en su aprendizaje es drástico, ya que al cercenar las lenguas maternas, el aprendizaje incluso del español y el desarrollo socioemocivo y cognitivo de los niños se retrasa. Hay creciente evidencia [Cummins, 2000 y 2009] [Bialystok, 2018] que comprueban lo anterior, pero además, esto viola la propia constitución que garantiza el derecho de continuidad cultural de los pueblos así como su derecho a una educación intercultural, la cual no puede darse en una institución monocultural dominante.

b) *Traslados largos y peligrosos a los albergues.* La distancia que deben de recorrer los alumnos para llegar al albergue y regresar a casa es muy variable, y a veces atraviesan territorios controlados por bandos adversos a las comunidades de donde provienen. Esto, además de factores propiamente de la familia (como la migración temporal en busca de trabajo) podría significar que los alumnos tuvieran que permanecer los fines de semana en los albergues (que se convierten en mini-internados), sin alimentos ni supervisión, lo cual agrava su situación y supervivencia. Se favorece a los maestros, reduciendo sus tiempos y problemas de traslado, pero se perjudica en el mismo sentido a decenas de niños en cada albergue. Los niños se ven obligados a cuidarse entre ellos mismos contraviniendo cualquier norma nacional e internacional de los derechos de los niños.

c) *Problemas de gestión, corrupción y abuso de menores.* Un tercer argumento es considerar la gestión de los albergues. En el pasado, la oferta de una alimentación no controlada directamente por comisiones de padres, en todas las escuelas pero particularmente en los albergues, ha sido una apertura a la corrupción en pequeña escala (robo de alimentos), de tal manera que algunos alumnos reciben peor alimentación que en casa. La pobreza alimentaria de hecho ha aumentado en décadas recientes, y merece soluciones de fondo. La organización de la vida cotidiana de los albergues, a cargo tanto de personal de base como de posibles servicios subrogados, corre riesgos muy similares a los que ya se constataron en el caso de las estancias infantiles. La situación de

los albergues en el entorno actual de violencia abre condiciones para el abuso laboral y sexual de los niños y niñas alojados en ellos. Por otro lado, a diferencia de las escuelas pequeñas en las comunidades, los albergues no cuentan con el contrapeso de un control comunitario efectivo por parte de los padres de familia.

d) Abandono por el Estado y subvención a los intereses de la privatización de servicios educativos. Es muy probable, dada la legislación y las tendencias a evitar mayor contratación de personal de base, que gran parte de la gestión de los albergues será dada a empresas particulares bajo esquemas de licitación poco transparentes, sin ningún control local. En estos esquemas, se tiende a "pagar por niño atendido", como en las prisiones contratadas, con la consecuencia de proceso de reclutamiento y retención coercitivos, ahora imprevisibles.

¿En esto consiste la rectoría del Estado? Más bien, se prevé un paulatino abandono de grandes territorios rurales por parte del gobierno, pues es bien sabido que en muchas localidades el maestro es el primer y a veces el único empleado estatal, y por él o ella pasan todo tipo de programas y de acciones estatales. En la situación actual, la presencia de la escuela en las comunidades pequeñas significa una primera presencia del poder estatal, un elemento que potencialmente contrarresta la violencia del crimen y que concilia sectores de la sociedad. ¿Se sustituirá la presencia de los maestros por otros, como miembros de la Guardia Nacional, o quedarán las comunidades desvinculadas del Estado, presas de las organizaciones no estatales que controlan gran parte del territorio nacional? Noticias recientes del desplazamiento de comunidades completas de sus localidades por el acaparamiento de tierras destruye oportunidades de educación escolar.

Intereses en juego en la política de consolidación

Consideramos importante identificar los intereses que predominan en la decisión de consolidar o no las escuelas multigrado. Un primer interés es de las empresas constructoras: se han negado a hacer construcción o remodelación en comunidades a las que no tienen acceso por carretera, por los problemas logísticos y por los costos adicionales que les implica, y prefieren construir albergues. La opción ha sido dejar en manos de las comunidades las decisiones y los proyectos de construcción y mantenimiento de las escuelas con subsidios del gobierno, lo cual implicaría menores costos, mayor control por los padres de familia de la calidad adecuación de las construcciones a las condiciones climáticas de cada localidad, evitando los problemas que se presentan con los contratos a escala dadas a las constructoras.

Un segundo grupo de interés posiblemente es el de algunos dirigentes sindicales, en la medida que la dispersión del magisterio implica mayores problemas de control gremial. Al mismo tiempo, el hecho de que se favorezca de manera discrecional el traslado de los docentes hacia escuelas mayores, y se "castigue" a ciertos maestros enviándolos a las comunidades alejadas ha tenido un efecto negativo sobre la continuidad y calidad de la enseñanza brindada en las pequeñas escuelas. Es un lugar común decir que "los maestros no quieren ir a las comunidades alejadas". Este fenómeno se agravará con la política de admisión al

magisterio de profesionistas que no cuentan con la formación normalista o con programas para las normales que excluyen cualquier preparación para el trabajo en escuelas rurales multigrado. Es un fenómeno complejo que se podría corregir con otras medidas.

Un tercer grupo cuyos intereses están en juego es el de las empresas extractivistas e incluso las organizaciones criminales. En su caso, el despoblamiento de las zonas rurales permitiría mayor despojo y control territorial. No obstante, también tendrían interés, en ciertos casos, de retener o concentrar a la población rural con servicios escolares de mayor tamaño, pues requieren de mano de obra permanente o temporal que podría lograrse con la reubicación de familias en torno a las minas, campos agrícolas comerciales, empresas empaadoras, y lugares de fabricación de drogas que se establecen en esos territorios. Desde su perspectiva, no se trata de una política educativa, sino de una política de manejo de población trabajadora, similar a muchas en la historia de la acumulación originaria del capital.

Algunos argumentan que los propios padres de familia son quienes optarían por las escuelas albergue, a pesar de que atenta contra su propio derecho de educar a sus hijos. Esta decisión también se debe a varios factores, entre otros, la extrema pobreza, que implica que las familias carecen de medios para alimentar a los hijos (a pesar de las políticas asistenciales), y a las situaciones de violencia a las que están sometidas. Si hubieran políticas de seguridad y reducción de la pobreza más efectivas sería de esperarse que preferirían mantener a los hijos en casa.

Finalmente, habría que considerar los intereses del sector más importante: los niños, las niñas y los jóvenes. ¿Se les ha preguntado alguna vez? ¿O el "voto con los pies" que continúa reflejándose en los altos índices de deserción, será expresión de su propia posición? Es difícil imaginar que los niños en edad de educación inicial y preescolar, quieran vivir lejos de sus familias. En todo caso, una política de apoyo a la economía rural que no pasara por el reparto de tarjetas bancarias con limosnas sería más equitativa y justa. Ello significa tomar en serio que hay alternativas pedagógicas para el manejo multigrado que son de alta calidad, reconocidas en el "primer mundo", y que no es necesario concentrar a los chicos para respetar su derecho pleno a la educación básica [Little, 2008].

Conclusiones

En esta ponencia, he expuesto algunos de los antecedentes de la política de concentrar a los niños, niñas y jóvenes bajo el pretexto de ofrecerles una educación de mejor calidad. Expongo también, algunos de los argumentos en pro y en contra de tal política, no solamente desde el punto de vista educativo, sino también con miras a la situación general del contexto rural e indígena. Planteo algunas de las consecuencias que preveo tendrá esta política, ya en marcha, y sugiero hacer una evaluación minuciosa de los aspectos económicos, sociales y culturales implicados en la concentración escolar, además de sus consecuencias educativas, no sólo en términos académicos, sino en términos de la "la formación integral de niños, niñas y jóvenes" que supone ser la piedra de toque del modelo educativo promovido para este sexenio.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP Setentas.
- Berry, C. R., & West, M. R. (2010). "Growing Pains: The School Consolidation Movement and Student Outcomes". *Journal of Law, Economics, & Organization*, 26(1), 1–29. <http://www.jstor.org/stable/25620048>.
- Bialystok, E. 2018. "Bilingual education for young children: review of the effects and consequences". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 21:6, 666-679, DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2009. Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty y M. Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 19-35.
- Duncombe, William y Yinger, John. 2001. *Does School District Consolidation Cut Costs?* Working Paper, Center for Policy Research 122. <https://surface.syr.edu/cpr/122>.
- Escalante, C. 2018. "Revisitando la Casa del Estudiante Indígena (1924-1932)." *Anuario de Historia de la Educación*, 18 (2), 133-145.
- Howley, C., Johnson, J., & Petrie, J. 2011. *Consolidation of schools and districts, what research says and what it means*. University of Colorado, National Education Policy Center.
- Little, Angela W. Size Matters for EFA. 2008. *CREATE Pathways to Access*. Research Monograph, 2. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1017.1275&rep=rep1&type=pdf>
- Loyo, E. 1996. "La empresa redentora: la Casa del Estudiante Indígena". *Historia Mexicana* 46 (1), 99-113.
- Mercado, Ruth. 1998. *El trabajo docente en el medio rural*. México, SEP, Biblioteca del Normalista.
- Rebolledo, V. 2015. "Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares". *Antropológica*, 33 (35), 93-115.
- Reynolds, D. 1999. *There Goes the Neighborhood: Rural School Consolidation at the Grass Roots in Early Twentieth-Century Iowa*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Rockwell, E. y Garay, C. 2014. "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica. Un reto aún vigente". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 1-24.
- Rockwell, E. y Rebolledo Angulo, V. 2016. *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. México: autores. www.yoltocah.mx
- Roldán, E. 2008. Modern Indians. "The training of indigenous teachers in post-revolutionary Mexico". En: Houben, V. y Schremps, M. (eds.). *Figurations of modernity*. 67-83. Nueva York, Verlag.
- Santos Casaña, L. 2011. "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural". *Profesorado*, 15 (2), 71-91.
- Secretaría de Educación Pública. 2005. *Propuesta Educativa Multigrado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Uttech, Melanie. 2001. *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

UN PASO A LA VEZ, O QUIZÁ 295. RECORDANDO ALGO DEL CAMINO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

ONE STEP AT A TIME, OR MAYBE 295. REMEMBERING SOMETHING ABOUT THE PATH OF INDIGENOUS EDUCATION IN MÉXICO

Yesid Sierra

Director para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes
Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe
Secretaría de Educación Pública, México
Docente, Universidad Virtual del Estado de Guanajuato
eysierra@nube.sep.gob.mx

Más que un texto académico o un reporte, quiero escribir un testimonio. Estoy empezando a dejar de creer en los números limpios que fundamentan todo, en los experimentos immaculados que garantizan un 90% de efectividad. La crudeza del dato interpretado desde un marco de análisis definido. Me alejo también, con el correr de los días y el nacimiento de algunas canas, de las ideas irrefutables que sólo son palabras pronunciadas en un tono alto o simplemente dichas por quien tiene la razón ¿Cuál es el punto de encuentro entre esos dos extremos?

Ni los números por sí solos son suficientes para comprender la realidad; ni las palabras que parecen irrefutables de tanto que se repiten. Hablando en crudo: ni la ciencia, ni la narración alcanzan. Menos para un fenómeno tan complejo como la educación.

Los seres humanos somos esos dos fenómenos: siempre estamos aprendiendo y siempre estamos tomando decisiones. Dialogando para comprender, convencer y para analizar opciones: allí están involucradas nuestras emociones, intuiciones y nuestra piel que se eriza. Aquellos que sueltan lágrimas espontáneamente, gritos, sorpresa (Andrade y Sabido, 2014; Blanco, 2008; Bericat, 2000; Boito y D'Amico, 2009; Felmlee y Sprecher, 2006; García y Cedillo, 2011; Kogan, 2009; Nancy 2000, 2003 y 2015; Wertherell, 2012). Un universo tan complejo como la educación con base en la que se construyen naciones, requiere la relación de dos personas: un encuentro de corazones debe abrir nuevos espacios de análisis (Bertely, 2001; Delors, 1996; De Sousa, 2005; Freire, 1995; Mejía, 2015; Santos, 2009). Las políticas educativas tampoco ocurren en laboratorios inertes e involucran: sensaciones, convencimiento y

diálogo (Elacqua et al., 2010; Hargreaves y Shirley, 2012; Larroulet y Montt, 2010; Meade y Gershberg, 2008; Reimers y McGinn, 2000).

Por ello simplemente contaré mi experiencia. Quizá alguna referencia, un guiño académico, pero prefiero que sea una historia pues incluirá mis sensaciones, el recuerdo de mis angustias y de mis alegrías. Este texto cruza varios elementos. Habla de algunos retos a los que se enfrenta la educación rural, principalmente la que se ocupa de las lenguas y las culturas indígenas. Presenta una respuesta institucional que se generó durante la pandemia derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Relata la forma en que gradualmente ha aparecido el reconocimiento de estas lenguas y sus culturas en el currículo nacional de educación básica de México y los obstáculos que constantemente debe sortear esta aparición.

Comienzo con algo de historia, de mi historia. Llegué a la Dirección de Formación Docente de la Dirección General de Educación Indígena en 2008. Gané un concurso, presenté varios exámenes e hice una entrevista final; llevaba varios años visitando y estudiando escuelas rurales en México. Aquellas en donde duermen los profes en una casa destartada durante la semana para ir el sábado y domingo a visitar a su familia; esas construidas en cerros que se deslavan cuando llueve muy fuerte. Una de ellas logró el primer lugar en la prueba de aprendizaje ENLACE¹ en 2007. En ese tiempo aún era investigador. Me encargaron visitarla para saber literalmente si era posible que esa escuelita pudiera lograr ese puntaje. Una escuela multigrado, en medio de un cerro en Chiapas. Que bonito lugar, que maravillosa escuela.

Esta es una buena anécdota. Nuestra cultura nos ha enseñado que los “mejores” aprendizajes sólo están disponibles en las “mejores” escuelas que obvio deben tener a las o los “mejores” profes y estar en las “mejores” condiciones. Una escuela en medio de la montaña, multigrado, sin infraestructura “adecuada”, no debería tener ese resultado. Les cuento esto pues fue un muy, muy alto funcionario quien dudaba de ese primer lugar. No estaba juzgando de manera diferente a como lo haría cualquiera de nosotros. Simplemente quería cerciorarse de un caso excepcional. No es creíble para nadie. No nos cabe en la cabeza como sociedad que suceda esto. A este fenómeno le llamamos “discriminación” y es tan fuerte precisamente porque quien lo comete no lo comprende, no se da cuenta de ello, no sabe que la está ejerciendo (Blanco, 2020; Barriga, 2008; Campos y Medina, 2019; Schmelkes, 2012; Solís, 2019). Viví allí, comí tortillas hechas a mano en comal de barro sobre lumbre de leña, jugué con las niñas y los niños, dialogué con las mamás y los papás, admiré a los profes. Era un lugar increíble. Yo nunca dudé de sus resultados de aprendizaje. Sólo que después de visitarla me enamoré aún más de las escuelas rurales, de sus comunidades, de sus profes, de esa magia. He tenido la suerte de visitar muchas de ellas y para mí siempre ha sido un regalo.

Desde hace mucho me considero fan de quien decide estar frente a un grupo o de quien decide acompañar un proceso de aprendizaje. Fue mi primer trabajo al terminar mi licenciatura, acompañar el descubrimiento. Pasar de ver como alguien que no sabe sumar pasa a jugar con ecuaciones complejas, o ver la forma en que la comprensión de nuestro pasado nos lleva a entender un poco el momento que vivimos.

Sigo con algo de historia. México es un país en donde aún se hablan 69 lenguas (incluyendo el español) que se expresan en 364 variantes. De acuerdo con los censos oficiales, en 1808, en

¹ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares, ENLACE, se aplicó en México desde 2006 y hasta 2013. En 2014 fue sustituida por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

vísperas de la independencia, 60% de los 6 millones de personas que habitaban nuestro país, era indígena. Precisamente fue hace 100 años, en el censo de 1921, que por primera vez se preguntó explícitamente a las personas si se consideraban “de raza indígena, raza mezclada o raza blanca”; del total de 14.33 millones de habitantes en aquel entonces, 4.15 (29%) manifestaron auto reconocerse como indígenas y 2.15 (15%) manifestaron hablar una lengua originaria. Para 2021 la proporción de personas que se auto reconocieron como indígenas fue 19% (23.9 millones) y los hablantes 6% (7.7 millones). El declive, en términos proporcionales de las personas que se auto adscriben como indígenas y aquellas que hablan alguna lengua originaria es indiscutible, para los dos indicadores se ha disminuido 10% durante un siglo.²

<i>Año</i>	<i>Población Total en Millones</i>	<i>Persona que se Auto reconocen como indígenas</i>	<i>%</i>	<i>Hablantes de Lengua Indígena</i>	<i>%</i>
1808	6.0	3.6	60	N/D	N/D
1921	14.3	4.15	29	2.15	15
2021	126.14	23.9	19	7.7	6

Hoy sabemos que perder una lengua es perder un modo de comprender el mundo, lo cual afecta nuestra posibilidad, como humanidad de acceder a interpretaciones diversas, por ejemplo, sobre el funcionamiento de nuestros ecosistemas. Disminuir nuestra diversidad cultural, permitir que se pierda una lengua, es limitar nuestra propia posibilidad de sobrevivencia futura como especie.

Considerando la composición pluricultural de México, el gobierno ha impulsado diversas acciones para atender, de acuerdo a cada momento histórico, la educación de la población indígena (Galván, 2002). En los siglos XVI y XVII se combinó la difusión del catolicismo con la castellanización (Medina, 1997). Sin embargo, los indígenas simulaban su conversión negociando el control comunal de sus tierras y la prohibición de la mezcla de castas fortalecía la preservación de sus lenguas y culturas (Bertely, 1996; Cruz, 1990; Sierra, 2015). En el siglo XIX lo indio no tenía un lugar específico. De 1824 a 1917 las iniciativas del Estado hicieron desaparecer el término indio de los documentos oficiales y obvio sus lenguas o prácticas no tenían ningún valor para la nación.

La revolución cambió las cosas en cierto sentido. Se pensó por primera vez en el medio rural como un componente indispensable para el desarrollo. Sin embargo, se siguió considerando a la castellanización como el principal objetivo. A partir de los años cuarenta del siglo XX vinieron una serie de reformas educativas. Se vio la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de las niñas y niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano (Sierra, 2015).

En 1948 nace el Instituto Nacional Indigenista (INI). Los esfuerzos por castellanizar se llevaron a cabo por medio de la creación de los Centros Coordinadores Indigenistas del INI. En los años cincuenta la discusión se centró en los relativos éxitos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso previo. El fin último de la política indigenista fue la desaparición de los pueblos indígenas y sus culturas. Ante el evidente proceso de etnocidio se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos (Sierra, 2015).

² Todos los datos fueron tomados de la página de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, se dio paso a un modelo de educación bilingüe bicultural que puso énfasis en la alfabetización en la lengua materna como primera lengua y la enseñanza del español como segunda lengua, además de tratar de relacionar los contenidos escolares con experiencias significativas para los alumnos. La sombra de la castellanización seguía presente (Sierra, 2015).

El 28 de enero de 1992 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el "Decreto que adiciona el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos". Se reconoce, por primera vez en la historia del México moderno, el carácter pluricultural de la nación y a los pueblos indígenas que habitan en ella. "La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social..."³

Esto no significa que hoy esto sea ya una realidad. Las condiciones socio culturales han causado que en muchas comunidades se dejen de hablar las lenguas originarias y se pierdan sus tradiciones. En la mayoría de nuestro territorio se habla solamente el español y para el 94% de las mexicanas y mexicanos esta es su lengua materna. Las políticas de castellanización e imposición cultural han sido un éxito.

Con el tiempo, la política educativa mexicana ha ido replanteando la definición del modelo de educación destinado a la población indígena nacional siguiendo recomendaciones de organismos nacionales e internacionales y tomando en cuenta la investigación. Hace unos años se habló del enfoque intercultural bilingüe (Schmelkes, 2006) y las nuevas aportaciones quedan patentes en recientes propuestas en las que se siguen no sólo los lineamientos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para la atención de niños y niñas indígenas sino que además se consideran las aportaciones de otras miradas, en donde sociedades multiculturales han abordado la diversidad cultural y lingüística poniendo en marcha distintos proyectos educativos interculturales (García, 2000).

Uno de los últimos avances es que mediante el Acuerdo 592⁴ se logró que la educación indígena apareciera con un apartado especial en el curriculum de la educación básica nacional y se introdujera la enseñanza de las lenguas originarias en la educación primaria indígena. Algunos de los elementos que sustentan el apartado son el fruto de muchos años de trabajo de campo y de recolectar los saberes probados por los maestros en las comunidades indígenas de México. Son las lecciones ordenadas por miles de docentes que retoman su experiencia práctica para hacer evidente que al contextualizar los aprendizajes y diversificar los contenidos se puedan lograr las competencias que exige el sistema educativo nacional y la sociedad global de hoy; al mismo tiempo que se fortalecen las culturas y las lenguas originarias.

Parecería que con el Acuerdo 592 se abriría una interesante puerta de oficialización en los documentos curriculares nacionales. Antes de ese año, los currículos para la educación básica se publicaban y las escuelas indígenas debían tratar de preservar sus lenguas y sus culturas, pero sin una mención oficial de esto en la legislación pedagógica nacional. En la siguiente línea del tiempo se puede observar una mirada gráfica a las políticas de educación indígena en México desde 2010 y hasta 2018.

³ Tomado de: *Los Pueblos Indígenas de México 100 Preguntas*. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=52#:~:text=El%2028%20de%20enero%20de,de%20la%20naci%C3%B3n%20y%20a%20los

⁴ ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011



Sin embargo, recuerdo que el Acuerdo 592 iba a ser publicado sin los apartados referentes a la contextualización, sin una mención explícita a la lengua indígena y sin un espacio curricular definido. Sucedió que diferentes personas involucradas en su revisión fueron hablando del tema con otras que tomaban la decisión final acerca del texto. Faltando pocos días para la entrega del documento definitivo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) recibió la indicación de incluir algunos apartados referentes al tema. Varias personas, entre ellas yo, trabajamos para incluir de manera coherente y consistente lo referente a las culturas y las lenguas originarias de nuestro territorio. Considerando que las políticas de castellanización tuvieron tanto éxito, no es extraño que las o los tomadores de decisión en materia curricular aún no vean a la nación plurilingüe. Es más fácil priorizar la necesidad de una lengua extranjera como el inglés.

Desde 1808 a 2011 los pueblos indígenas de nuestro país y su educación han recorrido un largo camino, pasando de la imposición de una cultura, al reconocimiento de la diversidad y a que por primera vez en un documento curricular normativo nacional se reconozca como eje fundamental la atención a la diversidad.

En 2017 sucede algo similar. Cambio de gobierno, cambio de mirada. Se necesita un nuevo currículo para la educación básica. Foros, consultas. Al final se va a publicar un texto sin menciones explícitas acerca de las lenguas indígenas de nuestro país. Varias personas de la DGEI, desde sus ámbitos de competencia, hablan de esta necesidad a quienes toman la decisión del documento curricular. Nuevamente se deben adicionar los elementos necesarios con relación a la lengua indígena en tiempo record. El perfil de egreso que se publica aún me causa orgullo y emoción. "Aprendizajes Clave".⁵ Léanlo ustedes mismos.

Ámbito	Al término de la educación preescolar	Al término de la educación primaria	Al término de la educación secundaria
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna . Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.	Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena , también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.	Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es un hablante de una lengua indígena lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.

⁵ ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. En: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

Nunca en la historia de nuestro país se había hecho una mención tan clara en un documento curricular oficial de las lenguas indígenas mexicanas. Ni siquiera se habla exclusivamente del español, se habla de lengua materna y se aclara que si esta es una lengua indígena de alguna forma debe ser la primera lengua. Esta mención permitió que se contruyeran los Planes de Estudio de las diferentes lenguas, que al día de hoy llegan a ser 22.⁶

Para inicios de 2020 la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB)⁷ queda sin titular, pasaron unos meses y en un momento dado, me llaman y me solicitan que me encargue de la unidad. Días después viene el cierre de las escuelas ocasionado por el virus SARS-CoV-2. Escucho como encargado, y de manera extraoficial, que habrá programas de radio en lenguas indígenas y educación en televisión. Lo escucho solamente, pues la DGEI no era parte del equipo que estaba trabajando en la estrategia. Mi memoria se remonta al Acuerdo 592 y al documento de Aprendizajes Clave; recuerdo que no fuimos tomados en cuenta al inicio. Como encargado siento que es mi deber continuar con la presencia, dar fuerza al precedente, hacer honor a las lenguas y las culturas indígenas. Comienzo a preguntar discretamente, no quiero generar incomodidades. Trabajamos internamente junto a un equipo en el diseño de planeaciones de clase que se convertirían en guiones y finalmente en programas de televisión. Nos ayudó mucho que ya tuviéramos planes de estudio en lenguas indígenas nacionales, desarrollamos esos guiones, con base en la graduación de aprendizajes de la asignatura “Lengua Materna – Lengua Indígena”; hicimos un trabajo sólido en lo didáctico y conceptual. Cualquier error podía ocasionar un rechazo, debíamos ser impecables. Presentamos algunos de esos documentos por acá y por allá. Lentamente el tema se va incluyendo en la agenda.

Recibo una llamada para preguntar cuál era la propuesta concreta. Mi sugerencia es que incluyéramos un programa de televisión semanal por grado que fuera bilingüe, considerando el español y una lengua indígena nacional. Un total de seis a la semana. Fue una propuesta discreta con el objetivo de que no fuera rechazada. Se toma en cuenta. Se me sale una sonrisa y siento cosquillas de orgullo. Estando encargado no iba a perder el precedente de la presencia de las lenguas en el currículo nacional y en una estrategia tan importante como las clases en televisión durante la pandemia.

Durante 2020, 2021 y 2022, las lenguas indígenas han estado presentes en la televisión abierta nacional como nunca antes en la historia de nuestro país. Quizá me tocó milagrosamente impulsar un poco la idea para que sucediera. Hablar por acá, pensar por allá, convencer y en algunos momentos subir el tono de voz. Enfatizar que existen leyes y que en nuestro país siguen las lenguas vivas. Esto es una obligación, como nacidos en esta tierra y como funcionarias y funcionarios educativos, pues el acercarnos a otras culturas y a otros mundos nos ayuda como humanidad, como individuos. Nos ayuda a aprender que democracia, en algunas lenguas indígenas de nuestro país, se interpreta como “el poder que reside en el pueblo” o “alzar la mano para elegir”; que la palabra aprender, en otras lenguas de la familia maya, se interpreta como “lo que queda en el corazón”. Nos hace un poco más humildes pues para muchos de nuestros pueblos el “yo” no es algo separado de su territorio, el “yo” es el bosque, el alimento que brota del suelo, el agua, la comunidad. Nos hace comprender que

⁶ Maya, Tutunakú, Hñähñu, Hñöhñö, Náhuatl, Tzeltal, Tostsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Yaqui, Naayeri, Popoluca, Oishkam, No'ok, Warijón, Ralámuli, Od'am/Au'dam, Me'phaa, Jñatjo, Nomndaa, Tú'un Savi, Yokot'án, Español como segunda lengua.

⁷ La antigua DGEI se fusiona con la Coordinación General de Educación Intercultural, Bilingüe y se conforma la nueva Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

entender otros mundos y otros modos de relación, quizá nos ayude en nuestro camino para sobrevivir como especie.

En lo concreto trabajamos con 97 docentes de 17 estados del país, hablantes de 31 lenguas indígenas nacionales. Desarrollamos un total de 295 programas para primaria y secundaria. Nunca antes en la historia de nuestro país había existido una presencia tan diversa y significativa de las lenguas indígenas en televisión abierta nacional. Todo ello es consecuencia de la lucha de años de los Pueblos Indígenas, de su capacidad de resistencia, de la capacidad de poner el tema en la agenda educativa del país.

Ni en el momento del Acuerdo 592, ni para Aprendizajes Clave, ni para la Estrategia de Aprende en Casa eran prioridad las lenguas y las culturas indígenas; sin embargo, algunas personas supieron hacer visible el tema y generar la importancia de incluirlo en la agenda. Esta falta de prioridad es una forma de discriminación, de la que todas y todos somos responsables. Nuestra cultura tiene arraigado esto; no es solamente una responsabilidad individual. Quien lee este texto, quien lo escribe y quien lo difunde es tan responsable de que los pueblos indígenas de nuestro país sigan luchando por sus derechos, como aquellos que toman las decisiones. Estamos en víspera de otro momento. Viene el Plan de Estudios 2022. La necesidad de abrir espacio nuevamente en los documentos oficiales está latente.

Ha sido un viaje interesante y emocionante, he tenido la suerte de estar en diferentes momentos. La idea de avanzar gradualmente en este reconocimiento y haber aportado algo me causa alegría. No ha sido fácil, se han perdido horas de sueño, se ha sentido la injusticia, la discriminación pero hasta ahora el terreno ganado paso a paso ha sido consistente. Llena de orgullo la idea de que las culturas originarias de nuestro país accedan a más espacios. Sin duda debemos escuchar más sus lecciones, quizá estén susurrando los mensajes que debemos escuchar para nuestra sobrevivencia como especie. Espero que el momento en que puedan hablar y quizá levantar su voz ya no sea demasiado tarde para nuestro país ni para la humanidad.

Referencias

- Andrade, Adriana y Sabido, Olga (coords.). 2014. *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales*. México: CONACYT, UAM-Azcapotzalco.
- Barriga, Rebeca. 2008. "Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (39): 1229-1254.
- Bericat, Eduardo. 2000. "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología". *Papers*, núm. 62, pp. 145-176.
- Bertely, María. 1996. "Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana". *Serie Avances de Investigación*, núm.5. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, Estado de México.
- Bertely, María. 2001. *La etnografía en la formación de enseñantes*. Teoría Educativa, España, núm 13, p. 137-160, 2001.
- Blanco, Emilio. 2021. Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México. *Sociológica (Méx.)*, vol.35, núm. 101, pp.139-180. Epub 13-Sep-2021. ISSN 2007-8358.<http://>

- www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732020000300139 (consultado el 22 de febrero de 2022)
- Blanco Arboleda, Darío. 2008. "La comunicación corporal en las elaboraciones identitarias-subjetivas". *Perfiles latinoamericanos*, 16 (32), 35-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532008000200003&lng=es&tlng=es
- Boito, María y Marcelo D'Amico. 2009. "De los estudios de acción colectiva a la sociología del cuerpo. Un itinerario a través de las transformaciones de la estructura social en el capitalismo de Latinoamérica", en Carlos Figari y Adrián Scribano (comps.). *Hacia una sociología de los cuerpos y emociones desde Latinoamérica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales—Ediciones ciccus, Buenos Aires, pp. 9–21.
- Campos, Raymundo y Medina Eduardo. 2019. "Skin Color and Social Mobility: Evidence from Mexico". *Demography* 56: 321-343. <https://doi.org/10.1007/s13524-018-0734-z>
- Cruz, Deborah. 1990. *Ta nraka ben gula. Lo que dicen los viejos. Colección Cuadernos de la Cultura Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. México
- Delors, Jacques. 1996. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco. RIE, vol. 21-1 (2003)
- De Sousa Santos, Boaventura. 2005. "Globalización contrahegemónica y diversa". En *Diversidades. Revista Internacional de Análisis*, núm. 1, 2005, pp. 11-21.
- Elacqua, Gregory, Mosqueira Ursula, & Santos, Humberto. 2009. La Toma de Decisiones de un Sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP. *Foco Educación*, CPCE / Expansiva UDP, 1-37. http://www.expansiva.cl/media/en_foco_edu/documentos/23062009104841.pdf
- Felmlee, Diane y Susan Sprecher. 2006, "Love", en J. Turner y J. Stets (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions*. California, Springer.
- Freire, Paulo. 1995. *Pedagogía da Esperança*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- García Andrade, Adriana y Priscila Cedillo. 2011, "Tras los pasos del amor: un recuento desde las ciencias sociales", en *Estudios Sociológicos*, vol. xxix, No. 86, mayo-agosto, pp. 551-602.
- Galván, Luz (coord.). 2002. *Diccionario de historia de la educación en México*. México: Conacyt-CIESAS-DGSCA, UNAM. <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm>.
- García, Sonia. 2000. "La educación indígena desde el discurso oficial: teoría y práctica", *Textual. Análisis del medio rural*, núm. 36.
- Hargreaves, Andy, y Dennis L. Shirley. *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Corwin Press, 2012.
- Instituto Nacional de Geografía e Historia (INEGI). "Censo de Población y Vivienda 2020". México, INEGI, 2021. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf (consultado el 27 de febrero de 2022).
- Kogan, Liuba. 2009. "Cuerpos e identidades; el espacio interpretativo de la disrupción", *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, Córdoba, núm. 1, año 1, diciembre, pp. 38–43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273220612003>.
- Larroulet, Cristián y Montt Pedro. 2010. Políticas Educativas de Largo Plazo y Acuerdo Amplio en Educación. El Caso Chileno. En: Sergio Martinic y Gregory Elacqua, *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*, (pp. 19-54) Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Facultad de Educación – UNESCO, Oficina Santiago.

- Meade, Ben y Gershberg, Alec. 2008. Making education reform work for the poor: accountability and decentralization in Latin America. *Journal of Education Policy*, 23(3), 299-322. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930801923823>.
- Medina, Andrés. 1997. *La educación indígena: una reflexión antropológica y una propuesta etnográfica*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México. UNAM (mimeo).
- Mejía, Marco. 2015. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur.
- Nancy, Jean Luc. 2003. *Corpus*. Ed. Arena Libros, Madrid, 2003.
- Nancy, Jean Luc. 2006. *El Intruso*. Éditions Galilée, París, 2000 Traducción: Margarita Martínez, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, Colección Nómadas.
- Nancy, Jean Luc. 2015. "58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma". Editorial La Cebra.
- Reimers Fernando y Noel McGinn. 2000. *Diálogo Informado*. México, Centro de Estudios Educativos y Asociación de Universidades Encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina.
- Santos, Boaventura. 2009. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores - CLACSO.
- Schmelkes, Sylvia. 2006. "La interculturalidad en la educación básica", en: *Revista PRELAC*, núm. 3 diciembre 2006, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.
- Schmelkes, Sylvia. 2012. "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible". En *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, coordinado por Álvaro Marchesi y Margarita Poggi. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Sierra, Yesid. 2015. El afán por la mejora docente. Tesis doctoral. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Solís, Patricio. 2019. Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina. *Papers*, 104 (2): 247-278.
- Wertherell, Margaret. (2012). *Affect and emotion. A new social science understanding*. Londres, sage, 182 pp.

SEMBRANDO NUESTRA EDUCACIÓN COMO DERECHO. LA NUEVA ESCUELA INTERCULTURAL DE CHIAPAS

PLANTING OUR EDUCATION AS A RIGHT. THE NEW INTERCULTURAL SCHOOL OF
CHIAPAS

Lesvia Rosas
Centro de Estudios Educativos, México
oliva_rosas@yahoo.com.mx

Reseña del libro:

Bertely (coord.) (2009): *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM/ ECIDEA/ CIESAS-Papeles de la Casa Chata/ IAP/ OEI/ Ediciones Alcatraz. México.

Esta obra, coordinada por la doctora María Bertely Busquets, nos ofrece una oportunidad de conocer de cerca y de primera mano el proceso de construcción "de una propuesta educativa intercultural y bilingüe, elaborada *desde abajo y desde dentro*, que da sustentabilidad al derecho de los pueblos indígenas y no indígenas de participar en el diseño, la administración y la operación de una educación intercultural y bilingüe de calidad y pertinencia sociocultural" [Bertely, et al., 2009:5].

De entrada, tanto el título como las afirmaciones que hace la doctora Bertely en la introducción nos remiten a la incansable búsqueda que, durante décadas ha sido la preocupación principal de la investigación educativa en el medio rural. La escuela rural en México tiene una larga historia, inevitablemente unida al desarrollo y evolución de nuestro país y marcada por los diferentes enfoques y perspectivas políticas que le han dado vida en las etapas por las que ha pasado desde al menos hace un siglo.

Es una historia compleja, que se entreteje con los cambios sociales, políticos y económicos acontecidos en las diferentes regiones del país, por lo que podríamos hablar de las escuelas en el medio rural y no de una escuela rural. Surgió de un proyecto específico para ese medio, con la finalidad de integrar a sus habitantes al proyecto de la Nación, sin embargo, como sabemos, ese proyecto fue desapareciendo y desde hace más de medio siglo existe

sólo la escuela diseñada para el medio urbano, a la que tienen que adaptarse las escuelas que existen en el medio rural. Vistas desde esa perspectiva, parecen no lograr los estándares educativos nacionales y siempre son señaladas como las escuelas más atrasadas.

El asunto no es sencillo. Hoy, las escuelas rurales nos presentan una multiplicidad de experiencias sumamente ricas por todo lo que nos enseñan cuando nos acercamos a su cotidianidad y a su historia. También nos plantean retos que no se han superado y es imposible ignorar: la necesidad de observar, escuchar y establecer un verdadero diálogo intercultural con las comunidades, ya sea indígenas o no, para entender y respetar su derecho a exigir y proponer una educación basada en sus valores, conocimientos y aspiraciones, lo que conlleva el respeto por su cultura; y reconocer que existen propuestas educativas generadas por las comunidades, desde su cultura y desde su visión del mundo, que pueden articularse con la propuesta nacional y enriquecerla.¹

Por esta razón, quizás la pregunta más importante y recurrente que la investigación se plantea tiene que ver con la finalidad de la escuela y con su pertinencia: ¿se trata de servir a los intereses políticos y económicos del país o de satisfacer las necesidades y aspiraciones educativas de los habitantes del medio rural?, la respuesta es que la escuela rural siempre ha tenido que mediar entre los dos propósitos y eso ha provocado que los procesos educativos en estas escuelas sean sumamente complejos; por ejemplo, al tener que forzar el aprendizaje en un idioma distinto, en el caso de los niños indígenas que hablan sólo su lengua materna, e ignorar los rasgos esenciales de su cultura, imponiendo a través de la educación, los de la cultura hegemónica.

El problema se presenta también en las escuelas no indígenas al no reconocer que existen formas de vida y conocimientos propios de las comunidades, que, de ser tomados en cuenta, pueden darle mucho mayor sentido a la educación de los niños, niñas y jóvenes y pueden articularse con los conocimientos contenidos en el diseño curricular de la educación básica nacional.

No ha sido suficiente introducir el estudio de las lenguas indígenas, o algunos contenidos locales en el currículum, puesto que estas son acciones emprendidas por las autoridades, en las que impera el cumplimiento del plan de estudios nacional, lo que conduce a otra pregunta: ¿es posible diseñar una propuesta educativa, que, basada en los valores y conocimientos de las comunidades tanto indígenas como no indígenas cumpla con los requerimientos del plan de estudios nacional?

La obra que presenta la doctora Bertely nos da una respuesta y, por la forma tan detallada en la que se expone, nos proporciona no sólo un informe, sino un documento de estudio sobre los aspectos que intervienen en el proceso sumamente complejo de construcción de propuestas educativas pero sobre todo se elabora en un clima respetuoso y paciente de diálogo de saberes.

¹ No es que no se hayan hecho esfuerzos, revisando la investigación educativa de por lo menos 40 años atrás, encontramos que no sólo los y las investigadores sino también las comunidades rurales tanto indígenas como mestizas, maestros y maestras rurales y las propias instancias gubernamentales han realizado proyectos y programas que pretenden entender el problema y dar soluciones. Sólo como ejemplo se pueden mencionar: la propuesta de un Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales. El diálogo cercano con los maestros y maestras, reviviendo con ellos sus motivaciones, ideales, formas de percibir su trabajo, sus búsquedas, sus angustias, con la finalidad de entenderlos y recuperar sus valiosas experiencias, aunque no todas sean exitosas. La sistematización del valioso trabajo de muchos maestros que han reflexionado sobre su práctica educativa y la han replanteado desde los supuestos y principios que la fundamentan, creando sus propios proyectos educativos. Los esfuerzos por recuperar las lenguas originarias e incorporarlas al proceso educativo como primera lengua. La recuperación y sistematización de algunas propuestas educativas de los pueblos originarios generadas desde su visión del mundo y sus valores. La propuesta de políticas para la educación en el medio rural.

El proyecto se llamó: "Talleres de formación para uso, diseño y producción de tarjetas de autoaprendizaje. Acciones diagnósticas y de sistematización de modelos curriculares compatibles y alternativos de educación primaria intercultural y bilingüe en el estado de Chiapas, México".

La propuesta fue construida mediante un largo proceso de diálogo (el proyecto se llevó a cabo entre 2004 y 2008) entre dos grupos de educadores: la UNEM, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, que agrupa a maestros tsotsiles, tseltales y ch'oles y educadores independientes; y ECIDEA, programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, que agrupa a jóvenes tseltales. Intervinieron también asesores académicos externos de cada uno de los grupos, de tal manera que se logró una interacción intercultural, mediante la escucha y el trabajo a profundidad.

Aunque este trabajo se refiere específicamente a una propuesta indígena, la aspiración es que sirva como una pauta para que comunidades no indígenas ejerzan también su derecho a elaborar y operar sus propuestas educativas.

El informe está conformado por cuatro textos:

- Sembrando nuestra educación como derecho.
- Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM.
- Currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe ECIDEA.
- Diálogo intercultural sobre el convenio de la OIT.

En el primer texto la doctora Bertely nos sitúa ante la problemática que se quiere afrontar con el proyecto: las propuestas y procesos educativos diseñados y puestos en práctica por las instancias directivas de la educación a nivel nacional, no llegan hasta el punto de integrarse con las necesidades educativas de todo ese sector de la población mexicana que desde hace más de cinco siglos ha sido objeto de políticas integracionistas y castellanizantes que sólo han logrado marginalizarlo.

Hace hincapié en el hecho de que participar en el diseño, la operación y la administración de las propias propuestas educativas es un derecho de los pueblos indígenas y como tal se ejerce en este proceso de una propuesta curricular elaborada "desde abajo" lo que significa que en el proceso participaron educadores elegidos por las propias comunidades y "desde dentro", lo que significa que su elaboración se basó en la producción de conocimientos propios, surgidos de la investigación y la "coteorización", articulados al conocimiento universal y escolar mediante campos de saber [Bertely, et al., 2009:16].

En el mismo texto, el doctor Jorge Gasché² hace una reflexión sobre el proceso histórico de la Unión y sobre su participación en el proyecto. Hace hincapié en que "se trató de un proceso histórico, político y pedagógico concreto, lento, continuo y siempre, a la vez, personal y social" [Bertely, et al., 2009:38].

En el siguiente apartado, Stefano Claudio Sartorello³ presenta los procesos vividos por el equipo: la colaboración, el interaprendizaje y la coteorización, así como el proceso intercultural de construcción curricular de la UNEM y educadores independientes. Hace hincapié en que "los tres procesos deben ser tomados en cuenta en otros procesos de construcción de propuestas educativas interculturales" [Bertely, et al., 2009:44].

² Asesor de la UNEM y educadores independientes. Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

³ Corresponsable del proyecto UNEM y educadores independientes. Universidad Iberoamericana.

Sonia Comboni Salinas⁴ se refiere al proceso del programa ECIDEA y de sus integrantes. Hace hincapié en la interculturalidad y en su proceso de construcción, que implica practicar la pedagogía de la diversidad y la política de la autonomía [Bertely, et al., 2009:16].

Finalmente, el licenciado Mariano Hernández Gómez y el licenciado Dionicio Toledo Hernández⁵ presentan un reporte de los talleres y reuniones de seguimiento realizadas durante el proyecto.

En el segundo texto, los educadores de la UNEM, con su asesor Jorge Gasché hacen una presentación sumamente detallada y completa de la participación de esta Unión de maestros en el proyecto, desde un diagnóstico de la educación en Chiapas vista desde las propias comunidades, lo que permite entender mejor las repercusiones de una educación ajena a sus formas comunales de educación y a sus aspiraciones acerca de la escuela. El modelo educativo que presentan: "La nueva educación primaria intercultural y bilingüe de la UNEM" contiene todos los elementos esperados: desde su fundamentación filosófica y ética, pasando por conceptos fundamentales como la interdisciplinariedad hasta la explicitación de las partes esenciales como son los objetivos, el perfil del niño que se quiere formar y por supuesto la formación de los educadores. Se presenta también la propuesta curricular completa.

En el tercer texto, los educadores de ECIDEA, con su asesora Sonia Comboni Salinas presentan la trayectoria de esta agrupación de educadores indígenas desde su creación hasta su participación en el proyecto objeto de esta obra. Su propuesta se llama "Currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe ECIDEA". Destaca el hecho de que en el diseño de la metodología educativa participaron además de los educadores, investigadores y la comunidad, los niños y las niñas. La propuesta contiene una presentación de la metodología educativa, muy importante puesto que se basa en la figura del caracol (Puy) que en la filosofía indígena significa "el camino al que queremos llegar todos juntos". Mediante esta metodología se articulan los conocimientos propios, nacionales y universales. Se presenta también la fundamentación pedagógica y la estructura curricular en la que se integra el perfil de los educadores. Un rasgo distintivo de esta propuesta es la expresión artística para asimilar y mostrar a la comunidad los aprendizajes logrados mediante la investigación y la integración de conocimientos.

La riqueza contenida en estos dos capítulos es muy amplia y profunda, puesto que se explicita ampliamente la propuesta educativa de los dos grupos UNEM y ECIDEA, dándonos la oportunidad de acceder a las concepciones filosóficas y metodológicas que originan sus propuestas. En ambos casos los valores comunitarios son los que fundamentan toda la propuesta puesto que en ellos se encuentran las bases que guían el desarrollo de los niños y niñas.

La estructura curricular también se desarrolla con base en un método surgido de esos valores. En el caso de la UNEM el Calendario de las Actividades Socioecológicas y en el caso de ECIDEA la metodología del caracol, Puy. Estas les permitieron articular los contenidos nacionales con los propios de su cultura y con otros contenidos universales. Un elemento común a las dos propuestas es partir de las actividades cotidianas de la vida comunitaria y de la relación Naturaleza-Sociedad para ir construyendo los conocimientos locales que posteriormente mediante un proceso de análisis crítico se articularían con los de la propuesta nacional.

⁴ Asesora del programa ECIDEA. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

⁵ Presidente de Administración de Lumaltik Nopteswanej A.C. y Co-coordinador General del Programa ECIDEA respectivamente. Responsables del proyecto.

A lo largo de los tres primeros textos, se explicitan conceptos fundamentales para ambas propuestas como: innovación educativa, relevancia educativa, interculturalidad, coeducación, escuela; articulación crítica de los conocimientos indígenas con los del plan de estudios nacional. Puestos en común estos conceptos contribuyeron ampliamente a la elaboración final de las propuestas educativas. En particular la interculturalidad es ampliamente analizada y tratada en todos los textos tanto por los diseñadores indígenas como por los asesores académicos externos.

En el cuarto texto se presenta el taller en el que los diseñadores indígenas, coordinados por el doctor Jorge Gasché leyeron y analizaron el Acuerdo 169 de la OIT, relativo a los pueblos indígenas. No en balde este texto lleva como título "Diálogo intercultural" pues en su lectura podemos darnos cuenta de lo difícil que es poner en diálogo dos formas de pensar en dos lenguas diferentes. Sin duda su lectura nos hará reflexionar sobre la enseñanza en nuestras escuelas rurales.

Como podrá advertirse, acercarse a esta obra significa disponerse a estudiar detenidamente todos los elementos que van surgiendo en la narrativa muy clara y bien estructurada que nos dan de primera mano sus autores. Nos invita a reflexionar seriamente sobre nuestros propios conceptos de educación, evaluación, interculturalidad, currículum e inclusive sobre la formación y acompañamiento de los maestros. Hace una aportación importante a la discusión sobre los "saberes comunitarios" al considerarlos como conocimientos, a la par con los que ellos llaman conocimientos occidentales y conocimientos universales. Hay un reconocimiento de que la vida no puede explicarse desde un solo paradigma, por lo que el diálogo intercultural abre los espacios para que diferentes visiones puedan enriquecerse y fortalecer, en este caso, la educación de la población rural.

Por lo general al término de un proyecto se esperan sus resultados en cuanto a alcances y costos, y pocas veces en cuanto al aprendizaje que surge de los procesos vividos durante la experiencia. Por eso, entre los muchos aspectos que se pueden desprender de la obra, me pareció importante resaltar los procesos que hicieron posible su realización y que también son expuestos de manera muy abierta y sincera en el documento.

Se trató de un proceso de verdadero diálogo intercultural entre los educadores indígenas y entre estos y sus asesores académicos externos. Lo destaco porque generalmente la comunicación entre la academia y los maestros ha representado la piedra de tropiezo de algunos proyectos, al querer siempre "enseñarles" cómo ser maestros, sin entender muchas veces los motivos y la razón de su proceder. En este caso, cada grupo se dispuso a escuchar al otro, despojándose de sus prejuicios y preconceptos, lo que les permitió también aprender unos de los otros.⁶

Durante la experiencia, se fueron acuñando algunos términos:

Sembrando desde abajo: "Significa que ambos currículums fueron diseñados gracias a la colaboración, la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico que se dio entre los educadores indígenas de ambas organizaciones, sus comunidades y algunos colaboradores y asesores no indígenas por medio de talleres de formalización y diseño curricular impartidos" (p. 16).

⁶ En el texto se reconocen los vínculos con la literatura reciente sobre metodologías colaborativas, críticas y descolonizadoras, así como del enfoque de investigación Grounded Theory, aunque también puede encontrarse la influencia de Paulo Freire y de la investigación acción participativa. Uno de los aspectos a considerar en la IAP es precisamente el aprendizaje que se desprende de los procesos vividos durante la experiencia.

Desde dentro: "Significa que el trabajo desempeñado por los diseñadores curriculares nativos se caracterizó por el desarrollo de experiencias de investigación vivenciales, profundas y descolonizadoras que supusieron el desarrollo de prácticas de colaboración e interaprendizaje en tres sentidos" (p. 16).

Interaprendizaje: Además de los talleres, los diseñadores también interaprendieron al co-participar en actividades llevadas a cabo en las aulas, en las actividades de la vida diaria en el huerto y la parcela y en colaboraciones que tuvieron con maestros en servicio autónomos y oficiales. Así enriquecieron sus conceptos y llegaron a formular sus propuestas.

Coteorizar: "Proceso que se dio a partir de las actividades de interaprendizaje entre los diseñadores indígenas y sus colaboradores no indígenas en torno a la organización social del aula, los modelos de educación, la sistematización y la planificación curricular, así como la elaboración de currículums interculturales y bilingües para el nivel primario" (p. 16).

Por parte de los asesores académicos externos también se vivieron procesos importantes. En palabras de Stefano Claudio Sartorello:⁷

Los educadores indígenas fueron considerados como miembros plenos del equipo, como colaboradores en pie de igualdad con sus colegas mestizos y como coinvestigadores que participan junto a los académicos no indígenas en la construcción de una propuesta educativa intercultural (p. 46).

Asumiendo una postura político-pedagógica que fomenta la horizontalidad, el diálogo intercultural y que sobre todo privilegia la escucha, los asesores no indígenas hemos participado como unos miembros más en el proceso de construcción curricular (p. 46).

...nos hemos asumido como aprendices, valorando sus visiones culturales y políticas sobre lo educativo y aprendiendo de ellas (p. 46).

...fomentamos un proceso espontáneo, inductivo y participativo escuchando y aprendiendo de las voces de nuestros colaboradores y, en cierta medida, dejándonos guiar por ellas (p. 46).

Para terminar, cito las palabras del doctor Jorge Gasché, quien se refiere a un aspecto que nunca o casi nunca se toca en los proyectos o informes educativos, pero que subyace a ellos como un imperativo de la educación:⁸

Tal vez no sea muy convencional hablar, en un libro académico, de la amistad. Pero así como, cuando se habla de pedagogía, sólo se suelen contemplar aspectos técnico pedagógicos y metodológicos, cuando detrás de cualquier "eficiencia educativa" lo que más importa es el eros pedagógico -para retomar una idea socrática- es decir, una forma de amor que combina amor fraternal y filial, de la misma manera una cooperación académica entre personas de carne y hueso sólo se vuelve creativa y productiva cuando unos quieren sinceramente a los otros y esta amistad funda la confianza mutua. Muchas debilidades y fracasos de proyectos se explican fácilmente por la ausencia de este cemento afectivo que es el eros pedagógico, que liga a todos los actores en proyectos educativos.

⁷ Corresponsable del proyecto UNEM y educadores independientes. Universidad Iberoamericana.

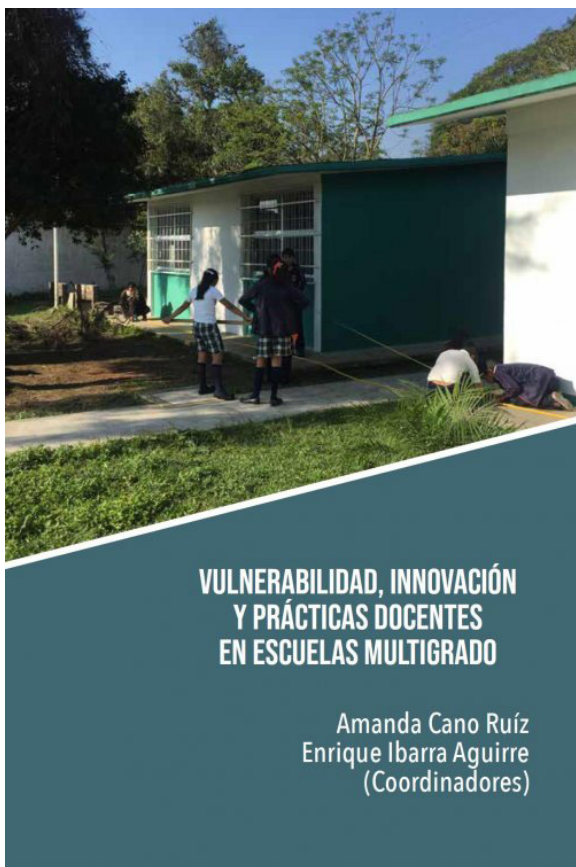
⁸ Como dijera Paulo Freire: "La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete a ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar". *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª. Edición. Siglo XXI editores. México 1996.

El racionalismo occidental dominante nos vuelve lamentablemente ciegos frente a las motivaciones más humanas de nuestras actividades compartidas. Por eso, me he permitido apuntar el eros, el amor, como condición indispensable para cualquier ensayo educativo que pretenda ser exitoso. [Bertely, et. al., 2009:9]

VULNERABILIDAD, INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES EN ESCUELAS MULTIGRADO

VULNERABILITY, INNOVATION AND TEACHING PRACTICES IN MULTIGRADE SCHOOLS

María del Rosario Auces Flores
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
rosario.auces@uaslp.mx



Reseña del libro:

Amanda Cano Ruíz y Enrique Ibarra Aguirre (coords). 2018. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docente en escuelas multigrado*. Ciudad de México. Editorial Nómada.

Para quienes hemos sido docentes rurales en alguna etapa de nuestra trayectoria profesional, este libro nos trae a la memoria lugares, momentos y vivencias que han sido cruciales en nuestro devenir histórico-social. De igual manera, para quienes nos relacionamos con el campo de estudio de lo rural en el contexto escolar, nos ofrece una gama de aportaciones y posibilidades teórico-metodológicas para su abordaje, desde la interdisciplinariedad y la colaboración. Por otro lado, para quienes no nos encontremos en una u otra posición, este libro permitirá adentrarnos y conocer los paisajes de luz y sombra que caracterizan a nuestras escuelas multigrado en México. De cualquier forma, leer esta obra nos llevará a asumir, inexorablemente, la gran

responsabilidad que tenemos todos y cada uno para revertir y transformar esta realidad social y educativa.

La sombra nos muestra que, a pesar de contar con un alto porcentaje de escuelas multigrado en el nivel de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; así como en todas sus modalidades: indígena, general y grupos comunitarios, hay una grave ausencia de políticas estatales y federales a favor de esta modalidad educativa en México. La luz se refleja en las situaciones cotidianas de sus aulas y el deseo de aprender de sus niños, niñas y jóvenes; el interés y compromiso de sus maestros para responder a este y el papel tan importante que juegan la investigación y el campo de la formación docente para lograrlo.

Es por ello que este libro tiene como propósito central visibilizar las escuelas de organización multigrado, así como conocer las características que definen esta modalidad con el fin de proporcionar insumos para la definición de políticas educativas pertinentes. En primera instancia, sorprende la calidad de las experiencias sistematizadas de investigación e intervención que circunscriben sus cinco capítulos y que forman parte de un proyecto de investigación amplio titulado: "Escuelas multigrado en México: situación, retos y propuestas de mejora".

La Red de Investigación en Educación Rural, fundada en 2014, participa y conjunta en este trabajo importantes investigaciones que han desarrollado especialistas en educación, formadores de docentes de distintas instituciones de educación superior y docentes en servicio o en formación permanente que desempeñan sus labores en educación básica del medio rural.

Como señalan los coordinadores de este libro, al hablar de escuelas multigrado, se destaca la complejidad y diversidad de formas y expresiones de lo rural, al instituirse como: "espacios educativos en el que un solo docente brinda atención pedagógica a alumnos de dos o más grados escolares o bien, a todos los grados posibles cuando se trata de escuelas unitarias" (p. 9). Esta condición deriva de su ubicación geográfica, ya que se insertan en las zonas más alejadas e incomunicadas del país. Existe también un alto porcentaje de éstas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad como un alto o muy alto grado de marginación y pobreza entre sus habitantes, motivo que cobra relevancia en los estudios realizados.

Ante esta realidad socioeducativa, las principales inquietudes que se abordan son: ¿Quiénes son los directivos y docentes que se quedan y aceptan este reto de transformación y beneficio social a través de la educación multigrado? ¿Cómo se forman y forjan en la práctica profesional al estar inscritos en escuelas multigrado y/o unitarias? ¿Qué competencias desarrollan? ¿Cómo resuelven los retos específicos de la simultaneidad de atención de grados escolares y la multiplicidad de funciones? ¿Qué necesidades de formación demandan?

Con una estructura bien pensada y definida, nos lleva a incursionar, analizar y profundizar en torno a la modalidad multigrado a partir de tres ejes de análisis: la contextualización, la gestión pedagógica y la práctica docente. Dimensiones que nos llevan de la mano en torno al: dónde, cómo y qué de la práctica docente multigrado. El primero hace referencia a escala macro y cuantitativa que sitúa este tipo de escuelas en México, aunado a indicadores en torno a una gran desventaja e inequidad social. El segundo nos conduce a la práctica docente, la diversidad de recursos que se emplea, el uso pedagógico que se le da y el contexto escolar donde cobra sentido. El tercero analiza y contrasta las dificultades, así como la mediación didáctica innovadora que puede observarse al abordar contenidos específicos del

campo formativo: pensamiento matemático, en los niveles de telesecundaria y preescolar. Un ámbito de indagación que, como bien refieren sus autores, es poco abordado y difundido en la investigación educativa.

Es importante reconocer las necesidades de profesionalización docente específica que se precisan para trabajar en una escuela multigrado dado que exige desarrollar el currículum formal a partir de las características y condiciones de los grupos que atienden. Entre ellas destacan: la planeación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, la organización del grupo, así como las didácticas de las diversas áreas del conocimiento [Santos, 2015; Bahar, 2009; Mulryan-Kyne, 2007; SEP, 2006; Little, 2005; Uttech, 2004, en: Cano, Ibarra y Ortega, 2018: 34].

La principal tarea se refiere a la enseñanza en el aula, caracterizada por una didáctica multigrado, cuyos principios deben basarse en la simultaneidad de las actividades de aprendizaje, la participación diferenciada de los alumnos, así como la combinación y alternancia de las formas de trabajo tanto del docente como del alumno [Montero, 2002, en Cano, Ibarra y Ortega, 2018: 37].

Aunado a lo anterior, se debe considerar las tareas de gestión escolar, en tanto que desempeñan funciones directivas con respecto a la administración de recursos, organización de trabajo comunitario y conformación de redes de apoyo municipales y estatales para la generación de proyectos institucionales y educativos. Finalmente, puede deducirse la gran necesidad de actualización docente en aras de dichas demandas.

En cada capítulo se dibujan paisajes del medio rural permeados por la vulnerabilidad, dada la situación de pobreza que enfrentan, en contraste con la riqueza de experiencias recuperadas desde y en la convivencia cotidiana. Paisajes focalizados sobre las formas de dirigir y llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, las dificultades y vacíos no resueltos o resueltos de forma parcial, así como la creatividad de recursos y situaciones que se generan al interior de sus aulas.

Lo anterior permite identificar la generación de propuestas innovadoras en escenarios reales y en el marco de una "pedagogía multigrado", entendida como "una disciplina en construcción que apuesta a definir sistemas de intervención educativa pertinentes para la atención de varios grados escolares de manera simultánea" [Galván y Espinoza, 2017; Popoca, Cabello, Cuervo, Estrada, Hernández, Reyes y Sánchez, 2006; Ames, 2004; Uttech, 2004, en Cano e Ibarra, 2018: 11].

Es así como Ibarra, Jacobo y Cano nos introducen en el análisis geo-estadístico de las escuelas unitarias cuyo referente principal se define por las condiciones geográficas, económicas y políticas de sus comunidades que, según CONEVAL (2014) y CONAPO (2010) las posicionan con un alto y muy alto riesgo de marginación. Una premisa inicial es que, en estas circunstancias, los "mejores" docentes deben estar laborando en estas escuelas y dejar de ser consideradas "zonas de castigo" o de tránsito en una búsqueda por acercarse a aquellos centros que tienen mejores condiciones de trabajo.

El primer dato significativo es el porcentaje que representa esta modalidad multigrado en los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria, así como la variabilidad (ascenso y descenso) que se muestra a través de un análisis de fluctuación en tres ciclos escolares: de 2012 a 2015; en promedio significan el 15.8% del preescolar, 11.7% en primaria y 7.7% en secundaria. Destaca, por otro lado, que sean los estados de Tabasco (38.4%), Zacatecas (36.7%), Chiapas (37.6%), San Luis Potosí (33.6%), Oaxaca (26.1%), Guerrero (21.7%) y Ve-

racruz (16.9%) las entidades con mayor porcentaje en promedio de escuelas unitarias, con respecto al total de las escuelas con las que se contaba en ese lapso de tiempo. Todos estos estados presentan muy alto grado de marginación, a excepción de Tabasco con grado alto; y Zacatecas es el único estado con grado de marginación medio.

Por su parte, Galván, Solares y Espinosa nos transportan a la comunidad de Coatepec, Veracruz cuya escuela primaria unitaria, conformada por 17 alumnos de 1º a 6º grados y su docente, nos recibe (a investigadores y lectores) con una manta, elaborada por los mismos alumnos que dice: "Bienvenidos a un Mundo Nuevo". Una gran reflexión es si es posible construir un Mundo Nuevo, pues el dato curioso es que así se llama la comunidad en estudio, la cual cuenta también con un centro preescolar en el que están inscritos 15 alumnos y una escuela telesecundaria bidocente con 24 alumnos en total. La principal aportación de esta investigación es la recuperación del potencial que tienen los recursos pedagógicos como dispositivos que "resignifican el aula", "vinculan la planeación con el tratamiento de los contenidos" y tienen una función asociada al trabajo autónomo y la colaboración entre los alumnos.

Los recursos que favorecen la convivencia y el trabajo en el aula como: "el círculo mágico", "el metro de la conducta" o el "reglamento de convivencia" o "mi compromiso", reflejan la creatividad y forma como las y los docentes en servicio se apropian de las herramientas y sugerencias que ofrecen los materiales oficiales de distintas instancias e instituciones. Los recursos que promueven la gestión de la clase son: "la agenda diaria", "el papelógrafo del proyecto", "la asamblea escolar", "la rotación de tareas" y "los monitores". Todos ellos basados en una pedagogía activa desde los principios de la escuela nueva de Dewey y Freinet.

Otros de los recursos dispuestos para el desarrollo de la lengua escrita, entre los que destacan, "el alfabeto móvil", "el librito temático", "la revista infantil" y los "separadores informativos". Por otro lado, "La biblioteca escolar" y su "canasta de libros", es un recurso presente en los tres niveles educativos.

La forma como estos recursos cobijan un ambiente propicio que favorece un aprendizaje activo, se basan en principios de colaboración, autogestión, compromiso, atención simultánea y diversificada, desde la individualidad, pero con sentido de pertenencia en el grupo, son un valioso referente para ser partícipes de una didáctica fresca e innovadora.

Para estas autoras, no cabe duda que traspolar estos recursos a otros contextos, como la escuela de organización completa y urbana, justifica la instauración de la escuela multigrado como la "escena fundante" de innovaciones y mejoras en el ámbito de la educación básica. La detallada descripción etnográfica de lugares, actores y situaciones áulicas, nos invitan a imaginar y pensar que es posible encontrar una gran riqueza humana en medio de una gran carencia material. Es, en síntesis, un trabajo esperanzador y propositivo.

El último eje de análisis se centra en la práctica docente. Solares y Solares destacan los retos y alternativas que se generan en la telesecundaria multigrado para la enseñanza de las matemáticas. La telesecundaria es un modelo muy singular en tanto se ofrece en distintos contextos de educación rural (tradicional, urbano-rural, rural mixto) donde un solo maestro se hace cargo de todas las asignaturas y puede estar a cargo de más de un ciclo escolar al mismo tiempo (escuelas unitarias, bidocentes, de organización completa) [Reyes Juárez, 2011 en Solares y Solares, 2018: 89]. Así, la gran diversidad de modalidades demanda una formación y profesionalización continua.

Un dato altamente significativo es que, en el ciclo escolar 2015-2016 el 48% de escue-

las del nivel de secundaria estaba constituido por telesecundarias. De ese total, 19.9% eran unitarias o bidocentes; destaca el estado de Zacatecas que durante este ciclo escolar 2015-2016 tuvo un 63.9% de este tipo de escuelas en dicho ciclo escolar [INEE, 2017 en Solares y Solares, 2018: 89]. Es justo en una comunidad que se encuentra a 50 km de la cabecera municipal de Pinos, de este estado de Zacatecas, donde se desarrolla toda una investigación etnográfica que busca identificar cómo es que se aborda el reto de la enseñanza de las matemáticas en estos contextos a través de la identificación de las estrategias que la docente considera claves en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Aspectos como la planeación simultánea, la vinculación y/o adaptación de contenidos, las formas de organización grupal, la diversificación de actividades con base en el grado de dificultad de temas y contenidos, así como las formas de evaluación, son sólo algunos referentes que nos plantean la complejidad de la labor docente.

Los momentos de la clase son también elementos clave para reconocer los logros, así como las posibles limitaciones de las secuencias didácticas que se plantean centradas en la resolución de problemas. Los momentos de identificación, resolución y socialización de las soluciones en el grupo muestran la riqueza de las interacciones entre los alumnos de distintos grados, aunado al papel que tiene el docente como orientador y regulador del proceso al brindar distintas "ayudas" que promuevan el aprendizaje de los distintos contenidos matemáticos.

Una de las principales conclusiones de este estudio es la urgente necesidad de ofrecer propuestas para la articulación y vinculación de contenidos, lo cual se reconoce como una deuda impostergable ante una modalidad de trabajo presente y que atraviesa al país.

Moscoso, Romero y Tejero nos trasladan al nivel de preescolar al compartirnos las buenas prácticas docentes que existen en escuelas multigrado y su impacto en las comunidades rurales. Resalta el gran esfuerzo intelectual y práctico que implica las "trasposición didáctica" con relación a poder traducir un saber disciplinar/científico y convertirlo en un saber escolar/cotidiano. La mediación que juega el docente entre el "saber a enseñar" y "el saber enseñado" amerita una reflexión desde el campo de la educación inicial. ¿Qué tanto estamos preparados/preparando a los docentes para esta necesidad de la práctica multigrado del medio rural?

En el caso específico de contenidos matemáticos que implican la resolución de problemas aditivos, es sorprendente la gran creatividad y diversidad de formas de selección, correlación y reorganización de saberes a enseñar y a ser enseñados. A partir de una situación generadora como lo es la preparación de gelatinas, y que constituye en hilo conductor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente muestra toda una gama de dispositivos de aprendizaje significativo y situado que impacta en la forma de innovar los procesos educativos.

Un análisis central es la importancia que cobra para los planes y programas de educación normal, el desarrollo de prácticas profesionales en escuelas rurales multigrado al ser los contextos que plantean mayores retos, al mismo tiempo que ofrecen mayor riqueza formativa docente. De esta manera, en este libro se muestran los grandes problemas que enfrentan directivos y docentes al desempeñar sus labores de gestión, docencia y trabajo con la comunidad y plantea al mismo tiempo propuestas innovadoras de formación y acompañamiento en las etapas inicial/permanente a partir del diseño de planes y programas específicos.

Se refleja con ello la relevancia que cobra esta temática en la actualidad, en términos de equidad y justicia social, tanto para este gremio como para los grupos y poblaciones a los cuales atienden, los cuales se hacen presentes a gran escala en nuestro país y en América Latina; con todos ellos tenemos una gran deuda pendiente por saldar.

LA ESCUELA PRIMARIA RURAL MULTIGRADO. UN ACERCAMIENTO DIDÁCTICO-METODOLÓGICO

THE MULTIGRADE RURAL PRIMARY SCHOOL. A DIDACTIC-METHODOLOGICAL APPROACH

Alexis Céspedes Quiala
Centro de Estudios Pedagógicos "Manuel F. Gran"
Universidad de Oriente, Cuba
alexiscq@ou.edu.cu



Reseña del libro:

Pérez, Alfonso, Jesús Rodríguez, Guillermo González, Nerys Domínguez, Felina Álvarez y Odalis García, 2013. *La escuela primaria rural multigrado. Un acercamiento didáctico-metodológico*. Cuba: Ministerio de Educación de Cuba/ UNICEF. Diversos tomos.

En las últimas décadas ha sido notoria la preocupación de especialistas e investigadores de la escuela primaria rural multigrado, por promover –desde lo pedagógico, didáctico y metodológico– diversos enfoques acerca de la atención, transformación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de institución educativa, los cuales en-

fatizan en la participación activa y protagónica de los escolares en su aprendizaje y de la conducción del mismo por los docentes.

A propósito, la entrega del texto "La escuela primaria rural multigrado. Un acercamiento didáctico-metodológico" (coordinado por Jesús Rodríguez Izquierdo, publicado en Cuba en 2016, mediante diferentes tomos de la Editorial Pueblo y Educación), fue posible por la labor desplegada por un colectivo de especialistas e investigadores, que han dedicado parte de su vida al trabajo en la escuela multigrado. Por estas razones, se destaca la necesidad de que nuestros maestros y directivos de este tipo de institución educativa enseñen cada vez mejor y que los escolares aprendan cada vez más, lo que implica perfeccionar nuestro modo de actuación profesional.

De igual modo, se connota la prioridad que el Ministerio de Educación le presta al mejoramiento y a las transformaciones de este nivel educativo, como se corrobora en el actual contexto del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, a partir de la búsqueda de métodos y formas organizativas más efectivas que promuevan un aprendizaje desarrollador.

La presente obra posee articulación temática, vigencia en sus conceptos, enfoques y sugerencias, y sobre todo aporta contribuciones para tratar de integrar, sistematizar y generalizar la información existente, con relación al proceso pedagógico desde la escuela primaria rural multigrado que se abordan.

Los trabajos que aparecen en los diferentes tomos con esta temática, no pueden quedar descontextualizados si no se hace referencia a algunos hechos y actividades desplegadas desde la década de 1960 hasta la actualidad, por investigadores, como Mercedes López, Lidia Turner, Josefina López Hurtado, Ana María Siverio, Celia Pérez y Pilar Rico, entre otros, que han incursionado en las particularidades de este tipo de institución educativa.

En correspondencia con lo anteriormente abordado, los autores en el Tomo I, se aproximan desde la filosofía marxista-leninista, a un análisis integral en la identificación de la educación como proceso social y las particularidades de la Educación Primaria Rural Multigrado. Además, otro aspecto básico a destacar, resulta ser la relación dialéctica entre las condiciones de existencia y la actuación de los implicados en el proceso (escolar-maestro), desde el grupo clase multigrado.

Destacan las ideas expuestas en la definición de grupo clase multigrado; así como, sus elementos internos y externos que les son inherentes y singularizan. Un aspecto relacionado estrechamente con lo anterior, los autores expresan el impacto transformador a realizar en el trabajo metodológico para estas escuelas, lo que sin lugar a dudas, dinamiza y puede revertir las contradicciones que se producen en el proceso educativo entre unidad-diversidad, centralización- descentralización y masividad-calidad, entre las más significativas.

Resulta interesante la perspectiva, que desde los presupuestos metodológicos en la combinación de conocimientos, los autores revelan las acciones para organizar las variantes metodológicas en el grupo clase multigrado; del mismo modo, plantean la lógica y el principio de la combinación en cada una de ellas.

En estrecho vínculo con lo anterior, se encuentra el aprendizaje en el grupo clase multigrado, como proceso que se genera en la escuela primaria multigrado, de manera dinámica e interactiva, que tendrá como hilo conductor la integración del contenido, propiciando relaciones cognitivas y afectivas hacia el interior del grupo; así como, de otros aspectos que se originan en el contexto educativo rural.

Otro elemento a destacar en la obra, son las sugerencias de actividades complementarias para el trabajo con la comprensión lectora, donde los autores, a través de varios ejemplos, proponen algunas de ellas para los escolares de diferentes combinaciones organizativas de grupo clase multigrado, cualesquiera de ellas para ofrecer atención a las diferencias individuales y otras para la totalidad del grupo.

Dichos ejemplos, combinan actividades de conocimientos, que desde el punto de vista del grupo clase multigrado, es expresión de una dinámica donde prevalecen las combinaciones didácticas y metodológicas que trascienden al grado y a los diferentes momentos del desarrollo de los escolares.

La estructuración del plan temático de 1º a 6º grados, y los ejemplos de clases para el trabajo con el grupo clase multigrado desde la asignatura Lengua Española, los autores nos brindan diferentes formas de dosificar las unidades para el trabajo y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que constituyan patrones invariables, pues las alternativas que logre crear cada maestro, a partir del diagnóstico individual y grupal, serán el verdadero resultado de la propuesta que ofrecen sus autores.

De manera similar ocurre con el Tomo II, donde sus autores enfatizan sobre la clase como eslabón fundamental del proceso, a partir de los objetivos a alcanzar atendiendo a los grados presentes en el grupo y, a partir de este, establecer los ejes temáticos.

Lo esencial en el material que nos ofrecen sus autores, es que nos sitúa en las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes asignaturas, como Matemática, Ciencias Naturales y Educación Laboral, pero en un interesante contexto: la escuela primaria rural multigrado.

Si bien los autores no abordan de manera explícita el tratamiento de las funciones didácticas como elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en estas asignaturas, es evidente que subyacen en función del cumplimiento de los contenidos y objetivos que el maestro tiene que dominar, cumplir y exigir durante todas sus clases.

Con relación a las sugerencias metodológicas que nos ofrecen los autores, en la primera de ellas se aborda la asignatura de Matemáticas, con los conceptos, las definiciones y la formulación de preguntas en dependencia del contenido; de igual modo, ofrecen ejemplos de ejercicios y clases de los grados de 1º a 6º, y los fundamentan desde el actual proceso de perfeccionamiento de la educación.

La segunda de las temáticas está dirigida a la integración desde la clase única, de los contenidos y objetivos de las asignaturas Ciencias Naturales, Geografía y El mundo en que vivimos, donde los autores ofrecen precisiones acerca de las formas de organización, evaluación y planificación de los componentes didácticos en cada una de ellas.

Por último, los autores refieren del papel importante y de los retos de la asignatura Educación Laboral en las escuelas primarias rurales, desde una nueva concepción de procesos constructivos de artículos, de mantenimiento y reparación con trabajos de diferentes elementos de la naturaleza, recuperados y la combinación de ellos. Además, resaltan de la preparación que reciben los escolares, desde la asignatura, para su incorporación como ciudadanos a la vida social y laboral del país; así como, manifiestan que para lograrlo es necesario explotar todos los medios actuales y las vías a disposición del docente.

Finalmente, estas valoraciones permiten destacar el abordaje de los autores, de una temática importante que incide de manera directa en el desarrollo eficiente y de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la escuela primaria rural multigrado. En

ambos textos, a nuestro modo de ver el valor fundamental de ambas propuestas radica en las diferentes formas de organizar el trabajo y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionado con la escuela primaria rural multigrado, desde un acercamiento didáctico metodológico.

Por estas razones, considero que los autores auguran que ambos tomos, pueden ser aplicados y enriquecidos a partir de los conocimientos y/o experiencias de sus posibles lectores, con énfasis en los maestros y directivos que laboran en la escuela primaria rural multigrado.

Experiencias de docentes rurales

EXPERIENCIAS DE UNA MAESTRA RURAL

EXPERIENCES OF A RURAL TEACHER

Magdalena Mendoza Robles
Maestra Rural
San Luis Potosí, México
magda_chivas@hotmail.com



Laguna de Santo Domingo, San Luis Potosí

1° de mayo, ¡día del trabajo y a trabajar!

No cabe duda que la ingenuidad y la ilusión de todo normalista navega día a día, pensamos en cambiar el mundo al salir, tenemos múltiples planes tanto personales como laborales, anhelos, ideales, pero, ¿qué pasa cuando salimos? Nos enfrentamos a la realidad, una realidad cruda, tajante que no da margen de error. Dentro de las mismas experiencias en las prácticas docentes a más de uno nos han querido matar el espíritu, las ganas y los sueños cuando nos rezan la frase esa que dice: “no piense que va a cambiar al mundo maestro(a), a uno cuando está en la normal le pintan todo muy bonito pero la realidad es otra”.

Sin duda es cruel, más en estos tiempos. El camino se torna algo complicado, pero no imposible, y si, tal vez no se podrá cambiar el mundo en un abrir y cerrar de ojos, pero si se puede cambiar uno mismo y a partir de ahí lo demás. Algo parecido a lo que recuerdo haber escuchado: “La enseñanza proviene del conocimiento, mientras la educación radica en el ser”, creo que era algo así, sino ya inventé una nueva frase.

No me fue excelente en mi examen de posición pues aunque lo pasé quedé en el número 125 que no me favoreció de mucho pues durante el ciclo escolar 2012-2013 no me vi beneficiada con lo que tanto anhelaba: una plaza. Por ello, duré los primeros 3 meses en el sindicato de 9:00 am a 3:00 pm y de 7:00 pm a 10:00 pm, a ver si tenían noticias o iban avanzando de acuerdo al orden de prelación.

Me regresé a mi casa en noviembre, pero no fue hasta marzo que regresé ya sin la esperanza de una plaza pero al menos sí, de un contrato. Estar en el pasillo del sindicato, viendo pasar mi vida y a personas que salían de la oficina en ocasiones, rebosantes de felicidad frustraban los ideales con los que en un inicio había pensado que sería cuando egresara de la normal: trabajar.

En el mes de agosto, recuerdo que fui a hablar con el secretario de conflictos del SNTE: el maestro Josué, por casualidad lo encontré afuera de la SEGE y le comenté ciertas situaciones que había observado en relación al examen de oposición y el orden que llevaba el sindicato de la prelación respecto al examen, me comentó que al parecer en Santo Domingo habría un contrato para mí, a lo que entusiasmada le dije que yo me iría a donde hubiera trabajo (no tenía ni idea de dónde quedaba Santo Domingo), me dijo que me presentara al día siguiente en su oficina, por lo que sin dudarlo asistí.

La aventura de ser maestra

El destino era incierto, las órdenes ya estaban en proceso de la última firma para irme a mi respectiva escuela, el día en que tenía que recogerlas había llegado, pero, al tocar a la ventanilla, la secretaria me informó que tenía que irme sin órdenes porque el secretario general no las había firmado, que el día jueves tenía que presentarme en la escuela que se me había asignado y de no ser así cambiaría mi fecha de 1 de septiembre a 15 de septiembre. Sin pensarlo dos veces decidí ir a buscar transporte para trasladarme a Santo Domingo, sede del lugar donde estaría trabajando durante el ciclo escolar 2013-2014.

La secretaria me informó un miércoles que tenía que estar en Santo Domingo el día siguiente: el jueves. Así que de un día para otro tenía que hacer el movimiento. La búsqueda inició, la mayoría de las personas que les pregunté acerca de un camión a Santo Domingo

me dijeron que al parecer ya no existía ninguna ruta hacia allá, que no había entrada de camiones y que para llegar ahí tenía que trasladarme en un camión de Illescas o Charcas para que, a partir de ahí buscara el famoso "ray". Pero ninguno sabía cómo llegar.

Fue hasta entonces que mi tía logró comunicarse con una compañera de ella que estaba trabajando en Illescas. Su compañera le dijo que el camino a Santo Domingo era retirado de esa comunidad, pero que ella tenía una prima la cual trabaja en el DIF de Santo Domingo y me podría dar un "ray" hacia allá. Mi tía aceptó la propuesta de la maestra y quedó de llevarme a las 4:15 am a el distribuidor para tomar ahí el camión magisterial.

Cierto nerviosismo se apoderaba de mí, la intriga, expectativas, emoción de volver a estar frente a grupo, conocer nuevos lugares y compañeros tejían ideas en mi cabeza que no me dejaban dormir. Me levanté a las tres y media de la mañana para tomar el taxi que me llevaría hasta el distribuidor. Llegué al distribuidor, y el camión salió exactamente a la hora indicada 4:15 ni un minuto más ni uno menos. Al subir al camión me percaté que cada maestra tenía ya su lugar asignado y que no me quedaba más que tomar "el banco de los colados". Iba algo incomoda y el magisterial subía maestros en el transcurso del camino.

Poco después de media hora una maestra me dijo que una compañera de ella no se había subido, que podía tomar su lugar para ir más cómoda. Me ofreció una almohada y cobija pues decía que el camino sería largo y ajetreado. Me sentí acogida y noté muy amable la actitud de la maestra. Aquel camión parecía más bien un dormitorio andante de maestras de múltiples niveles de educación. Se notaba la monotonía vivida ahí: subían al camión, tomaban su cobija y su almohada y se dormían, lo que denotaba que tenían ya un ritual bien armado. Parecía como si lo ajetreado del camino no les molestara para nada.

Llegué a Illescas a las 7:40 de la mañana, al bajarme del camión pregunté por la maestra que sería el contacto entre su prima y yo para trasladarme a la comunidad de Santo Domingo, pero cuál fue mi sorpresa, que la maestra que sería el contacto no subió nunca al camión. Me quedé hasta cierto punto atónita, no sabía en sí, dónde estaba, no conocía a nadie, ni siquiera sabía para qué rumbo quedaba Santo Domingo. Me acerqué a una tienda de abarrotes donde despachaba un viejecito, el señor inmediatamente que me vio me preguntó que si era maestra a lo que respondí que sí, me dijo que si era nueva en la comunidad y le contesté que yo me dirigía a Santo Domingo, le pregunté si sabía cómo llegar y me dijo algo que ya no era nuevo para mí, que no había camión y que el único modo de llegar era de "ray". Le pregunté si sabía a cuanta distancia se encontraba y me contestó que se encontraba a 15 leguas aproximadamente.

Noté de inmediato que en esa comunidad aun existían costumbres muy arraigadas. Teniendo en cuenta que una legua equivale a 4 km aproximadamente y multiplicándolo por 15, me dejó en claro que no podía caminar hacia allá, así que le dije al señor que dónde me podía poner para pedir el dichoso "ray", me indicó el lugar, pero me advirtió que no le pidiera "ray" a cualquiera, -y para saber quién es cualquiera- pensé.

Divisé a lo lejos una maestra que venía en el camión magisterial y que estaba en el lugar del "ray" me acerqué a ella y le pregunté hacia donde se dirigía. Me dijo que ella iba al Salado (una comunidad que está a mitad de distancia de Santo Domingo) le dije que si podía pedir junto con ella el "ray" a lo que amablemente me dijo que sí. Después de casi media hora de esperar una camioneta que nos llevara, por fin pasó una la cual no solo nos subió a la maestra y a mí, sino que también a unos jóvenes que al parecer eran jornaleros y a otras personas que también se dirigían a Santo Domingo, a lo de Oportunidades, según nos comentaron.

Después de 45 minutos aproximadamente, llegué a Santo Domingo, me acerqué a unas personas que estaban sentadas en las bancas del jardín, me indicaron hacia donde se encontraba la supervisión, al llegar me presenté con el supervisor quien amablemente me recibió, me invitó un café y le platiqué mi aventura, la aventura de ser maestra.

La Laguna

Cuando llegué a la supervisión y entablé charla con el supervisor, me notificó que me encontraría trabajando como ATP, no tenía ni idea del cargo que estaba a punto de desempeñar, me dijo además que tendría que buscar hospedaje, que preguntaría en la casa donde él se asiste si habría posibilidad de quedarme yo también, además que preguntaría en el albergue si podía quedarme al menos ese día. Pues no percibiría salario al menos en un mes y medio y que tal vez existía la posibilidad de quedarme ahí por un tiempo en lo que me pagaban para que así pudiera economizar.

Y así fue, mi primera noche en Santo Domingo la pasé en el albergue, un lugar silencioso por las tardes, algo desolado y resguardando a sólo 7 niñas de la región. La directora del albergue se mostró amable conmigo, me enseñó el lugar donde dormiría (uno de los catres del cuarto de los niños) y me prestó cobijas para no pasar frío, en el albergue no se hospedaba ningún niño y las niñas que son internas tienen una edad promedio entre los 6 y 12 años de edad.

Tenían un itinerario muy marcado, por lo que a las 6:30 se disponían a cenar para pasar a dormir. A las 8 de la noche todo se encontraba en penumbras, el silencio era abrumador y el ambiente desolado. Ver a esas niñas alejadas de sus familias, resguardándose en un lugar debido a las condiciones precarias que no les permitía solventar todas sus necesidades, me daba tristeza. Las niñas eran muy lindas y de inmediato me recibieron, todas querían tomarme de la mano y estar junto a mí.



Para ellas era "la nueva" otra maestra que había llegado para compartir.

Mi estancia en el albergue no fue muy prolongada (sólo 15 días), en ese tiempo aprendí a ver las realidades, circunstancias y situaciones desde otra perspectiva. A valorar el calor de hogar y a apreciar las pequeñas cosas de las cuales está formada nuestra vida. Por las tardes cuando las niñas habían terminado de comer y hacer su tarea le pedían a la psicóloga del albergue cuyo nombre es Laura, que las llevara a pasear y me invitaban a mí para aprovechar que fuera conociendo la comunidad, la psicóloga muy accesible, servicial y amable complacía a las niñas y me mostraron gran parte de Santo Domingo.

do la comunidad, la psicóloga muy accesible, servicial y amable complacía a las niñas y me mostraron gran parte de Santo Domingo.

En una tarde las niñas comieron, hicieron sus tareas a toda prisa para llevarme a conocer la laguna, por lo entusiasmadas que las noté, me hacía suponer que era su lugar preferido de toda la comunidad. Celina quien era la más pequeña, hablaba poco y sus ojos reflejaban dulzura y timidez, rara vez hablaba o externaba sus sentimientos a los demás, en esa ocasión su cara reflejaba alegría y se veía ansiosa por mostrarme su lugar especial: la laguna.

Cuando nos dirigíamos hacia allá las niñas iban brincando corriendo y diciéndome que me apresurara, que estaba cerca, caminamos cerca de un kilómetro y al llegar el panorama se apreciaba muy amigable, algo verde, llovido, con caballos por doquier, como si fuesen caballos salvajes. La tarde estaba nublada y soleada a la vez, un conjunto de elementos articulados de manera perfecta para regalarnos una bonita experiencia. Esa tarde las niñas se sentaron cerca de la laguna, debo decir que me encanta tomar fotos, por lo que esa tarde al conjuntar toda la escena me regaló una de las imágenes más bellas que haya podido captar.

La relación que iba entretejiendo con los miembros del albergue era muy amena, incluso me empezaba a acostumbrar a la rutina ahí empleada; levantarme temprano (algunas veces a caminar a las 6:30 am), desayunar, ir al trabajo, regresar, comer, ayudar a las internas a sus tareas, salir a pasear, llegar a cenar, asearme y dormir a las 8:00 pm.

Recuerdo que cuando me fui del albergue sentí cierto vacío, la lejanía de mi hogar, pero la hospitalidad que me ofrecía el albergue compensaba de buena manera y disipaba la nostalgia que me daba el estar lejos de mi casa. Tuve que irme por cuestiones normativas del albergue, el acuerdo que había establecido es que solo duraría ahí dos semanas en lo que conseguía dónde alojarme. Los 15 días habían pasado y, afortunadamente había encontrado alojamiento en la casa de Doña Choni Sosa, retirarme del albergue fue algo difícil pues aunque solo duré poco tiempo, sentí como si perteneciera de alguna manera ahí.

Mi primera visita

Las realidades que acontecen en el quehacer docente son múltiples. Los diversos factores que extrapolan realidades educativas (dentro de la escuela) en funciones practicadas desde la formación docente (dentro de la normal) son imprescindibles pues la formación que obtengamos en nuestra carrera anticipará en cierta manera lo que hagamos ya como profesionales.

Cuando era aún una practicante me sentía nerviosa de la visita de mi asesor, me daba miedo no cumplir con los requerimientos que mostraba en su hoja de observación, la planeación eje fundamental de toda acción docente era imprescindible en nuestras prácticas, ésta no debía contener errores ortográficos y su estructuración debía pasar antes por diversos filtros para que se consolidara como apta para emplearla frente al grupo de práctica. Nunca imaginé que tiempo después me correspondería ejercer el papel de mi asesor yendo a las visitas de las diversas comunidades pertenecientes a mi zona escolar.

Cuando me desempeñé en la comisión que se me había asignado por parte del supervisor (Asesora Técnica Pedagógica -ATP-), no tenía ni idea cuál era la función en sí, pues, solamente tenía dos meses trabajando frente a grupo y las experiencias administrativas

eran muy escasas para mí. Ser Asesora Técnica en un contexto totalmente desconocido, además de no saber en sí el cargo, hacían de mí una total novata.

Recuerdo bien mi primera visita, fue a la comunidad de San Francisco perteneciente al municipio de Santo Domingo, esta escuela estaba focalizada por el bajo rendimiento académico y llevaba seguimiento por parte del sector y la supervisión. Fui acompañada por el supervisor y el ATP de la zona, además de la jefa y uno de los ATP's pertenecientes al sector. Llegué con mi supervisor y ya esperaba la jefa de sector con el ATP en la comunidad, nos dieron la guía de observación y pasamos los dos ATP's de la zona a los grados de 4°, 5° y 6°. El supervisor, la jefa y el ATP del sector entraron a los grados de 1°, 2° y 3°.

Lo primero que visualicé en la guía fue acerca de la estructuración y trabajo con el grupo, enseguida el desarrollo de la clase y los recursos que se empleaban, y ya por último la evaluación. Recordé cuando mi asesor iba a observar mis prácticas, esos mismos tópicos se veían reflejados, además de pedirme con anticipación la planeación para ver el tema con el cual se trabajaba. Observamos la forma de trabajo de la maestra, su forma de planear si ésta era multigrado o unigrado, si hacia las adecuaciones curriculares pertinentes.

En cuanto a lo administrativo le pedimos su Plan Anual de Trabajo (PAT), y su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) además de sus registros de asistencias, portafolios de los alumnos, evaluaciones y bitácoras de seguimiento. Palomeábamos o realizábamos anotaciones según fuera el caso en cada uno de los requerimientos. Me dio gusto observar el trabajo docente desde otra perspectiva, pues así va tomando uno a consideración aspectos que debe fortalecer en su práctica docente y en el aspecto administrativo de las escuelas. Se nos interrumpió por un momento de nuestra función y nos pasaron a la biblioteca a tomar un desayuno, las madres se mostraban participativas y entusiastas.

La jefa de sector con mucho tacto y de manera sutil preguntaba acerca del trabajo y la relación maestros-padres de familia, me agradaba escuchar la naturalidad, la amabilidad y la astucia para manejar ese tipo de situaciones y conversaciones. Estando nuevamente en el grupo llamamos a varios niños al azar para revisar sus cuadernos y ver reflejado desde otra perspectiva, el trabajo del maestro. Preguntamos, además, las tablas de multiplicar y les pusimos operaciones para ver la agilidad con la cual las realizaban. Era muy grato para mí ejercer la función y ver el trabajo de mis compañeros.

Se llegó el receso y se dio salida a los niños. La organización de las madres de familia se daba a notar, más cuando fueron llegando una a una con un guiso diferente. El almuerzo fue muy agradable pues se notaba el esfuerzo y el trabajo en equipo que realizaron para atendernos, cuidaron cada detalle pues hasta se comisionaron entre ellas mismas para hacernos un gafete como símbolo de reconocimiento. Entre pláticas, risas y anécdotas terminamos de almorzar para proseguir con la reunión de los padres de familia. Días antes la directora comisionada había citado a los padres a la reunión que se había convocado por parte del sector, para comentar asuntos pedagógicos o de otra índole que surgieran dentro de la escuela.

La reunión se llevó pacíficamente, se comentaron cuestiones acerca de la relación que llevaban las dos maestras que trabajaban ahí, los padres manifestaban que tenían una escasa comunicación, me sorprendió saber cómo es que los padres ven reflejadas nuestras actitudes dentro de la escuela, además de ver su facilidad de percepción. Terminando la reunión con los padres sin ningún otro inconveniente realizamos el análisis con las maestras.

Les comentamos acerca de las observaciones, de aspectos que veíamos hacían falta cumplir y de sugerencias para trabajar y organizar al grupo. Escuchaban atentas y daban su opinión acerca de los puntos que tocábamos, la visita fue muy grata, me dejó llena de expectativas, aprendizajes y experiencias, mi emoción era inocultable además de la felicidad que me daba ver mi profesión desde otro ángulo. Nos despedimos de las maestras, las madres de familia y algunos niños que aún deambulaban por la escuela, eran casi las cuatro de la tarde cuando nos despedimos de la jefa de sector para dirigirnos nuevamente a Santo Domingo.

La casa de Doña Chonita

No puedo concluir el texto sin mencionar la casa donde me hospedé todo el año escolar: la casa de doña Choni Sosa. Una casa muy pintoresca, con artesanías y decoración muy mexicana, además del enorme mural que se encuentra en el pasillo principal de la casa, sin dejar de lado la comida riquísima que ahí se consume como el famoso "pollo a la coca", el pan de elote y la ensalada griega.

El supervisor fue quien me dio el dato para hospedarme en esa casa, y fue la psicóloga del albergue quien me acompañó a solicitar asilo. Como todos los cuartos estaban ocupados, no existía la probabilidad de que pudiera quedarme ahí, pero la señora al ver la necesidad que tenía de encontrar un lugar dónde alojarme me dijo que regresara al día siguiente. Para mi buena suerte la respuesta fue positiva, aunque se me advirtió que tendría que compartir cuarto con la secretaria de la secundaria, a lo que sin poner "peros" acepté.

El tiempo fue transcurriendo y me hice muy amiga de la secretaria, la verdad me sorprendió su historia de vida, pues a sus 19 años se encontraba por éstas tierras cálidas y desoladas, cuando su lugar de origen se encontraba de extremo a extremo, pues ella pertenece a Valles. Ver como una persona a tan corta edad tenía ya esa responsabilidad de trabajo, alejada de su familia y tal vez adelantada a experiencias que aún no le tocaba vivir (pues a mí pensar debería estar cursando la universidad) me hizo sentir un cariño y respeto por ella. Las aventuras que vivimos juntas fueron muchas, aprendimos a vivir y compartir en un mismo espacio, a apoyarnos en los momentos difíciles y sonreír en los alegres.

Los demás miembros de la casa también dejaron una huella muy especial en mí, empezaré con la maestra Sarita, una persona muy amigable y ya de edad adulta quien ya estaba jubilada y acompañaba a todos lados a su hermana: la directora de la secundaria, eran personas muy amables y siempre me recibían en la mesa para comer con una sonrisa y con un -¿hola maestra, cómo está?-. El enfermero inquilino también de la casa es una persona muy servicial al que apodábamos "el enfermero doctor", la gente de la comunidad manifestaba un gran afecto hacia él por sus servicios. "El profe Luis" un maestro de la secundaria quien también se asistía era algo temerario y ateo, según él. Ja, ja, bueno sí es ateo y temerario, con ideas de protesta, lucha y libertad. El maestro Oziel, procedente de Tancahuitz de Santos, quien me acompañaba a caminar por las tardes, a llamar por teléfono al único lugar de Santo Domingo donde había algo de señal (el panteón) y con el compartía gustos en genero musicales (Avril Lavinge).

El supervisor, que puedo decir, una persona admirable, sencilla, amable, solidaria y demás, un gran líder que me motivo a seguir esforzándome cada día más. Alex, un adolescente

de 15 años, quien me cuidaba y acompañaba a la tienda en la noche para no andar sola, al que de cariño le decía “mi hijo” que, como todo adolescente era irreverente y rebelde. Francis, la nuera de doña Choni, una mujer joven madre de 2 niñas encantadoras, la más chica llamada Ximena quien siempre me recibía con un abrazo de gran felicidad cuando llegaba del trabajo. “La nena” hija de la señora Choni, una persona con la que hice muy buena amistad, me daba apoyo moral y con su actitud entusiasta hacía mis días amenos, además de tener dos hijas hermosas: Pamela y Estella. Edith, otra de las hijas de Doña Choni, quien me consentía con sus hamburguesas a la “barbicue” y los paseos a los que salíamos cuando estaba de vacaciones de la universidad.

La casa de Doña Choni fue mi casa, me hizo sentir parte de, me dio esa calidez de hogar, ese cariño y esa amistad sincera, nació en mí un aprecio no solo por las personas con las que compartí mucho o poco, sino por la comunidad de Santo Domingo en general. Es mi primer año de servicio, ya concluido pero que deja aún más retos, más expectativas, más aventuras y más memorias por escribir. No quiero olvidar cada detalle, cada esencia, cada experiencia, cada aprendizaje, cada golpe, cada regalo y cada bendición que da mi carrera, mi profesión: la de ser maestra.