

Juan David González Fraga

Estudió el Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Ha trabajado como docente de educación primaria y en diversas instancias de la estructura educativa como asesor técnico pedagógico. Actualmente colabora en la Secretaría de Educación de San Luis Potosí en el Departamento de Educación Normal. Su línea de investigación es la formación inicial y continua en escuelas rurales multigrado. Es miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural del CONACYT en donde colaboró en el estado del arte de la educación rural en México (2004-2014), además participó en la evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe y ha participado como docente invitado en la Maestría en Formación de Formadores de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras.

Los estudios y publicaciones realizados en América Latina muestran las persistentes omisiones en los procesos de formación inicial y continua de los docentes que trabajan en los territorios rurales. De esta manera, se ha documentado la necesidad de que en los procesos de formación docente se incluyan análisis y reflexiones sobre las particularidades socio-culturales, políticas, económicas y medioambientales de los espacios rurales, además del conocimiento y práctica de modelos educativos pertinentes, situados y contextualizados a las diversas y heterogéneas realidades que se viven en los territorios rurales.

El presente libro intenta aportar información sobre diversos procesos de formación inicial y continua desarrollados en Argentina, Brasil, Colombia y México, además de aportar datos históricos que permitan examinar procesos actuales a la luz de tales antecedentes. Esperamos que el volumen aporte ideas no solo al público interesado y a funcionarios de instancias de gobierno, sino a formadores de docentes y maestros que laboran en los estimulantes y enriquecedores espacios rurales.



FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LOS TERRITORIOS RURALES

Diego Juárez Bolaños (coordinador)

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LOS TERRITORIOS RURALES



Diego Juárez Bolaños
Juan David González Fraga
(coordinadores)

Diego Juárez Bolaños

Académico de tiempo completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Estudió el Doctorado en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales en El Colegio de Michoacán. Sus líneas de investigación se centran en la educación rural y multigrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Fundó en el año 2014, y desde entonces ha sido el responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural acreditada ante CONACYT. Ha encabezado proyectos de investigación, evaluación de políticas públicas y elaboración de materiales educativos para escuelas multigrado con financiamiento del CONACYT, British Council, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Secretaría de educación de Puebla y Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Ha desarrollado estancias y estudios relacionados con la educación rural en universidades de Costa Rica, El Salvador, Cuba, Colombia, Argentina, Chile, Canadá, España y Finlandia.

Formación de docentes para los territorios
rurales. Miradas internacionales

**FORMACIÓN DE DOCENTES
PARA LOS TERRITORIOS
RURALES.
MIRADAS INTERNACIONALES**

**DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS
JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA
(coordinadores)**



Primera edición, 2020

D. R. © Diego Juárez Bolaños, Juan David González Fraga.

Colofón S.A. de C.V.
Franz Hals 130,
Col. Alfonso XIII,
Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460
Ciudad de México, 2020
www.colofonlibros.com
Contacto: colofonedicionesacademicas@gmail.com
ISBN: 978-607-635-196-3

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los textos de la publicación, incluyendo el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando siempre la fuente y otorgando los créditos autorales correspondientes.

“Los capítulos de este libro fueron dictaminados por pares, es decir, por autores de otros capítulos. Posteriormente, la obra en su conjunto fue valorada y enriquecida mediante los dictámenes de dos evaluadores externos”.

ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	13
ROSER BOIX	
<i>Introducción</i>	19
JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA	

PRIMERA PARTE

CONTEXTO E HISTORIA DE LA DOCENCIA RURAL

Capítulo 1. <i>Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural</i>	
CARLOS JOSÉ GIL JURADO y NIDIA YOLIVE VERA ANGARITA.	27
La propuesta metodológica.....	28
La cuestión conceptual: lo rural, la educación y el desarrollo .	29
Resultados.....	35
Conclusiones	42
Referencias	43
Capítulo 2. <i>Educación rural y pequeñas industrias en México: en torno al legado de Sandor Paczka Schlick y Julio Alejandro Paczka Palacios</i>	
MARCO A. CALDERÓN MÓLGORA	42
Introducción.....	46
Sandor Paczka Schlick.....	47
La escuela rural y la industria agrícola.....	49
Misiones culturales y pequeñas industrias	52
Escuelas normales rurales.....	54
Epílogo.....	66
Referencias	66
Capítulo 3. <i>Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales</i>	
MARTÍN MUÑOZ MANCILLA	69
Introducción	69
Metodología	71

Marco conceptual	72
La Revolución francesa y la rectoría del Estado en derecho e instituciones	74
El establecimiento de escuelas normales en México.....	75
La formación del maestro rural en la época posrevolucionaria	77
La formación del maestro socialista durante el cardenismo	79
La industrialización del país y la formación del prototipo docente urbano	81
La implementación de políticas neoliberales en la formación docente	83
Reflexiones finales	84
Referencias	86
Capítulo 4. <i>El desarrollo del self y la educación rural. Una experiencia pedagógica de reconstrucción de los pueblos implementada por Rabindranath Tagore en la India</i>	
ENRIQUE IBARRA AGUIRRE.....	88
Introducción.....	88
El ideal de libertad y reconfiguración del <i>self</i> en la reconstrucción de los pueblos.....	90
Sriniketan. Un modelo de reconstrucción de las comunidades rurales	94
La reconstrucción de las comunidades rurales en su dimensión educativa.....	96
Modelo de reconstrucción social tagoriano en la actualidad ..	104
Consideraciones finales.....	105
Referencias	106

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES RURALES

Capítulo 5. <i>Enseñar en escuelas rurales: representaciones desde la formación del magisterio en la provincia de La Pampa, Argentina</i>	
LISANDRO DAVID HORMAECHE Y ELENA HERITIER	111
Introducción	111
Aspectos metodológicos	112
Ruralidad y representaciones sociales	113
Educación ¿rural?	116
La educación rural como modalidad en la provincia de La Pampa	119

Enseñar en una escuela rural	122
Reflexiones finales	124
Referencias	125
Capítulo 6. Asesoría reflexiva en el formador rural de docentes y plan de acción al orientar trabajos de titulación	
GRISELDA MÁRQUEZ HIGUERA, BEATRÍZ ELENA GÓMEZ CORRAL e IRMA CECILIA YOCUPICIO ZAZUETA	128
Introducción	128
Marco teórico	130
Metodología	135
Resultados	136
Reflexiones finales	141
Referencias	143
Capítulo 7. Percepção de estudantes camponeses brasileiros jovens e adultos a respeito da licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música	
WEMERSON MARINHO DE SOUSA GUSTAVO CUNHA DE ARAÚJO.	145
Introdução	145
Metodología	146
A licenciatura em educação do campo no contexto pesquisado	148
O que pensam estudantes jovens e adultos egressos da educação do campo acerca da sua expectativa de formados no curso	152
O que pensam os estudantes jovens e adultos egressos da educação do campo acerca da alternância do curso	155
Considerações a guisa de conclusão	157
Referências	158
Capítulo 8. Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural	
MIREYA RUBIO MORENO y GLORIA CASTRO LÓPEZ	161
Introducción	161
Metodología	164
Marco teórico	165
Conceptos básicos y recomendaciones para la formación docente en el contexto rural	169
Desarrollo	170
Historia personal e identidades de los futuros docentes ..	171

Concepciones sobre ser docente	173
Actividades en escuela multigrado y valoración de competencias genéricas y profesionales	175
Formación recibida en la escuela normal	177
Retos profesionales en la atención educativa de los grupos multigrado	177
Reflexiones finales	178
Referencias	179

TERCERA PARTE

FORMACIÓN DE DOCENTES RURALES EN SERVICIO

Capítulo 9. <i>Formação e práxis pedagógica na escola do campo: resistência e afirmação da identidade camponesa</i>	
LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA Y MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA	185
Introdução	185
Da negação ao direito à educação no meio rural	186
Os movimentos sociais e a luta por educação e escola do campo	189
A práxis pedagógica das escolas do campo e a afirmação da identidade camponesa	195
Considerações finais	202
Referências	203
Capítulo 10. <i>Formación y práctica docente en escuelas multigrado do en el Estado de Chiapas. Necesidades y desafíos</i>	
JOSÉ ALEJANDRO MORALES SOTO Y ALMA ROSA PÉREZ TRUJILLO	206
Introducción	206
Metodología	207
Marco teórico	208
Desarrollo	214
Reflexiones finales	219
Referencias	220
Capítulo 11. <i>Alfabetización inicial en escuelas multigrado: métodos, metodologías y formación continua del profesorado</i>	
MANUEL DE JESÚS ARÉVALO ROBLES	221

ÍNDICE

Introducción	221
Metodología	223
Desarrollo	231
Conclusiones	238
Referencias	240

Capítulo 12. Retos, descubrimientos y aprendizajes de docentes rurales al cursar una especialidad en multigrado	
AMANDA CANO RUÍZ.....	245
Introducción.....	245
Docencia multigrado.....	247
Metodología.....	249
Resultados.....	253
Reflexiones finales.....	264
Referencias.....	265
Capítulo 13. Comunidades docentes multigrado como dispositivo pedagógico en la formación continua de maestros rurales en México	
JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA, VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ y YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS.....	
	268
Introducción.....	268
Metodología.....	269
Comunidades docentes multigrado y comunidades profesionales de aprendizaje.....	273
Estrategias de intervención en las comunidades docentes multigrado.....	278
Reflexiones finales.....	287
Referencias.....	290
Capítulo 14. La formación pedagógica del docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en el sector rural	

ÁLVARO ANTONIO GARCÍA GUTIÉRREZ	292
Introducción	292
Marco teórico metodológico	293
Marco teórico	297
Desarrollo	309
Conclusiones	312
Referencias	315

Capítulo 15. <i>Desafios da formação continuada na escola do campo: inovações educacionais em estudo de caso no Rs/Brasil</i>	
FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE y CRISTIANE BACKES WELTER	318
Introdução	318
Marco conceptual	319
Metodología do trabalho empírico	330
Resultados da investigação	332
Elementos conclusivos	340
Referências	341
<i>Conclusiones</i>	347
DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS	

Prólogo

ROSER BOIX¹

En los últimos años, los estudios sobre la escuela rural están tomando un rumbo pertinente con lo que en ella acontece. Las aportaciones en el campo de la didáctica, la formación inicial, la formación en servicio e incluso las relacionadas con la historia de la institución son más coherentes con la naturaleza de la teoría y la práctica que se desarrolla en ella. Poco a poco se va alejando aquella mirada catastrofista y de menosprecio hacia una institución educativa que ha sido el único foco de cultura en numerosos territorios rurales durante muhísimos años, además de ser la que ha permitido también, en innumerables ocasiones, el arraigo de la población al territorio. De todas formas, el camino todavía se antoja largo.

Pero, sinceramente, creo que no es honesta la etiqueta que durante tanto tiempo ha llevado la escuela rural en la sociedad civil; creo que no es ajustada al trabajo que tantos y tantos maestros rurales, comunidades educativas, instituciones públicas y privadas —junto con asociaciones y cooperativas vinculadas al mundo rural— han elaborado y luchado para seguir adelante en la manutención de la escuela, una escuela abierta y activa, para con ella asentar a los jóvenes en su territorio. Debemos poner en valor todo este trabajo y lo debemos hacer también desde la academia y desde la mirada del conocimiento sistematizado y bien fundamentado. Pero, sobretodo, debemos creer en ella, en la escuela rural, en las comunidades rurales, en sus gentes y en su potencial pedagógico y social.

La obra que se presenta, *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas Internacionales*, precisamente, se interna en el contexto rural desde la investigación y el análisis de figuras educativas y experiencias de vida y de cultura que posibiliten la construcción de una escuela contextualizada, con el propósito de reforzar ese potencial pedagógico y social, y al mismo tiempo con el de poder dar una respuesta adecuada a los desafíos y necesidades internos y externos de la propia institución.

¹ Decana Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España. Correo electrónico: roser.boix@ub.edu.

En la primera parte, *Cotexto e historia de la docencia rural*, se muestran cuatro experiencias estrechamente vinculadas con las experiencias de vida y de cultura que no solo recuerdan la necesidad de una escuela rural pertinente, sino que a través de un recorrido histórico bien argumentado y preciso nos recuerdan el legado que educadores rurales como Sandor Paczka y su hijo han dejado en la enseñanza de “pequeñas industrias” y su relación con procesos de industrialización agrícola y la mejora de la calidad de vida en comunidades rurales en México, entre los años 1920 y 1950. En esta misma primera parte de la obra, se describe el papel de las escuelas normales y el desplazamiento que ha sufrido la formación docente, para territorios rurales hacia un profesional de la educación generalista también en México. Un hecho realmente contraproducente con esas necesidades y desafíos intrínsecos y extrínsecos del territorio rural es formar maestros rurales bajo el prototipo de docente urbano, pues esto no solo desvincula al profesional de la realidad pedagógica y social de la escuela rural, sino que facilita esa repulsa hacia todo aquello que procede del mundo rural e indígena. No se trata de formar a maestros para que sean venerados como héroes por trabajar en contextos rurales, sino de formarlos para que sepan desempeñarse de forma pertinente en las escuelas rurales. Y además, acompañados de políticas integrales que permitan, como decíamos al principio, una educación de calidad en su comunidad. En esta línea, el capítulo sobre la experiencia pedagógica de reconstrucción de los pueblos implementada por Tagore en la India, nos acerca a las teorías sobre desarrollo rural de las que pueden surgir elementos de reflexión de la reconfiguración del *self* y del ideal de libertad en la reconstrucción de los pueblos, para la implementación de estas políticas educativo-sociales que deben ser pensadas para el mundo rural.

La segunda parte de la obra constituye una clara descripción de experiencias e investigaciones sobre la formación inicial de docentes rurales en Argentina, Brasil y México. La necesidad de avanzar en el campo de la formación inicial nos conduce a la investigación de cuáles son las representaciones que tienen los futuros maestros rurales, en relación con la enseñanza en escuelas rurales en la Pampa Argentina. Es interesante y muy satisfactorio conocer los resultados de este estudio que visualiza cómo un número elevado de estudiantes para maestro se acercan a una apreciación más renovada de la escuela rural, en detrimento del concepto tradicional que se tiene de la misma. Y en el marco de la percepción se dan a conocer, también, los resultados de una sugestiva investigación en

Tocantins (Brasil) sobre la percepción que tienen los estudiantes rurales brasileños jóvenes y adultos en relación a la licenciatura en Educación del Campo con Habilitación en Artes y Música.

Además de la percepción en el ámbito de la formación inicial, la elaboración de trabajos relacionados con educación rural en prácticas profesionales, portafolios de evidencias y tesis por parte de los estudiantes, es de una gran necesidad formativa; y esta es la experiencia que se nos muestra en el capítulo sobre Asesoría reflexiva en el formador rural de docentes y el plan de acción al orientar trabajos de titulación en la Escuela Normal Rural, en Sonora (México). Para terminar con un capítulo donde se insiste en la necesidad de formación en la escuela rural para los docentes que egresan en la educación normal, la investigación —en una escuela sinaloense del contexto rural— afianza la necesidad del desarrollo de prácticas profesionales en la atención multigrado en la formación de docentes de Educación Primaria.

La tercera y última parte de la obra expone interesantes y valiosas indagaciones sobre la formación de docentes en servicio. Sin duda alguna, el desarrollo profesional de los maestros rurales es un punto clave para la mejora de la educación rural. Un plan de formación permanente destinado a un maestro urbano no sirve exactamente igual que para un maestro rural y, sin embargo, en muchísimas ocasiones se obliga al maestro rural a asistir a modalidades de formación diseñadas para la escuela ordinaria; ¿cómo va el maestro rural a utilizar esa formación en el aula rural si no se adecua a su realidad práctica, ni por supuesto a su contexto? Debemos, pues, progresar en esta formación desde una perspectiva realista y oportuna para la escuela y los maestros rurales, destacando la praxis pedagógica y el aserto de la identidad rural, como se revela en el capítulo expuesto por la Universidad Federal de Paraíba (Brasil); además de persistir en la particularidad y la complejidad añadida que tienen las escuelas que se encuentran en comunidades muy alejadas como es el caso de la multigrado en el Estado de Chiapas (México), muestra de ello es el trabajo expuesto en el capítulo Formación y Prácticas Docentes en Escuelas Multigrado en el Estado de Chiapas (México); particularidades y complejidades añadidas como es la alfabetización inicial y el conocimiento que poseen los maestros sobre métodos y metodologías para atender a esa alfabetización, tal y como se expone en el capítulo sobre Alfabetización inicial en Escuelas Multigrado, en el estado de Zacatecas (México); además, del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la transformación

de la actividad docente que se presenta en el capítulo sobre la formación pedagógica del docente y el uso de las TIC en las escuelas de San Antonio de Tequendama, Mariano Santamaría y Pradilla en Colombia.

La formación en servicio incluye también las propuestas formativas que se realizan en la educación superior y que en la mayoría de los casos pretenden fortalecer el desempeño de los docentes, asesores técnicos, supervisores escolares y otros profesionales vinculados a la educación rural. La falta de formación en este ámbito no es solamente propia de los maestros, sino también de otras figuras educativas que intervienen en la educación rural y que requieren de un aprendizaje específico para dar respuesta conveniente a las necesidades pedagógicas y sociales. En esta línea de acción, la investigación presentada por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México), a partir del programa de postgrado Especialidad en Docencia Multigrado, es oportuno dado que pretende identificar las necesidades de formación, en grupos multigrado, expresadas por los estudiantes de este programa, así como poder avanzar en una docencia más flexible y participativa.

Siguiendo con las iniciativas en el marco de la Educación Superior en México, en el capítulo 3 se expone el trabajo sugestivo realizado en el marco de un proyecto local para la formación continua de maestros rurales bajo el concepto de Comunidades Docentes Multigrado, “un dispositivo pedagógico” que permitió integrar a los maestros de escuelas multigrados de todos los niveles, constituyéndose como colegiados para conocer y atender a las necesidades de los estudiantes, guiando, a su vez, la intervención del docente en la adquisición de aprendizajes.

Para concluir la tercera parte de la obra se presenta un estudio no menos que pertinente en el ámbito de la formación en servicio, pero también de la inicial; la innovación en educación es un desafío que debemos contemplar en ambas formaciones; el cambio para la mejora de las acciones pedagógicas que se desarrollan en el sector educativo rural debe ser, sin duda alguna, un requisito básico para la puesta en marcha de los proyectos educativos y de los componentes centrales de la formación de los profesionales educativos rurales. En esta línea se expone la labor realizada en las Escuelas do Campo en Río Grande del Sur (Brasil). Un tema que cierra el círculo formativo, pero que además insiste en la importancia de la contextualización en la docencia rural.

Finalmente, quisiera insistir en el reto que supone la mejora de la calidad de la educación rural y la importancia de la obra que nos ocupa.

Esta calidad debe centrarse ciertamente en la práctica pedagógica, pero no solo en ella sino también en el contexto donde se desarrolla, y especialmente en la formación inicial y en servicio de los maestros y otras figuras educativas para los territorios rurales. Es imprescindible que los docentes estén formados para el trabajo en aulas multigrados para entender y aprender del territorio rural desde una mirada profesionalizadora, abierta, flexible, y en ningún momento desde la perspectiva de un maestro urbano con una visión urbanizadora de la educación. La escuela rural y las comunidades rurales necesitan de docentes que sean capaces de entender la ruralidad y el aula multigrado sin pretender imponer la escuela ordinaria para “modernizar la escuela rural”.

Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas Internacionales es una obra que debería ser inspiradora de la profesionalización de los docentes, indiferentemente de si se desempeñan en territorios rurales como en urbanos, así como un estímulo para seguir avanzando hacia esa mejora cualitativa de la calidad de la educación rural.

Vilafranca del Penedès,
Barcelona, junio de 2020

Introducción

JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA

Ante los diversos escenarios en los que se enmarca la profesión docente, es necesario voltear a mirar la reconfiguración de sus prácticas y experiencias. Desde una perspectiva investigativa se reconoce que la profesión docente va más allá de la formación escolar, para dar cuenta de la construcción del sujeto en la estructura y de su acción, desde la organización escolar como lugar de adscripción profesional.

En América Latina, las investigaciones de la profesión docente la reconocen como una labor pública, reiterándose la docencia como una categoría social, una construcción sociocultural dinámica (Sime, 2013) que, al ubicarla en la dimensión de la educación rural, implica el análisis de diversos elementos sobre la población infantil y juvenil que se atiende, las implicaciones de un territorio caracterizado por la densidad relativamente baja de habitantes y un modo de vida marcado por la pertenencia a colectividades, con estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales muy relacionados con la cultura campesina (Kayser, 1990).

Ante la recurrente pregunta de cómo mejorar la educación de los niños y jóvenes en territorios rurales, se reconoce el papel fundamental de los profesores y la calidad del trabajo que realizan. Para Hargreaves (1996), a esta actividad se le conoce como profesionalismo y está ligada al mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica.

En este sentido, lidiar con el ejercicio de la profesión y los factores que inciden en los resultados de los estudiantes pertenecientes al ámbito de la escuela, del contexto en el que ésta se ubica y de la política educativa (Juárez, 2013), implican el conocimiento de la formación, adaptación y reconfiguración del docente.

Por lo tanto, esta obra parte del reconocimiento de la profesión de los maestros en territorios rurales, aportando a la generación de conocimiento —desde experiencias internacionales sobre la docencia— la formación inicial y en servicio, lo que permite dar continuidad al análisis del estado del arte de la educación rural (Rebolledo y Torres, 2019).

El propósito primordial del libro es integrar el análisis de diversas miradas sobre la formación de docentes en territorios rurales que se han desarrollado en América Latina (Argentina, Brasil, Colombia y México), que permitan procesos de reflexión sobre el pasado y presente para su proyección hacia el futuro. Las tres partes que conforman el libro se organizan en ejes que permiten categorizar la profesión docente como línea de investigación.

En la primera parte se aborda el contexto e historia de la docencia rural. El reconocimiento de la integración de otras figuras, que no provienen de instituciones formadoras de profesores, permite ubicar dos categorías de análisis: maestras y maestros en la historia del mundo rural, y el perfil: características de las condiciones laborales de los docentes rurales.

En este apartado, Carlos José Gil y Nidia Yolive Vera abordan la reflexión sobre la naturaleza y características de una escuela pertinente al mundo rural, tomando como concepto clave el proyecto pedagógico productivo en Colombia.

Marco Calderón reconstruye fragmentos de la historia de la educación rural en México vinculados a la enseñanza en lo que denomina “pequeñas industrias”. Este análisis forma parte de la conformación del sistema político posrevolucionario donde destaca la Escuela Rural Mexicana.

Martín Muñoz analiza la evolución de la formación docente en las escuelas normales mexicanas, destacando el desplazamiento gradual de los planes y programas de estudio para territorios rurales, a partir de los años cuarenta, con el proyecto de unidad nacional y urbanización del país.

Enrique Ibarra cierra este apartado con algunos planteamientos teóricos y prácticos del autor indio Rabindranath Tagore acerca del desarrollo rural, poniendo énfasis en la dimensión educativa y en su ideario de reconfiguración del *self*, que se identifican en el modelo integrado de reconstrucción de las comunidades rurales, su análisis permite reflexionar sobre el empoderamiento de las comunidades rurales mediante un programa educacional que considera tres elementos interconectados: la educación para niños y adultos, formación para profesores rurales y un sistema de bibliotecas fijas y móviles para informar a los pueblos.

La integración de los capítulos anteriores, permiten relacionar el contexto histórico asociado con la transformación del capitalismo hacia la reestructuración neoliberal y la globalización, destacando la diversificación de la estructura productiva y el desvanecimiento o transformación en los estilos de vida y valores asociados a lo rural (González y Larralde, 2013).

En la segunda parte del libro se integran los capítulos sobre formación inicial de docentes rurales. En este eje se consideran los estudios derivados de las instituciones formadoras de maestros, concentrándose en dos categorías: procesos, características y actores en la formación inicial de docentes rurales; y la institucionalización de la formación inicial para el contexto rural, historia y prácticas.

El primer capítulo de este apartado se realiza con el estudio de las representaciones que construyen los futuros maestros de la Universidad Nacional de La Pampa en Argentina sobre la enseñanza en escuelas rurales. En éste, Lisandro Hormaeche y Elena Heritier analizan el vínculo del ejercicio de la docencia en ámbitos rurales a representaciones cristalizadas, que no permiten permear los cambios de los contextos socioeducativos rurales, las transformaciones que tiene la escuela y probablemente el desconocimiento del propio territorio.

Por su parte, Griselda Márquez, Beatriz Gómez e Irma Yocupicio documentan el proceso de asesoría para la elaboración del informe de prácticas profesionales en los futuros maestros de educación primaria en una Escuela Normal Rural mexicana. Las autoras reflexionan sobre la mejora continua a través de la revisión de la práctica de manera colectiva, con base en ciclos reflexivos del modelo de investigación-acción.

Wemerson Marinho y Gustavo Cunha indagan sobre las percepciones de estudiantes campesinos en Brasil, a partir de la formación inicial en la Licenciatura en Educación do Campo en la habilitación de artes y música. Reconocer que la mayoría de los egresados de esta licenciatura trabajan en el contexto rural y el posicionamiento de una educación liberadora son algunas de las reflexiones principales que se plantean.

Mireya Rubio y Gloria Castillo abordan el acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación profesional de futuros profesores en una escuela normal mexicana en Sinaloa. La experiencia de los docentes en formación en una escuela multigrado ubicada en la zona rural plantea retos para la atención educativa de los estudiantes y del propio ejercicio profesional.

Las pesquisas de este apartado conllevan a diversas reflexiones sobre los aspectos e implicaciones de la formación inicial de docentes y su inserción al contexto rural. Las estrategias de asesoría y acompañamiento inciden positivamente en la formación inicial. El desarrollo de prácticas específicas y la búsqueda de la formación, en términos de la relevancia que posee la práctica cotidiana, son alternativas viables para la formación

de los docentes desde los espacios formales (González, León y López, 2016), por lo que valdrá la pena discutir con los autores sobre sus planteamientos.

El tercer apartado del libro concentra los estudios sobre la formación de docentes rurales en servicio a la que, en algunos países, se le denomina formación permanente o continua. El análisis de esta temática se concentra en dos categorías: los dispositivos de formación (medio para la formación de los profesores rurales en servicio) y los programas de formación continua (propuestas o programas vigentes de formación continua).

Luciélio Marinho y María do Socorro Xavier presentan una serie de reflexiones resultantes de proyectos de investigación sobre la formación continua de docentes en la educación popular y la educación campesina. El foco de atención se centra en el análisis de la relación de la educación y el fortalecimiento de la identidad campesina, configurándose en acciones de formación a través de las oficinas pedagógicas de la Universidad Federal de Paraíba en Brasil.

Alejandro Morales y Alma Rosa Pérez estudian el caso de las escuelas de tiempo completo de organización multigrado en México. Su análisis se centra en la planeación didáctica, el uso del tiempo en las aulas y la pertinencia del currículum, en relación a la selección de actividades que el docente realiza para dar atención a todos los estudiantes.

Posteriormente, Jesús Arévalo indaga sobre los métodos que emplean los docentes de escuelas multigrado mexicanas para intervenir didácticamente en la enseñanza de la lectura y escritura. Los tres apartados medulares se centran en la viabilidad del trabajo docente para desarrollar la alfabetización inicial, en la relación que guarda el contexto multigrado con este proceso y en la formación continua de los docentes que laboran en estas escuelas.

Amanda Cano analiza las necesidades formativas para la atención de grupos multigrado en docentes que cursan la especialidad en docencia Multigrado en la Normal Veracruzana en México. El vínculo que establece entre la formación de los docentes durante la especialidad y las necesidades sentidas de los profesores, destaca las dificultades para la organización del trabajo cotidiano ante la diversidad del grupo, el rezago en los aprendizajes de los alumnos y la doble función que tienen los docentes-directivos, reconociéndose el papel fundamental de la formación al cambio de perspectiva sobre la escuela multigrado y las nuevas formas de planificar la enseñanza.

David González, Víctor León y Yolanda López presentan un modelo explicativo de la formación continua de docentes multigrado en México a partir de un dispositivo pedagógico denominado Comunidades Docentes Multigrado. Las estrategias que se desarrollan como producto de la construcción colegiada entre docentes de diferentes niveles educativos, que trabajan en la misma localidad geográfica, son resultado de las propuestas de intervención que trascendieron el entorno pedagógico, impactando en la gestión institucional y el desarrollo comunitario.

Álvaro García analiza el estado de la formación de docentes que trabajan en zonas rurales de Colombia y el vínculo con el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de la investigación permiten plantear algunas recomendaciones que van desde el desarrollo de competencias en la formación inicial de los docentes, la comprensión del contexto rural y el uso de herramientas específicas apoyadas en la tecnología para favorecer la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes.

Flavia Obino Corrêa y Crstiane Backes presentan un estudio de caso de la formación continua de docentes en escuelas campesinas de Brasil. Los elementos conclusivos sobre la importancia del trabajo colectivo, la valoración de los agentes locales que contribuyen a la construcción de la identidad y los procesos pedagógicos de las escuelas se presentan como innovaciones educativas que atienden los desafíos de la formación continua.

La integración de los capítulos anteriores sobre la formación continua de maestros rurales proveen de elementos de reflexión que, sin lugar a duda, el diálogo profesional, las estrategias y métodos que se construyen y desarrollan en las escuelas rurales son resultado de la experiencia en el servicio de la profesión y de las prácticas que se generan de manera colectiva, aclarando y analizando sus explicaciones sobre la enseñanza y yuxtapuestas con explicaciones derivadas de la investigación (Fullan y Hargreaves, 2001).

A manera de cierre, Diego Juárez presenta un apartado de conclusiones que permiten reflexionar sobre la formación docente en territorios rurales y las miradas internacionales que dan cuenta sobre los desafíos que implica la profesión docente.

Para finalizar no queda más que agradecer el apoyo de la Red Temática de Investigación de Educación Rural del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). A través de las aportaciones de los diferentes investigadores esta obra aporta mucho al campo del conocimiento de la

formación de los docentes en territorios rurales, y todas aquellas interrogantes que generen el interés de los lectores, para voltear a mirar internacionalmente las indagaciones de los autores, permitan la aparición y yuxtaposición de otros objetos de estudio en el campo de la educación rural para situarse en relación con estos.

Referencias

- CEPAL (2018). Segundo Informe Anual sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, Santiago.
- Fullan, Michael, y Hargreaves Andy (2001), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México: SEP.
- González Arellano, Salomón, y Adriana Larralde Corona (2013), “Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México”, en *La situación demográfica de México* (pp. 141-156), México: Conapo.
- González Fraga, David Juan, León Rodríguez Víctor Manuel, y López Contreras Yolanda (2016), “Asesoramiento académico para el desarrollo profesional de docentes multigrado”, en Diego Juárez Bolaños *Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora* (pp. 23-40), México: Colofón, Universidad Autónoma de Sinaloa, Red Temática de Investigación Rural.
- Hargreaves, Andy (1996), *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*, Santiago.
- Juárez Bolaños, Diego (2013), *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*, México: SLP: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí, A. C.
- Kayser, Bernard (1990), *La renaissance rurale, sociologie de campagnes du monde occidental*, Paris: Armand Colin.
- Rebolledo Angulo, Valeria, y Torres Hernández Rosa María (2019), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, México: Universidad Iberoamericana.
- Sime Poma, Luis (2013), “El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación básica de excelencia en Brasil”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* IV, núm. 11, pp. 26-44.

PRIMERA PARTE

CONTEXTO E HISTORIA
DE LA DOCENCIA RURAL

Capítulo 1

Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural

CARLOS JOSÉ GIL JURADO¹

NIDIA YOLIVE VERA ANGARITA²

Introducción

El mundo rural tiene hoy día particular interés no solo por el porcentaje significativo de la población que vive y desarrolla su existencia bajo esta condición, sino también por cuanto la llegada del cambio civilizatorio lo encuentra en condiciones que no pueden considerarse ventajosas. En efecto, los referentes de desarrollo que impuso la modernidad, especialmente el ordenamiento capitalista, introdujeron de manera violenta el ámbito rural en dicha lógica y generaron una serie de procesos que afectaron muy sensiblemente la historia y las condiciones socioculturales y económicas de esta expresión de la cultura humana.

Para ello es imperioso que la idea de escuela modernizante sea sustituida por la de una escuela pertinente, es decir, la de una escuela que reconoce el contexto rural, su historia, su constitución sociocultural y productiva y asuma esta condición en la construcción de un proyecto educativo capaz de responder con calidad a los desafíos, expectativas y problemas del contexto. En esta perspectiva se presentan los resultados de la propuesta investigativa, cuyo propósito era generar los lineamientos para una escuela productiva en el mundo rural. En primera instancia se plantea la metodología seguida en desarrollo del proceso, así como los presupuestos teóricos que plantean una discusión en torno a las relaciones entre educación y desarrollo. Finalmente, se presentan los resultados, así como una serie de conclusiones y recomendaciones sobre el particular.

¹ Magíster en Geografía. Investigador independiente. Norte de Santander, Colombia. Correo electrónico: cargil64@gmail.com.

² Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Directora Grupo de Investigación. Facultad de Educación. Universidad de Pamplona, Colombia. Correo electrónico: yolivera72@gmail.com.

La propuesta metodológica

La experiencia investigativa se adelantó en la Institución Educativa El Diamante, del municipio de Chinacota, Norte de Santander, Colombia, y contó con la participación de docentes y estudiantes. El proceso combinó elementos de la denominada sistematización de experiencias, así como de la investigación cualitativa; si bien la sistematización ha mostrado ser exitosa en los procesos de educación popular, carece aún de un sólido estatuto epistemológico, lo cual no descalifica sus importantes aportes al reconocimiento y comprensión de la realidad latinoamericana (Palma, 1992). Se estima que esta metodología y la investigación cualitativa (Goetz y LeCompte, 1984) son estrategias pertinentes, dada la naturaleza de los actores y su dinámica dentro de los procesos educativos.

La sistematización, como observa Cadena (1978, p. 6), no se limita a ser una “técnica de ordenamiento de datos, sino que debe surgir de una reflexión seria sobre la propia práctica”, en tanto que la investigación cualitativa conduce estrecha relación con la escuela cotidiana (Goetz y LeCompte, 1984). Esto fue lo que se propició con los actores educativos, especialmente con docentes y estudiantes y, en menor grado, con padres-madres de familia. Desde esta perspectiva, el proceso seguido fue como sigue:

- Primero, se involucró a los actores educativos, con los cuales no solo se conversó la naturaleza del proyecto y sus elementos conceptuales, sino que también se avanzó en la elaboración de una crítica a la escuela tradicional. Asimismo, se establecieron consensos básicos sobre aquellos aspectos que se consideran relevantes en la idea de hacer pertinente la experiencia educativa. Ello generó una bitácora que luego fundamentó los resultados.
- Segundo, se desarrollan procesos de transformación de cárnicos, lácteos y vegetales con participación de maestros, estudiantes y algunos padres de familia. Seguidamente se pedagogizan (impacto en el trabajo de aula, en los criterios curriculares, apuestas evaluativas, participación del saber comunitario) dichas experiencias, lo cual condujo no solo al diálogo de saberes y al entrecruce de experiencias, a partir de lo cual se consensuaron algunos criterios sobre los cuales construir la visión una escuela productiva. Ello produjo tanto memorias de las experiencias y su discusión, así como algunas filmaciones.

- Tercero, el desarrollo de experiencias de observación participativa y no participativa por parte del grupo investigador, a partir de la mirada que proporcionaba el diagnóstico crítico construido colectivamente, por los actores educativos. Ello se hizo mediante fichas de observación por parte de cada investigador participante, tanto del trabajo de transformación como de las algunas experiencias de aula.

Finalmente, se produjo la denominada sistematización agenciada, es decir, la organización y sistematización de toda la memoria de los procesos al margen del grupo que participó e intervino en el proceso (Restrepo, 1978).

La cuestión conceptual: lo rural, la educación y el desarrollo

Dice Touraine (2000, p. 13) que los procesos inherentes a la globalización desafían a pensar la realidad en nuevos términos: “los problemas culturales han adquirido tal importancia que el pensamiento social debe organizarse en torno a ellos”, por lo cual, aquellas categorías y conceptos mediante los cuales se ordenaba y se interpretaba el mundo no solo se han tornado imprecisos e insuficientes, sino que requieren ser pensados bajo la nueva perspectiva histórica y sus exigencias. Hay, por consiguiente, la necesidad de construir una nueva mirada sobre la realidad; es importante que los referentes con los cuales se miraba y se interpretaba ésta sean puestos en una nueva perspectiva, dado que lo que se vive es una auténtica revolución que afecta todos los órdenes de la existencia (Mires, 1996).

Ahora bien, lo rural como realidad y expectativa histórica persiste: como otra vía real y posible de la experiencia humana, arriba a la globalización a pesar de su invisibilización y su exclusión de los diversos proyectos de desarrollo (Rubio, 1996). La travesía del campesinado ha sido dura y difícil, pues “la exclusión productiva de los campesinos, con sus secuelas de empobrecimiento, migración y separación de la tierra, resquebraja no solo una forma productiva sino también una cultura, una cosmovisión y un vínculo privilegiado con la naturaleza (Rubio, 1996, p. 632), por lo que la tarea de su vinculación, real y participativa, en el nuevo orden se antoja compleja y difícil. Para Santos (2004, p. 22) aún es posible otra globalización, aquella que considera que el intenso y positivo encuentro

de culturas y pueblos está generando otras visiones y filosofías distintas a las planteadas por el capital y el racionalismo eurocentrista, y a partir de lo cual es posible construir otros fundamentos socioculturales y políticos, pues “se trata de la existencia de una verdadera sociodiversidad”, que unido al conjunto de las condiciones propias de la globalización, “permite conocer las posibilidades existentes y escribir una nueva historia”.

Sin embargo, ello requiere en primera instancia una nueva caracterización del mundo rural, algo complejo dada la diversidad de lo rural y las implicaciones teóricas y conceptuales que se derivan de dichas caracterizaciones. Existe alrededor del mundo rural una variada gama de posiciones que van desde la idea de que son un rezago del pasado hasta una posibilidad de supervivencia a futuro (Warman, 1989). Independientemente de ello, lo definitivo es que la comunidad campesina ha sorteado los procesos de extinción y modernización, propuestos por el desarrollo capitalista, y como expresión de vida merece insertarse en los escenarios que plantea la globalización. Como observa Warman (1989, p. 4), a pesar de lo que digan los conceptos y las estadísticas es clara “la permanencia de un sector rural importante como proporción creciente, como magnitud absoluta en el horizonte futuro”.

No obstante, frente a este desafío de la persistencia del mundo rural se requiere repensar los procesos y las instituciones que hagan posible la visibilización y el reconocimiento de este tipo de experiencia, así como también su inclusión dentro de un nuevo proyecto, dado que dentro del actual modelo de desarrollo no hallaron lugar, ni formas de vinculación a sus diferentes procesos, y sí condujeron al acrecentamiento del abismo que separa sus niveles de bienestar y participación (Warman, 1989). Estas circunstancias históricas no pueden ser soslayadas, so pena de que las instituciones actúen sobre un vacío histórico y no den consistencia al contexto y su experiencia histórica y, por consiguiente, en vez de actuar como entidades pertinentes se comporten como agentes modernizantes, no solo ajenos a la realidad rural y comunitaria, sino también destructivos en cuanto sus proyectos institucionales no asumen las necesidades y las expectativas del mundo rural, sin lo cual no se puede asegurar su existencia y su continuidad.

También resulta crucial la relación entre educación y desarrollo, dado que ambos procesos ponen en juego una idea de lo que debería caracterizar la vida humana. Tanto en la educación como en el desarrollo la presencia de los metarrelatos modernos (en particular los relativos al progreso y la

ciencia) se presentan como condición para la generación de transformaciones, que puedan acercar la vida social a un estado de bienestar generalizado (Tedesco, 2004). Por ello, resulta discutible la naturaleza de la simetría que debería caracterizar dichas relaciones y que, históricamente, han conducido a la desviación de los ideales educativos o al acrecentamiento de la deuda histórica que se tiene con grupos como los campesinos, los indígenas, entre otros (Mejía, 2007).

Como muestra de esta perversa y asimétrica relación, Toffler (1974, p. 496) señalaba que la era mecánica de la evolución humana se procuró, mediante los proyectos educativos, un tipo de ser humano más cercano a los intereses del mercado que a los ideales de la sociedad y, por ello, la propuesta educativa y la acción institucional se encaminaron a “reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores), en una escuela centralmente localizada (fábrica)”; ello constituyó un golpe genial para la configuración del modelo de crecimiento industrial, pero no para el desarrollo social, y permite mostrar cómo la asimetría de estas relaciones postergó el surgimiento y la consolidación de un ideal de lo humano y de lo social, como lo sugería la modernidad.

Desde esta perspectiva, la educación aparece subordinada a los imperativos del mercado, a las exigencias del capital y a las demandas de la producción industrial capitalista, constituyéndose los procesos formativos en acciones modeladoras de una visión de lo humano, ajustada a las pautas de la producción industrial (Toffler, 1974); un niño que comienza su proceso de adiestramiento e instrucción mediante conocimientos parcelados, carentes de conexión con la realidad y, por lo mismo, ausentes de crítica, a favor de una visión de hombre que en el mañana tendría que movilizarse al ritmo de timbres y horarios, que organizaban lo productivo y vital de manera mecánica y repetitiva. El presupuesto de estos procesos de formación radicaba en pensar que esta noción de trabajo era por sí sola garantía de la dignificación de lo humano y de la generación de bienestar social (Bauman, 1998).

Este desafío, que relaciona la escuela y el desarrollo a la modernidad, es similar al que se enfrenta en tiempos de globalización: las nuevas condiciones que ésta suscita preguntan tanto por la naturaleza del sujeto como por las condiciones en que educación y desarrollo deben plantear su diálogo y relación (Touraine, 2000). Esta nueva etapa del desarrollo histórico, sin embargo, debe asumir un desfavorable saldo histórico, caracterizado tanto por la necesidad de asumir el redescubrimiento del sujeto que una

educación estandarizante y homogeneizante, siempre invisibilizó, así como los efectos de una noción de trabajo y una idea del desarrollo que impidió la consolidación de sociedades democráticas y equitativas, y dejó una naturaleza seriamente afectada en su constitución y equilibrio básicos.

Como bien observa Hargreaves (2003, p. 10), las nuevas condiciones históricas requieren una relación entre educación y desarrollo, que atienda los desafíos de una sociedad que requiere sujetos que desarrollen tanto creatividad como carácter, para entender la necesidad de comprometerse con la transformación del mundo por medio de sociedades civiles, sólidas y democráticas, así como para desarrollar sentimientos de diálogo y comprensión con otras sociedades y culturas. Es decir, se requiere de propuestas educativas que asuman “ambiciosas misiones relativas a la compasión y la comunidad”, y no escuelas y propuestas de desarrollo extraviadas en misiones relativas a “resultados de exámenes, objetivos de logros y de baremos de rendición de cuentas”.

En esta perspectiva, la institución educativa se encuentra frente a la tarea de contribuir a la construcción de un imaginario sobre el desarrollo que respete y dignifique la condición humana. Resulta importante explorar la propuesta de Sen (2001), en cuanto a su idea de un desarrollo que toma como presupuesto fundamental las libertades humanas y su ampliación, y, por consiguiente, permite a las comunidades decidir y valorar la forma de vida que desean. Este autor (2001, p. 35), en efecto, plantea que:

La libertad no solo es la base de la evaluación del éxito y del fracaso sino también un importante determinante de la iniciativa individual y de la eficacia social. El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismo, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo.

En esta concepción del desarrollo es importante destacar también la noción de agente y que Sen asume, en su sentido más excelso, el relacionado con un ser humano capaz de actuar y provocar cambios, y cuyos resultados deben evaluarse en función de sus propios valores y objetivos: se plantea, entonces, la idea de una persona que participa en las decisiones y actividades que tienen que ver con la vida y el desarrollo de su contexto.

En síntesis, la idea propuesta por Sen permite recobrar al individuo, en particular, y a la comunidad, en general, la dirección y el sentido de su destino. Ahora bien, esta concepción de desarrollo debe enmarcarse den-

tro de la tensión global-local, e implica una puesta en distinta perspectiva del territorio. En efecto, a partir del criterio de que los modelos imperantes han tenido una tendencia exógena y centralizada, que ha provocado un desarrollo desigual, visible en el siguiente surgimiento de numerosas zonas y territorios caracterizados por el saqueo, la pobreza y el subdesarrollo, se propone una vuelta a la revalorización de lo endógeno, con todo lo que ello implica y el diseño de estrategias que permitan aprovechar las oportunidades que el territorio ofrece, a favor de sus pobladores y de una relación más equitativa con el exterior. Esta vuelta al territorio resulta crucial para las comunidades rurales de hoy (Escobar, 1996).

Surge de este modo, la noción de desarrollo desde lo local, entendido éste como una propuesta que mira el territorio como la materialización de relaciones socioculturales y económicas. Bajo esta nueva mirada, el territorio geográfico deja de ser el mero referente espacial de la vida de la comunidad; deja de ser el dato que define el espacio solo como el soporte de la actividad socioeconómica, y lo convierte en un protagonista esencial dentro de los procesos de cualificación de las condiciones de vida (Arocena, 1995). Esta revalorización del espacio como creación sociocultural y de vida comienza a generar una mirada sobre lo que deber ser y atender el desarrollo, partiendo de una mirada distinta de las íntimas relaciones que se establecen entre territorio, recursos y potencialidades y la comunidad que en él se enraíza y a partir del cual teje formas de ser, actuar y desear.

Asimismo, esta idea de desarrollo implica pensar el mundo desde adentro y desde abajo y, como tal, genera un conjunto de condiciones que permiten una mejor articulación de la comunidad, sus experiencias productivas, el conocimiento y desarrollo del territorio (Ramírez, 2007), para generar una dinámica sociocultural y económica que permita atender con mayores posibilidades de éxito sus problemas y expectativas. El desarrollo desde lo local, en efecto, permite descubrir y ubicar en una dinámica distinta el mundo rural y darse cuenta que allí se vivencian unas relaciones socioculturales específicas; se ha desarrollado y consolidado una cosmovisión particular; agencian su labor instituciones, públicas y privadas, cuya acción y su debida articulación, en torno a problemas igualmente específicos, pueden generar nuevas oportunidades y posibilidades de crecimiento y cualificación de las condiciones de vida.

Ahora bien, desde esta perspectiva, las tradiciones productivas de las comunidades rurales resultan cruciales, por cuanto ha sido su desarrollo lo que ha permitido sortear los desafíos de la existencia, así como articular

una forma particular de existir en el mundo. Como bien lo ha mostrado el desarrollo de la humanidad, lo que se ha hecho visible a lo largo de su camino evolutivo ha sido un proceso de apropiación y transformación de aquello que requería la vida y, aparejado a ello, se han desarrollado saberes, técnicas y diversos tipos de instrumentos y herramientas que, llevados a lo largo del tiempo por las generaciones, ha permitido la supervivencia de la comunidad. En efecto, para los participantes, es claro que la actividad productiva no solo ha permitido el desarrollo y la historia de la comunidad y ha garantizado su supervivencia, sino que también parece ser el elemento clave para este tipo de propuesta educativa, en cuanto:

- Es la estrategia de vida mediante la cual cada familia y cada comunidad ha entablado una relación particular con la naturaleza y mediante la cual cada familia y comunidad ha resuelto sus necesidades básicas y asegurado la subsistencia de numerosas generaciones.
- Es la forma como cada comunidad ha convocado prácticas de vida, formas de organización y relaciones que han permitido la reproducción de la vida.
- Es la práctica de vida alrededor de la cual no solo se tejen los saberes ancestrales, las prácticas de la sabiduría heredadas, sino lo aprendido gracias a la observación del mundo y los aprendizajes diarios que la cultura transmite. Es, asimismo, la creación de técnicas y artefactos, mediante los cuales el esfuerzo humano busca hacer productiva e inteligente la acción sobre la naturaleza.

Por lo tanto, el proceso productivo asume las características de un proyecto pedagógico productivo (Ramírez, 2007), en cuanto no solo es un pretexto sino, más que ello, una estrategia de trabajo que convoca la vida cotidiana de la comunidad, el saber científico y académico establecido, el saber propio de la comunidad y la naturaleza y el ambiente de la escuela para generar una propuesta de trabajo educativa, que dé sentido y pertinencia al quehacer de los escolares y docentes, en cuanto cada acción de este proceso empieza a dar una respuesta cualificada a las expectativas de vida y de conocimiento, que se generan en dicho encuentro. A su vez, el proyecto pedagógico productivo es, igualmente, un escenario en el cual inteligencia, saberes, conocimientos y actores desarrollan procesos de aprendizajes que responden a desafíos tanto intelectuales como de la vida práctica.

De esta manera, la institución educativa puede responder, igualmente, al desafío de ser una institución capaz de generar alternativas frente a los agobiantes problemas de pobreza, exclusión y subdesarrollo que hoy identifican a las comunidades rurales, dado que se torna en una institución capaz de asumir una posición y dar algunas respuestas frente al desarrollo local. Para ello, es aconsejable que la propuesta del Proyecto Pedagógico Productivo implique la formulación de una estrategia organizacional que se haga cargo del manejo operativo y financiero del proyecto, siempre y cuando no se olvide que sus actores más importantes deben ser los escolares (Ramírez, 2007).

Resultados

Toda aproximación al mundo rural implica el encuentro con una visión de la realidad con características propias, producto de un trasegar histórico y con ello, la construcción y consolidación de formas específicas de estar y participar de la existencia. Como lo afirma Rubio (1996), es una experiencia de vida y de cultura que reclama y tiene derecho a una inserción digna en los procesos civilizatorios de la humanidad; su largo recorrido, sus aportes a la cultura universal y su presencia en el escenario mundial así lo exigen, y la civilización misma tiene con él una deuda histórica (Gourou, 1979). Ello, por consiguiente, plantea desde la construcción conceptual la necesidad de mirar el mundo rural desde una perspectiva distinta a la planteada por la modernidad, y ofrece algunos criterios para un programa de trabajo educativo básico que debería atender por lo menos a lo siguiente:

- Precisar unos lineamientos pedagógico-curriculares: la escuela, como institución esencialmente pedagógica, debe —en un alto porcentaje de su identidad y de la naturaleza de su misión— a las características de su discurso pedagógico. Éste debe traducirse en un conjunto de presupuestos que guíen su acción. Veamos:
- Repensar el sentido de lo rural: sin duda, una de las cuestiones centrales que debe afrontarse, cuando se piensa en una escuela rural, pertinente y contextualizada, es la que tiene que ver con la idea de mundo rural que portan tanto los docentes en particular como la escuela en general. Las nuevas condiciones históricas, como lo han

planteado diversos autores (Touraine, 2000 y Giddens, 2001), obligan a pensar la realidad actual bajo otros referentes. En particular, conviene observar lo que plantea Touraine (2000, p. 10), cuando dice que bien es cierto que “vivimos un poco juntos en todo el planeta, pero también lo es que en todas partes se fortalecen y multiplican los agrupamientos comunitarios, las asociaciones fundadas en una pertenencia común [...]”; situación que debe asumirse desde la escuela para que territorio, cultura, economía y política se unan en el proyecto educativo y den sentido a la labor escolar y pedagógica.

Por ahora es de vital importancia recordar que asumir el discurso sobre una nueva ruralidad exige de la escuela una posición crítica frente a aspectos que resultan claves en dicha elaboración, y que será importante tener en cuenta en el desarrollo de una propuesta educativa. Dentro de estos elementos que se visibilizan fundamentales para el futuro del mundo rural están, entre otros (IICA, 2000, p. 8):

- La necesidad de aumentar la producción, la productividad y la seguridad alimentaria.
- Una lucha frontal contra la pobreza y la búsqueda de la equidad.
- Preservación y valoración del territorio, así como la reivindicación de los valores de vida rural como elemento clave en el fortalecimiento de la identidad.
- Desarrollo de una cultura agroproductiva y rural que contribuya a la preservación y desarrollo de la biodiversidad y los recursos naturales.
- Aumento y fortalecimiento de la democracia en los diferentes ámbitos de la vida rural.
- Visibilizar y fortalecer la presencia y la participación de las mujeres en los diferentes espacios de vida del mundo rural.

Además, se sugiere que la educación rural cuente con las siguientes características:

Ser una escuela contextualizada. Teórica y discursivamente se reconoce el carácter social de la escuela y su presencia en todo contexto, pero que el impacto real de la misma en las condiciones de vida y desarrollo de las comunidades suscita numerosos interrogantes. Por consiguiente, si bien

se puede afirmar que la escuela conoce su comunidad y posee alguna información básica sobre su contexto, no es característico en ella asumir como corpus problémico y de conocimiento las condiciones de vida y desarrollo, sus problemas y expectativas; la cuestión del tejido sociofamiliar; y, en concordancia con ello, el conocimiento, la tecnología, las artes y las humanidades se preocupan por atender dichos aspectos de la vida comunitaria; más bien generan la idea de una cultura general, con poca capacidad de respuesta frente a las dificultades que allí se detectan. Podría argumentarse que ello no constituye una función primordial de la escuela, frente a lo cual se puede discutir, de acuerdo con Bruner (2000), que la principal función de la escuela tiene que ver con la cultura, lo cual a su vez lleva a preguntar, por un lado, la naturaleza y contenido de la misma; y, por otro, su papel tanto en la configuración de los sujetos como en la reconstitución de los tejidos comunitarios. De otra parte, se espera que la escuela asuma el hecho de que, frente a las nuevas condiciones históricas (Tedesco 2004; Hargreaves, 2003), está llamada a replantear su misión y naturaleza.

Valoración del saber comunitario. Una de las cuestiones gratificantes que resulta de una aproximación al contexto comunitario de la escuela es la corroboración de que existe un saber rural. Como ha observado Núñez (2005), la presencia de estos saberes no solo tiene relación directa con la identidad misma del mundo rural, sino también constituye una expresión sólida y consistente de que el mundo latinoamericano, a la par que desarrollaba actividades productivas, generaba un conjunto de saberes que iban no solo configurando sus prácticas de vida, sino que también mostraban su capacidad de respuesta frente a los desafíos del medio y la existencia.

Relación vida cotidiana-conocimiento. Desde hace varias décadas se viene insistiendo en la necesidad de que la vida cotidiana se convierta en categoría clave y necesaria en la tarea formativa. Autores como McLaren (1994) y Rockwell (2001) han demostrado el valor de esta categoría tanto para señalar problemas de la actual escuela, como punto de partida en la idea de repensarla. En efecto, la presencia de la vida cotidiana en la escuela sólo ocasionalmente se visibiliza. Sin embargo, esta presencia sirve más bien como pretexto para romper la rutina escolar que para generar reflexiones que dinamicen la actividad de conocimiento y, por consiguiente, produzca algún tipo de reconocimiento tanto de la vida de la escuela como de la vida familiar y comunitaria.

En efecto, no es viable la idea del estudiante como tabula rasa. Por el contrario, como sujeto en formación no solo está expuesto a la acción e influencia de todas las condiciones socioculturales del contexto, sino que el contexto familiar, mediante un proceso asistemático, transmite a cada miembro del conjunto familiar desde prácticas de vida, hasta imaginarios elaborados que van configurando la existencia y manifestación de la individualidad. Asimismo, el desarrollo de la vida cotidiana en todas sus manifestaciones va generando en los sujetos experiencias y aprendizajes que pueden ser corroboradas, afianzadas o puestas en cuestión por los saberes escolares. Finalmente, y de gran importancia para la idea de una escuela productiva, está el hecho concreto de la activa y necesaria participación de niños, niñas y jóvenes en las actividades productivas de la familia y la comunidad.

El trabajo productivo identifica la comunidad. Para la escuela es evidente que las comunidades rurales ejemplifican mejor que nadie la idea del trabajo como una relación privilegiada del ser humano con la naturaleza. A pesar de la introducción de las relaciones del mercado, en el ámbito rural, la supervivencia de esta concepción del trabajo —que tiene importantes repercusiones por sus implicaciones ecológicas y comunitarias— constituye el motor fundamental en un buen número de comunidades rurales, a la vez que se visibiliza en los saberes ancestrales que estas comunidades tienen sobre el tiempo cósmico, los ciclos de la naturaleza, los saberes sobre plantas y animales y los secretos sobre los procesos productivos.

La creación de instrumentos y aparejos de trabajo, la adaptación de otros y la incorporación de nuevas herramientas y tecnologías genera saberes, procesos y problemas. El reconocimiento de ello puede suscitar en la práctica pedagógica situaciones que permitan la contextualización del saber. Asimismo, debe recordarse el valioso papel que juega la actividad productiva en el desarrollo de la convivencia y el fortalecimiento del tejido comunitario porque, a más del esfuerzo de trabajo, alrededor de la actividad productiva se motivan vínculos, relaciones y solidaridades. Igualmente, origina rituales, celebraciones y actividades lúdico-recreativas que contribuyen al fortalecimiento de la identidad.

También debe valorarse que el desarrollo de la actividad productiva y su vinculación efectiva a las prácticas educativas y el desarrollo de los procesos formativos podría derivar en cuestiones claves en el desarrollo de la comunidad: la preservación de algunas prácticas productivas ances-

trales; la dinamización de actividades productivas (actualmente, estancadas) y, porque no, la llegada de nuevas opciones productivas. Además, vale observar que la vinculación a la dinámica escolar de la actividad productiva puede generar una cualificación de dicha actividad, lo cual puede traducirse en una mejora de las condiciones de vida del contexto.

La calidad educativa debe ser la pertinencia. Una de las cuestiones centrales del proceso tiene que ver con la calidad de la educación en los ámbitos rurales. Si bien es cierto, en los últimos años se ha visibilizado la preocupación por la misma y se han logrado resultados de alguna importancia en lo referente a cobertura, es igualmente cierto que la calidad de los procesos educativos allí implementados siguen creando dudas. Como lo observa Gantiva (2004), la preocupación por la educación rural es marginal y, por consiguiente, no se vislumbra ninguna posibilidad sobre el mejoramiento de la misma.

La pertinencia debe entenderse no solo en términos de aprendizajes pertinentes. Es decir, aquellos que permitan a los escolares comprender, introducirse y participar en un modo de vida, a la vez que les permite desarrollar la capacidad de aprehender las características y situaciones que la identifican, así como los desafíos que les son inherentes. Ello, por consiguiente, lleva a concluir que, para que la escuela rural responda con pertinencia, los interrogantes fundamentales que deben guiar su quehacer tienen que girar en torno a las necesidades fundamentales de la comunidad; a los recursos y a las opciones posibles a tener en cuenta y al papel que debe cumplir la propuesta pedagógica, en tal sentido (Dias Sobrino, 2009).

El proyecto también debe ser comunitario. Niño Diez (1998) observa que este proyecto, en esencia social y pedagógico, debe no solo guiar a la consolidación e integración del colectivo, sino también promover el cultivo de los elementos democráticos, así como todos aquellos aspectos y valores que permitan la conservación y el desarrollo de la comunidad. Debe ser, por lo tanto, dicho proyecto la apuesta que la escuela y la comunidad hacen en torno a una posibilidad de futuro, y que obliga y compromete a todos.

La administración debe ser pedagógica y democrática. Sin duda, una de las cuestiones que resultan complicadas en la idea de reconstituir la escuela es aquella que tiene que ver con el poder. Particularmente, desde el trabajo de Foucault (1996), la visión de la institución educativa como ámbito de poder resultó incuestionable; por ello mismo, se hace necesario reforzar la idea y el actuar de la escuela como escenario democrático y participativo. Tal como lo plantea Niño Diez (1998, p. 18) cuando ob-

serva que “la educación se constituye así, universalmente, en una acción política que forma la conciencia crítica, la capacidad de reflexión y el pensamiento independiente”; condiciones sin las cuales no es posible la constitución de un tejido social, sólido, democrático y participativo.

La cuestión curricular debe ser consensuada comunitariamente. Para una escuela rural, pertinente y contextualizada, la noción y la práctica curricular, así como el diseño del plan de estudios, debe implicar todo un proceso que sintetice e integre diversos elementos culturales que den orden y sentido a la propuesta educativa. En tal sentido, es una negociación cultural que debe reflejar las características del contexto dentro del cual opera la escuela (De Alba, 1998).

Debe construirse una propuesta pedagógica. Si bien es cierto que en los imaginarios de los docentes, rurales o no, es firme la convicción —tanto sobre el hecho de que realizan procesos formativos como de que la escuela es una institución de carácter pedagógico—, es curioso y significativo como hecho relevante, la ausencia explícita de una propuesta pedagógica que proporcione tanto sentido al horizonte institucional como identidad al quehacer docente. Por consiguiente, se hace importante generar condiciones tales que permitan el reconocimiento y la apropiación de una propuesta pedagógica, de la cual se espera:

- ✓ La generación de una propuesta formativa que al ser construida, compartida y apropiada permita dar identidad y horizonte al quehacer pedagógico.
- ✓ Lograr una satisfactoria adecuación, del proyecto pedagógico productivo, a la naturaleza y características de la propuesta pedagógica adoptada.
- ✓ Generar una organización del colectivo docente y su dinámica de trabajo, atendiendo a las estrategias propias de la propuesta pedagógica.
- ✓ Una pertinente organización de los saberes escolares y comunitarios en una lógica y un orden, que atiendan tanto la propuesta pedagógica como la naturaleza del proyecto pedagógico institucionalizado.
- ✓ Una adecuación de los recursos, los tiempos y los espacios a la naturaleza de los propósitos de formación, inherentes a la propuesta pedagógica.

El proyecto pedagógico productivo, un elemento articulador. El mundo rural, tradicionalmente, ha sido un ámbito productivo. No es gratuito que desde diversas perspectivas se mire el ámbito rural como el escenario privilegiado a partir del cual se ha desarrollado la agricultura, la ganadería y la pesca, como actividades que han resultado cruciales para el desarrollo de la humanidad (Gourou, 1979). Como se observa en el documento *Misión Rural* (Varios, 1998, p. 24), para el caso específicamente colombiano: “los campesinos son, fundamentalmente, agricultores. Sin embargo, su lógica reproductiva es polivalente en el sentido que la unidad doméstica combina con las actividades agrícolas, actividades como la silvicultura, la minería, la artesanía, el pequeño comercio, entre otras”.

Es indiscutible la centralidad de la actividad productiva en las comunidades rurales. Por ello mismo, se convierte en argumento antropológico y cultural para ser tenida en cuenta como un referente a la hora de pensar la propuesta educativa. Antropológica, por cuanto es innegable el papel del trabajo en la evolución de la condición humana, tanto a nivel individual como colectivo y cultural; por cuanto genera, a partir de su desarrollo, un conjunto de necesidades de diversa naturaleza y que dan como resultado tanto productos materiales como productos abstractos, resultantes de la relación con la naturaleza (Ramírez, 2007). Igualmente:

- Es la estrategia de vida mediante la cual cada familia y cada comunidad ha entablado una relación particular con la naturaleza, lo cual genera un valioso capital cultural que debe ser reconocido y enriquecido, así como revitalizado bajo una noción de desarrollo comunitario, nueva y distinta.
- Es la forma productiva mediante la cual cada familia y comunidad ha resuelto sus necesidades básicas y asegurado la subsistencia de numerosas generaciones. En tal sentido, la escuela debe identificar e incorporar dichas prácticas y saberes, con el propósito de reinventarlas y proyectarlas bajo una nueva concepción del bienestar comunitario.
- El hecho productivo manifiesta la forma en que cada comunidad ha convocado prácticas de vida, formas de organización, de convivencia y de relaciones que han permitido la reproducción y continuación de la vida.
- El hecho productivo es aquella práctica de vida alrededor de la cual se tejen los saberes ancestrales, las prácticas de la sabiduría hereda-

das y lo aprendido, gracias a la juiciosa observación de la naturaleza y su dinámica, así como los aprendizajes cotidianos que la cultura transmite.

- La creación de técnicas y artefactos mediante los cuales el esfuerzo humano busca hacer más productiva, eficiente y racional la acción sobre la naturaleza; e implica también imaginarios mediante los cuales la comunidad asume el trabajo y su vínculo con lo natural, y los ha hecho tangibles y prácticos.
- Finalmente, debe observarse que el hecho productivo implica toda una estrategia de vida y sobrevivencia, mediante la cual se ha construido y desarrollado una forma específica de ser y estar en el mundo.

Hacia una comunidad solidaria y participativa. Solo la participación concreta y real posibilitará la generación de vínculos, sólidos y creativos, entre escuela y comunidad. A más de ello, la idea de un vínculo democrático y participativo contribuirá a romper el círculo vicioso del diálogo padres-madres y docentes, sólo en torno a los resultados escolares. A cambio de ello, la articulación de los intereses, expectativas y problemas de escuela y comunidad genera un sentido de pertenencia y compromiso, necesario para la implementación de la propuesta. A la vez que compromete, en la escuela y la comunidad, un sentido de lo político, necesario no solo para asumir una idea de desarrollo sino también para el fortalecimiento del tejido social-comunitario, bajo los presupuestos de lo que debe ser una convivencia democrática y participativa.

Conclusiones

Es incuestionable el papel de la escuela como institución social. Su trabajo en torno a la cultura resulta imprescindible y necesario no solo en relación con la preservación y desarrollo de la misma, sino también con la función que ésta tiene con relación a la consolidación del tejido social y a la cualificación de las condiciones de vida del mismo. Se puede afirmar, casi sin margen de equivocación, que las posibilidades de conservación y prolongación de un grupo humano, en la historia, están en cierta y directa relación con los aspectos misionales que desarrolla la institución educativa. Sin embargo, la escuela es una institución que no existe en el vacío socio-histórico, sino que debe ser contextualizada en una doble perspectiva:

aquella que se corresponde con la idea de un proyecto social amplio, es decir, el de la sociedad en su acepción más amplia e incluyente, y el de aquella que se corresponde con las características particulares dentro de las cuales funciona como institución social.

En términos de los procesos de globalización que ahora se desarrollan, esta tensión se expresa en la dinámica de lo global-local; sólo que ahora ello resulta más complejo dada la existencia de otras tensiones, no menos importantes, que tienen que ver con lo regional o lo nacional, a manera de ejemplo.

Tal vez el criterio más importante a sugerir para enfrentar este reto social e histórico no sea otro que recordar el carácter de institución social e inteligente que siempre se le ha reconocido a la escuela y que, por consiguiente, la compromete en la misión no solo de reproducción sino también de transformación de la realidad. El medio rural debe merecerle a la escuela y a la sociedad, en general, una oportunidad que le permita no solo reivindicar un largo recorrido histórico, sino también la riqueza de una experiencia vital, cuya ancestral vinculación y convivencia con la naturaleza puede proporcionar alternativas a un mundo y a una realidad que se niega a estandarizarse (Rubio,1996).

Referencias

- Arocena, José (1995), *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*, Caracas: Nueva Visión.
- Bauman, Zygmunt (1998), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (2000), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Cadena, Félix (1978), "La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber", *La sistematización en el trabajo de la educación popular*, núm. 32, Bogotá: Dimensión Educativa.
- De Alba, Alicia (1998), *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Dias Sobrino, José (2009), "Participación y compromiso social", en *Revista Internacional Magisterio*, núm. 41, Bogotá: Magisterio.
- Escobar, Arturo (1996), *La invención del Tercer Mundo*, Bogotá: Norma-Vitral.

- Foucault, Michel (1996), *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- Gantiva, José (2004), *La educación rural entre el asistencialismo y la pedagogía para pobres*, Manizales: UNAL.
- Giddens, Anthony (2001), *Un mundo desbocado*, Madrid: Taurus.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1984), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Gourou, Pierre (1979), *Geografía Humana*, Madrid: Alianza.
- Hargreaves, Andy (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Octaedro.
- IICA (2000), *Nueva Ruralidad*, Ciudad de Panamá: IICA.
- McLaren, Peter (1994), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.
- Mejía, Marco Raúl (2007), *Educación (es) en la (las) globalización (es) I*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mires, Fernando (1996), *La revolución que nadie soñó*, Caracas: Nueva Visión.
- Niño Diez, Jaime (1998), *Hacia una nueva educación*, Bogotá: Unesco-CAB.
- Núñez, Jesús (2005), *Saberes campesinos y educación rural*, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Palma, David (1992), *Papeles de la CEAAL*, Santiago: CEAAL.
- Ramírez, Ángel (2007), *Pedagogía para aprendizajes productivos*, Bogotá: ECOE.
- Restrepo, Bernardo (1978), “¿Quién sistematiza?”, *La sistematización en el trabajo de la educación popular*, núm. 32, Bogotá: Dimensión Educativa.
- Rubio, Blanca (1996), “Campesinos y globalización: Reflexiones de fin de siglo”, en *Comercio Exterior*, vol. 46 núm. 8, México: Banco Nacional de Comercio Exterior.
- Rockwell, Elsie (coord.) (2001), *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, Milton (2004), *Por otra globalización*, Bogotá: CAB.
- Sen, Amartya (2001), *Desarrollo y Libertad*, Bogotá: Planeta.
- Tedesco, Juan Carlos (2004), *Educación en la sociedad del conocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Toffler, Alvin (1974), *El shock del futuro*, Barcelona: Plaza & Janes.
- Touraine, Alain (2000), *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Varios (1998), *Misión rural una perspectiva regional*, Bogotá: IICA-Tercer Mundo.

Warman, Arturo (1989), “Los estudios campesinos: Veinte años después”, en: *Comercio Exterior*, vol., 38 núm. 7, México: Banco Nacional de Comercio Exterior.

Capítulo 2

Educación rural y pequeñas industrias en México: en torno al legado de Sandor Paczka Schlick y Julio Alejandro Paczka Palacios

MARCO A. CALDERÓN MÓLGORA¹

Introducción

A lo largo de varias décadas, la bibliografía especializada sobre la historia de la escuela rural mexicana hizo mucho énfasis en aspectos humanistas,

IMAGEN 2.1. *Sandor Paczka dando clases sobre conservación de frutas*



Aparece Sandor dando clases. María Amparo es la tercera mujer de la segunda fila de derecha a izquierda.
FUENTE: colección particular. Autor desconocido.

¹ Doctor en Ciencias Antropológicas, Profesor Investigador del Centro de Estudios Antropológicos de El Colegio de Michoacán, correo electrónico: calderon@colmich.edu.mx. Agradezco los comentarios de Carlos Escalante, Alfonso Torres Hernández y los dictaminadores anónimos a una versión anterior de este trabajo.

vinculados estrechamente entre sí, que tienen que ver con la formación de México como nación; la heterogeneidad cultural como problema social, la constitución de ciudadanos y la asimilación o integración de la población indígena al Estado. Este énfasis en el lado humanista de un proceso social y político se vincula a la reinención de lo que fue la revolución mexicana más allá de su fase armada, proceso asociado de forma estrecha al cambio social, a la construcción del Estado y a la conformación de un nuevo sistema político; temas sobre los que aún es necesario seguir investigando. Sin embargo, en los últimos veinte años, se ha puesto mayor énfasis en otros aspectos, como el vínculo de la educación rural con el proceso de industrialización; o el impulso al incremento de la producción agrícola y la ampliación del mercado. Estos temas tienden puentes significativos entre la historia decimonónica (sobre todo del porfiriato) con el México de la posrevolución. No deja de ser una paradoja el hecho de que esa tendencia revisionista de las historiadoras e historiadores de la educación, de las últimas décadas, se lleve a cabo en un contexto en el que las políticas públicas neoliberales de combate a la pobreza dejaron de considerar a la educación rural como una prioridad, mientras que las escuelas multigrado están en proceso de extinción. El objetivo de este ensayo es ofrecer fragmentos significativos de la historia de la enseñanza de “pequeñas industrias”, y su relación con el impulso a la industrialización agrícola entre los años de 1920 y 1950.²

El texto se divide en cinco apartados. La primera parte presenta elementos biográficos de Sandro Paczka Schlick, actor central de esta historia. La segunda parte expone aspectos básicos de la escuela rural para ubicar el contexto en el que Sandor y su hijo Julio Alejandro se desempeñaron como maestros. El tercer y el cuarto apartado hacen referencia a las Misiones Culturales y a las Escuelas Normales Rurales (ENR), destacando la participación de Alejandro Paczka en la enseñanza de la materia de Pequeñas Industrias. Al final se presenta un epílogo que incluye una breve conclusión. El escrito retoma información de archivo, fuentes secundarias y varias entrevistas a integrantes de la familia Paczka.³

² Trabajos ya clásicos sobre la historia de la educación rural en México, para el periodo aquí analizando, son los de Vaughan (1982), Loyo (1999), Palacios (1999), Rockwell (2007) y Civera (2008). En cuanto el tema de la industrialización del campo puede consultarse, entre otros, a Bazant (1983); David Ocegüera (1992); Loyo (2004); Civera (1998); Civera, Alfonseca y Escalante (2011).

³ Agradezco mucho la oportunidad de haber estado unos días en casa de Julio Alejandro

Sandor Paczka Schlick

Sandor Paczka Schlick, nacido en Hungría, el 30 de noviembre de 1861, hijo de Jacobo Paczka y Carlota Schlick, es un actor muy relevante de la historia de la enseñanza de “Pequeñas Industrias” en México. Ciudadano del imperio Austrohúngaro, ingresó al ejército el 1º de noviembre de 1885, en Viena, siendo cadete de regimiento por cuatro años. Sandor estudió ingeniería en aprovechamiento de productos alimenticios, en Hungría o en Alemania. Quizás atraído por la política de colonización del gobierno de Porfirio Díaz, quizás interesado en las posibilidades de inversión en la producción de café, en octubre de 1893, Paczka zarpó rumbo a México en un barco de la compañía naviera Hamburgo-Americana. Estando en México, en algún momento, adoptó el nombre de Alejandro. A finales del siglo XIX llegó al municipio de Chilchotla, Oaxaca, en la Mixteca Alta, donde compró tierras y sembró café, fundando una pequeña localidad que llamó Hungría. En 1904 se casó con Maura Palacios Segura, con quien tuvo un total de trece hijos, cinco mujeres y ocho varones. En 1907 viajó a su tierra natal para ser nombrado Cónsul de Hungría en México, y un año más tarde él y su familia se instalan en la Ciudad de México, en la colonia Popotla.⁴

En 1919, la Dirección General de Agricultura solicitó a Sandor ofrecer cursos teórico-prácticos sobre “Conservación de Frutas y Legumbres”. Gracias al gran interés en torno a la materia, Sandor concibió la idea de escribir un libro sobre el tema, tarea en la cual contó con el decidido apoyo de su hija María Amparo Paczka. Bajo el título de *Conservación y aprovechamiento de productos alimenticios*, el texto de Sandor fue publicado en 1934. Para ese entonces contaba con “numerosos discípulos mexicanos”.⁵

Otro de los estudiantes de Sandor fue su hijo Julio Alejandro Paczka

Paczka Flores, en Monterrey, Nuevo León, en diciembre de 2019. El estar ahí me permitió tener múltiples conversaciones informales con varios integrantes de esa familia. Los días 10 y 11 de diciembre tuve también la oportunidad de grabar dos entrevistas con Julio César Paczka.

⁴ Esta información proviene del archivo personal de Julio Alejandro Paczka Flores, así como de varias conversaciones con la familia Paczka.

⁵ La segunda edición del libro aparece en el año de 1953, publicado en los Talleres de la Cooperativa Imprenta Manuel de León Sánchez, versión en la aparece un pequeño prólogo de María Amparo Paczka de Fernández, hija de Sandor Paczka.

Palacios, quien nació el 20 de diciembre de 1900, en el municipio de Teotitlán del Camino, Oaxaca. En 1908, al llegar a la Ciudad de México, Alejandro era un niño. A la edad de 18 años, ingresó a la carrera de ingeniería en Aprovechamiento de Recursos Naturales en la Escuela Nacional de Agricultura.⁶ A finales de la década de 1920, formaría parte de una Misión Cultural, impartiendo cursos y talleres de pequeñas industrias en diferentes lugares; además, en la década de 1930, comenzó a dar clases en las Escuelas Normales Rurales. Julio continuó dando clases y talleres de pequeñas industrias en la década de 1940, en varias ENR's, aun cuando su residencia fija estaba en Tamatán, Tamaulipas, donde trabajó por varios años para la escuela "Lauro Aguirre". Fue en ese período cuando Julio César Paczka Laboring, nieto de Sandor e hijo de Julio Alejandro, tuvo la oportunidad de conocer muchas Escuelas Normales Rurales, acompañando a su padre.

Ahora es importante abrir un paréntesis y traer a la discusión algunos antecedentes sobre la relación entre escuela rural y pequeñas industrias, dado que explica, en parte, el sentido del libro de Sandor arriba citado, así como el éxito de Julio Alejandro en su carrera profesional, a quien la SEP reconoció, en el año de 1955, como el primer maestro de Pequeñas Industrias en América Latina.⁷

La escuela rural y la industria agrícola

A lo largo de varios años y de forma paulatina, fueron emergiendo distintas propuestas de la Secretaría de Educación Pública, que con el paso del tiempo darían forma a la llamada Escuela Rural Mexicana. Se trata de un proceso complejo y dinámico, con múltiples matices y etapas. Los primeros pasos en la constitución de un sistema federal de educación pública —una vez finalizada la etapa armada de la revolución— fueron llevados a cabo por los profesores honorarios, cuando José Vasconcelos era rector de la Universidad Nacional en 1920. Luego, una vez conformada la SEP, un año más tarde, siguieron los profesores ambulantes o profesores misioneros, contratados por la nueva secretaria, quienes comenzaron a fundar algunas escuelas. En 1922, Lauro G. Caloca, primer director del Departamento

⁶ Diccionario Biográfico del Magisterio Tamaulipeco, p. 165

⁷ *Ibid.*, p. 166. Al parecer, fue su padre, Sandro, quien en realidad fue el primer maestro de esa materia.

mento de Educación y Cultura Indígena (DECI) de la SEP, contrató también a profesores conferencistas, quienes visitaban algunas ciudades y pueblos, ofreciendo charlas sencillas que buscaban levantar el espíritu de los hombres del campo, en especial de los indígenas, infundiendo en ellos entusiasmo, además de “fe en su porvenir y en el futuro de la Patria”.⁸ Un elemento central de lo que comenzaban a definirse como atraso social, era la supuesta apatía de la población rural. Dicha apatía o falta de entusiasmo, se vincula al desinterés de múltiples campesinos por incrementar la producción agrícola. Producir para la propia familia y para un mercado local restringido era un elemento que frenaba el progreso, a juicio de intelectuales y políticos revolucionarios.

En 1923, Enrique Corona Morfín, sucesor de Lauro G. Caloca como Jefe del DECI, promovió la constitución de las Casas del Pueblo, es decir, escuelas rurales basadas en los principios de la escuela activa o escuela de la acción y en el método de proyectos. A diferencia de la ley de la Educación Rudimentaria de finales del porfiriato, que promovió la constitución de escuelas rurales para enseñar a leer, escribir y las operaciones básicas de la aritmética, la Casa del Pueblo habría de promover la instrucción de la población rural en temas de agricultura y de pequeñas industrias, además de la enseñanza del español y de la difusión del sentimiento de ser mexicano. Corona creía que la población indígena padecía un estado abúlico, es decir, era apática y carecía de voluntad. Por lo tanto, la escuela habría de inyectar entusiasmo.⁹ La población objetivo no solo eran los infantes rurales sino el pueblo, en general, lo que incluía a los adultos, mujeres y hombres. En otras palabras, además de alfabetizar y enseñar a sumar, restar y multiplicar, la escuela de la acción tuvo como propósito central capacitar a la población del campo para incrementar la producción agrícola y multiplicar el número de industrias locales, así como promover el interés de los habitantes del campo por producir más y con menos esfuerzo.

Al respecto, Corona señala en uno de sus informes: “La Casa del Pueblo constituye una nueva escuela con una nueva idea directriz ... que proporciona una nueva idea de luchar por la vida y de acrecentar con menos esfuerzo la producción que actualmente se logra con máxima

⁸ BSEP, t. I, núm. 2, circular 9, 10 de junio de 1922, p. 274.

⁹ BSEP, Enrique Corona, 1923, Informe que rinde el Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas al Ciudadano Secretario de Educación Pública, t. I, núm. 4, p. 393.

dificultad”.¹⁰ Tomando en cuenta las características de cada región, el programa de la Escuela Rural hizo énfasis en actividades agrícolas como selección de semillas, utilización de abonos, injertos, formas de cultivo y control de plagas. En relación con pequeñas industrias agrícolas, había que impulsar la crianza de ganado de distintos tipos, además de la apicultura, avicultura, sericultura y leporicultura, así como el “envase de frutas, legumbres y empaque de flores y frutas”. Otro punto central refiere a industrias locales no agrícolas como las “manufacturas de objetos de barro, ixtle, mimbre, otate, tule, carrizo, palma y hule.”¹¹

Entre las muchas responsabilidades que los maestros misioneros habrían de desempeñar, se encontraba llevar a cabo investigación en torno a la orografía, hidrografía, clima, productos animales, vegetales y minerales, potencialidades productivas, industrias, manufacturas existentes e industrias incipientes, vías de comunicación, tamaño de población, porcentajes aproximados de analfabetos y métodos y procedimientos de trabajo.¹² Dado que uno de los principales propósitos del DECI era fomentar el mejoramiento de las razas autóctonas, un aspecto central tenía que ver con la conservación, el desarrollo y el perfeccionamiento de las industrias existentes, así como la promoción de nuevas actividades industriales. Ampliando la base económica era posible lograr el mejoramiento cultural de la población.¹³

Bajo la dirección de Corona, en 1923, el programa de estudios de educación primaria incluía instrucciones en torno a prácticas agrícolas. En el primer grado habrían de revisarse temas sobre los tipos de suelos, su clasificación y potencialidades productivas, adaptación de plantas y productividad. Sobre los instrumentos de labranza había que describir varios tipos, como arados de madera o arados modernos, así como las mejores opciones de su uso teniendo en cuenta las características del suelo. En torno a la preparación de la tierra para la siembra, era importante tocar temas como el estado de la tierra antes y después de la labranza, humedad, conocimientos en torno a las semillas y plantas comunes en la región, germinación de trigo, maíz, frijol o haba, necesidades de la semilla y profundidad de la siembra. Otros aspectos fundamentales tenían que ver con las labores de conservación y cosecha, siendo un punto central el

¹⁰ *Ibid.*, p. 394.

¹¹ *Ibid.*, p. 397.

¹² *Ibid.*, pp. 402-403.

¹³ *Ibid.*, p. 405.

“reconocimiento de la madurez industrial de los productos agrícolas”.¹⁴ Durante el segundo año del programa escolar de la Casa del Pueblo, había que incluir temas de transporte y almacenamiento de productos, formas de empaque, plagas y enfermedades, abonos e incluso campos de experimentación. En relación con la crianza de animales, durante el primer ciclo se darían lecciones sobre gallinas, patos, guajolotes, palomas y conejos, ganado caprino, lanar y porcino; el segundo año incluía lecciones sobre ganado caballar, asnal y vacuno.¹⁵

El modelo ideal, en cuanto a la Casa del Pueblo, debía de tener un campo de cultivo en el cual los infantes y otros integrantes de la localidad tendrían la oportunidad de llevar a cabo experimentos de cultivos de hortalizas y flores. Además, la escuela habría de contar con gallineros o conejeras. Todo lo anterior era un ideal que la SEP estaba tratando de llevar a la práctica. Sin embargo, como sucede con frecuencia, existe una distancia significativa entre el proyecto original, la realidad concreta y sus resultados específicos. Aun cuando en las décadas de 1920 y de 1930 fueron creadas numerosas escuelas, la mayoría de ellas no contaba con los elementos arriba descritos (Civera, 2011). De hecho, ante las dificultades que el gobierno federal encontró para llevar a cabo sus propósitos civilizatorios, la SEP financió varios experimentos sociales, cuyo objetivo era encontrar métodos adecuados para educar a la población rural; algunos de ellos fueron las Misiones Culturales, primero itinerantes y después permanentes (Calderón, 2018).

Misiones culturales y pequeñas industrias

Poner en marcha el programa educativo y alcanzar los propósitos de la SEP implicaba numerosos y formidables retos. Uno de los grandes problemas era la falta de maestros rurales que tuvieran las habilidades para educar a la población rural, en los términos que la SEP consideraba adecuados. De hecho, entre el profesor ideal y el profesor real existía una distancia enorme. Muchos maestros, quizás la mayoría, fueron reclutados sin saber nada de las disposiciones de la secretaría en cuanto a los deberes que habrían de llevar a cabo. Aun cuando mostraban interés y habilidades para dar clases, una buena proporción de los docentes no

¹⁴ *Ibid.*, p. 414.

¹⁵ *Ibid.*, p. 442.

IMAGEN 2.2. Misión cultural en Ahualulco, 22 de noviembre de 1927



FUENTE: fotógrafo Silvestre Flores. Colección particular.

IMAGEN 2.3. Misión cultural en Ahualulco, 22 de noviembre de 1927



FUENTE: fotógrafo Silvestre Flores. Colección particular.

habían pasado por una Escuela Normal para maestros. En su etapa inicial, las Misiones Culturales fueron concebidas como Escuelas Normales Rurales itinerantes (Calderón, 2017a).

En su autobiografía, José Vasconcelos señala que las Misiones Culturales de la SEP deben algo a la experiencia de los misioneros católicos en la Colonia española. Cómo es sabido, Vasco de Quiroga, en el siglo XVI, fomentó la producción de artesanías en los pueblos hospital como una parte muy significativa de su proyecto utópico basado en Tomas Moro. Dorothy Tanck ha dejado en claro que, durante la colonia, sobre todo a partir del siglo XVIII, tanto la Iglesia Católica como el Estado, promovieron la educación de pueblos indios (Tanck, 1999). Sin embargo, era un asunto de la iglesia o de gobiernos locales o estatales. Por su lado, a finales del porfiriato, algunos integrantes de la Sociedad Indianista Mexicana, en sus reflexiones sobre “el problema indígena”, propusieron enviar maestros a comunidades indígenas con el fin de “civilizar” a la población rural. Poco tiempo después, una vez constituida la SEP en 1921, además de los profesores conferencistas, se contrataron maestros misioneros. El nom-

IMAGEN 2.4. Muestras de los trabajos llevados a cabo en el taller de pequeñas industrias y en la clase de economía doméstica, 17 de diciembre de 1927



FUENTE: fotógrafo Silvestre Flores. Colección particular.

IMAGEN 2.5. *Maestras trabajando en la clase de agricultura, 01 de diciembre de 1927*



FUENTE: fotógrafo Silvestre Flores. Colección particular.

bre es muy significativo, ya que recoge una larga tradición religiosa en cuanto a la evangelización. Sin embargo, un matiz fundamental es que en esa nueva etapa no se trataba de propagar una fe católica, sino de esparcir y socializar una ideología laica fincada en el progreso.

En la constitución de las Misiones Culturales, varios personajes jugaron un papel muy relevante en diferentes momentos. Una de ellas fue Elena Torres Cuellar, quien organizó, durante ocho meses, una Misión Cultural Experimental financiada por la Secretaría de Agricultura y Fomento en el pueblo de San José, estado de Morelos, a partir de octubre de 1923. Otro personaje central fue Rafael Ramírez, quien jugó un papel central en la primera Misión Cultural organizada por la SEP, en octubre de 1923, llevada a cabo en el pueblo de Zacualtipán, Hidalgo. En esa ocasión se ofrecieron “cursos breves de perfeccionamiento para los maestros”, coyuntura a la que se impartieron clases de curtiduría, jabonería y agricultura. El profesor de curtiduría fue Rafael Rangel, quien dio lecciones sobre conservación de pieles, herramientas para curtido, curtido de suelas para zapatos y pintura del pelo, además de visitar algunas tenerías lo-

cales. El profesor de agricultura fue Fernando Galbiati quien dio instrucciones sobre injertos, poda y plantación de árboles, abonos y cultivos especiales. Por su lado, Rafael Ramírez, en su curso, habló sobre los ideales y los problemas de la Escuela Rural, su organización y programa, además de ofrecer instrucciones en torno a las formas de enseñar. Se dieron además charlas complementarias en relación con el huerto escolar y las cooperativas escolares.¹⁶

Para la operación de las Misiones Culturales, de forma gradual se establecieron grupos de trabajo, así como los lineamientos para su operación. En 1925 fueron creados cinco equipos de misioneros culturales, constituidos por un jefe, un médico, un agrónomo, un maestro de pequeñas industrias y un profesor de educación física. Un año después, se habían conformado ya un total de seis grupos de trabajo, incorporándose a ellos una trabajadora social (Calderón, 2017b). En el mismo año fue creada la Dirección de Misiones Culturales (DMC), siendo Elena Torres su primera directora, sustituyéndose poco después por Rafael Ramírez. Los misioneros no solo debían impartir clases a los maestros y maestras rurales, sino que debían ofrecer cursos y talleres para la población en general. Un punto esencial refiere a los trabajos agrícolas en las huertas escolares o en otros terrenos de particulares, comunales o ejidales, para la conformación de viveros de almácigos arbóreos o de plantas con fines industriales. Los equipos de trabajo debían de promover otras prácticas, como la crianza de aves de corral y de ganado menor, así como la producción de miel de abeja. En cuanto a las pequeñas industrias, se promovían talleres de jabonería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, además de lechería, es decir, exactamente los mismos temas que Sandor Paczka impartió por varios años en la Escuela Nacional de Agricultura.

Julio Alejandro Paczka formó parte de una Misión Cultural por varios años, visitando múltiples localidades, impartiendo cursos y talleres sobre Pequeñas Industrias. A finales de noviembre y durante diciembre de 1927 estuvo en Ahualulco, Jalisco. La imagen 2.2 refiere a la llegada de la Misión Cultural al pueblo. Julio es el joven que aparece a la mitad, debajo del letrero que dice “Viva la Secretaría de Educación Pública”. La misma fotografía muestra a otros integrantes de aquella Misión Cultural, además de varios niños y pobladores de Ahualulco.

En la imagen 2.3, Julio aparece a la mitad de la fotografía, mirando

¹⁶ El Colegio de Michoacán, Colecciones Especiales, Fondo Cayetano Reyes. En proceso de clasificación.

hacia la cámara, vestido con traje, corbata y un pañuelo blanco en el bolsillo, acompañado por otros integrantes de la Misión Cultural. La mujer que está a su izquierda es la trabajadora social. Uno de los varones es el Jefe de la Misión. En la imagen aparecen también el profesor de Agricultura y el de Educación Física.

La imagen 2.4 muestra algunos de los resultados materiales de los talleres impartidos por los maestros misioneros. En el fondo, a la mitad de la imagen y también hacia la izquierda, junto a la ventana, es posible observar un par de mesas con pomos de vidrio con tapadera, una muestra de las conservas elaboradas en el curso de Pequeñas Industrias. En el primer plano, a la derecha, se observa una pantalla de una lámpara, bordada a mano, y casi en el centro de la imagen, se observan servilletas, bordadas manualmente, productos elaborados en un curso sobre economía doméstica impartido por la trabajadora social.

La imagen 2.5 refiere a los trabajos llevados a cabo por el profesor de agricultura en Ahualulco, en la que aparecen maestras preparando tierra para el cultivo. A la izquierda se observa a dos profesoras sosteniendo un instrumento para medir la distancia entre los surcos. Cuatro mujeres miran hacia la cámara, cargando aparatos de labranza. En la imagen, la mayoría son mujeres y solo se alcanzan a distinguir pocos varones. Esto es un elemento significativo dado que, en términos generales, las mujeres mostraron una mayor disposición para colaborar en las actividades y los cursos impartidos por los misioneros culturales, en comparación con los hombres. Existen varios testimonios en cuanto a las resistencias que algunos varones mostraban, sobre todo, en relación con las prácticas agrícolas y con el uso de uniformes deportivos para realizar prácticas de educación física (Calderón, 2018).

Julio Alejandro también participó en un equipo misionero que visitó Oaxaca e impartió clases en el pueblo de Tezoatlán, en 1932 (Mendoza 2004, p. 84). A lo largo del tiempo, las misiones culturales fueron cambiando de objetivos y significado. Al inicio, el propósito central era ofrecer cursos para maestros y maestras, muchos de los cuales fueron contratados con conocimientos muy básicos en cuanto a la lectura, la escritura y las operaciones elementales de la aritmética. Sin embargo, en la práctica, las actividades organizadas por los misioneros culturales muy pronto se ampliaron e incluyeron a múltiples habitantes locales. Además, en un proceso paulatino, el énfasis sobre la capacitación de los maestros fue pasando a segundo término, mientras que la cuestión social fue convirtién-

dose en el propósito principal. En efecto, mejorar, de manera integral, la vida campesina, se convirtió en el objetivo central de las Misiones Culturales, promoviendo la industrialización de la actividad agropecuaria, mediante el mejoramiento de las pequeñas industrias locales ya existentes, así como la constitución de nuevas empresas, dependiendo de la vocación productiva de cada región y localidad (Calderón, 2017a).

Escuelas Normales Rurales

La transformación arriba señalada se vincula a varias circunstancias, siendo un factor fundamental el incremento del número de Escuelas Normales Rurales (ENR). En 1927 existían un total de nueve escuelas, repartidas en diversos lugares: Tixtla en Guerrero (la cual se convertiría poco después en la Normal de Ayotzinapa); San Antonio de la Cal en Oaxaca; Izúcar de Matamoros en Puebla; San Juan del Río en Querétaro; Oaxtepec en Morelos; Actopan en Hidalgo, Río Verde en San Luis Potosí; Xocoayucan en Tlaxcala; y Tacámbaro en Michoacán. Un año después, sumaban un total de catorce ENR's, mientras que para 1932 Civera registra un total de 15 ENR's, sumándose a la lista varias instituciones: la de Todos Santos en Baja California; la de Hecelchakán, en Campeche; la de Ures en Sonora; la de Galeana en Nuevo León; la de Colonia del Carmen en Chihuahua; la de Río Grande en Zacatecas; la de Los Ébanos en Tamaulipas, y la de Cerro Hueco en Chiapas (Civera, 2008, p. 110). En 1936 la Escuela Regional Campesina de Tenería, del Estado de México, fue transformada en Escuela Normal Rural, lo que significa que para ese año las ENR's sumaban en total 16 (Civera, p. 143); posteriormente, serían creadas más instituciones de ese tipo.

Es importante hacer énfasis en el hecho de que algunas de las ENR's originales fueron reubicadas en algún momento de su historia, como fue el caso de Tacámbaro, la cual fue trasladada a Erongarícuaro, en 1927, para años después volver a mudarse a Tiripetio, lugar en el que existe en la actualidad. Algo similar puede mencionarse para el caso de la ENR en el Estado de Hidalgo, que nació en Molango, para trasladarse a Actopan por un corto período, siendo finalmente establecida de manera permanente en el municipio de Francisco I. Madero, conformando la famosa escuela de El Mexe.

Todas esas escuelas, además de ser financiadas por el gobierno federal, eran internados. En teoría, las instalaciones contaban con salones

para clases, dormitorios para los alumnos y alumnas, cocina, baños con regaderas, lugares para practicar deportes, terrenos para cultivo, porquerizas y otros espacios para la crianza de ganado de distinto tipo, además de gallineros y conejeras. Por lo general, las escuelas tendrían teatro y espacios para reuniones sociales. Desde luego había también instalaciones para los talleres y las clases de pequeñas industrias. El director y su familia vivían dentro del edificio central, contando con un espacio habitacional. Dentro del terreno de la misma escuela, con cierta distancia del edificio central, existían también casas para los maestros y sus familias.

Todos esos elementos formaban parte de un ideal. Sin embargo, otra vez, existe una diferencia entre el modelo diseñado y la escuela realmente existente, sobre todo, con las primeras escuelas. A manera de ejemplo, vale la pena detenerse en un caso específico. El profesor Isidro Castillo, director de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, en sus informes del año de 1927, ofrece información valiosa al respecto. Siendo Rafael Ramírez director de la Dirección de Misiones Culturales envió instrucciones detalladas en cuanto a las “bases de organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales”. Siguiendo esos lineamientos, Castillo introdujo varias materias al programa de estudios como Organización Social, asignatura cuyo objetivo era buscar el mejoramiento de las comunidades rurales, así como Administración de las Escuelas Rurales. En cuanto al internado, con muchas dificultades, Castillo logró organizar algunas cosas buscando emular el ideal propuesto por Ramírez y la SEP. Sin embargo, el edificio era inadecuado y en la fecha en que fue inaugurada la escuela “no se contaba ni con lo más indispensable”. Pese a todo, poco a poco y con un gran esfuerzo, fueron creándose las condiciones mínimas indispensables para trabajar. Por ejemplo, las mesas para el comedor se construyeron en la carpintería mientras que los alumnos internos elaboraron camas para un dormitorio que se estableció en una casa rentada. Un elemento muy significativo del informe de Castillo refiere al hecho de que la población de menos recursos estuvo colaborando con el director para establecer la ENR de Tacámbaro, mientras que la gente de “categoría”, lejos de cooperar, culpaba a los maestros, a los alumnos y al gobierno federal de que los templos católicos de la región permanecieran cerrados. En esos años, el conflicto cristero estaba alcanzando su máxima intensidad. Según Castillo, pese al menosprecio de los más acomodados, la escuela iba creciendo en cuanto al número de alumnos. Sin embargo, en poco tiempo, dada la persistente resistencia de los católicos más acomodo-

IMAGEN 2.6. *Escuela Normal de Cerro Hueco, julio de 1934*



FUENTE: autor desconocido. Colección particular.

dados, la escuela de Tacámbaro sería finalmente trasladada al pueblo de Erongarícuaro a finales de 1927; un lugar donde hubo condiciones más adecuadas para el funcionamiento de la institución donde permaneció por algunos años.¹⁷

Según el profesor Castillo, en la Normal de Tacámbaro se utilizaba el método de proyectos. En la clase de *Botánica*, por ejemplo, cuyo objetivo era lograr el cultivo de algunas plantas, el proyecto estuvo vinculado a otras actividades ligadas a la agricultura, como la clase de herrería, en la que se elaboraron azadones, mientras que en el curso de carpintería se crearon cabos y en Pequeñas Industrias se determinaron los tipos de abono que habría de emplearse, teniendo en cuenta el tipo de plantas cultivadas. En la materia de Prácticas Agrícolas se llevaron a cabo actividades vinculadas con la siembra. En la clase Organización Social se llevó a cabo un proyecto sobre “El rancho y el maestro rural”, lo que implicó visitar escuelas rurales establecidas, además de impulsar actividades de proselitismo en localidades sin escuela, tratando de convencer a los habitantes de la necesidad de crear más Casas del Pueblo. Otro aspecto muy impor-

¹⁷ AGN, AHSEP, fondo SEP, caja 48, Informe de Isidro Castillo, 14 de marzo de 1927.

tante es que los maestros rurales debían conocer las “necesidades vernáculas”, así como la forma de “curarlas”.¹⁸

En cuanto a las actividades rurales e industriales, Castillo reporta cuestiones sobre carpintería, taller en el que se construyeron varias mesas de trabajo para la escuela Anexa a la Normal Rural, además de la edificación de camas, conejeras, tableros para publicar temas sobre higiene, estantes para almacenar discos de música, una enfresadora para la elaboración de jabón cocido, así como estuches de madera para guardar los cuchillos que llevaron varios de los estudiantes a una excursión hacia la costa del Pacífico. Las excursiones formaban parte de las actividades educativas dado que los alumnos aprendían temas de historia local, recursos naturales, así como de experiencias productivas exitosas de otras localidades.¹⁹

En cuanto a la materia de Pequeñas Industrias, Castillo reporta algo sorprendente: el hecho de que el maestro García hubiera “organizado una pequeña peluquería netamente rural”, para atender a los alumnos de la Escuela Normal y de la Escuela Anexa. En la misma materia, el profesor enseñó a los alumnos a elaborar jabones, vaselina de coco, así como brillantina y crema Ilusión.²⁰ En un informe posterior en relación con la misma materia, Castillo señala que los alumnos produjeron “tinta para escribir”, además de varios tipos de galletas y dulces, elaborándose además productos para “domar” la caballera de los alumnos, como vaselinas y *cold creams*.²¹ Este ejemplo es una muestra de que existía una gama muy amplia de temas, vinculados a lo que la SEP promovía como Pequeñas Industrias. Sin duda, es significativo el hecho de que en esa materia se incluyeran actividades sobre el cuidado del cuerpo y el arreglo personal.

El éxito que Sandor Pazcka y su hijo Julio Alejandro tuvieron en la enseñanza de Pequeñas Industrias obedece a varias circunstancias. Además de sus cualidades como docentes y de su formación en la materia, el punto central está en la industrialización de la actividad agropecuaria, promovida por el Estado mexicano en diferentes etapas. Capacitar a los maestros rurales no fue una tarea sencilla. Es ahí donde Julio Pazcka jugó un papel muy significativo por varios años, desde finales de la década de 1920, hasta la década de 1950 e incluso más allá. Julio Alejandro llegó a

¹⁸ AGN, AHSEP, fondo SEP, caja 48, Informe de Isidro Castillo, 14 de marzo de 1927.

¹⁹ AGN, AHSEP, fondo SEP, caja 48, Informe de Isidro Castillo, 14 de marzo de 1927.

²⁰ AGN, AHSEP, fondo SEP, caja 48, informe de Isidro Castillo, 14 de marzo de 1927.

²¹ AGN, AHSEP, fondo SEP, caja 48, Informe de Isidro Castillo, 10 de mayo de 1927.

poseer un conocimiento muy amplio y una experiencia enorme en torno a pequeñas industrias. Al menos desde 1934 estaba colaborado en las Escuelas Normales Rurales, como se puede observar en la imagen 2.6 en la que aparece con un grupo de profesores, hombres y mujeres, en la ENR de Cerro Hueco, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Tomando en cuenta el testimonio de Julio César Paczka Laboring, nacido en el año de 1938, hijo de Julio Alejandro, es claro que su padre, para la década de 1940, había dejado ya Misiones Culturales. Siendo un niño, Julio César tuvo oportunidad de conocer múltiples escuelas, acompañando a su papá, quien impartía de manera frecuente cursos en las Escuelas Normales Rurales, tocando temas de apicultura, avicultura, conservación de frutas y legumbres, curtido de pieles, productos lácteos, carnes, conservas, entre otros temas. Cada materia era objeto de un curso específico y al final de cada taller teórico-práctico se otorgaba un diploma o certificado; es por ello que Julio poseía numerosos títulos o reconocimientos, muchos de los cuales permanecieron colgados por varios años en una pared de su casa en Tamatán, Tamaulipas; lugar donde fijó su residencia a finales de la década de 1940, convirtiéndose en profesor de tiempo completo de la Escuela Lauro Aguirre.

Julio César realizó sus primeros años de primaria en la Escuela Hijos del Ejército en la Ciudad de México, un internado donde adquirió gusto por la vida y la disciplina militar. Fue ahí donde jugaba con sus amigos a ser soldado, realizando ejercicios marciales, utilizando hojas de plátano en lugar de rifles; él era el comandante o jefe del pelotón, recuerda con orgullo. Poco antes de terminar la primaria, a finales de la década de 1940, cuando Miguel Alemán era presidente de México, su padre comenzó a trabajar de tiempo completo en la ENR de Tamatán, por lo que César culminó la primaria en la escuela ejidal Matías S. Canales, anexa a la Escuela Normal Lauro Aguirre. Como otros maestros, Julio Alejandro y su hijo, vivieron por varios años en una casa al interior de la misma escuela internado. Siendo hijo del profesor de Pequeñas Industrias, César pudo conocer de primera mano la vida cotidiana de esa institución. De hecho, aunque no fue alumno de esa ENR Lauro Aguirre, él comía ahí, junto a los jóvenes internos; incluso recibía una beca (o un “pre”, como se le nombraba de forma coloquial a la beca), que todos los estudiantes recibían de parte del gobierno federal, incluidos los chicos de las Escuelas Anexas. También recuerda, con alegría y cierta nostalgia, la educación semimilitarizada que los estudiantes recibían en esa Escuela Normal. Por las maña-

nas, para ir a desayunar, una banda de guerra tocaba una diana, con trompetas y tambores, al estilo militar; también se tocaba la trompeta para dar otras indicaciones a lo largo del día, señalando la hora de la comida o de la cena, así como el inicio y el fin de clases.

Mientras terminaba la escuela primaria, cuando Alejandro impartía sus clases en otras ENR, César se quedaba en los dormitorios colectivos. Una vez que terminó su educación primaria, en varias ocasiones acompañó a su padre a diversas ENR como la de San Antonio de la Cal en Oaxaca, la de Galeana en Nuevo León, o la de Tekax en Yucatán, entre otras más. En el caso de la Escuela de Tenería, en el Estado de México, César recuerda que su padre fue llamado ahí para proponer algunas soluciones en cuanto al membrillo; una fruta que se daba de manera abundante en la región, mucha de la cual se echaba a perder, tirada en el suelo. Alejandro dio clases sobre la forma de aprovechar esa fruta, haciendo compota; ofreció también lecciones sobre la forma de envasarla; había además muchas manzanas e impartió cursos al respecto. En esa región existía una cantidad importante de ganado y en la escuela de Tenería se daban cursos sobre conservación de carnes. En cuanto a la leche y los lácteos, el gobierno federal financió la construcción de pasteurizadoras, elaborándose dulces, cajetas, natillas, como también fue el caso de la escuela de Tamatán.

Uno de los recuerdos más vívidos de Julio César, en relación con aquellas experiencias, a sus 81 años, son las excursiones que se organizaban para ir hacia el Santo Desierto, un convento abandonado que perteneció a la orden de los Carmelitas Descalzos, construido en el siglo XVIII, ubicado en el municipio de Tenancingo, a varios kilómetros de distancia de la Escuela de Tenería. Había que caminar por varias horas y era toda una aventura. En esos recorridos, en los que participaban maestros, maestras y estudiantes de la ENR, los excursionistas visitaban ruinas y vestigios arqueológicos, acompañados por sus familias. En ese tiempo existía solo el casco de lo que alguna vez fue una hacienda. Esas excursiones, llevadas a cabo una vez al mes, tenían varios propósitos, como conocer algo de la historia de “lo que fue en aquel tiempo”, además de ir observando y analizando distintos tipos de plantas que había en el camino, muchas de las cuales fueron sembradas por los propios monjes Carmelitas. Durante el trayecto, los maestros explicaban el tipo de siembras que existían por la zona, mientras que los estudiantes tomaban notas; se reflexionaba sobre el tipo de plantas, sus usos posibles, así como sobre las sensaciones que los

alumnos experimentaban al realizar dichas experiencias. Es importante hacer énfasis en el hecho de que varios años antes, tanto en las escuelas rurales o Casas del Pueblo, como en las Misiones Culturales, se realizaban excursiones con propósitos similares a los señalados por Julio César.

En el internado de la escuela de Lauro Aguirre, el director y su familia vivían en la Casa Grande, mientras que los maestros tenían sus casas al interior del plantel, menos amplias, pero también confortables, recuerda Julio César. Él vivió en una de esas casas por un tiempo. Durante los fines de semana, los alumnos recibían a sus familiares, quienes podían preparar comida en la cocina de la escuela. Así, algunos domingos se armaban grandes tertulias y convivencias, con muchas familias, compartiendo, entre ellas, diferentes guisos. La gente, recuerda Julio César, estaba muy contenta; era “muy feliz, completamente feliz, íbamos todos. Éramos una gran familia”.

También en Tamatán se llevaban a cabo excursiones, desde la Escuela Lauro Aguirre hasta el Río Corona. Además, en sus recorridos, el profesor Julio Alejandro llevaba a estudiantes a visitar escuelas de municipios cercanos a Ciudad Victoria, quienes realizaban diversas prácticas. Participaban además otros trabajadores de la Escuela Lauro Aguirre, como la enfermera, el médico e incluso el peluquero. Cuando las gentes se enteraban de que el personal de la Escuela Normal estaba en algún lugar vecino, algunos habitantes acudían al sitio de reunión, incluidas personas de ranchitos cercanos. En diferentes comunidades se ofrecían de manera gratuita cortes de pelo y lecciones de peluquería. El médico o la enfermera organizaban charlas sobre higiene y la forma de curar enfermedades recurrentes, además de atender a enfermos. Todas las ENR contaban con enfermera, médico y peluquero, como en las mejores épocas de las Misiones Culturales, cuando Julio Alejandro inició su carrera profesional a finales de la década de 1920.

En relación con la curtiduría, Julio Cesar recuerda:

En Tamatán teníamos, y todavía están, la rueda donde machacábamos las cáscaras de árbol de timbre, de ébano, de todo [...] la cáscara la utilizábamos para curtir. Todavía está la rueda de cemento. Poníamos a un burrito para que estuviera vuelta y vuelta. Era enorme la rueda. Vuelta y vuelta, vuelta y vuelta. Pobre burrito, ya estaba acostumbrado, para machacar y sacar el jugo de la corteza. Y ya, se ponía en las tinas de cemento, donde se machacaba y se les decía a los muchachos de qué material, de qué corteza,

de qué árbol, servía para curtir, en qué cosa, para que se suavizara más. Estaba vuelta y vuelta. Y luego se ponía en las tinas de cemento, no de metal, y se ponía la cáscara macerada, y ya de ahí se echaba en tinacos y lo que se iba a utilizar para que tuviera pelo, o sin él. Porque todo depende para que querían hacer el machacado, para lo que pedían. Y ahí en Tamatán y de otros municipios llevaban a la escuela para que les curtieran las pieles, y ya nosotros lo hacíamos, sirviendo para que los alumnos aprendieran a curtir pieles.²²

Al recordar aquellos lejanos y felices días, Julio César afirma con alegría: “Cada piel es diferente y recibe un trato distinto, como la piel de conejo o de víbora”. Las cortezas se recogían en la sierra, llevándose a cabo excursiones para conseguir el material necesario. Se iban el sábado y regresaban el domingo. En el proceso de curtir pieles se utilizaba alumbre común o alumbre de cromo, dependiendo del color que se busca dar a la piel. Según la cantidad de piedra de alumbre y la mezcla de varios elementos, el color cambiaba. El alumbre de cromo se utilizaba para dar un color azul. De muchos lugares mandaban curtir pieles a los talleres de la ENR, siendo utilizadas para distintos fines, como para confeccionar zapatos. Muchos estudiantes hacían sus propios huaraches con las pieles que ellos mismos curtían.

Otras actividades realizadas era la apicultura. Julio César en muchas ocasiones subía a los árboles para bajar panales y llevar las abejas a una cámara de cría. En cuanto a la avicultura, se construirían nidos para la crianza de aves como codornices o patos. Había también gallineros. La conservación de frutas no podía faltar. Además, en el caso específico de la Escuela Lauro Aguirre, se instaló una planta empacadora de pescado.

Alejandro estuvo incluso un tiempo en las Islas Marias dando cursos de Pequeñas Industrias a los reclusos, recuerda su hijo con gran orgullo. César en esa ocasión no lo acompañó; sin embargo, su padre le narró aquella experiencia con lujo de detalle. Los presos no solo recibieron con mucha satisfacción aquellas lecciones, sino que incluso las llevaron a la práctica, dado que en aquellas islas se producían algunas conservas y otros productos para la venta. Julio Alejandro continuó trabajando como profesor de tiempo completo en la escuela de Tamatán por varios años,

²² Entrevista de Marco Calderón a Julio César Paczka Laboring, Monterrey, Nuevo León, 11 de diciembre de 2019.

hasta su retiro. En Ciudad Victoria, Tamaulipas, tuvo dos huertas donde cultivaba frijol, maíz, calabazas, flores y otras cosas más. Ahí volvió a casarse, acogiendo a una niña, Rebeca, quien en la actualidad posee un acervo histórico significativo sobre la familia Paczka, incluida la biblioteca de su padre adoptivo, como recuerda su nuera.²³

Epílogo

A través de los años, algunas escuelas normales rurales se transformaron y otras desaparecieron. Todas ellas experimentaron cambios significativos con paso del tiempo. El año de 1941 fue crucial en la historia de dichas instituciones dado que se estableció un plan único para todas las normales, urbanas y rurales. Sin embargo, en la década de 1950, inicia otra etapa en la historia de las ENR's (Civera 2015), cuando Miguel Alemán Velasco, como presidente de la República, dio un fuerte impulso a la industrialización a gran escala promoviendo estrategias de “desarrollo integral” a través de las Cuencas Hidrológicas (Calderón, 2017b). Algunas de las Escuelas Prácticas de Agricultura, cuyo origen se remonta al gobierno de Plutarco Elías Calles, fueron transformadas entonces en Escuelas Normales Rurales, llegando a ser un total de 29, como informa Civera. Dichas instituciones presentan características muy diversas y, en muchas ocasiones, son muy diferentes al modelo ideal imaginado al inicio de las primeras ENR's. Pese a todos los cambios y vicisitudes, las pequeñas industrias en múltiples pueblos y localidades, e incluso en ciudades de diverso tamaño, constituyen una parte esencial de la vida económica de México. De manera sutil, permanece el legado de Sandor y Julio Alejandro Paczka.

Referencias

Bazant, Mílada (1983), “La enseñanza agrícola en México: Prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910)”, en: *Historia Mexicana*, 32 (3), pp. 349-388.

²³ Conversación con María Guadalupe Flores de Paczka, esposa de Julio César, 10 de diciembre de 2019, Monterrey, Nuevo León.

- Calderón, Marco (2017a), “Misiones culturales y maestros rurales: México en la década de 1920”, en: Teresa González (ed.), *Identidades docentes. La renovación del oficio de enseñar*, pp. 69-93, Valencia: Tirant Humanidades.
- (2017b), “Lázaro Cárdenas del Río y las Comisiones Hidrológicas del Tepalcatepec y del Balsas”, en: Del Valle, Ivonne y Pedro Ángel Palou (eds.), *Cardenismo: auge y caída de un legado político*, Boston: *Revista Crítica Literaria Latinoamericana*, pp. 231-255.
- (2018), *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*, México: El Colegio de Michoacán-Fundación Teixidor.
- Civera, Alicia (1998), *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense e INEHRM.
- Civera, Alfonseca y Escalante (eds.) (2011), “La reforma integral del campo mexicano a través de la Escuela Rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en: *Campesinos y escolares, la construcción del campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, pp. 303-348, México: El Colegio Mexiquense/Porrúa.
- (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México: 1921-1945*, México: El Colegio Mexiquense/Fondo Editorial Estado de México.
- (2015), “Normales rurales. Historia mínima del olvido”, en *Nexos*.
- Gómez, Aurora (2003), “Industrialización, empresas y trabajadores industriales, del porfiriato a la revolución: la nueva historiografía”, en: *Historia Mexicana*, 52 (3), pp. 773-804.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular, 1911-1928*, México: El Colegio de México.
- (2004). “¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934)”, en: *Mexican Studies-Estudios Mexicanos*, 20 (1), *Winter*, pp. 69-98.
- Mendoza, Edgar (2004), “Las primeras misiones culturales ambulantes en Oaxaca, 1926-1932. ¿Éxito o fracaso?”, en: *Cuadernos del Sur*, núm. 20, pp. 71-86.
- Oceguera, David (1992), “Evolución histórica de la ENA-UACH: 1854-1985”, México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Palacios, Guillermo (1999), *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*, México: El Colegio de México/CIDE.

Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlalxcala*, México: El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.

Vaughan, Mary (1982), *The State, Education and Social Class in Mexico: 1880-1928*, Chicago: Universidad del Norte de Illinois.

Capítulo 3

Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. El caso de las escuelas normales en México

MARTÍN MUÑOZ MANCILLA¹

Introducción

Como es ampliamente conocido por docentes de las escuelas normales, jubilados de dichas instituciones educativas, docentes egresados, estudiantes o docentes en formación —como se les ha denominado en los últimos años—, padres de familia y sociedad en general (quienes coinciden y reconocen que en las últimas décadas gradualmente se fueron desplazando, pasando a segundo nivel u olvidando diversos elementos referente a la educación rural de los planes y programas de estudio de dichas instituciones formadoras de docentes), en las escuelas normales cada vez más se ha ido encauzando la formación inicial hacia la preparación, para que sus egresados se puedan incorporar a laborar a medios más urbanos, donde prevalecen escuelas de organización completa, servicios de apoyo, así como condiciones idóneas y favorables para promover el binomio enseñanza aprendizaje.

Paradójicamente, en México, un gran porcentaje de la población radica en territorios rurales, tal y como se evidenció con los resultados del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), el 22% del total de población total vivía en dicho medio. Posteriormente, según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2014), 27.8 millones de personas habitan en localidades de menos de 2 500 habitantes.

Con dichos datos se puede evidenciar cierta desarticulación entre la manera en que se están preparando los futuros docentes de las escuelas normales, con los requerimientos necesarios que se demandan en el campo laboral. Por lo que resulta pertinente y necesario hacer un estudio que permita argumentar dicha contradicción. De ahí que mediante un análisis histórico se pueden obtener algunos elementos que permitan explicar la realidad educativa de las últimas décadas con la puesta en marcha de

¹ Académico de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México, correo electrónico: martinmum_m@yahoo.com.com.mx.

políticas neoliberales.

Como lo sustenta (Bloch, 1949, p. 10), la importancia del conocimiento histórico permite al hombre conocer los hechos pasados y obtener elementos, argumentos y evidencias para explicar y comprender el presente, y así poder vislumbrar el futuro; es decir, se le otorga importancia al análisis de lo que ha hecho el hombre a través del tiempo, de ahí la pertinencia de retomar dichas premisas en el presente capítulo.

Para esto, se partió de reconocer que en los orígenes de las escuelas normales la formación que en ellas se promovió estuvo muy relacionada con el medio rural, dado que a los docentes se les preparaba y comprometía no solo para enseñar los conocimientos básicos, sino también para mejorar las condiciones de vida de dicha población, por tanto, dentro de los planes y programas de estudio se incluían diversas asignaturas, contenidos y metodologías que favorecían la misión de dichos maestros.

Los maestros misioneros que se desarrollaron en la época posrevolucionaria se destacaron por: su gran mística profesional, trasladarse a lugares lejanos y marginados, ser empáticos con los problemas sociales, dedicarse tiempo completo a su noble labor. Por las mañanas y tardes enseñaban a niños; posteriormente alfabetizaban a personas adultas a quienes también enseñaban artes y oficios.

En México se valora y reconoce que los maestros que se desarrollaron en territorios rurales tuvieron una gran importancia en el desarrollo histórico, no solo porque enseñaron a leer, escribir, operaciones básicas y nociones de historia a la niñez y adultos analfabetas sino también porque fueron promotores de una mayor justicia social, ejemplo de nuevas generaciones y promotores del desarrollo de conciencias críticas y emancipadoras.

De ahí la importancia de que en este capítulo se analice la manera como gradualmente se fue desplazando la formación docente para territorios rurales, por: el prototipo del docente urbano, un profesional de la educación, quien domina las tecnologías para la enseñanza. Incluso en la época neoliberal se pretendió considerar docente competente a aquellos perfiles que no solo tuvieran dominio de los contenidos de enseñanza y las diversas metodologías, sino también de un amplio dominio del inglés, así como del conocimiento del fundamento de los documentos normativos y un puntaje aprobatorio en una evaluación caracterizada por un polémico proceso burocrático-administrativo.

La pertinencia del presente capítulo consiste en que para poder en-

tender, comprender e interpretar el presente se hace necesario conocer la manera en cómo fue configurándose, a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de nuestro país. Para una mayor explicación lógica y congruente se presentan los siguientes apartados: metodología; marco teórico o conceptual; desarrollo; reflexiones finales o conclusiones y fuentes utilizadas, tal y como se exponen de manera puntual en los siguientes apartados.

Metodología

Como se viene exponiendo, el objetivo de este trabajo consiste en analizar la evolución que han tenido la formación docente de las escuelas normales, y en poder dar cuenta de que la preparación para desempeñarse en territorios rurales fue gradualmente desplazada de los planes y programas de estudio, por lo que resulta pertinente poder aportar algunas reflexiones que permitan plantear algunas propuestas para su fortalecimiento.

El supuesto del que se partió fue el siguiente. Si bien, desde sus orígenes, las escuelas normales fueron organizadas para promover una mayor justicia social. En el caso de México se establecieron con fundamento en el discurso liberal, en el que se proponía que el Estado debiera organizar el sistema educativo. En contraposición a los conservadores, quienes apoyaban que la Iglesia continuara impartiendo la educación. Para la época pos-revolucionaria, la formación docente tuvo estrecha relación con el desarrollo de los territorios rurales. Sin embargo, desde la década de los cuarenta, con la industrialización del país, se empezó a dar la tendencia de formar el prototipo de docente urbano y a desplazar, gradualmente, la preparación para laborar en el medio rural. Con la elevación de la carrera y la implantación de políticas neoliberales, prácticamente, desapareció la educación rural del plano formal. Sin embargo, las normales por su tradición y cultura hicieron esfuerzos aislados por seguir promovéndola. Ahora, con la cuarta transformación, resulta ser una oportunidad para que la formación docente para territorios rurales pueda ser valorada y fortalecida.

Con base en el análisis histórico, se puede evidenciar y dar cuenta de que la preparación de los docentes para territorios rurales gradualmente se fue debilitando del plano formal, por lo que se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cómo se fue desplazando la formación docente para territorios rurales de los planes y programas de estudio de las escuelas

normales, a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México? ¿Cuáles han sido las razones por las que se fue priorizando la formación de un docente para laborar principalmente en contextos urbanos? O planteada de manera más específica y de acuerdo a la coyuntura de cambios que se están viviendo, ¿de qué manera el desplazamiento que ha tenido la formación docente para territorios rurales se pudiera fortalecer en las escuelas normales, en la llamada cuarta transformación?

Con base en el objetivo, supuesto e interrogantes, así como por las características del objeto de estudio y por la experiencia formativa del autor, se eligió la metodología cualitativa, retomando el fundamento de diversos autores: (Goetz y Lecompte, 1988; Eisner, 1990; Clifford, 2001; Geertz, 2002; y Álvarez-Gayou, 2003; y Geertz, 2003).

La estrategia metodológica se basó en la entrevista y el trabajo en grupo focal, con la finalidad de conocer de manera directa y de viva voz los puntos de vista sobre el tema que tienen docentes, formadores de docentes, jubilados que fueron docentes de escuelas normales, docentes egresados de escuelas normales, así como estudiantes o docentes en formación.

Posteriormente, la información obtenida fue cruzada con los resultados del análisis de los planes y programas de estudio que se han desarrollado en las escuelas normales de México. Para una mejor explicación se trabajaron matrices de análisis, y se fueron categorizando por temáticas generales y abarcativas, tal y como se exponen en el siguiente tema.

Marco conceptual

Para comprender la importancia que tiene el tema de estudio, se hace necesario primeramente diferenciar entre territorios rurales y urbanos, diferenciación que resulta ser abismal, ya que los segundos han concentrado históricamente las mayores inversiones económicas para su desarrollo, y por ende poseen una mayor densidad poblacional. De ahí que, a decir de García Canclini (2008, p. 169), las mayores ofertas culturales, educativas, laborales y de servicios se encuentran centralizadas en las principales ciudades.

Contradictoriamente, de acuerdo con CEPAL (2003), se reconoce que la población que habita en territorios rurales es la que más sufre pobreza y marginación, lo que se manifiesta en la falta de servicios básicos como:

electricidad, agua potable, drenaje, transporte público, medios de información y comunicación, instituciones de salud y educativas, etcétera.

Asimismo, los territorios rurales se caracterizan por ser extensos, con baja densidad poblacional y dispersas, y a esto se debe que sólo cuenten con algunas instituciones de educación básica en las modalidades de organización completa, multigrada y unitaria.

De acuerdo con el INEE (2014) y con Juárez (2016), en el caso de México, alrededor de 70% de las escuelas de nivel básico se ubican en este tipo de localidades y son las que presentan una gran diversidad de problemáticas, tales como falta de inversión en infraestructura —pese al deterioro de los planteles y falta de aulas—; lejanía de los hogares donde viven los alumnos con respecto a las escuelas; ausentismo escolar durante las épocas de siembra y cosecha; falta de recursos económicos para la adquisición de los diversos materiales educativos; abandono escolar a temprana edad, etcétera.

A pesar de esta grave situación, los estudiantes han sido evaluados y comparados, de igual manera que los alumnos de las escuelas urbanas, cuando las condiciones son completamente diferentes. Y es que la población del medio rural sufre una mayor complejidad para asistir a la escuela, y esto explica los mayores índices de analfabetismo, de baja escolaridad y, sobre todo, lo complejo y difícil que resulta que algunos de sus pobladores lleguen a culminar una carrera profesional.

Sin duda alguna, uno de los principales medios para promover una mayor justicia social resulta ser la escolarización de las futuras generaciones, tal y como lo sustentan (Robles, Robles y Muñoz, 2018, p. 191), la educación es un Derecho al que todos y todas las mexicanas puedan acceder, dado que ha sido legislado históricamente para que se brinde de manera laica, gratuita y obligatoria, para poder así mejorar las condiciones de vida; incluso, en los últimos años resulta obligatorio brindar hasta la educación media superior.

En los niveles de preescolar, primaria, educación media básica y media superior algunas de las instituciones donde promueven la justicia social se encuentran ubicadas en territorios rurales y, tal como se expuso anteriormente, por las condiciones en las que se desarrollan resultan ser: unitarias, multigrado y organización completa. Las primeras, cuando un docente es responsable de toda la escuela; la segunda, cuando un docente atiende más de un grupo; y la tercera cuando cada docente atiende un grupo.

Lo relevante y significativo del trabajo en el aula depende mucho de

la preparación, actitud y disposición del docente, como lo sustenta (Ornelas, 1995, p. 273). El centro del hecho educativo resulta ser la formación del docente, dado que las estrategias que se promuevan, la dinámica, el respeto a las normas, el interés, su dominio de contenidos y metodologías, así como su compromiso social influirán de alguna manera en el hecho educativo.

Al reconocerse la importancia que tiene la formación del docente en el hecho educativo se hace necesario analizar cómo se ha desarrollado en la preparación para territorios rurales, a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación, para así poder dar cuenta la situación en los últimos años.

Para una mayor explicación se desarrollan los siguientes apartados: la Revolución francesa y la rectoría del Estado en derechos e instituciones; el establecimiento de escuelas normales en México; la formación del maestro rural en la época posrevolucionaria; la formación del maestro socialista durante el cardenismo; la industrialización del país y la formación del prototipo de docente urbano; y la implementación de políticas neoliberales en la formación docente.

La Revolución francesa y la rectoría del Estado en derechos e instituciones

Sin duda, algún parteaguas en la historia de la humanidad resulta ser la Revolución francesa, ya que dicho evento marca un antes y un después, dado que vino a transformar la vida social, cultural, económica y política, es decir, la vida en general sufrió ciertas modificaciones, reestructuraciones y transformaciones.

Sin embargo, resulta necesario destacar que para poder mejorar las condiciones de vida de aquel entonces hubo derramamiento de sangre, dado que muchos de aquellos que se levantaron en armas, para luchar por mejorar sus condiciones de vida, desafortunadamente murieron. Sin embargo, sus demandas fueron legisladas como derechos en la naciente constitución política.

Los preceptos que trajo la ilustración influyeron significativamente en dicho movimiento armado, por tanto, la promoción de una mayor justicia social fue retomada en el derecho a la educación. De ahí que, a decir de Debesse y Mialaret (1982, p. 16), la mayoría del pueblo francés vivía en la

pobreza, en la ignorancia y con ciertos fanatismos, por tanto, para cambiar la situación ideológica se hacía necesario que el Estado organizara un sistema educativo para educar a las nuevas generaciones con rasgos de igualdad y democracia.

Mediante dicha organización los títulos nobiliarios, la herencia de sangre, el llamado mandato divino, así como los dogmas prevaletes fueron cuestionados y puestos en tela de juicio, dado que se empezó a promover la duda, la reflexión, el cuestionamiento, la crítica y el uso de la razón, de ahí la importancia de educar en este sentido de manera escolarizada y formal a las nuevas generaciones.

Para establecer el sistema educativo resultó necesario planear y organizar escuelas de educación elemental por todo el país, a fin de que las nuevas generaciones tuvieran la oportunidad de adquirir una educación escolarizada y organizada por el Estado, así como instituciones formadoras de docentes a las cuales se les llamó escuelas normales, que etimológicamente alude a: norma, directriz, ejemplo. En sus aulas se formarían los futuros docentes, quienes al egresar serían contratados por el mismo Estado para desempeñarse como educadores en la educación elemental.

De acuerdo con Oikión (2008), las escuelas normales desde sus orígenes han ofrecido una carrera de Estado, ya que es éste quien organiza, promueve, regula, norma y forma al prototipo de docente que se requiere en el campo laboral y, posteriormente, también es quien contrata a sus egresados para que se desempeñen como docentes de educación básica.

Por lo anterior, se puede resumir que la formación de docentes en las llamadas escuelas normales es un legado que nos heredó la Revolución francesa con la finalidad de que las nuevas generaciones tengan el derecho a recibir educación. En el caso de México, se hace necesario analizar cómo empezó y evolucionó la formación docente en dichas instituciones educativas, tal y como se expone en el siguiente apartado.

El establecimiento de Escuelas Normales en México

Las ideas de los pensadores de la Ilustración influyeron para que el pueblo francés se levantara en armas en búsqueda de una mayor justicia social, por tanto, en la naciente constitución se legisló el Derecho a la Edu-

cación para que toda la población tuviera la oportunidad de educarse de manera formal.

En el caso de nuestro país, después de la Guerra de Independencia se dio una pugna entre el grupo de los conservadores contra el grupo de los liberales. En lo referente a la educación, los primeros proponían que la Iglesia siguiera conservando la organización, las instituciones y las formas de educar. En cambio, los segundos proponían que el Estado debería ser el responsable de organizar un sistema educativo de manera similar a las repúblicas europeas.

Fue gracias al triunfo de los liberales y a su inspiración en el modelo francés como el Estado pudo empezar a organizar el sistema educativo y, por ende, el establecimiento de escuelas de educación elemental de manera estratégica, así como a las instituciones formadoras de docentes a las que también se les llamó escuelas normales, a fin de que en ellas se formaran los futuros docentes, y al egresar fueran contratados.

La primera escuela normal que se estableció de manera oficial y formal fue en Jalapa Veracruz en el año de 1886. Dicha institución fue planeada y organizada por el destacado maestro, de origen suizo, Enrique C. Rébsamen, con formación y experiencia laboral en escuelas normales alemanas, así como reconocido autor de diversos textos académicos.

Con base en las aportaciones de Corro (1964) y Hermida (1986), el primer plan de estudios de las escuelas normales tuvo una alta correspondencia con la considerada alta cultura europea de aquellos años, por lo que en el plan de estudios se integraron diversas asignaturas, tales como: la enseñanza del inglés y francés para que los normalistas leyeran a los autores en su idioma original.

Dicho plan de estudios tenía una amplia relación con el estudio de la pedagogía, por lo que se integraron las asignaturas de: antropología pedagógica (mezcla de introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, higiene escolar, doméstica y psicología educativa); pedagogía (con didáctica, metodología y disciplina escolar); teneduría de libros; pedagogía (con metodología, legislación escolar y pedagogía general), pedagogía e historia de la misma.

Dentro de las asignaturas que se integraban para el desarrollo de territorios rurales destacaban: ciencias naturales (con nociones de química, geología y mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial y botánica); ciencias naturales (física y zoología); ciencias naturales (quí-

mica y geografía); así como la asignatura nociones de economía política.

La segunda Escuela Normal de nuestro país, de manera oficial, se fundó en la Ciudad de México, siendo el destacado escritor y político liberal Ignacio Manuel Altamirano el responsable de organizar y establecer dicha institución educativa en el año de 1887, con carácter federal y acorde a los propósitos del plan de gobierno: fortalecer la unidad nacional y uniformar la educación.

Al comparar ambos planes de estudio se puede sustentar que de manera similar integran la enseñanza del inglés y del francés, con la finalidad de que los estudiantes leyeran a los autores representantes de escuela de pensamiento en su versión original. Asimismo, ambos planes de estudios tenían una amplia relación con el estudio de la pedagogía.

En el plan 1887, se integraron los cursos de: pedagogía con elementos de psicología; metodología con especialidad en el sistema Froebel; pedagogía con metodología; organización y disciplina escolar e historia de la pedagogía; así como práctica de la enseñanza en la escuela anexa y ejercicios de crítica pedagógica.

Referente a la preparación para desarrollarse en territorios rurales, destacan las asignaturas de: geografía general y de México; elementos de química general, agrícola e industrial; elementos de historia natural; nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar con práctica de la vacuna; elementos de derecho constitucional; elementos de economía política; así como nociones de fisiología.

De acuerdo con Jiménez (1998), las primeras escuelas normales del país promovieron la difusión de avances pedagógicos, la ciencia, la cultura y las actividades que constituían la recreación y formación de profesores. Ambos planes de estudio contemplaron la enseñanza del inglés y del francés, así como una vertiente académica, pedagógica y de desarrollo de su entorno social.

La formación del maestro rural en la época posrevolucionaria

Si bien, anteriormente, hubo experiencias de instituciones formadoras de docentes como las lancasterianas, fue durante el Porfiriato cuando se establecieron formalmente las escuelas normales con planes y programas de estudio y como proyectos del sistema educativo. Dicho período se ca-

racterizó por una gran desigualdad y ante la brecha abismal entre ricos y pobres, así como una desigualdad prevaleciente con pésimas condiciones de vida, por lo que se configuró un gran descontento social que culminó en el movimiento armado denominado Revolución mexicana, donde el pueblo se levantó en armas, en lucha por una mayor justicia social.

Algunas de esas demandas para promover una mayor justicia social fueron estipuladas como derechos en la Constitución Política de 1917. Lo referente a la educación fue plasmado en el artículo tercero constitucional, donde se legisló que las nuevas generaciones tuvieran la oportunidad de cursar su educación de manera escolarizada, a fin de desarrollar armónicamente sus facultades humanas mediante los preceptos de: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

Para poder organizar el sistema educativo mexicano, en 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad normar, organizar y poder poner en práctica lo estipulado en el artículo tercero constitucional. Para esto se nombró al escritor y político, licenciado José Vasconcelos, como responsable de tan ambicioso proyecto educativo.

En dicha coyuntura del México posrevolucionario prevalecía no solo la pobreza en el territorio nacional, caracterizado mayoritariamente por territorios rurales, sino también el analfabetismo, la ignorancia, el servilismo, el aislamiento y, sobre todo, una marginación estructural. Ante estas condiciones se promovieron las misiones culturales, con la finalidad de que un grupo de expertos y comprometidos llevaran conocimientos y avances tecnológicos para mejorar las condiciones de vida.

De acuerdo con Fell (2009), el nuevo maestro que se requería formar debía ser muy comprometido con el desarrollo de los territorios rurales, de ahí que se haya inspirado en los rasgos de los misioneros para que, de manera semejante a ellos, se comprometiera en cuerpo y alma a la noble labor de la enseñanza. Los maestros misioneros promovían: compromiso, dedicación, abstinencia, honradez, mística, solidaridad, empatía, entre otros, y se trasladaban a lugares lejanos y marginados para educar y sacar de la marginación a las comunidades donde se desempeñarían como: maestros misioneros.

Las escuelas normales para esa época contaban con: talleres, granjas y parcela escolar, con la finalidad de que los estudiantes se involucraran en el trabajo de campo, dado que predominaba la vida rural, y se requería poseer cierto compromiso para mejorar las condiciones de vida de dicho medio. A diferencia de la pedagogía que predominó en los planes del

Porfirato, en esta época se integraron: ciencias de la educación, sociología y psicología aplicadas a la educación.

Las asignaturas con que se preparaba a los futuros maestros misioneros para desarrollarse en territorios rurales fueron: prácticas agrícolas; trabajos manuales, iniciación a las artes y oficios; pequeñas industrias; botánica; zoología; civismo; física experimental con aplicación a la vida diaria; anatomía, fisiología e higiene; ejercicios sistemáticos del lenguaje; entre otras.

Al comparar los planes de estudio del Porfirato con el de la época posrevolucionaria, se puede sustentar que la enseñanza del inglés y francés fue desplazada por el inglés o francés; que las priorizaciones de asignaturas relacionadas con la pedagogía fueron desplazadas por asignaturas más instrumentales dirigidas principalmente al desarrollo de las comunidades.

La formación del maestro socialista durante el Cardenismo

Como se ha venido exponiendo, la formación docente en México a través del tiempo ha ido cambiando, durante el Porfirato estuvo relacionada con el pensamiento liberal y la alta cultura europea. Posteriormente, durante la época posrevolucionaria con la formación de un maestro misionero comprometido con el desarrollo de los territorios rurales; a continuación se analiza el proceso formativo que se desarrolló en la década de los treinta cuando se pretendió desarrollar un proyecto político con rasgos socialistas.

De acuerdo con Meneses (1988a), al nuevo docente se le nombró el responsable de la orientación social y educativa en el desarrollo del proyecto político promovido. Los nuevos rasgos del perfil del maestro fueron: líder social; consejero; orientador; promotor de consensos; animador; gestor social y político, por lo que es valorado y añorado dado su compromiso para organizar a las comunidades para mejorar sus condiciones de vida, incluso llegó a ser partícipe del reparto agrario.

La educación socialista retomó al materialismo dialéctico para poder explicar la evolución social y la lucha de clases, y así poder erradicar: la ignorancia, los fanatismos religiosos, la explotación, la desigualdad y el caciquismo; en otras palabras, pretendía la emancipación de las clases ex-

plotadas ante las condiciones prevalecientes.

A decir de Estrada (1992), al designar a los maestros responsables como promotores de la reforma agraria y de la organización colectiva de los ejidos, la formación docente en las escuelas normales se vinculó al desarrollo de la comunidad; y la práctica educativa se caracterizó por traspasar los muros escolares, lo que permitió que el maestro participará en el desarrollo y progreso de territorios rurales.

Con la finalidad de impulsar el desarrollo de los territorios rurales y la cultura de liderazgo social, en el plan de estudios de la escuela normal se incorporó: teoría de la ciencia de la educación, sociología y psicología aplicadas a la educación. Sin embargo, integró asignaturas para su nuevas responsabilidades, tales como: historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.); economía política y problemas económicos y políticos de México; teoría del cooperativismo, geografía económica y actividades sociales; economía doméstica; arte y literatura al servicio del proletariado; cultura específica: ética y estética; legislación revolucionaria; agricultura; economía doméstica; prácticas de agricultura, entre otras.

Con base en la revisión de los planes de estudio durante las tres etapas analizadas se puede sustentar que sin bien durante el Porfiriato se integraron algunas asignaturas que promovían el desarrollo de territorios rurales, fue hasta la época posrevolucionaria cuando se empezó a priorizar al docente como misionero comprometido con la transformación y mejoramiento de dichos territorios; sin embargo, durante el cardenismo, fue considerado el responsable del proyecto político, el promotor de la justicia social, el líder.

Paradójicamente, para la década de los cuarenta la preparación del docente para incorporarse a mejorar las condiciones de la población que vive en los territorios rurales fue desplazada desde los planes y programas de estudio, a fin de promover un profesional de la educación con capacidad de responder a las exigencias de las condiciones de un país en proceso de industrialización y urbanización, tal y como se desarrolla en los siguientes apartados.

La industrialización del país y la formación del prototipo de docente urbano

La formación docente para territorios rurales posee una historia significativa dentro de las etapas evolutivas que van desde la etapa del Porfiriato hasta el Cardenismo. Sin embargo, con la culminación de la Segunda Guerra Mundial, y la inversión de capitales extranjeros para la industrialización del país se empezó a generar una nueva realidad.

El licenciado Manuel Ávila Camacho promovió un cambio en el rumbo político del país, a lo que se denominó Unidad nacional, caracterizándose por la industrialización del país, lo que originó emigraciones masivas de trabajadores del campo a las principales ciudades; transformando de manera radical la dinámica poblacional que empezó a pasar de ser predominantemente rural, a urbana. De ahí la demanda de mayores servicios.

De acuerdo con Reyes Esparza (1988), durante la década de los cuarenta se les encomendó a los maestros que dejaran atrás las actividades sociales y que centraran su formación y desempeño en trabajo en el aula, lo que demandó poner mayor atención en su preparación profesional, dando origen a la etapa profesionalizante, en la que se caracterizó el maestro urbano como el prototipo del educador que reclamaba la nueva sociedad, que en ese entonces constituía el país.

El plan 1945 de las escuelas normales se fundamenta en: ciencia de la educación, paidología, psicología, pedagogía y sociología de la educación, así como en psicotécnica pedagógica. Dentro de las asignaturas para el dominio de los contenidos de la enseñanza se integraron: matemáticas, ciencias biológicas, español, geografía, física, civismo, química, literatura española, literatura latinoamericana, psicología, historia, economía, teoría del cooperativismo, teoría de la ciencia, higiene escolar, ética y estética, entre otras. Sin embargo, se integraron menos asignaturas para el desarrollo de territorios rurales: economía doméstica, oficios, prácticas agrícolas y zootécnicas.

Como se puede evidenciar la formación docente para su desarrollo en territorios rurales, a partir de la década de los cuarenta, empezó a ser desplazada de manera formal de los planes y programas de estudio; sin embargo, se reconoce que se continuaron integrando en menor cantidad algunas asignaturas.

Posteriormente, para la década de los setenta, ante el descontento social que dejó la masacre del movimiento del 68 y las políticas populistas

que buscaban la aceptación social, los estudios de la carrera de profesor se ampliaron de tres a cuatro años, contemplándose los dos primeros años las materias propias del bachillerato, dejando los últimos para la formación profesional de los docentes.

En ese tiempo estaba en su apogeo la Tecnología Educativa y el conductismo, por lo que se pretendía que el nuevo docente fuera formado bajo tal fundamentación teórica. De ahí que, de acuerdo con Meneses, 1988b, el plan de estudios propusiera un nuevo tipo de maestro: un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones.

El plan de estudios 1972 se fundamentó en las ciencias de la educación, la didáctica y la filosofía de la educación. De ahí que las asignaturas priorizaban la conducción de la enseñanza con asignaturas tales como: didáctica general, didáctica especial y práctica docente, tecnología educativa y ciencia de la comunicación, psicología general, psicología infantil, psicología del aprendizaje, medición y evaluación pedagógica, entre otras.

Referente a las asignaturas que se promovieron para laborar en territorios rurales fueron: seminario de organización de la enseñanza unitaria; seminario de dinámica de grupos; seminario de desarrollo de la comunidad; actividades tecnológicas agropecuarias; actividades tecnológicas industriales, entre otras.

Años después, el 22 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual se elevan los estudios de la carrera de Profesor de manera oficial a nivel licenciatura, y con ello se integran a dichas instituciones las funciones de: investigación y difusión cultural, aunadas a la docencia y administración que ya venían desarrollando.

Derivado del nuevo acuerdo, además de establecer el bachillerato pedagógico como requisito para la licenciatura en educación, se dio a conocer el nuevo plan de estudios, organizado en dos grandes áreas de formación: la común a todas las licenciaturas en educación y la orientada a la formación específica o especialización. De igual forma, el plan de estudios se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: pedagógica, social, psicológica e instrumental.

El nuevo tipo de maestro que se pretendía formar era de un docente investigador: crítico, analítico y reflexivo, de ahí que se pretendía vincular la docencia con la investigación, por lo que se consideró al laboratorio de docencia como el eje articulador. Entre las asignaturas que fortalecían este tipo de formación destacan: teoría educativa, investigación educati-

va, laboratorio de docencia, diseño curricular, sociología de la educación, pedagogía comparada, seminario de modelos educativos contemporáneos, entre otras.

Las asignaturas que fortalecían el conocimiento para desarrollarse en territorios rurales fueron: seminario de desarrollo económico, político y social de México, educación para la salud, comunidad y desarrollo, seminario de identidad y valores nacionales, entre otras. Dicha tendencia va a transformarse radicalmente con la implantación de políticas neoliberales, tal y como se desarrolla en el siguiente apartado.

La implementación de políticas neoliberales en la formación docente

Como se expuso en los apartados anteriores, las reformas a la educación normal en México han correspondido a las políticas educativas nacionales y a las necesidades de educación básica. Durante la década de los noventa con la implantación de las políticas neoliberales se reformó el artículo tercero constitucional y se le agregó el término de calidad, también se reformó la educación primaria y se integraron nuevos enfoques que no correspondían a lo que se enseñaba en las normales.

Dentro del nuevo plan de estudios, implementado en 1997, aparece por primera ocasión el concepto de formación por competencias, que fue agrupado en cinco grandes campos: habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela.

El docente competente que se requería formar era aquel que pusiera en práctica sus conocimientos, saberes, destrezas, valores y actitudes durante el hecho educativo. Un nuevo docente reflexivo, según Schön, 1987, reflexiona en y sobre la acción, es decir, antes, durante y después del hecho educativo.

Al priorizar la formación para el trabajo docente se integraron algunas asignaturas, tales como: trabajo docente, seminario de análisis al trabajo docente, observación y práctica docente, planeación de la enseñanza, evaluación de la enseñanza, gestión escolar, entre otras.

Cabe destacar que este plan de estudios fue puesto en marcha en todas las escuelas normales del país tal como lo propuso la Secretaría de

Educación Pública (SEP). Sin embargo, la formación para territorios rurales fue desplazada de manera formal dentro de los planes y programas de estudio, dejando a iniciativa de la realidad de cada escuela su puesta en práctica.

Para el año 2012, nuevamente, se da una reforma a la educación normal destacando la malla curricular, donde se comprende cada curso de una red que articula: saberes, propósitos, metodologías y prácticas que guían los trayectos formativos. De acuerdo con el acuerdo 649, la metodología para su elaboración está basada en competencias que busca, generar procesos de mayor calidad, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Una de las mayores caracterizaciones de este plan de estudios fue que se centra en los procesos de aprendizaje.

El plan de estudios 2012 se organizó por cinco trayectos formativos que son: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y del conocimiento, práctica profesional y de cursos optativos.

Las asignaturas que fortalecen el modelo de maestro que se requiere formar en este plan de estudio son: observación y análisis de la práctica educativa, iniciación al trabajo docente, estrategias de trabajo docente, trabajo docente e innovación, proyectos de intervención educativa, el sujeto y su formación profesional como docente, planeación educativa, ambientes de aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, diagnóstico e intervención educativa, entre otras.

Reflexiones finales

Con base en los resultados logrados mediante la estrategia metodológica, se puede concluir que la evolución de la formación para territorios rurales, gradualmente, ha sido desplazada de manera formal de los planes y programas de estudio de las escuelas normales.

Dicho desplazamiento, debilitamiento (o de haber pasado a un segundo nivel), se puede ir evidenciado históricamente. En el Porfiriato se pretendió formar un docente con la alta cultura europea; por lo tanto, para mejorar los territorios rurales tenía conocimientos de: las ciencias naturales con la vida agrícola, zoología, geografía, economía, historia natural, entre otras.

En la época posrevolucionaria, la formación del maestro misionero, comprometido con el medio rural pretendió no solo alfabetizar sino también mejorar el nivel de vida de dicho medio, mediante la enseñanza oficios, de ahí diversas asignaturas como: prácticas agrícolas; iniciación a las artes y oficios, pequeñas industrias, entre otras.

En el cardenismo, mediante la educación socialista, se pretendió la emancipación de las clases explotadas ante las condiciones prevalecientes. Los maestros promovieron la reforma agraria; la formación docente en las escuelas normales se vinculó con el desarrollo de la comunidad. Algunas asignaturas fueron: historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.), legislación revolucionaria, agricultura, prácticas de agricultura, entre otras.

Sin embargo, a partir de los cuarenta se empezó a priorizar la formación del prototipo de docente urbano, el de un profesional de la educación. No obstante, en menor medida se integraron asignaturas encaminadas al trabajo en medios rurales, tales como: economía doméstica, oficios, prácticas agrícolas y zootécnicas.

Dicha tendencia de dicho desplazamiento siguió en el plan 1972, cuando se pretendió formar un docente equipado técnicamente para la enseñanza y con fundamento en el conductismo. Referente a la preparación para el medio rural se incluyeron algunas asignaturas, tales como: seminario de organización de la enseñanza unitaria; seminario de dinámica de grupos; seminario de desarrollo de la comunidad; actividades tecnológicas agropecuarias; actividades tecnológicas industriales, entre otras.

Con la elevación de la carrera a nivel licenciatura, continuaron integrándose algunas asignaturas que preparaban a los estudiantes para desempeñarse en lo rural: seminario de desarrollo económico, político y social de México; educación para la salud; comunidad y desarrollo; seminario de identidad y valores nacionales, entre otras.

Sin embargo, con la puesta en marcha de políticas neoliberales, la formación para territorios rurales ya no se contempló de manera formal dentro de los planes y programas de estudio; sin embargo, se daba oportunidad a las normales de promoverla de acuerdo a su realidad. Se promovió la formación de un docente competente mediante la puesta en marcha de conocimientos, saberes, habilidades, valores y actitudes en la práctica educativa. Asimismo, se buscó un docente idóneo mediante la aprobación de polémicas evaluaciones.

Esta nueva coyuntura marca un nuevo rumbo político del país y el

establecimiento de la nueva escuela mexicana donde se retoma: la historia, la ética y la inclusión, entre otros elementos. Se reconoce la necesidad de articular no solo los contenidos, asignaturas y procesos en las instituciones formadoras de docentes —a fin de formar nuevos docentes: autónomos, críticos y promotores de la democracia y justicia social—, sino también la mística profesional y el amor a la patria de estas.

Para cerrar el presente trabajo se destaca la necesidad de retomar la formación docente para territorios rurales dentro de los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes, con la finalidad de que los futuros docentes posean mayores elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos de la realidad del país; que posean una visión más incluyente, con mayores oportunidades y con una mayor justicia social. De ahí la importancia de conocer el pasado, valorar el presente y vislumbrar un futuro más participativo, democrático e incluyente.

Referencias

- Álvarez-Gayou, José Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, España: Paidós.
- Bloch, Marc (1949), *Introducción a la historia*, Buenos Aires: FCE.
- CEPAL (2003), *La pobreza rural en América Latina: lecciones para una reorientación de las políticas*, Santiago de Chile: División Desarrollo Productivo y Empresarial Unidad de Desarrollo Agrícola.
- Clifford, James (2001), *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona: Gedisa.
- Corro, Octaviano (1964), *La enseñanza normal en Veracruz*, México: Gobierno de Veracruz.
- Debesse, Maurice y Mialaret, Gastón (1982), *La función docente*, España: Oikos-tau.
- Eisner, Elliot (1990), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Estrada, Pedro (1992), *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*, México: Centro de Investigaciones Educativas, Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, Claude (2009), *José Vasconcelos, los años águila (1920-1925)*, México: UNAM.

- García Canclini, Néstor (2008), *La globalización imaginada*, Argentina: Paidós.
- Geertz, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*, España: Morata.
- Hermida, Ángel (1986), *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- INEE (2014), *Panorama educativo en México 2013*, México: INEE.
- INEGI (2010), *Censo de población y vivienda*, México: INEGI.
- (2014), *Principales resultados de la Encuesta Intercensal, ENADID*. México: INEGI.
- Jiménez, Alarcón Concepción (1998), *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Juárez, Diego (coord.) (2016), *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*, México: Colofón-RIER.
- Meneses, Ernesto (1988a), *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*, México: CEE-UIA.
- (1998b), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México: CEE-UIA.
- Oikión, Solano Edgardo (2008), *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México: UPN.
- Ornelas, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: FCE.
- Reyes Esparza, Ramiro (1988), “La formación de los maestros en la década de los cuarenta”, en *Pedagogía, Revista de la UPN*, 5 (16).
- Schön, Donald (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Robles, Enrique; Patricia Robles y Martín Muñoz (2018), *Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeado la formación de docentes en México*, en Jesús Trujillo, *El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*, Chihuahua: SNTE-REDIECH.
- SEP (1984), *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*, México: Talleres de Litografía.
- (1997), *Plan y programa de estudios de la licenciatura en Educación Primaria*, México: SEP.

Capítulo 4

El desarrollo del *self* y la educación rural. Una experiencia pedagógica de reconstrucción de los pueblos implementada por Rabindranath Tagore en la India

ENRIQUE IBARRA AGUIRRE¹

Se desprende de mis ideas, si gustáis, un solo principio director, uno sólo: ir hacia la vida allí en donde reine.

Rabindranth Tagore

Introducción

Las comunidades rurales muy frecuentemente se han considerado focos de pobreza, marginación, inseguridad y bajo desarrollo humano, explicado generalmente en función del limitado acceso a la educación, servicios de salud, agua potable, electricidad, vivienda, transporte, comunicación. Pero también se reconoce en ellas un gran potencial para el desarrollo de los países, siempre y cuando se apueste al mejoramiento en el acceso a la educación (Hasan, 2001).

En tema de educación para las comunidades rurales, hay que reconocer su especificidad y complejidad. Entre otras cosas, se deben desarrollar políticas integrales que garanticen una educación pertinente de los niños y niñas en sus propias localidades al amparo de modelos pedagógicos contextualizados, en el que se incorpore la atención de los profesores rurales, tanto en lo formativo como en la certeza laboral; una formación que incorpore saberes pertinentes a los contextos y estímulos económicos que les permita arraigo en las comunidades; asimismo, se dote de infraestructura apropiada para la tarea educativa (Popoca y Arteaga, 2019).

Además de lo anterior, no es asunto menor, como lo admite la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2017), que exista inversión y políticas gubernamentales pensadas para que los pueblos logren salir de la pobreza por sí mismos, que sean partícipes activos de su propio desarrollo.

Esa idea de reconstrucción rural, teniendo como base la educación integral y el empoderamiento de los individuos para salir por cuenta pro-

¹ Doctor en Educación, integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores, miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: enriqueibarra@uas.edu.mx

pia de su situación de pobreza, y a la vez ser clave para el desarrollo de los países, no es nueva, ya desde finales del siglo XIX formaba parte de los contenidos del pensamiento pedagógico y preocupaciones del multifacético hindú Rabindranath Tagore (1861-1941).

El lector debe saber que a nivel mundial este personaje es de origen bengalí, recordado mayormente como el poeta hindú o poeta del mundo (Navdeep, 2010), galardonado con el premio nobel de literatura en 1913. Su faceta de educador, fundador de escuelas y teórico de la educación ha sido lo menos difundido de él. En este ámbito, lo más diseminado ha sido la escuela rural experimental de Shantiniketan (Paz, 2013), denominado así a su primer gran proyecto educativo fundado en Bolpur, Calcuta, en 1901, donde ya dio inicio a sus ideas de reconstrucción social al salir en defensa de los niños y niñas, y procurar rescatarlos del sistema educativo al que definía como represor, mutilador de su voluntad y libertad (Pearson, 1917); educandos que sufrían en nombre de la educación (Elmhirst, 1961) y en manos de actores educativos tiranos (Tagore, 1925). Ahí primaba la filosofía de educación integral, el reconocimiento de un sujeto activo, simpatía por la vida, libertad del individuo en todos los sentidos, el respeto y atención a la diversidad (Ibarra-Aguirre, 2019).

Parece que ese primer centro escolar y su fama educativa, artística y literaria, como ya lo decía Makherjee (1952), le ha restado publicidad al Instituto experimental de Reconstrucción Rural en Sriniketan, que fundara Tagore junto con Elmhirst en 1922, proyecto sobre el cual existen escasos estudios. Es, justamente, en este proyecto educativo donde encontramos el ideal más fino y prácticas más claras, vertidas en un modelo para la reconstrucción de las comunidades rurales. De manera amplia, se buscaba restaurar el orden social y la mejora de la India teniendo como cimientos la reconfiguración del *self* y la educación en las aldeas (Sen, 1943).

Precisamente, en esta comunicación se presenta una investigación documental cuyo propósito es presentar al lector una revisión de las teorías educativas de Rabindranath Tagore acerca del desarrollo rural, poniendo énfasis en la dimensión educativa y en su ideario de reconfiguración del *self* que se identifican en el modelo integrado de reconstrucción de las comunidades rurales que él planteó, mismo que fue implementado en el instituto experimental de Sriniketan.

Es preciso anticipar al lector que existieron algunas limitaciones para introducirnos al ideario pedagógico de Tagore acerca de la reconstrucción rural, porque:

- 1) No fue posible acceder a todo su acervo literario debido a que muchos de sus textos se encuentran dispersos; algunos resguardados por coleccionistas o bien otros, aunque de acceso libre, se encuentran físicamente en diferentes bibliotecas alrededor del mundo.
- 2) Existe la barrera del idioma, dado que mucha de su amplia obra se encuentra en el bengalí original o en el idioma hindi. Su traducción a otros idiomas ha sido difícil debido al rico estilo literario con que escribía Tagore (Sen, 1943).
- 3) En otros casos, se ha recuperado su ideario de autores coincidentes con su proyecto o colaboradores muy cercanos al Instituto de Sriniketan.

No obstante lo anterior, las publicaciones a las que se tuvo acceso para el trabajo que aquí se presenta (artículos, libros, capítulos de libro, tesis, cartas) recuperan el espíritu del ideario de Tagore sobre la reconstrucción de los pueblos. Parte de esa información ha sido recolectada dentro de las principales bases de datos virtuales de acceso libre, en los archivos de la biblioteca digital de la UNESCO y de textos originales de Tagore, que han sido recolectados físicamente en distintos países. Mayormente, la obra que se revisó está escrita en el idioma inglés y en menor proporción en español.

Enseguida, el lector encontrará: (1) cuáles fueron las ideas de Tagore sobre la libertad y el desarrollo del *self* y su relación con la reconstrucción de los pueblos; (2) posteriormente tendrá acceso al modelo integral de reconstrucción de las aldeas implementado en el Instituto Sriniketan; (3) para proseguir específicamente con la descripción de dicho modelo en su dimensión educativa, en el cual se incluye los programas de educación para niños, educación a distancia para adultos, formación de profesores y acceso a la información mediante bibliotecas públicas viajeras, y (4) finalmente, se expone sintéticamente cómo se encuentra este modelo de reconstrucción rural en la actualidad y se presentan algunas reflexiones de cierre.

El ideal de libertad y reconfiguración del *self* en la reconstrucción de los pueblos

Los ideales pedagógicos que planteó Tagore en su proyecto rural, como en otros, no se sustentaron en una teoría o modelo previamente concebi-

do, ni en un interés perverso de control político o ganancia económica; más bien surgieron del conocimiento práctico, emanados de sus experiencias en alguna etapa de su vida (Gurey, 2017; Ibarra-Aguirre, 2019; Tagore, 1917; 1917a) y del deseo desinteresado de una mejor educación rural para su pueblo, “diseñada de acuerdo con las necesidades regionales y orientadas por la cooperación local” (Martínez, 2016, p. 39).

Como lo relata Elmhirst (1961),² la preocupación de Tagore por el desarrollo de las comunidades rurales tiene el punto de origen en sus experiencias de juventud, cuando como encargado de una propiedad familiar fue testigo de los múltiples problemas y sufrimientos que padecían los aldeanos, los cuales atormentaron intensamente su espíritu.

Ahí empezó a ver con profunda angustia en su corazón el aletargamiento en que había caído la gente de las aldeas, la sordidez que vivían y el ambiente lúgubre que se percibía en las comunidades, con poca vida y sin alegría (Makherjee, 1952). Parecía que el entorno rural había sucumbido en una especie de entropía³ sistémica; un estado caótico, de desorden, que conduce a la muerte. Tagore consideró con mucha preocupación el percibir en los aldeanos cierta incapacidad para erigirse como individuos libres, independientes (Elmhirst, 1961). Su yo palidecía en el *status quo*, estaba deprimido, configurado a la voluntad externa, supeditado mayormente a los otros y con poca opción de cambio.

Tagore, cuyo pensamiento era complejo, consideraba que esta situación entrópica respondía a múltiples factores. Por una parte, el sistema de apoyos externos que recibían los aldeanos de los programas sociales del gobierno, cuyo propósito explícito era mitigar sus necesidades, como señala Sen⁴ (1943), los había convertido en dependientes, reduciendo considerablemente su capacidad para verse a sí mismos, percibir su realidad y —menos— para resolver sus carencias. La vida desorganizada y caótica, también sentaba su explicación en el analfabetismo, la falta de conciencia, la superstición, la ignorancia (Gurey, 2017, Tagore, 1915) y un sistema educativo con pobre calidad (Elmhirst, 1961).

Ese hecho generaba una disonancia en el sistema de creencias de Ta-

² Fue un participante clave en la implementación de las ideas sobre reconstrucción rural y cofundador de Sriniketan.

³ De acuerdo a la Teoría General de Sistemas, la entropía refiere a un cambio de estado que va de uno más organizado a otro menor, hasta llegar al caos final (Johansen, 1992, pp. 89-109).

⁴ Fue un personaje hindú, hombre de ciencia, que dirigió el Instituto de Sriniketan en el año de 1939, dos años antes de la muerte de Rabindranath Tagore.

gore, toda vez que su pensamiento estaba impregnado fuertemente por el ideal de armonía y libertad del hombre en todos los sentidos, con la menor obstrucción del exterior; ello es, la plenitud del hombre debe estar por encima todo (Gurey, 2017; Sen, 1943; Tagore, 1915; 1922; 1925; 1961; Martínez, 2016). Es fácil reconocer en su ideario pedagógico el afán por el desarrollo armonioso y completo de la personalidad de los individuos en un entorno libre, donde aflore la imaginación y la creatividad para inventar nuevas formas y soluciones (Tagore, 1917; 1917a, 1922). Tenía la convicción de que “solo por la libertad el hombre puede alcanzar su completo desarrollo” (Tagore, 1925, p. 136).

Es de suponer que este ideal de libertad que incorporó Tagore a su ideario se respiraba profundamente en sus tiempos, y era un deseo colectivo. Hay que mencionar que él vivió en un momento histórico en el que se gestó y desarrolló un movimiento libertario del dominio extranjero británico, que transcurrió entre mediados del siglo XIX y a mediados del XX (véase Metcalf y Metcalf, 2014).

Para reducir el caos de las aldeas y reestablecer el orden, Tagore estaba consciente que se requerían algunos recursos que fungieran como factores neguentrónicos.⁵ Su filosofía reestructuradora consistió principalmente en vigorizar a los aldeanos, empoderarlos, liberarlos, brindarles respeto a sí mismos y darles educación (Gurey, 2017; Sen, 1943). Sostenía que educar a los aldeanos era un factor esencial que les daría socorro para superar sus males y reconstruiría, consecuentemente, la vida nacional (Das, 2017, p. 58).

Era un desarrollo de adentro hacia afuera; el *self* como centro de su desarrollo. Hay que dejar claro que en ningún momento, en su ideario, cruzó por la mente regalarles o imponer nada, más bien, se trataba de que ellos fueran proveedores y satisfactores de sus propias necesidades. En ese sentido, su ideal consistió en centrarse primero en el cambio de mentalidad de los habitantes de las aldeas, en la reconfiguración y desarrollo de un *self* menos subordinado a los otros y con una autoestima positiva (Sen, 1943).

Tagore sugería que los aldeanos deberían erradicar la ignorancia mediante la educación, pues solo así cultivarían su *self* para ser libres, autónomos, autosuficientes, con una autoestima fuerte, que pudieran autoa-

⁵ De acuerdo a la Teoría General de Sistemas, la neguentropía refiere a la liberación de la entropía mediante la extracción de orden de su medio, dando así al sistema cierto estado ordenado y organizado por un tiempo más prolongado (Johansen, 1992, pp. 89-109).

yudarse, autopreservarse y ser capaces de resolver sus problemas con la menor dependencia del exterior (Das, 2017; Elmhirst, 1961; Sen, 1943; Tagore, 1915). Por supuesto, no un *self* desvinculado del entorno, porque de éste se alimenta, pero sí menos subordinado al imperio de los otros, que los ciega para verse en su esencia, destruye su individualidad, la capacidad creadora y los configura a un patrón determinado desde afuera (Tagore, 1915; 1925).

Estaba convencido de que, para la emancipación de los aldeanos, estos básicamente requerían conocimiento, aprender a estar con los demás, con un espíritu cooperativo, y alentar entre ellos la autoayuda (Gurey, 2017; Pratim, Biswas y Sen, 2005). Con eso, tendrían las condiciones básicas para establecer una nueva estructura proveedora de bienestar a las comunidades rurales. En pocas palabras, como se lee en Makherjee (1952, p. 1107): “la tarea de la reconstrucción rural es reconstruir al hombre”. Consistía en una reingeniería total de los pueblos y sus pobladores.

Por supuesto, tampoco se trató de autonomía completa. Este ideal no suponía al otro y al exterior como antagónicos sino complementarios, pues Tagore creía firmemente en la interdependencia entre la personalidad del otro y el yo, entre el yo y el universo (Tagore, 1915; 1917), y sostenía, por ejemplo, que debería haber un balance entre el campo y la ciudad en un vínculo interdependiente (Sen, 1943; Uma, 2008). Ello es evidente si consideramos, como se aprecia en el siguiente apartado, que él reconoció las bondades de la ciencia como acceso al conocimiento de los problemas de los aldeanos y sus soluciones, y veía en ésta grandes posibilidades de servicio para el autodesarrollo de los pueblos (Elmhirst, 1961). Cabe aclarar que la ciencia era sirviente del pueblo, subsidiaria a sus necesidades, y no un amo que los gobernaba o ataba; no era contribución a las teorías sino la ciencia dirigida a resolver problemas específicos de las aldeas (Sen, 1943).

Con ello en mente se dio a la tarea de reconstrucción de las aldeas, iniciando solo con algunas, mediante la implementación de un amplio modelo integral que se describe brevemente enseguida, el cual incorpora entre sus componentes, la dimensión educacional como un eje prioritario.

Sriniketan. Un modelo de reconstrucción de las comunidades rurales

El malestar que le generó ver la situación en que habían caído las comunidades rurales se convirtió en un acicate en el corazón y en la inquietamente de Tagore (Pratim, Biswas y Sen, 2005). Ello ocupó un lugar predominante en su espíritu durante varios años, pero también la elaboración de un modelo de reconstrucción social que pudo concretar en el Instituto experimental de Reconstrucción Rural en Sriniketan (Sen, 1943).

El modelo de reconstrucción de las aldeas que se trazó era de gran envergadura. Consideraba un sistema complejo de componentes organizados que puede sintetizarse en el siguiente fragmento expresado por Tagore:

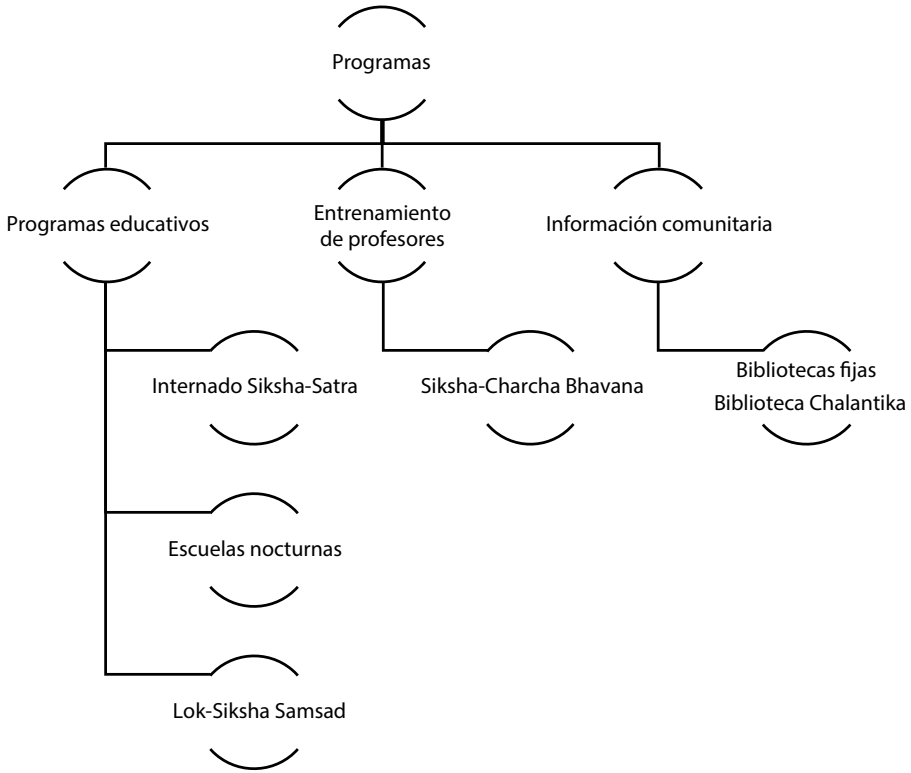
Las aldeas en el país deben construirse para ser completamente autosuficientes y capaces de abastecer todas sus propias necesidades. Los aldeanos deben ser educados, asistidos y alentados en escuelas primarias establecidas, centros de capacitación en artes y oficios, centros para actividades religiosas, tiendas cooperativas y bancos. Nuestra salvación radica en hacer así nuestras aldeas autosuficientes y unidas por los lazos de la vida cooperativa (Tagore, 1963, p. 19).

Debemos anticipar que la implementación de sus ideas para la reconstrucción rural no fue labor fácil. Al inicio tuvo continuos tropiezos y experimentos fallidos en diferentes comunidades (por ejemplo, Silaidaha, Patisar) que sirvieron para probar sus teorías de reconstrucción social (Elmhirst, 1961; Masillamani, 2018; Sen, 1943), pero con aprendizajes importantes que se cristalizaron en el instituto de Sriniketan.

Este instituto tampoco estuvo exento de dificultades. Algunas de ellas fueron:

- 1) La propiedad donde decidió iniciar su proyecto, como otras de la India, era acechada por la malaria y cobró la vida de algunos trabajadores.
- 2) Tagore en ese momento no contaba con solvencia económica suficiente para la gran obra reestructora.
- 3) Había insuficiencia de personal y menos aun los había con las competencias técnicas necesarias para la empresa trazada.

FIGURA 4.1. *Modelo de reconstrucción rural de Tagore en su dimensión educativa, con base en el esquema de Pratim, Biswas y Sen (2005)*



4) Existía desconfianza de los aldeanos ante el proyecto y una resistencia al cambio.

Todos estos factores confrontaban el espíritu de Tagore y Elmhirst (cofundador del instituto). Pero nada los detuvo; poseían una gran voluntad, capacidad de gestión y convocatoria que finalmente se impuso. Con el apoyo de otros, sea técnica o económicamente, lograron consolidar un equipo fuerte y de carácter interdisciplinario que les permitió ir, superando los obstáculos, y emprender la obra planteada (Elmhirst, 1961); como lo señala Sen (1943), a veces los esfuerzos eran más que los logros alcanzados. Dada la magnitud de la tarea, sin duda, requirió mucha ayuda externa —más no imposición externa—, por lo que convocó a artistas, científicos y profesionales de varias áreas del conocimiento para la obra

reconstructora, planteada con la premisa de educar al pueblo para “hacer que la gente se pare sobre sus propios pies”, con la firme idea de que “la mejor manera de servirles es ayudarlos a ayudarse a sí mismos” (Makherjee, 1952, p. 1107).

La idea era despertarlos, devolverles la alegría y visión para verse a sí mismos y su propia situación, y que tuvieran los medios para buscar solución por cuenta propia, sin la menor obstrucción del exterior. Como decía Tagore, con que funcionara en algunas aldeas, y sirviera como modelo para alentar a otros pueblos, el propósito estaría cumplido (Elmhirst, 1961).

Pero cambiar no siempre es fácil. Lo nuevo, a veces, se percibe amenazante y hay una resistencia al cambio, además una desconfianza que sentaba su antecedente en los malos tratos y dominación del exterior. En ese sentido, primero tuvieron que ganarse la amistad y confianza de los aldeanos, demostrarles que no eran opresores, que su objetivo era que ellos se mostraran respeto y que había muchas formas de ayudarse a sí mismos, que cobraran autoestima y poco a poco estar por encima de su ambiente trágico y de pobreza (Elmhirst, 1961).

Después de ganada la atención mediante algunas demostraciones científicas que les traerían bienestar y, una vez ganado el respeto de los pueblos, se pudo instaurar un proyecto integral; un modelo cuya estructura y contenido, diseñados de acuerdo con las ideas de Tagore (1963), cubrían todos los espacios donde las comunidades rurales y su gente demandaban intervención y reconstrucción.

El instituto se constituyó como un sistema complejo integrado por varios departamentos y sus respectivos programas (Pratim, Biswas y Sen; 2005). Estos incluían: (1) agricultura; (2) industria; (3) bienestar de la aldea; (4) cooperación; (5) salud y saneamiento (control de la malaria y la lepra); (6) educación (Siksha-Satra, Siksha-Charcha Bhavana, Lok Siksha Samsad); (7) organización Scout; (8) investigación económica; y (9) erosión del suelo (Makherjee, 1952). Asimismo, se instauró el servicio de información comunitaria mediante las bibliotecas fijas y móviles (Gurey, 2017). Cada uno de esos departamentos tenían tareas específicas para ayudar a los aldeanos a autoayudarse.

Eso era ciencia básica y aplicada, teoría y práctica dialogando. Se recuperaban los problemas que agobiaban a las comunidades y al campo a través de encuestas, para ser analizados y discutidos entre investigadores expertos en su respectiva área en el instituto, para juntos encontrar su solución. Luego, ese conocimiento y la experiencia adquirida servían

como base para la enseñanza estratégica en las aulas escolares, y también se llevaba a los aldeanos para mejorar su condición de vida (Sen, 1943).

Eso contribuyó, entre otras cosas, al desarrollo y la enseñanza de mejores métodos de cultivo, hortalizas, y de ganadería que optimizaron los recursos y mejoraron la economía. Además se alentaba a los aldeanos a aprender y practicar artes y manualidades con el sello identitario del pueblo, y se creaba conciencia sobre la fuerza del vínculo que existe por la ayuda mutua y el esfuerzo común (Masillamani, 2018; Sen, 1943).

La reconstrucción de las comunidades rurales en su dimensión educativa

De entre el complejo de departamentos del instituto, ya enunciados antes, vamos a enfocarnos enseguida en (1) los diferentes programas educativos que existían; (2) el entrenamiento que se daba a los profesores rurales y (3) el sistema de información comunitaria. Componentes interconectados que cooperaban entre sí en la apuesta por la educación y reconfiguración de las aldeas (véase la figura 4.1).

Se trataba de un esquema educativo integrado, un todo, como lo señala Basak (2018), que atendió a niños y niñas de educación básica primaria; a hombres y mujeres adultos en escuelas nocturnas y en un sistema novedoso de educación a distancia; se formó al profesorado rural que atendía a los niños y niñas, y complementariamente se proporcionó un sistema de bibliotecas (Pratim, Biswas y Sen, 2005). Sin duda, estos programas no podían faltar en el modelo educativo de Tagore, toda vez que él sostenía que el desarrollo educacional y el acceso al conocimiento es la base para la reconstrucción de las personas, los pueblos y los países (Gurey, 2017; Masillamani, 2018; Tagore, 1925; 1963).

Cabe recalcar que el tipo de educación que se ofrecía era emancipadora, procuraba liberar al hombre, respetar su individualidad, hacer aflorar la creatividad y despertar la imaginación, en un ambiente de libertad, abierto, amigable, desprovisto de reglas rígidas y regulaciones (Masillamani, 2018; Tagore, 1917; 1922), y en un entorno alegre, provisto de música, canto y poesía (Sen, 1943); se basaba en cuatro principios básicos: interés propio, autorrespeto, autosuficiencia y alegría con la vida (Kumar, 2013).

La educación que predicaba Tagore para las aldeas distaba mucho de la que él experimentó y la que estaba viviendo su pueblo; supeditada y

determinada por la tiranía “del maestro de escuela, de la administración educadora de la mayoría de los Gobiernos, que desean que los niños crezcan conforme al patrón que han establecido para ellos” (Tagore, 1925:137), con contenidos de pedagogías caducadas o prestadas de otras culturas sin conexión orgánica con la realidad de los pueblos (Tagore, 1917, p. 1922).

Sabía que ese tipo de educación, sus contenidos y cómo se transmitía no conduciría a liberar la mente de los aldeanos. De hecho, fue un tenaz sociocrítico del sistema social y educativo de sus tiempos, quien señaló que éste coartaba la libertad creadora de los individuos, constreñía su imaginación, mutilaba su pensamiento, les quitaba su autonomía, los apartaba de la naturaleza, los creaba con cierta uniformidad a conveniencia del mercado, sin respeto por las diferencias e intereses individuales (Elmhirst, 1961; 1961a; Ibarra-Aguirre, 2019; Tagore, 1917; 1917a; 1925; 1928).

Hay que destacar que Tagore reconocía que la educación rural tiene su propia especificidad, diferente a la educación implementada en las ciudades, pero —aunque diferentes por el contenido y atención educativa— merecían trato igualitario. De acuerdo con algunas cartas que envió a Elmhirst (1961), decía que las comunidades rurales no deberían reducirse a pueblos estrechos, ni como apartadas, desvinculadas del mundo, donde el alimento a la mente debería ser racionada por el sistema educativo como si fueran sobras, solo por su estatus social y, menos, debería proporcionarse una educación de mala calidad pensada, para mentes enanas, sino para grandes vuelos.

Con esa idea en mente, implementó un programa educativo integrado por varios componentes que cubriera todos los frentes posibles para potenciar el desarrollo humano en las aldeas, tomando en cuenta la especificidad que de suyo tenían dichas comunidades rurales.

Centro Escolar Siksha-Satra

Uno de dichos frentes era la atención educativa a los niños y niñas de las aldeas, principalmente porque consideraba que ellos eran pieza clave del progreso de las comunidades; una palanca estratégica que apuntalaría el desarrollo de los pueblos (Sen, 1943). El proyecto educativo pensado para estos tenía como antecedente dos años de experiencia educacional

en la escuela de Shantiniketan, y dos años más en el instituto Sriniketan, dando como resultado la emergencia del internado de Siksha-Satra, instaurado en 1924 y trasladado al complejo en Sriniketan en 1926 (Elmhirst, 1961a).

Siksha-Satra, como le mencionó Tagore a Elmhirst, debería representar la función más importante de Sriniketan, donde se ayude a los estudiantes a alcanzar al hombre completo en todos sus aspectos, que inspirara el experimento y la iniciativa, que los dotara de un pensamiento y comportamiento sustentado en la razón. Apostaba más por las posibilidades educativas de este centro escolar para las comunidades que por Shantiniketan que, a decir de él, ya tenía cierto parecido con las demás escuelas a las cuales criticaba (Elmhirst, 1961).

En el internado se recibían niños desde la edad de 6 años y no mayor a los 12 (Vinod, 1976). En éste, Tagore se interesó por desbordar la vida infantil, su encanto y simplicidad proporcionando un entorno libre, lleno de creatividad, de posibilidades, con oportunidades para el juego, alegría, el descubrimiento y una pedagogía del trabajo (Elmhirst, 1961a).

Tagore se interesó en ayudar a los estudiantes a alcanzar la madurez integral; a prepararse académicamente y brindar saberes prácticos y técnicos, contextualizados, afines a las demandas propias de los pueblos; saberes que les permitieran en primera instancia, reconfigurar su *self*, ser autónomos, empoderarse y ser libres, de tal modo que se encontraran en condición de regresar a sus pueblos como partícipes activos para su restauración y emancipación (Das, 2017; Pratim, Biswas y Sen, 2005; Sen, 1943), que valga decir, estos niños y niñas, al cabo de un tiempo se hicieron líderes de las aldeas (Elmhirst, 1961).

Debe aclararse que el lema de ser libres que promulgaba en el centro escolar, no era anarquía; se les enseñó a establecer límites y a razonar, a estar atentos a sus errores; se estableció autogobierno; ellos mismos prescribían sus propias reglas y sistema de sanciones (Elmhirst, 1961a).

Proceder así, además de prepararlos integralmente, concomitantemente, como él lo suponía, contribuiría a lograr un cambio en el *self*. Las costumbres arraigadas y actitudes de los padres ganarían su confianza y pasarían del derrotismo mental en el que se habían postrado, al orgullo positivo de ver los logros y el desarrollo que habían alcanzado sus hijos (Sen, 1943).

El programa educativo en Siksha-Satra era integral. Incluía diferentes actividades para despertar el sentido de autoconservación, así como en-

señanza de los deberes, responsabilidades y privilegios de membresía familiar y ciudadanía. Algunas de las más importantes, de acuerdo con Elmhirst (1961a), fueron las siguientes actividades:

- a) Cuidado y limpieza y construcción de cuartos.
- b) Cuidado y uso adecuado de letrinas, disposición sanitaria de residuos.
- c) Cocinar y servir comida, lavar y reparar ropa.
- d) Higiene personal y hábitos saludables.
- e) Autodisciplina individual, autogobierno grupal.
- f) Vigilancia y hospitalidad, simulacro de incendio y control.

Asimismo, se les enseñó que por medio de sus propias manos y dedos bien entrenados —según la edad de los niños y niñas— para elaborar diferentes artesanías y materiales de distinta naturaleza, sea para su propio uso en el hogar o para su venta, podrían alcanzar la libertad plena, la autoconservación, la capacidad para obtener recursos económicos, tener estabilidad económica por sus propios medios y ganar confianza en sí mismos para ser proveedores de su propio sustento (Elmhirst, 1961a).

El medio de enseñanza era la experimentación a través de ensayo y error; la naturaleza y la experiencia como sus instructores. La naturaleza no estudiada en abstracto a través de libros sino en su contacto diario, en relación con la vida cotidiana. El maestro de escuela entonces solo era un acompañante; un guía que está detrás de los estudiantes, siempre listo para un consejo o motivación (Elmhirst, 1961a), pero con conocimientos técnicos y prácticos, suficientes para dar instrucción adecuada cuando fuera requerida (Sen, 1943).

A los estudiantes más pequeños, por ejemplo, se les enseñó a fabricar, bufandas, cinturones, sandalias, alfombras, colchonetas, papel, tinta, ladrillos, entre otros. Los más grades aprendieron costura, cerámica, carpintería, tallado, herrería, fabricación de herramientas, reparación de relojes, fabricación de distintos instrumentos musicales, jabón y preparación de alimentos (Elmhirst, 1961a).

Complementariamente, este programa educativo de Siksha-Satra contemplaba también actividades que contribuían a la educación integral práctica, que en forma de tareas extracurriculares incluían, encuadernación de libros, jardinería, deportes, viajes de estudio a sitios de interés; había una sociedad literaria y tenían el encargo de escribir en una revista editada por Tagore (Vinod, 1976).

Otras actividades que los niños aprendían al aire libre, con utilidad para valorar la vida, para la familia y la comunidad, eran la crianza de aves de corral y cría de pollos para la producción de huevos; el cuidado del suministro de combustible y agua; la preparación del lecho de semillas, abono y siembra; el cultivo de flores y hortalizas; conocimientos de drenaje y riego, corte de madera y limpieza de selva (Elmhirst, 1961a).

Como resultado de la educación a las generaciones más nuevas, emergió un ejército de niños y niñas preparados para resolver las necesidades de las aldeas. En poco tiempo el 75% de los aldeanos enfermos recobraron salud; se generó un entorno vivo y alegre; se ganó esperanza y confianza en las generaciones adultas, hubo seguridad en las aldeas y se abrió la oportunidad para su libertad, autonomía, autoestima, autosuficiencia y autorrealización (Elmhirst, 1961a).

Entrenamiento de profesores rurales en Siksha-Charcha Bhavana

Vale aclarar al lector, que fluye escasa información sobre las actividades específicas en Siksha-Charcha Bhavana para la formación de los profesores rurales. No obstante, hay que enfatizar que Tagore reconoció que los estudiantes que vivían en el campo y asistían al internado de Siksha-Satra también requerían profesores con una formación específica sobre lo rural, adquiridos *in situ*, en el centro mismo de las comunidades rurales, donde la vida rural y sus problemas reales eran experimentados por los aldeanos.

Por ello, Tagore creó ahí mismo, en Sriniketan en 1937, el instituto denominado Siksha-Charcha Bhavana, que figuraba como una escuela para formar a los profesores rurales de educación básica primaria. Era una formación que tenía como base el currículum oficial configurado por el Estado, e integraba complementariamente los métodos más modernos de enseñanza y conocimientos específicos, para que los docentes ayudaran a los aldeanos en el área de la agricultura, higiene y sanidad, principios de reconstrucción y, por supuesto, entrenamiento en música y arte para dar alegría a las comunidades (Sen, 1943) y contribuir a erradicar el clima sórdido y lúgubre que se respiraba (Makherjee, 1952). Su formación incluía la enseñanza en artesanías propias de las aldeas, considerado un entrenamiento esencial que se daba a los futuros profesores rurales (Vinod, 1976).

Era una formación que incluía enseñar a los futuros maestros rurales a reflexionar de forma integrada.⁶ Consistía, por una parte, en que aprendieran a hacer retroacción de su práctica, como lo hizo Tagore, que aprendió de la experiencia vivida, tras ser vigilante activo de su quehacer, de revisar y ajustar su actividad docente, de discurrir entre los niños y estar atento a su actividad, lo que remite a reconocer que el conocimiento no está dado de una vez para siempre, que se trata de un saber inacabado, en constante cambio (Ibarra-Aguirre, 2019; Pearson, 1917; Tagore, 1917a; 1917b, 1921).

La formación de estos también se sustentaba en la reflexión técnica, en el sentido de que los profesores deberían tener en su aprendizaje los conocimientos que emanan de las ciencias, que alimentan a la educación, y en los conocimientos científicos necesarios para la reconstrucción de los pueblos (Sen, 1943).

Y, por supuesto, su formación también estaba impregnada por la reflexión social, porque en la mente del futuro profesorado y en las actividades docentes que realizaría, debería estar presente la dimensión de lo humano, es decir, el perfil de egreso; qué tipo de individuo debería entregar a la sociedad. Esta reflexión social, desde el ideario de Tagore, es de carácter socio-crítico, dado que busca promover transformaciones radicales en la sociedad. Textualmente decía que la escuela, a través los profesores, debe preparar a los individuos, “no para ser soldados, no para ser empleados de Banco, no para ser comerciantes, sino para ser creadores de sus propios mundos y de sus propios destinos” (Tagore, 1925, p. 137).

También es importante destacar, como se intuye en el texto *El maestro de escuela* de Tagore (1925) (que se entrenó a los maestros con la filosofía de libertad del hombre en todos los sentidos), el reconocimiento de los educandos como seres activos, creadores, con capacidad para la imaginación, experimentación, descubrimiento, autonomía. La tarea fundamental del profesor era, como se ha dicho antes, ser un acompañante, guía y apoyo del alumno, para ayudarlos a pararse sobre sus propios pies, hacerlos fuertes, libres, configurar su *self*, hacerlos autónomos, autosuficientes.

⁶ Véase, el sistema de categorías construido por Jacobo (2009), que refiere al profesionalismo integrado que incorpora la reflexión en su dimensión: práctica, técnica y social, funcional o crítica.

Programa de educación para adultos

El modelo educativo de reconstrucción rural también se enfocó en la población adulta. Para ellos contemplaba una amplia red de alfabetización y educación básica en el país, que incluía el programa de escuelas nocturnas, y también el novedoso sistema de educación a distancia o estudio en casa, para hombres y mujeres adultos que no tenían facilidades para asistir a la escuela, nombrada Lok Siksha Samsad. En un inicio se utilizaban textos escritos por autores externos que servían para esta tarea educativa, pero poco a poco los libros se fueron editando por el equipo de Tagore.

El programa a distancia se seguía mediante una estrategia de auto-estudio o bien de tutoría privada, para el que así lo solicitara. Para asegurarse de la apropiación cognoscitiva de los materiales de lectura, se instalaron centros de evaluación en pueblos locales que dependían de Lok Siksha Samsad, donde los estudiantes hacían los exámenes de conocimientos. Según fuera su logro, estos recibían un certificado que validaba sus saberes. Ello, como lo suponía previamente Tagore, les otorgaba prestigio, contribuía a desarrollar la parte valorativa de su *self* —autoestima— y les era útil para emplearse mejor y ganarse la vida (Elmhirst, 1961). El Plan de estudios de este programa de educación a distancia consideraba el idioma y la literatura bengalí, historia, geografía, aritmética, conocimiento general, higiene y ciencia (Masillamani, 2018; Pal y Bairagya, 2015; Vinod, 1976).

Chalantika. La biblioteca viajera

Como antes se ha dicho, como parte de su programa educacional para las aldeas, Tagore le destinó un gran peso a la aniquilación de la ignorancia y a la superstición, como un medio para la emancipación de las comunidades, asimismo, le asignó mucho valor a estar informado para ganar autoestima (Basak, 2018). Como lo señala Gurey (2017), el vínculo entre las bibliotecas rurales y la educación allanó el camino hacia la elevación del pueblo y facilitó el desarrollo de las comunidades. En ese sentido, de forma complementaria al instituto, se aseguró de que los aldeanos tuvieran acceso a la información mediante un programa que contemplaba un sistema de bibliotecas rurales.

Al parecer, el esquema tradicional de biblioteca fija que tenía su sede en la Universidad de Visva-Bharati —fundada por Tagore en 1921— no

tenía la cobertura ni los efectos esperados en los pueblos, así que implementó un innovador servicio de bibliotecas móviles conocidas como Biblioteca Chalantika, programa que se instauró a partir de 1925, las cuales eran migrantes; viajaban de una comunidad rural a otra para facilitar que los libros llegaran a la masas que no podían acceder a las bibliotecas fijas, principalmente a las mujeres. Esta modalidad viajera, que tuvo su inicio con 200 libros y luego aumentó a miles, permitió que la información llegara hasta las comunidades más apartadas del país, utilizando como medio de transporte bicicletas, carretas jaladas por bueyes o a pie (Basak, 2018; Gurey, 2017; Pratim, Biswas y Sen, 2005).

Modelo de reconstrucción social tagoriano en la actualidad

No todos los departamentos dentro del modelo rector han corrido con la misma fortuna. Muchos de ellos, como se hizo notar en su momento por Sen (1943), no han logrado resolver sus dificultades de acceso a la población pero, en materia de educación, sus distintos programas siguen vigentes y se han convertido en referente en la India. La filosofía de reconstrucción social después de la muerte de Tagore sigue viva hoy en el Centro de Extensión Rural (CER), el cual está adscrito a la reconocida Universidad Visva-Bharati —fundada por Tagore en 1921—. Su ideario permanece activo en el CER, el cual para el 2005 estaba constituido por 19 programas (Pratim, Biswas y Sen, 2005).

Entre los programas del CER relacionados con la reconfiguración y asistencia del *self*, figuran los grupos de autoayuda, organizaciones juveniles (Brati-Balaka Samgathana) y club de damas. En la dimensión del desarrollo educativo se mantienen los programas de educación para adultos, educación continua y la ambiental, el entrenamiento para profesores, entre otros. Aún se cuenta con un servicio de bibliotecas; para el 2002-2003, existían 36 de éstas en 36 comunidades (Pratim, Biswas y Sen, 2005); y, para el año 2012, aumentó a 39, las cuales cuentan con su propio edificio, estantería que albergan una colección de 1 300 882 libros. Este servicio de librería y atención a usuarios sigue siendo con personal voluntario (Gurey, 2017).

Consideraciones finales

La reconstrucción rural que ideó y llevó a la práctica Tagore, a través del Instituto de Sriniketan, nos brinda algunas claves para el desarrollo de las comunidades rurales. Queda manifiesto, por la revisión antes presentada, que el progreso de los pueblos, no se reduce al sistema de programas gubernamentales a través de becas u otros apoyos económicos al campo. En todo caso, ellos por sí solos, pueden tener un efecto negativo en el desarrollo de estos. La apuesta mayor y la inversión deben estar en las siguientes propuestas:

1. Extirpar de la mentalidad de los pobladores el conformismo, el derrotismo y la ignorancia, a través de una educación rural de alta calidad y comprometida con el reparto de la justicia social y la formación del hombre completo en todos los sentidos, con la menor intrusión del exterior.
2. Una educación que ponga en el centro de atención a las generaciones más nuevas, para que sean estas las puntas de lanza en el desarrollo comunitario.
3. Se promueva una educación con sustento en la razón y esté conectada con las necesidades del entorno, que tome en cuenta las áreas de oportunidad y fortalezas de los pueblos (sus pobladores y recursos).
4. Se brinde una educación en un contexto de libertad en el que se reconozca a un sujeto activo; se haga explotar toda la sensibilidad, creatividad, imaginación de los educandos.
5. Se proporcione educación a mujeres y hombres adultos.
6. Apuntalar a los profesores rurales como una piedra angular para acompañar a los niños y niñas. Por lo tanto, el sistema educativo no debe escatimar recursos para su formación. Es mejor si son entrenados en los entornos mismos donde habrá que desempeñarse, que se impregnen de contexto, que se les enseñe lo que demanda el currículum nacional y, complementariamente, se les dote estratégicamente de saberes técnicos y prácticos contextualizados que contribuyan a la promoción de cambios en las personas y los pueblos.
7. Implementar un sistema de bibliotecas móviles, como un recurso que debe complementar el programa educativo para los pueblos

rurales, es acercar el conocimiento a las poblaciones más alejadas de las urbes y eliminar la ignorancia.

El progreso de las comunidades rurales es progreso de la nación, por tanto, la tarea de todos es el reconocerlas, darles su justo lugar dentro del entramado social, trabajar con ellos palmo a palmo por el bien común, hacer del campo y la ciudad espacios de cooperación mutua interconectados por la simpatía de la vida.

Referencias

- Basak, Madhusree (2018), "Tagore's Thought of Library Education and Its Services: an Overview", *International Journal of Library and Information Study* 8(2), pp. 55-59.
- Das, Mahua (2017), "Sriniketan: A Model Centre for Rural Reconstruction", *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(11), pp. 57-61.
- Elmhirst, Leonard (1961), "The Foundation of Sriniketan", *Rabindranath Tagore: Pioneer in education. Essays and exchanges between Rabindranath Tagore y L.K. Elmhirst*, London: John Murray.
- (1961a), "Siksha-Satra", *Rabindranath Tagore: Pioneer in education. Essays and exchanges between Rabindranath Tagore y L.K. Elmhirst*, London: John Murray.
- FAO (2017), Las zonas rurales, a menudo consideradas focos de pobreza, son clave para el crecimiento económico de los países en desarrollo. Disponible en: <http://www.fao.org/news/story/es/item/1042101/icode>.
- Gurey, Pritam (2017), "Rural Development through Youth Organization and Rural Library Services: Tagore's Idea on Rural Reconstruction", *International Journal of Library and Information Studies*, 7(3), pp. 179-188.
- Hasan, Mahmood (2001), *La pobreza rural en países en desarrollo. Su relación con la política pública*, Washington: Fondo Monetario Internacional.
- Ibarra-Aguirre, Enrique (2019), "Fuente del saber de los profesores. Entre el ideario pedagógico de Rabindranath Tagore y el Perfil, Parámetros e Indicadores Para docentes y Técnicos Docentes de Educación

- Básica”, *Revista Currículum*, núm. 32, pp. 63-79. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.04>
- Jacobo, Héctor (2009), *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*, México: UPN/Plaza y Valdés.
- Johansen, Bertoglio (1992), *Introducción a la teoría general de sistemas*, México: Limusa
- Kumar, Sujit (2013), *Rabindranath Tagore’s Rural Reconstruction Experiment: Present Intervention*. Disponible en: <https://asiandynamics.ku.dk/english/activities/calendar/archive/tagore2013/>.
- Makherjee, Usha (1952), “Sriniketan experiment in rural reconstruction”, *The Economic & Political Weekly* 4(43), pp. 1107-1109.
- Martínez, Xicoténcatl (2016), *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Masillamani, Alankara (2018), *Rabindranath Tagore and rural development*, India: Laxmi Book Publications.
- Metcalf, Barbara y Thomas Metcalf (2014), *Historia de la India* (3ª ed.), Madrid: Akal.
- Navdeep, Suri (2010), “Rabindranath Tagore 1861-1941”, *India Perspectives* 24(2), p. 1.
- Pal, Tapas y Shiamsudar Bairagya (2015), “People’s Education Council of Rabindranath Tagore: A model of Distance Education”, *European Academic Research*, 3(2), pp. 2099-2109.
- Paz, José (2013), “La Santiniketon de Tagore. La primera escuela nueva de Asia”, *Educación (NOS)*, núm. 61, pp. 3-6.
- Pearson, William (1917), *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*, London: Macmillan and Co., Limited.
- Popoca, Cenobio y Paola Arteaga (2019), *Política de equidad educativa para contextos rurales*. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/politica-de-equidad-educativa-para-contextos-rurales/>.
- Pratim, Parta, Bhidan Biswas, y B. Sen (2005), “Knowledge communication in Tagore’s Model for a Rural Reconstruction: An Overview”, *Annals of Library and Information Studies*, 52(3), pp. 94-102.
- Sen, Sudhir (1943), *Rabindranath Tagore on rural reconstruction*, Calcuta: Visva Bharati. Disponible en https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.247662/2015.247662.Rabindranath-Tagore_djvu.txt.
- Tagore, Rabindranath (1915), “The Problema of self. In Rabindranath Tagore”, *Sadhana. The realisation of life*, New York: The Macmillan Company.

- Tagore, Rabindranath (1917), "My School. In Rabindranath Tagore", *Personality*. London: Macmillan and Co., Limited.
- (1917a), *My reminiscences*, Nueva York: The Macmillan Company.
- (1917b), Paradise: Being an Address Delivered by Rabindranath Tagore before Japanese Students in Tokyo", *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*, London: Macmillan and Co., Limited.
- (1922), *Creative Unity*, London: MacMillan and Co., Limited.
- (1925), "El maestro de escuela", *Monitor de la Educación Común*, 629 (pp. 135-137), Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150891ynum_img=00150891_0000-00ymon=1yvnsyvi=syvt=nyvp=syvvsyvh=symodo=yzoom=100yc=ybuscar=yir_a=135ybuscar=Ir+a+p%E1g.
- (1928), *La escuela del papagayo y alocuciones en Shantiniketan*, Barcelona: Editorial Cervantes.
- (1961), "The Philosophical Approach to Sriniketan", *Rabindranath Tagore: Pioneer in education. Essays and exchanges between Rabindranath Tagore y L. K. Elmhirst*. London: John Murray.
- (1963), *The Co-operative principles*, Calcutta: Visva-Bharati, compiled by Pulinbehari Sen.
- Vinod, Radha (1976), *Tagore: His Educational Theory and Practice and Its Impact on Indian Education*. Disertación de tesis doctoral en la Universidad de Florida. Disponible en: <https://archive.org/details/tagore-hiseducati00jala>.

SEGUNDA PARTE

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES RURALES

Capítulo 5

Enseñar en escuelas rurales: representaciones desde la formación del magisterio en la provincia de La Pampa, Argentina

LISANDRO DAVID HORMAECHE¹

ELENA HERITIER²

Introducción

En los últimos años es destacable el desarrollo que ha tenido el conjunto de estudios referidos a las ruralidades y, sobre todo, aquellos vinculados al campo educacional. En este sentido, se reconoce un cambio de perspectiva donde lo rural, en tanto construcción identitaria colectiva, trasciende el ámbito mismo del campo para conjugarse en una interacción social, económica y cultural compleja con lo urbano (Souza, 2012). La perspectiva histórica, en función de los movimientos y transformaciones de la realidad que opera en distintas escalas y dimensiones (lo local/global), da cuenta de este entramado al que se hace referencia con lo rural (Ríos, 2011).

El presente estudio se desarrolla en la línea de investigación de educación rural en el marco del proyecto Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa.³ Parte de la pregunta ¿qué representaciones construyen los futuros maestros y maestras en relación a la enseñanza en escuelas rurales? El objetivo propuesto es identificar las representaciones que tienen los futuros maestros y maestras en relación a la enseñanza en escuelas rurales.

El trabajo está organizado en un apartado metodológico. Uno referido a marcos conceptuales; uno donde se presentan los marcos normativos de la provincia de La Pampa; uno que muestra el análisis de los datos ob-

¹ Especialista, docente e investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Correo electrónico: lisandrohormaeche@gmail.com

² Máster, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Correo electrónico: profesoraheritier@gmail.com

³ El proyecto fue aprobado por Resolución núm. 042-CD-2020 del Consejo directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Participan del mismo investigadores, tesis y becarios de grado y posgrado. Una de las líneas que sostiene el equipo es la educación rural en la provincia de La Pampa, Argentina, desde una perspectiva interdisciplinaria. Parte de las investigaciones sobre esta línea fueron presentados en eventos académicos nacionales e internacionales, así como en publicaciones.

tenidos, y, finalmente, uno que enuncia algunas reflexiones para seguir pensando.

La importancia del escrito es avanzar en la producción en un área de vacancia investigativa referida a la educación rural en la provincia de La Pampa, Argentina.

Aspectos metodológicos

La metodología en la cual se enmarca la investigación propuesta, responde a un estudio de caso de tipo explicativo (Hernández Sampieri, 2006; Stake, 1995), ya que se pretende con los datos obtenidos, realizar una descripción, relación y explicación de los mismos.

En este punto, se retoman los aportes de Guillermo Neiman y Germán Quaranta quienes explican que: “Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (2007, p. 218).

Se realizó un análisis de documentos normativos emanados de la legislación nacional y provincial, así como documentos del Ministerio de Educación Nacional, referidos a la modalidad de educación rural. Para dicho análisis se recurrió a herramientas que provienen del análisis crítico del discurso, en especial a los aportes desarrollados por Teun Van Dijk (2005) y su equipo de colaboradores.

El *focus group* es un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos. Su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que se discuta un tema determinado, objeto de la investigación (Marradi *et al.*, 2007). En este trabajo se organizó el *focus group* en cuatro talleres de intercambio, en el marco de las actividades extracurriculares desarrolladas por el proyecto de investigación,⁴ que permitieron establecer algunas coordenadas de trabajo para abordar el tema que se quería indagar. Cada uno de los encuentros tuvo una duración de dos horas reloj, y fueron coordinados por miembros del equipo de investigación. La muestra se conformó por 36 estudiantes, de un total de 50 que cursan el cuarto año del profesorado en Educación Primaria de la Universidad Nacional de La Pampa. Los estudiantes se distribuyeron

⁴ Mencionamos aquí el seminario optativo I/II: Educación en Contextos de Ruralidad y el Taller de enseñanza de las ciencias sociales en Plurigrado.

en cuatro grupos de nueve estudiantes. El intercambio giró en torno a dos cuestiones que permitieron indagar en las representaciones acerca de la enseñanza en escuelas rurales: (1) las características de las instituciones educativas rurales, y (2) las herramientas, habilidades o saberes que la formación inicial debería proveerles para el ejercicio docente en escuelas rurales.

Ruralidad y representaciones sociales

Los estudios rurales sobre América Latina han tenido una producción más que interesante y prolifera en los últimos años, centrando su desarrollo en el impacto de las políticas neoliberales en los sectores campesinos e indígenas. Este proceso provocó una serie de transformaciones y cambios que dieron paso a una nueva ruralidad, ampliando la visión del campo de la agrario a lo rural, y enfatizando la multifuncionalidad de los espacios rurales debido a la creciente importancia de las actividades no agrarias y de las más fluida e intensa interrelación entre lo rural y lo urbano, y lo local con lo global (Ríos, 2011). Esto permitió identificar cambios en los patrones culturales de la vida en espacios rurales. La distribución de la tierra, en términos de propiedad; la llegada de diversas empresas transnacionales y los procesos de cambios políticos en los Estados latinoamericanos habilitaron la participación campesina en el diseño y ejecución de políticas impulsadas por el propio Estado (Kay, 2009).

Uno de los principales cuestionamientos al concepto clásico y económico de ruralidad fue, justamente, que se dejaba de lado una perspectiva más territorialidad, es decir, una visión que contemple su impronta sobre el espacio concreto. Lo rural ya no será definido como un sector sino como una situación concreta, que caracterizó o caracteriza un recorte específico del territorio como unidad de gestión que permitirá integrar a una realidad económica multisectorial, dimensiones políticas, sociales, culturales y ambientales (Castro y Reboratti, 2008).

Hablar de las ruralidades en Argentina, en general, y de la provincia de La Pampa, en particular, implica entrecruzar una variedad de temas ligados a las territorialidades, pero también a las identidades y cultura rurales, ratificando la idea de las posibilidades ecosistémicas de existencia de las comunidades (Moreira, 2005). En este sentido, discutir lo rural y las ruralidades en la contemporaneidad debe ir más allá de una discu-

sión económico-productiva, que dominó los estudios de la modernidad, y tratar de ver sus experiencias de vida, singularidades y rutinas.

Las teorías de la representación social, usualmente vinculadas a la psicología social y la sociología, señalan con frecuencia que ésta permite conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, es decir, es un trabajo interpretativo de un conocimiento que a su vez está configurado, a partir de representaciones que fueron construidas colectivamente, pues es la sociedad misma la que da los instrumentos del pensar a los individuos.

La complejidad del concepto de representaciones sociales reside en la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones. En este sentido, dicho concepto relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan (Ibañez, 1988).

Denise Jodelet (1984) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas (Banchs, 1991).

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad, pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, quienes en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan. Esto permite afirmar que toda persona forma parte de una sociedad, con una historia y un bagaje cultural, pero a la vez pertenece a una parcela de la sociedad en donde comparte con otras ideologías, normas, valores e intereses comunes que, de alguna manera, los distingue como grupo de otros sectores sociales (Banchs, 1991).

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales se gestan en la vida cotidiana y el conocimiento que se obtiene por medio de éstas; se refiere a los temas de conversación cotidianos de los seres humanos. No representan simplemente opiniones acerca de imágenes de o actitudes

hacia, sino teorías o ramas del conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Son un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social; y segundo: permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proyectándoles un código para nombrar y clasificar los aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Otra línea de trabajo teórico sobre el estudio de las representaciones sociales es el que trabaja, en el caso de Argentina, José Antonio Castorina⁵ y su equipo, quienes proponen que:

Toda realidad aparece representada o reconstruida desde el sistema de valores subjetivos o grupales, de modo tal que los individuos consideran como la realidad misma aquello que depende de tal reconstrucción. Por lo tanto, desde el punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, son su estructuración significativa. Una estructuración que depende de factores contingentes, vinculados a la situación o contexto social y de factores más generales, como la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo. (Castorina, Barreiro y Clemente, 2007, p. 35).

Es decir, que “las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que para los individuos se convierten en la realidad misma” (Castorina, 2010, p. 155).

Por su parte, Roger Chartier (1992; 2007) afirma que el estudio de una sociedad a través de la cultura se realiza por la representación por la que los individuos y colectivos dan sentido a su mundo. El concepto de representación enlaza tres grandes realidades: las representaciones colectivas, en las que los individuos incorporan las divisiones del mundo social y la organización de las pautas de percepción y apreciación; formas de exhibición del ser social o poder político, a través de ritos o símbolos; y representación de una identidad social o poder dotados de estabilidad. Chartier plantea, pues, una historia de las representaciones cruzadas con las prácticas sociales, es decir, con una noción de apropiación consistente en las operaciones para dotar de sentido al mundo.

Educación ¿rural?

⁵ Investigaciones desarrolladas en la Universidad de Buenos Aires.

En términos de la educación rural, la cultura rural se encontró en un proceso de cambios, producto de nuevas formas de valorar lo rural desde lo urbano, asociadas a nuevas actividades de ocio y recreación al aire libre como, por ejemplo, el ecoturismo. No obstante, la educación rural siguió revelando problemas en cuanto a desarrollos para cambiar la oferta. Los cambios en los contextos socioeconómicos y políticos permitieron identificar algunas problemáticas que, sumadas a los contextos donde se desarrollaron, se plantearon alternativas tendientes a transformar el hecho educativo en sí, desde adentro para que los niños y docentes entiendan los proyectos como propios. Estas alternativas se basaron principalmente en la transformación estructural de los procesos culturales en la escuela, teniendo en cuenta la necesidad de aprender nuevas formas de pensar (Mendoza, 2009).

Desde 1944 existieron en América Latina cuatro posiciones que ubicaron la educación como una categoría diferenciada (educación urbana-educación rural), o bien como una educación simplemente. La concepción de una educación en función del aquí, el ahora y para el futuro, sin distinción urbana-rural, es decir, una pedagogía del medio, llevó a considerar la educación en función del contexto. Esta postura se instaló en la actualidad porque dejó de lado el dilema urbano-rural. Además, hizo posible tomar en cuenta la educación en escuelas de contextos urbanos marginales. Las demandas de la educación, en los contextos de ruralidad, llevaron a pensar en acciones reales provenientes de las políticas agrarias. Surgió la necesidad de articular acciones en que el Estado, como garante de principios básicos de la nación y sus habitantes, se hiciera presente ante estas demandas, generando alternativas reales y efectivas, procurando soluciones eficientes y a largo plazo (Soler Roca, 2014).

La desterritorialización de la escuela ha sido consecuencia de entenderla como el último eslabón de un sistema sectorial, jerárquico y autorreferencial, y además de pensarla como un sistema cerrado y aislado. Un enfoque de territorio en políticas públicas implica un Estado planificador del desarrollo con capacidad de incorporar heterogeneidades y particularidades de los territorios, con políticas de corto, mediano y largo plazo, potenciando miradas y acciones intersectoriales que articulen lo local y lo central.

En general, suele existir una toma de medidas sobre la educación rural, pero no existe una conceptualización concreta de lo que significa (Mendez Puga, 2003), lo que genera que las políticas sean transitorias y en muchos casos paliativos para solucionar (en el corto plazo) los emer-

gentes.

Generalmente, se identifica a las escuelas rurales como instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y, mayoritariamente, caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. Sin embargo, es posible considerar y reconocer la dinámica de las experiencias y procesos formativos producidos y disputados socialmente por diferentes actores. En este sentido, la presencia del Estado y de distintas instituciones y sujetos sociales específicos, que construyen y se apropian diferencialmente de los espacios educativos en contextos de ruralidad, exceden las denominaciones tradicionales, y complejizan el análisis y las oportunidades de construir otras miradas en relación a la educación rural. Es posible afirmar que los aspectos más difíciles de abordar, en tanto problemáticas en la formación docente, refieren a la particular organización de los plurigrados y a la situación de aislamiento relativo de los docentes, a la organización institucional diferente de la escuela común y urbana, y a la necesidad de construir estrategias para atender la particularidad de lo rural. Aparece entonces una fuerte necesidad de fortalecer la formación inicial y continua, en el trabajo particular del docente que se insertará laboralmente en contextos de ruralidad.

En relación a la enseñanza, se explicita que uno de los defectos de los maestros instalados en escuelas rurales radica en la formación deficiente recibida en las escuelas normales y en las especializadas, las cuales resultan insuficientes para las necesidades reales (desconocimiento del contexto, falta de arraigo, falta de comodidades, en su momento baja remuneración). Esto permite explicar el considerar el ejercicio del cargo por parte de los maestros como de gran sacrificio y aislamiento, disponiéndose a moverse hacia zonas urbanas en corto plazo. Un bajo porcentaje de docentes (5%) alcanza una antigüedad de entre 15 y 20 años, en una misma escuela rural. Esto se debe a la necesidad de acercarse a localidades más urbanizadas que ofrezcan otro tipo de servicios, fuentes de empleo, estudio, la necesidad de interactuar con otros colegas y asesores técnicos pedagógicos, para compartir experiencias y atender problemáticas puntuales, la ausencia de incentivos para permanecer en la escuela rural y la visión de que las escuelas rurales son ámbitos para los maestros recién egresados, como una especie de lugares de tránsito o de castigo (Juárez Bolaños, 2016). En este sentido, otros elementos que se suman son el padecimiento de marginación material —como una infraestructura preca-

ria—, pocos recursos educativos y servicios básicos con carencias como, por ejemplo, la media o baja accesibilidad debido a que en algunos casos se deben atravesar picadas, senderos, cerros, montañas, entre otros; el limitado acceso al agua potable; en su mayoría, la fuente de agua es subterránea no siempre apta para su consumo. En cuanto a la calefacción y cocción un gran porcentaje lo realiza con gas envasado, un menor porcentaje utiliza leña, carbón, querosén o electricidad, mientras que muy pocos acceden a gas natural. Por otra parte, muchas escuelas rurales tienen un acompañamiento escaso por parte de las autoridades del ministerio. Estas particularidades llevan a que sea característico, de estos espacios, el incumplimiento de la carga horaria diaria de clases (ausencia de docentes, falta de transporte, entre otros).

Dentro de lo referido a la formación deficiente de docentes, esto se vincula con el desconocimiento de la organización de la educación rural, como lo son las formas de agrupamiento de los alumnos en el aula. Existen distintas denominaciones a nivel internacional, algunas de ellas son: plurigrado, multigrado o grado múltiple. Lo pluri o multi es la sección escolar, es decir, un número de alumnos —durante un período determinado de tiempo— bajo la autoridad pedagógica de un maestro. Estos alumnos comparten un mismo espacio físico; se encuentran en grados diferentes de escolarización y, por ende, se respetan los respectivos currículos específicos (Veenman, 1995). La estadística educacional argentina toma la denominación de sección múltiple, la cual alude a secciones que agrupan a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple, en ese caso, no es el grado sino la sección (Terigi, 2009).

El agrupamiento de los alumnos tiene implicancias en la organización del trabajo docente. Gran parte del conocimiento didáctico se estructura, según la lógica de escolarización graduada y ordenada por edades. No obstante, en las escuelas rurales, ese criterio no se cumple ya que —como se mencionó anteriormente— los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y normalización de las edades (Terigi, 2009). En Argentina se habrían generado dos modelos organizacionales: el aula urbana graduada, el plurigrado rural, pero un único modelo pedagógico, el aula graduada. Es decir, se ha extendido el modelo pedagógico del aula graduada en el modelo organizacional del plurigrado. Cuando en realidad es necesario un modelo pedagógico específico para la organización en plurigrado (Terigi, 2009).

Diversos trabajos muestran una formación deficiente de los docentes, para atender las particularidades que tiene la educación rural. Algunos retos de la misma son: el trabajo simultáneo con niños de diferentes grados, atender la diversidad de edades, intereses, niveles de madurez y desarrollo, realizar el seguimiento de trayectorias escolares teniendo en cuenta las particularidades, disponer de los recursos materiales a utilizar y la planificación de las diversas temáticas en los diferentes grados. Es así que los docentes requieren de conocimientos tanto didácticos como curriculares, para organizar la enseñanza de tal manera que se propicie el trabajo cooperativo entre alumnos de diferentes grados (Juárez Bolaños, 2016).

La educación rural como modalidad en la provincia de La Pampa

La Ley Nacional de Educación núm. 26206 de la República Argentina considera a la educación como un bien público, un derecho personal y social, y el Estado es el principal garante de ello. Un aspecto central que se destaca en la ley es la obligatoriedad escolar, ya que se extiende desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. Este rasgo distintivo implica problematizar los contextos socioculturales vigentes para la aplicación de las normas correspondientes, en la concepción misma de dichas condiciones y en las posibilidades y desafíos para los niveles obligatorios (en tanto son los implicados directamente) y para el nivel de educación superior (en tanto subsistema formador de formadores). El sistema educativo cuenta con una estructura unificada que comprende cuatro niveles: la educación inicial, primaria, secundaria y superior, y se establecen diferentes modalidades con el fin de asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

Las modalidades que propone la Ley Nacional de Educación son: la Educación Técnica Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Estas modalidades son opciones organizativas o curriculares de la educación común, que intentan dar respuestas a requerimientos específicos de formación “con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación”

(Ley núm. 26206, 2006, capítulo II, art. 11).

El capítulo X de la Ley Nacional es exclusivamente para la modalidad de Educación Rural. En el artículo 49 se explicita que está “destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.”

En función de promover la educación en zonas rurales, se plantea como objetivos permitir modelos de organización escolar que respondan a su contexto, promover diseños institucionales particulares y propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo entre la familia y su medio.

El Estado es el responsable de garantizar una educación con calidad a través de programas de becas, diferentes servicios asistenciales y servicios de educación no formales, proporcionar los recursos pedagógicos y materiales y formar parte del trabajo en red junto a las otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en el propio territorio.

La Ley Provincial de Educación núm. 2511, sancionada el 13 de agosto de 2009 por la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa, y publicada en el Boletín Oficial el 4 de septiembre del mismo año, adhiere totalmente a los objetivos y comparte responsabilidades, en relación a lo expresado por la normativa nacional sobre la modalidad rural. En el artículo 78 se expresa: “El Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos.” Sin embargo, no profundiza, al menos desde el discurso enunciativo, ninguna particularidad al respecto, considerando las características de la geografía provincial. En tal sentido, el artículo 79 del capítulo XI de la mencionada ley, explicita los objetivos de esta modalidad:

Garantizar el acceso a los saberes establecidos para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de la Provincia y con otras jurisdicciones; y Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamiento de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad,

instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del Sistema Educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.

En líneas generales, y con la finalidad de cumplir con el objetivo de la política educativa de asegurar la educación con calidad para todos, en el año 2010, el Consejo Federal de Educación aprueba para la discusión el documento denominado “Educación rural en el sistema educativo nacional”. En él se detallan las definiciones y orientaciones de la modalidad rural.⁶ Esta particular modalidad, transversal a los niveles y en articulación con otras modalidades, requiere una revisión de la política rural, ya que enfrenta problemáticas históricas como el aislamiento relativo, la dispersión de las familias que habitan espacios rurales y la reducida matrícula de las escuelas localizadas en pequeñas comunidades. Para ello, se establecieron dos ejes de trabajo, tales como: el reconocimiento de agrupamiento de escuelas en todo el territorio nacional y el reconocimiento y la determinación de formas de organización institucional, adecuadas para garantizar la escolarización en estos espacios y, por consiguiente, la atención a la situación de enseñanza y el aprendizaje en contextos de salas, grados o años múltiples.

Con el objetivo de resolver diferentes problemáticas cotidianas de las escuelas, en este caso rurales, se sugiere trabajar en agrupamiento; por ello se entiende esto como una unidad para analizar necesidades y posibilidades de un conjunto de escuelas que comparten condiciones por la localización, y como ámbito de aplicación de alternativas de trabajo conjunto.

De esta manera, las diferentes escuelas van a tomar decisiones en relación a la extensión de obligatoriedad, educación a jóvenes y adultos, atención de niños y jóvenes con discapacidad, trabajar en forma conjunta con la modalidad artística o educación intercultural bilingüe, considerando la decisión jurisdiccional como determinante para la efectiva concreción de las políticas educativas. En este sentido, el acompañamiento a la educación rural, en la provincia de La Pampa, se hace a partir del diseño de materiales y de algunas capacitaciones que dependen de los distintos niveles del sistema (inicial, primario, secundario), pero no se encuentra

⁶ Sobre esto puede leerse la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 109/10. Educación rural en el sistema educativo nacional, 2010.

reglamentada de forma general.

Enseñar en una escuela rural

En este apartado se hace referencia al análisis que se realizó de los *focus group* a partir de los posicionamientos teóricos que se presentaron en los apartados anteriores. Para ello, se retoman, fundamentalmente, dos cuestiones centrales: una referida a las características de las instituciones educativas rurales; y la otra a las herramientas, habilidades o saberes que la formación inicial debería proveerles para el ejercicio docente en escuelas rurales.

La mayoría de los estudiantes desconocen las características de la educación rural. Aquellos que mencionaron algunas características destacan que las mismas se encuentran relegadas con poca presencia del Estado; presentan desigualdades en relación a las instituciones educativas pertenecientes a zonas urbanas; poseen una matrícula baja y un número insuficiente de docentes:

- Se debería concientizar a la sociedad de lo que sucede con la educación rural, pudiendo así lograr una participación en donde se busquen alternativas que permitan un mejoramiento en cuanto a la calidad educativa rural, la cual no se encontraría en las mismas condiciones que las zonas urbanas (grupo 3).
- Me parece importante destinarle a las escuelas rurales las mismas posibilidades que a las escuelas comunes para que no queden relegadas. Los niños que asisten a las escuelas rurales, por pocos que sean, tienen derecho a tener un profesor de educación física, de plástica o de música (grupo 2).

Si bien algunas características coinciden con la visión clásica acerca de la educación rural, no se logra visualizar en los estudiantes otros aspectos que complejizan las particularidades de este tipo de educación, en torno a la organización de las mismas; tal lo he explicitado en apartados anteriores. Este conocimiento parcial de la educación rural lleva a considerar que la importancia exclusiva de la misma, en la provincia, radica en el acceso y derecho a la educación de niños y niñas que se ven imposibilitados de asistir a instituciones ubicadas en zonas urbanas por diversos

motivos.

En relación a las herramientas que la formación docente inicial brinda, el 100% de los estudiantes explicitó que eran imprescindibles, para ejercer como futuros docentes, aquellas que son del orden general como: la programación didáctica, el conocimiento del currículum, el conocimiento disciplinar, las formas de organización institucional y las prácticas pedagógicas. No obstante, solamente un 50% de los estudiantes reconoce la necesidad de que la formación docente inicial brinde habilidades que son propias o específicas de la educación rural, como la planificación en plurigrado y los formatos organizacionales institucionales.

- Creo que es muy importante que los docentes que trabajan en una escuela rural estén capacitados en, por ejemplo, modalidad de plurigrado, ya que en ese tipo de instituciones es muy frecuente la utilización de esa modalidad. Teniendo en cuenta esto, también creo que se necesitarían más docentes que acompañen al grupo de alumnos que asisten a estas escuelas, ya que un solo docente no es suficiente para enseñar a todos los grados al mismo tiempo. Para que la enseñanza sea mas efectiva, se debería incorporar a esta modalidad, al menos un docente más (grupo 1).
- Si sabemos bien qué debemos enseñar (lo que dice el currículum oficial), y sabemos planificar, más allá de lo que pueda surgir en la escuela (como el plurigrado que habría que conocer más), no me parece que tenga que existir una formación diferente, vamos a ser maestros, no importa donde (grupo 4).

De este modo se observa una contradicción, ya que, por un lado, se considera que el docente debe tener una formación general (sin discriminar el contexto urbano/rural). Pero, por otro lado, enfatizan la necesidad de adquirir un conocimiento específico para desempeñarse en ámbitos rurales.

Un 25% de los estudiantes afirma que los contextos rurales posibilitan la enseñanza individualizada, lo que permite establecer un mayor vínculo con las familias y el sentir un estado de pertenencia del lugar.

- Es una educación mucho más personalizada, más relación, uno puede llegar al alumno de otra manera, pero lo malo es que cuesta

la autonomía del alumno (grupo 2).

El 50% de los entrevistados posee conocimiento sobre las características de la educación rural tales como: modos de organización en pluri-grados, número de matrícula y docentes bajo, mayor vínculo entre docentes-alumnos y contexto, coincidiendo con una visión más amplia y renovada de la educación rural.

- Me parece interesante poder trabajar en un contexto de Educación Rural, sobre todo por la calidez y el trato personalizado que deviene de las pocas personas que están insertas en la institución, tanto equipo docente y no docente, como alumnos (grupo 3).
- La escuela rural suele asociarse con precariedad, falta de recursos, pero los alumnos de las escuelas rurales logran los mismos aprendizajes que los chicos de las escuelas urbanas e, incluso, más en algunas áreas. Allí se enseña en la modalidad de plurigrado (aulas con chicos de distintas edades y grados), donde se trabaja de forma más individualizada con cada alumno (grupo 4).

De lo analizado hasta aquí se evidencia que la mayoría de los entrevistados otorga importancia a la modalidad de educación rural, en la provincia de La Pampa, desde un plano discursivo que confiere al Estado el rol de garante para el cumplimiento de la normativa. Esta mirada recortada de la temática deja de lado otros aspectos que caracterizan los contextos rurales y exceden el plano discursivo, en tanto no reconocen la diversidad de sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas, que sí son reconocidas por un número reducido de estudiantes.

Reflexiones finales

El análisis de los *focus group* permitió establecer algunas generalizaciones en torno a las representaciones acerca de enseñar en una escuela rural. En primer lugar y desde un plano meramente discursivo, es posible afirmar que la escuela rural y la enseñanza, en esas instituciones, ya no es opuesta o antagónica como las viejas clasificaciones de lo rural, versus lo urbano, sino que en muchos casos, la organización que estas instituciones poseen favorece la adquisición de aprendizajes significativos y evita desigualda-

des, en relación al acceso y derecho a la educación. No obstante, es posible inferir que el 50% de los estudiantes vinculan el ejercicio de la docencia, en ámbitos rurales, a representaciones cristalizadas que no permiten permear los cambios de los contextos socioeducativos rurales, las transformaciones que tuvo la escuela y, en ocasiones, el desconocimiento del propio territorio. El otro 50% del estudiantado se acerca a la visión renovada de la educación rural, territorializada en clave de las necesidades del contexto, y generando oportunidades genuinas de trabajo para la institución educativa y la comunidad donde desarrollarían sus prácticas pedagógicas, si eventualmente accedieran a un escenario laboral similar.

Finalmente, el diseño de políticas para formar docentes con conocimientos sólidos y preparados para el trabajo en instituciones educativas, en contextos de ruralidad, sigue siendo una arista importante a profundizar en las instituciones formadoras de maestros y maestras, en tanto aún persisten algunas cristalizaciones negativas sobre la tarea de enseñar en escuelas rurales. Es decir, si bien el marco normativo presentó para la educación rural un avance importante, en tanto se la reconoce como modalidad del sistema educativo, sigue existiendo una formación inicial deficitaria en el conocimiento de la misma.

Referencias

- Banchs, María Auxiliadora (1991), "Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación", boletín de *AVEPSO*, núm. XIV, pp. 3-16.
- Castorina, José, Alicia Barreiro, y Fernando Clemente (2007), "La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales", en José Castorina (ed.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 149-175), Buenos Aires: Miño & Dávila Ediciones.
- Castorina, José (2010) "Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales", en Mario Carretero y José Castorina (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 153-171). Buenos Aires: Paidós.
- Castro, Hortensia, y Carlos Reboratti (2008), Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su definición. Se-

- rie estudios e investigaciones núm. 15, Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER.
- Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona: Gedisa.
- (2007), “Existe una nueva historia cultural”, en Marta Madero y Sandra Gayol (comps.), *Formas de historia cultural* (pp. 14-29), Los Polvorines: UNGS/ Prometeo.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Lucio Baptista (1997), *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill ediciones.
- Ibañez, Tomás (1988), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona: Sendai.
- Jodelet, Denise (1984), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, *Psicología Social* (ed. Serge Moscovici, pp. 469-949), Paris: Presses Universitaires de France.
- Juárez Bolaños, Diego (2016), *Educación rural: experiencias y propuestas*, México: Colofón.
- Kay, Cristóbal (2009), “Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?”, *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), pp. 607-645.
- Ley de Educación Nacional*, núm. 26206, República Argentina.
- Ley Provincial de Educación*, núm. 2511, Provincia de La Pampa.
- Marradi, Alberto, Nélide Archenti, y Juan Ignacio Piovani (2007), *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Emecé.
- 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, núm. 1, pp. 1-18.
- Mendoza, Carmen Cecilia 2009, “Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas” *Revista Geoenseñanza*, 9(2), pp. 169-178.
- Moreira, Roberto José (2005), “Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação”, *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A* 1, pp. 15-40.
- Neiman, Guillermo, y Germán Quaranta (2007), “Los estudios de caso en la investigación sociológica, en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237), Buenos Aires: Gedisa.
- Ríos, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (2011), *Ser e não ser da roça, eis a questão! identidades e discursos na escola*, Salvador: EDUFBA.

- Soler Roca, Miguel (2014), *Educación, resistencia y esperanza*, Buenos Aires: CLACSO.
- Souza, Elizeu Clementino de (2012), “Apresentação. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas”, en Elizeu Clementino Souza (org.), *Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas* (pp. 17-28), Salvador: EDUFBA.
- Stake, Robert (1995), *Investigación con estudios de caso*, Madrid: Morata.
- Terigi, Flavia Zulema (2009), *Organización de la enseñanza en los pluri-grados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Van Dijk, Teodoro (2005), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I*, Barcelona: Gedisa.
- Veenman, Simon (1995), “Cognitive and Noncognitive Effects of Multi-grade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis”, *Review of Educational Research*, 65(4), pp. 319-381.

Capítulo 6

Asesoría reflexiva en el formador rural de docentes y plan de acción al orientar trabajos de titulación

GRISelda MÁRQUEZ-HIGUERA¹

BEATRÍZ ELENA GÓMEZ-CORRAL²

IRMA CECILIA YOCUPICIO-ZAZUETA³

Introducción

El plan de estudios 2012 de la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012a) contempla, para el último semestre de formación docente, las asignaturas de Práctica profesional y el Trabajo de titulación. En este último los alumnos deberán desarrollar un documento de investigación que les permita presentar un examen profesional que los validará como licenciados en Educación Primaria.

En el ejercicio de la práctica profesional del séptimo y octavo semestre de formación, el alumno demuestra las competencias genéricas y profesionales adquiridas a través de las diferentes asignaturas, cursadas de primero a sexto semestre de formación, implementando un conjunto de acciones y estrategias de mejora en los aprendizajes del grupo de práctica; para ello, es guiado por un tutor que da acompañamiento en dicho proceso, mismo que tendrá impacto en el trabajo de titulación que se cursa en el octavo y último semestre de formación. Las orientaciones académicas, para la elaboración del trabajo de titulación del Plan de Estudios 2012 para la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2014a), contemplan el proceso de titulación como el último paso en la formación inicial del futuro docente; en él se definen las tres modalidades de titulación como lo es el informe de prácticas profesionales, el portafolio de evidencias y la tesis.

¹ Doctora en educación, docente-investigadora y responsable de la Coordinación de diseño y desarrollo académico de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. Dependencia CRESO. México. enr.gmarquez@creson.edu.mx

² Doctora en educación, es docente-investigadora y responsable de la Coordinación de evaluación y seguimiento de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. Dependencia CRESO. México. enr.bgomez@creson.edu.mx

³ Maestra en educación, es docente-investigadora y Subdirectora académica de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. Dependencia CRESO. México. enr.iyocupicio@creson.edu.mx

A razón de lo anterior, esta investigación dará a conocer las acciones emprendidas por un grupo de asesores de la Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles (ENR), para la elaboración del trabajo de titulación bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales, específicamente en la mejora de los procesos relacionados con el desarrollo de un plan de acción que impacta en su desempeño y la formación de docentes.

La ENR se encuentra ubicada en la Comunidad de El Quinto, en el municipio de Etchojoa Sonora. El municipio cuenta con dos instituciones de educación superior, brindando oportunidades de superación a alumnos de diferentes comunidades aledañas. Hasta hace pocos años, la ENR era la única universidad perteneciente al municipio, albergando a jóvenes que en corto tiempo se convertirán en profesores de educación primaria del medio rural.

Actualmente la ENR cuenta con una matrícula de 329 alumnos, y una planta docente conformada por 27 docentes; en su mayoría, con grado maestría y doctorado, aplicando los conocimientos de investigación en la mejora de los procesos educativos. Para la presente investigación se tomó en cuenta el trabajo realizado por el grupo de docentes que dan seguimiento a la práctica profesional, y asesoramiento al trabajo de titulación a los estudiantes que cursan su último grado de la licenciatura correspondiente al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (2012a).

El plan de acción, definido en las orientaciones académicas —para la elaboración del trabajo de titulación del Plan de Estudios 2012 para la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2014a)— como la articulación de la intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión, en un mecanismo de espiral permanente —que permite a los estudiantes valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces sea necesario—, describe aspectos muy generales que se deben desarrollar para su elaboración; mencionando que debe iniciar por la descripción y focalización del problema, acciones y estrategias de solución para mejorar en su práctica profesional, aplicando los conocimientos pedagógicos y disciplinares adquiridos a través de la implementación de las competencias generales y profesionales desarrolladas durante su formación (SEP, 2014a).

El trabajo de titulación, considerado en la malla curricular del Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012a) en el octavo semestre, describe que el alumno recibirá asesoría por parte de un docente de la Normal Rural,

quien tendrá cuatro horas asignadas para el seguimiento de la investigación. En los lineamientos para organizar el trabajo de titulación (SEP, 2014b) bajo este plan, se contempla también que deberá tener un número no mayor de cinco asesorados, sin embargo, no se ha cumplido con el criterio por el poco personal y la falta de recursos, asignándose de siete a catorce alumnos por asesor.

Se identificó que ningún documento normativo define específicamente una metodología clara a seguir; ninguno, tampoco, indica cómo transformar la práctica ni cómo hacer la investigación, es por ello que la mayoría de los asesores continuó orientando, con estrategias muy parecidas a las que se especificaban para el trabajo de titulación del ya concluido Plan de Estudios 1997 de la licenciatura en Educación Primaria, que antecede al Plan 2012, siendo necesario unificar los criterios a seguir a través de propuestas de mejora que se han venido implementando, a partir de los ciclos escolares 2017-2018 al ciclo actual 2019-2020, fortaleciendo desde entonces los procesos de asesoría para los trabajos de titulación. Con base en lo anterior, se planteó la siguiente pregunta problema: ¿cómo mejorar el proceso de asesoría brindado, para la elaboración del informe de prácticas profesionales del futuro maestro de educación primaria?

Marco teórico

Es difícil concebir la investigación en el ámbito educativo, frente al trato con los alumnos de distintas edades, la convivencia y la cotidianidad. Estos factores a veces impiden identificar las actitudes que comúnmente, de no ser conscientes de las mismas, hacen que se olvide el propósito de la función docente; es frecuente apegarse a las situaciones y perderse en la subjetividad, sobre todo, al brindar la tutoría o asesoría a un futuro docente; esto implica tener algunas pláticas con él para la reflexión, al menos unos minutos al día o una vez por semana, para que exprese cómo vio su desempeño en las áreas que se le evalúan, y así recibir la respectiva retroalimentación. A nadie le gusta hacer pública la experiencia cuando las cosas entre tutor y tutorado no van bien, pero son aspectos que vale la pena reflexionar.

En la actualidad, el educador afronta retos donde debe poner mayor atención en implementar sus habilidades hacia problemas complejos, por lo que tiene que interactuar eficazmente entre sus saberes teóricos y prác-

ticos para resolverlos (Pérez, 2010). En el caso de los formadores de docentes es de esperarse que, en la manera en que resuelven las dificultades que enfrentan, intervenga sus teorías implícitas originadas por sus antecedentes y experiencias profesionales, siendo difícil diferenciar entre un proceso formal, gestionado para resolver un problema con base en acciones pedagógicas, y otras basadas en su única perspectiva.

Formación docente

La formación desde el Plan de Estudios 1997 (SEP, 1997) es definida como un proceso que concierne al sujeto y a la posibilidad que éste tiene de hacer suyos todos y cada uno de los aspectos que conforman su vida. A través de él, se generan y desarrollan capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender. Durante el proceso formativo es sustancial la intervención didáctica donde reflexiona, interpreta y utiliza la información derivada de su práctica para mejorar de manera permanente sus intervenciones, y fortalece sus competencias profesionales para el ejercicio de la docencia.

El Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria 2012 (SEP, 2012a) destina el último semestre de la formación inicial de los futuros maestros a la realización de dos tipos de actividades: el trabajo docente, con un grupo de alumnos de educación primaria y la elaboración del trabajo de titulación en tres modalidades (informe de práctica profesionales, portafolio de evidencias y tesis). Estas actividades constituyen para los estudiantes normalistas una oportunidad para poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas o desarrolladas a lo largo de su formación profesional, reconociendo sus logros y deficiencias para el mejoramiento continuo de su desempeño y, finalmente, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (SEP, 2012b).

El informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos, una vez concluidos los estudios profesionales. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de la escuela normal. Presentará además el examen pro-

fesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado (SEP, 2012a):

El acompañamiento durante proceso de titulación está determinado por lo establecido en el trayecto de práctica profesional del plan 2012 (SEP, 2012b). Por lo cual el asesor debe tener facilidad para coordinar un grupo, y tener la idea de que no se trata de imponer ideas ni de forzar el trabajo para llegar a determinada conclusión, sino de favorecer un clima de colaboración en torno al logro de un propósito: mejorar el desempeño como maestros (Fierro, Fortoul y Rosas, 2003).

En un estudio realizado por Amor y Serrano (2016), en su investigación de enfoque cuantitativo, concluye que la figura de asesoría académica es considerada por el alumnado como algo necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria. Igualmente, el profesorado valora esta actividad como una experiencia muy positiva y necesaria para orientar a los estudiantes sobre opciones de inserción laboral y formación continua. En este sentido, la calidad de la enseñanza de los formadores de formadores durante la asesoría debe ser entendida como una responsabilidad docente en la que se establece interacciones, con el objetivo de que cada docente en formación alcance las competencias profesionales.

Por lo tanto, es de vital importancia acompañar al estudiante en el proceso formativo que permite recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia. En este sentido, el papel del tutor es a veces fiel a la balanza e incluso cómplice de las faltas del estudiante, de sus rupturas con los dogmas metodológicos, vigilante de encuentro del estudiante con lo nuevo y lo inédito de su práctica docente: enriqueciendo de esta manera el diálogo y la experiencia de los agentes educativos, conllevando al análisis y reflexión sobre la tarea educativa.

En este sentido, Perrenoud (2011, p. 174) afirma que “cuando se deja de ser enseñante y se convierte en formador, la construcción de competencias profesionales tendría que convertirse en una verdadera apuesta cuando capaz de crear situaciones en las que se aprende, siendo la verdadera esencia del oficio del formador”.

En la actualidad, nadie podría negar las implicaciones de las competencias docentes que están presentes en el discurso y en cómo se espera formar a los futuros docentes. Por ello, el perfil profesional está asociado

a la imagen del docente deseable, que se constituye un modelo interdisciplinario, donde su acción educativa está determinada por sus saberes (Bozu y Canto, 2009).

En el ámbito de la formación inicial, en los últimos tiempos, el uso del término “competencia” ha estado presente desde el perfil deseable, sin que éste tenga realmente un significado preciso y compartido por todos. Por lo anterior, Perrenoud (2011, p. 173) la concibe como “la capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos”, es decir, si el docente en formación no es capaz de intervenir en esos saberes, de relacionarlos con situaciones y transponerlos, jamás le serán de ayuda para actuar.

La formación enfatiza en el dominio de saberes y deja al azar la transmisión de aprendizaje y de su movilización. Desarrollar competencias representa mucho tiempo, pasa por el compromiso didáctico, las situaciones formativas y la evaluación de su proceso; sin embargo, se requiere de saberes más complejos o situaciones de la práctica que conduzcan a fortalecer permanentemente sus competencias profesionales a lo largo de la profesión y siempre en proceso de desarrollo (SEP, 2012a).

Plan de acción

La investigación acción, desde la visión de Elliott (2000), implica el escenario propicio para entender la enseñanza en el actuar de cada día, siendo la actual propuesta para la mejora continua a través del diseño de un plan de acción desarrollado, en un ciclo básico de actividades. Este ciclo consiste en identificar una primera idea que abarque lo que se desea lograr, proponer y desarrollar un plan de acciones en espiral, donde cada espiral es una fase que debe implementarse y evaluarse, revisar sus resultados observando el plan general, hacer los ajustes y continuar con la siguiente fase junto con sus acciones.

“La implementación de una fase de acción puede llevar cierto tiempo, si lo que se busca es un cambio radical en el papel del docente: por ejemplo, un maestro no puede modificar su papel sin que éste tenga modificaciones en los roles de los alumnos” (Elliot, 2000, p. 96). En otras palabras, se tiene que actuar más allá de la simple supervisión e implementación de la acción y emprender la revisión de las causas subyacentes de las dificultades experimentadas, que coadyuvan a mejorar el proceso formativo de los docentes en formación.

Durante el proceso formativo, en algunas ocasiones, las deficiencias en la aplicación y calendarización de más de dos fases resulta poco satisfactorio por el tiempo efectivo necesario, para realizarlo debido a la reducida estancia que se tiene en las escuelas primarias, las múltiples actividades administrativas y de gestión de los docentes de educación superior. De este modo, los estudiantes perciben el cambio radical hasta que integren actividades propias en su campo laboral.

Ante esto, los estudiantes normalistas se han preparado para este espacio que, a través del enfoque de la investigación acción, habrá de retoolimentar y descubrir nuevas metodologías para mejorar las prácticas educativas, con el diseño de un informe de prácticas que consiste en el desarrollo de un plan de acción en diversas etapas que integran la descripción, argumentación y su reconstrucción; la triada de estos elementos permitirá a los agentes educativos valorar su tarea y el impacto que pueden tener al aplicarlos adecuadamente.

La implementación de cada una de las fases del plan de acción puede aplicarse con cierta facilidad, aunque en ocasiones requieren cambios o modificaciones en la idea general y del plan general de acción. El investigador, que forma parte del desarrollo del plan, a la vez lo supervisa e identifica sus efectos en cada etapa; esto le da la oportunidad de reconocer lo sucedido y seleccionar un conjunto más amplio de técnicas de supervisión, ayudando a lograr una visión más profunda de la situación. Es un momento importante para elaborar informes analíticos cuando, a partir de la revisión emprendida, comienza a hacerse evidente la necesidad de corregir el plan de acción, y para generar ideas sobre las posibilidades futuras de acción en el ciclo siguiente (Elliott, 2000).

La reflexión de la práctica en cada una de las fases, desde la función del asesor, implica promover el desarrollo de las competencias profesionales, a través del seguimiento reconstructivo de la práctica profesional. Este puede consistir en un autodiagnóstico de la propia práctica de enseñanza, donde cabe formularse dos cuestiones: ¿De qué aspectos de nuestra enseñanza me puedo sentir relativamente satisfecho?, y ¿en qué aspectos debemos cambiar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje? teniendo como elementos esenciales el describir, argumentar y confrontar, apostándole a desarrollar nuevos modelos de práctica que favorezcan la mejora continua (Escudero, 1997).

Por otra parte, Escudero (1997) enuncia que, durante la tarea educativa del docente formador, es imprescindible relacionar el desempeño

FIGURA 6.1. *Plan de acción de mejora para la función de asesoría*



con los colegas debido a que la planificación y el desarrollo compartido facilitarán la discusión de las necesidades, áreas de oportunidad y éxitos descubiertos en la práctica y, probablemente, la derivación de las lecciones oportunas de cara a contribuir al desarrollo profesional y a la renovación didáctica.

Por consiguiente, el ciclo reflexivo lleva al formador a comprender que su tarea es remitir al enseñante en formación a reflexionar sobre la articulación en su tarea y lo que quiere hacer con ella. Aunque con ello el formador enfrenta obstáculos como son el entorno de trabajo estructurado, con sus conflictos, ambigüedades que a duras penas consiguen ocultar reivindicaciones (Perrenoud, 2011).

Metodología

Se realizó, en una Escuela Normal Rural del noroeste de México, un estu-

dio cualitativo, planteándose como base de comparación el modelo de investigación-acción de K. Lewin (Elliot, 2000; Álvarez, 2003 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este modelo propone examinar un ciclo de actividades a través de un análisis en espiral, realizándose, en este caso, con el propósito de analizar y evaluar el proceso de asesoría, brindado para la elaboración del informe de prácticas profesionales del futuro maestro de educación primaria.

El estudio se realizó de manera cíclica para llevar a cabo la investigación-acción, a partir de los ciclos escolares 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020, con trece docentes que ejercen la función de asesoría para la elaboración de los trabajos de titulación de los alumnos de séptimo y octavo semestres que cursan la licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012a).

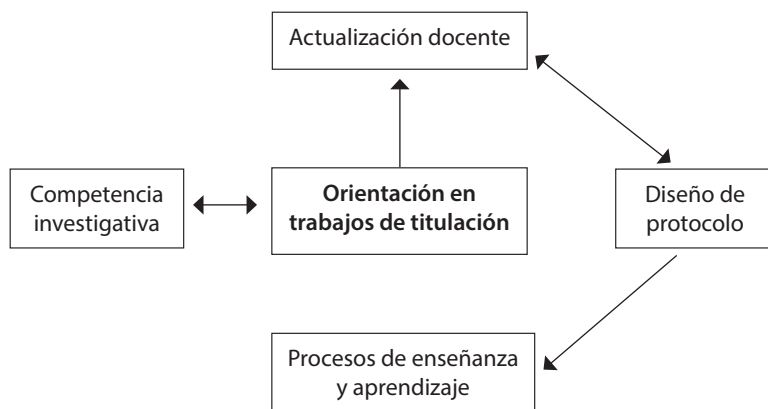
Como base para el análisis y evaluación del proceso de asesorías, se utilizaron los siguientes documentos: los protocolos de elaboración del trabajo de titulación realizados por el equipo de asesores, durante los ciclos escolares mencionados, actas de academia, observaciones de la comisión de titulación, documentos normativos del plan de estudios para su elaboración y bibliografía sobre metodología de la investigación cualitativa, relacionada con elaboración de planes de acción, sirviendo estos últimos como referencia tanto para mejorar el proceso de asesorías, como las orientaciones para el trabajo de titulación en su modalidad de Informe de Práctica Profesional. Los sujetos que participaron al inicio y final del estudio fueron ocho y trece, respectivamente. Los investigadores del presente estudio son a la vez miembros del colectivo docente participante.

Como parte de la inmersión inicial al estudio, se analizaron los documentos mencionados con autorización institucional. Se encontraron las categorías siguientes: protocolo del trabajo de titulación no actualizado, en la mayoría de sus aspectos al plan de estudios vigentes; dificultad para trabajar en equipo; falta de dominio en la metodología de investigación; falta de organización en la función de asesoría y deficiencia en los trabajos de titulación al no incluir los aspectos normativos establecidos.

Como cuerpo colegiado y dentro de las acciones de solución, se encontró que era necesario profundizar en la metodología a seguir en un plan de acción, poniendo a los asesores en una posición metacognitiva que les permitiera identificar sus áreas de oportunidad como colectivo docente y, por otro lado, enfocar sus esfuerzos en la mejora no solo de los

informes de práctica profesional, sino en promover la competencia profesional relacionada con la utilización de recursos de la investigación educativa, para enriquecer la práctica docente y diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica (SEP, 2012a).

En esta primera fase del plan de acción, a partir del ciclo 2017-2018, se prepararon las actividades que permitieran la reflexión en espiral para



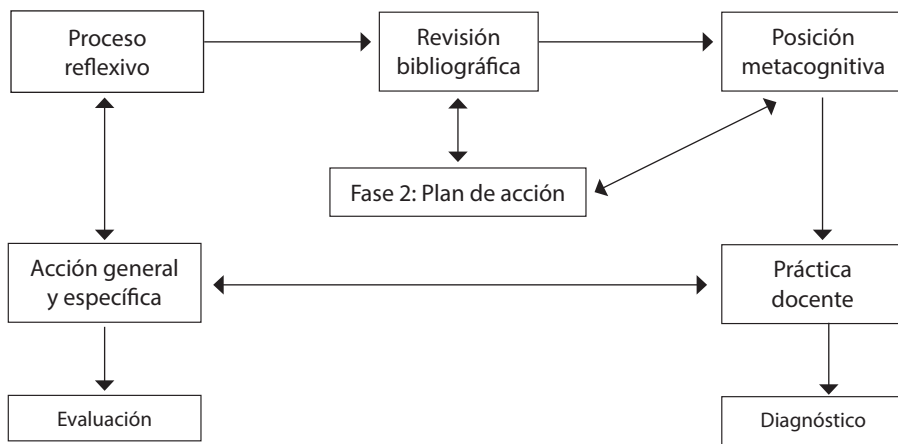
mejorar los procesos de asesorías para los trabajos de titulación que continuarían los siguientes dos ciclos escolares, permitiendo esto completar en dos fases más del plan de acción para el proceso de mejora. En todas las fases se siguió el mismo proceso en espiral de identificación del problema, elaboración del plan de acción, implementar, evaluar y revisar el plan (véase la figura 6.1).

Resultados

En el primer ciclo de actividades se detectó, en el equipo participante y en el material revisado, la falta de actualización de los documentos que orientaban los procesos de asesoría para los trabajos de titulación, elaboración o actualización de formatos que permitieran a los futuros docentes contar con protocolos y guías que orientaran su trabajo. Asimismo, se consideraron las observaciones de integrantes de jurados y a la vez participantes de la comisión de titulación, para fortalecer la competencia de los alumnos,

en relación a sustentar sus prácticas profesionales con conocimientos disciplinares y que abonaran a su desempeño de manera positiva.

Se actualizaron las guías de formato de las distintas modalidades de trabajos de titulación y sus protocolos. Se determinó hacer el seguimiento en espiral del protocolo de Informe de Práctica Profesional, a razón de que los estudiantes concentran sus esfuerzos en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del grupo de práctica en la escuela



primaria, donde a la vez se registraban áreas de oportunidad al identificar que era necesario fortalecer la competencia investigativa en: el apartado de revisión teórica, el procedimiento del plan de acción propio de la modalidad y la forma de realizar la reflexión de la práctica.

En la primera fase se orientaron los esfuerzos del equipo docente, en integrar el apartado de la revisión teórica al informe de práctica profesional, y en fortalecer el proceso de reflexión y análisis de la misma, con base en los aprendizajes obtenidos a través de la bibliografía consultada y de la experiencia docente, identificando como fortaleza el abordaje de la práctica a través del ciclo reflexivo de Smyth (Smyth, 1991). Fue un reto concretarlo, a través de las asesorías del trabajo de titulación, debido a que el colectivo docente y los alumnos tendían a reforzar la inercia de las formas en que el documento se construía anteriormente durante el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria del Plan 1997 (SEP, 1997).

Se identificaron también las áreas de oportunidad para reestructurar la forma de elaborar y presentar los planes de acción dentro de los trabajos de titulación; estos evidenciaban la falta de preparación de los mismos previo

a la práctica docente y ofrecían una escasa evidencia del trabajo realizado y avanzado con sus grupos en la escuela primaria. A pesar de lo anterior, docentes y normalistas observaban avance en sus competencias profesionales, expresándolas al final del informe, por lo que la oportunidad de superarlo estaba pendiente de favorecerse con apoyo de los asesores.

Una vez terminada la primera fase se evaluaron los resultados al finalizar el ciclo escolar con los insumos de observaciones de asesores, dictaminadores, trabajos de titulación. El área de oportunidad en relación a mejorar el diseño del plan de acción no fue posible atenderla en esta fase con el alumnado, sin antes realizar entre los asesores la debida preparación documental y su análisis de la forma en cómo podría mejorarse su diseño, por lo que las acciones para atenderla se dejaron para la segunda fase. Las problemáticas encontradas fueron retomadas durante el siguiente ciclo escolar.

La puesta en marcha de un plan de acción para la elaboración del informe de prácticas evolucionó a partir de las reflexiones del grupo de académicos, sin embargo, para los futuros docentes los tiempos establecidos para ellos distaban de la realidad, por lo que se priorizó que el plan de acción que los alumnos iban a elaborar incluyera, como mínimo, tres acciones con sus respectivas sesiones para alcanzar el propósito de la acción, cuidando que las acciones tuvieran congruencia con la bibliografía consultada en relación a sus temas de estudio; esto con dos intenciones, que el futuro docente identifique que todo proceso de enseñanza y de aprendizaje requiere de una serie de pasos, y otra donde pueden identificarse distintas etapas por donde un estudiante pasa para alcanzar el aprendizaje esperado o la competencia.

En esta primera fase, el espiral de análisis es identificado a partir del siguiente diagrama; pauta que un plan de acción en las orientaciones del trabajo de titulación está relacionado con la actualización de los docentes, que son pieza importante para el diseño de un protocolo; mismos que se asocian con mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y que a través de la asesoría que se da en las orientaciones conllevan a fortalecer la competencia investigativa de maestros y docentes rurales en formación (véase figura 6.2).

FIGURA 6.2. *Análisis de la fase uno del plan de acción*

Al iniciar la segunda fase fue necesario entre el equipo de asesores continuar con la revisión de bibliografía sobre las características de un plan de acción, y cómo poder efficientar el proceso tanto de diseño como

su implementación, en las escuelas primarias, y el respectivo análisis de la práctica. De igual forma, se vio favorable que el avance —al haber implementado en los trabajos de titulación una revisión teórica dirigida a mejorar la práctica del futuro docente— permitía visualizar y concretar el diseño de un plan de acción con secuencia fundamentada, teóricamente, para favorecer al mismo tiempo el aprendizaje de sus estudiantes de educación básica.

Como se mencionó, los docentes asesores del trabajo de titulación debieron ponerse en una posición metacognitiva, para diseñar en el apartado del plan de acción (propio de los trabajos de titulación) una propuesta para el alumnado de séptimo y octavo semestre. La propuesta debía orientar el proceso hacia una secuencia fundamentada teóricamente, que favoreciera en los alumnos de primaria los aprendizajes esperados y las competencias del profesor en formación. De tal forma que se construyó dentro de la propuesta un plan de acción general y uno específico para cada acción, donde el maestro en formación debía incluir los resultados de sus diagnósticos y las acciones a implementar con sus respectivas secuencias e instrumentos de evaluación.

El proceso de análisis se puede interpretar a partir de la siguiente figura:

FIGURA 6.3. *Fase dos: asesorías reflexivas del colegiado docente*

Junto con el plan de acción debía cuidarse el proceso de reflexión de la práctica; mismo que desde un inicio del estudio los asesores lo tenían incorporado como recurso para favorecerlo, el cual para el momento de revisión fue reestructurado, con el fin de ajustar las etapas del ciclo reflexivo de Smyth (1991) a los tiempos de realización. Para ello, se estableció un plan general y otro específico de las acciones contemplándose éstos como la primera etapa reflexiva donde los futuros docentes describen, posteriormente explican, confrontan y reconstruyen.

De acuerdo con Elliot (2000), las etapas de elaboración de un plan de acción, para que sea en espiral, debe al menos realizarse en un tiempo aproximado de un año o, en su caso, de un ciclo escolar, lo que limita al estudiante normalista, ya que los periodos de práctica son insuficientes al menos hasta el séptimo semestre, siendo el último semestre de la licenciatura donde hay posibilidad de terminar la primera etapa de la espiral y, a la vez de alcanzar aprendizajes esperados con el grupo de práctica. Debido a lo anterior, las orientaciones de los asesores exhortaban a los alumnos normalistas a continuar el proceso una vez que estuvieran ejer-

ciendo la profesión. A diferencia de los futuros docentes, para los asesores, el proceso de mejora a través de una espiral no concluye.

En relación a último proceso de evaluación y retroalimentación, se volvieron a detectar áreas de oportunidad, entre ellas están el lograr que los asesores continúen siendo autodidácticas, tanto en lo individual como en lo colectivo; mejorar los procesos metacognitivos hacia la práctica docente de asesores y alumnos, con base en el ciclo reflexivo de Smyth (Smyth, 1991), promoviendo el uso del diario del profesor y los relatos narrativos donde expresen sus perspectivas y vivencias en relación a su ejercicio profesional. En cuanto a las orientaciones para las características de formato de los trabajos de titulación, en todas sus modalidades, siempre fue motivo de conflicto al momento de evaluarse, ya que se le demeritaba su importancia por ambos actores, quedando también esta área de oportunidad por favorecerse.

En la última fase del ciclo en espiral en curso, la evaluación y retroalimentación giró en torno al análisis de los constantes cambios que hay en el país, y en torno a la necesidad de volver a revisar las nuevas formas de trabajo que se aproximan, para atender a los estudiantes que ingresaron con el plan de estudios 2018 (SEP, 2018). Será necesario, también, actualizarse en el marco legal de las distintas funciones de los docentes de educación básica, siendo imposible dejarlo de lado, pues ello permite ofrecer una educación de calidad e inclusiva, y a la vez no le es ajeno, como escuela normalista, asumir responsablemente la formación de docentes comprometidos.

Reflexiones finales

El reto en las escuelas normales ante la necesidad de formar alumnos que desarrollen su perspectiva investigadora es a la vez formarse como tal. El trabajo desarrollado deja ver una problemática concerniente a una normal y a un sistema que ha desatendido la capacitación necesaria, previa a la implementación de un plan de estudios. Debe, entonces, valorarse los esfuerzos realizados para coexistir con los cambios en política educativa que realizan los docentes al promover la mejora continua, sin dejar de lado su función formativa.

Los recursos utilizados para reformular la función como asesores académicos, presentados en este estudio, favorecieron procesos metacognitivos de resolución de problemas, análisis de la realidad y representa-

ción del conocimiento (Escudero, 1997). Cuando una práctica se reconstruye permite comprender y generar nuevas situaciones de enseñanza, favoreciendo tanto el ciclo del plan de acción y de reflexión.

A partir de los documentos analizados y la bibliografía que orientaba el proceso de un plan de acción, se concretó un protocolo de informe de prácticas que promoviera tanto la metacognición de los docentes asesores del trabajo de titulación, como de los alumnos normalistas. Fue interesante identificar que el trabajo realizado puso en una posición meta a los docentes involucrados en el trabajo de asesoría, dado que se abordó la situación problema, por un lado, siendo parte del mismo al querer mejorar el proceso de asesoría y a la vez buscar una mejora en el proceso del trabajo que los alumnos debían realizar en su informe y en la práctica profesional, durante su estancia en la escuela primaria.

Los resultados mostraron que se requería de una actualización del proceso a seguir para la elaboración del informe. Los primeros protocolos ofrecían una orientación donde aún prevalecían particularidades de las orientaciones, para la elaboración de los documentos recepcionales, denominados así en el plan de estudios de 1997 (SEP, 1997), siendo necesario revisar a través de la academia persistente de estos, y poder orientar el trabajo hacia un cambio en las orientaciones, para que el plan de acción permitiera que el alumno identificara el desarrollo de las competencias o aprendizajes esperados, como un proceso que requiere de planear sus etapas a través de sus acciones y dentro de ellas las secuencias didácticas para alcanzarlos.

En las escuelas normales en general y las rurales en particular, la formación continua del formador ante los planes de estudio han sido limitados a unos cuantos: quienes no le es posible replicarlos por la carga académica, frente a grupo, y administrativa que se tiene, como es el caso del grupo de asesores abordados durante el estudio, siendo la opción de trabajo colegiado emprender el plan de acción que marque una posible ruta de mejora de sus procesos previos, al egreso de los futuros docentes de educación básica.

Dentro de los cambios identificados estuvo el reajustar el concepto de plan de acción y sus características dentro de la academia de docentes. Con base en la literatura se ofrecía un proceso, por lo general, en espiral para su realización, siendo posible en el caso de los docentes, asesores dado que ellos permanecen en la normal, y no siendo posible en el caso de los alumnos próximos a egresar, siendo necesario que los académicos buscaran la manera de eficientar el proceso de reflexión y a la vez de la práctica de los futuros docentes.

La importancia de este estudio en torno a la función orientadora del formador de formadores, en el proceso de elaboración del trabajo de titulación en la modalidad de informe de prácticas, radica en que debe promover la reflexión de la experiencia pedagógica desempeñada por sus alumnos en las escuelas de práctica, de tal manera que se llegue a lo que dice De Vicente (2010, citado por Lozano, 2016) en cuanto a lograr la autoconciencia, dadas las condiciones organizativas donde el futuro docente se desenvuelve. Puede observarse, entonces, que el trabajo colegiado realizado en la normal en cuestión es indispensable como un camino hacia la mejora de sus procesos pedagógicos internos y profesionales.

Referencias

- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, 1ª ed., México: Paidós Educador.
- Amor Almedina, María Isabel, y Rocío Serrano Rodríguez (2016), “El asesor académico: un nuevo perfil para la orientación y la tutoría en la universidad. Orientación y Sociedad”, *Memoria Académica*, núm. 16, pp. 15-23. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10486/pr.10486.pdf
- Bozu, Zoia, y Pedro José Canto Herrera (2009), “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), pp. 87-97. Disponible en: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Elliot, John (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (coord.) (1997), “La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica”, en *Antología de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I Séptimo Semestre*, SEC-SLP. Disponible en: https://www.academia.edu/17632833/2_ANTOLOGIA_SEMINARIO_DE_AN%C3%81LISIS_-_copia
- Fierro, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas Lesvia (2003), *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. El programa de Formación, México, Paidós.

- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014), *Metodología de la investigación* (6ª ed.), México: McGrawHill.
- Lozano Andrade, Inés (2016), “Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 16(1), pp. 1-25. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00136.pdf>
- Pérez Gómez, Ángel I. (2010), “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 37-60. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Perrenoud, Philippe (2011), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica*, México, Graó.
- Secretaría de Educación Pública (1997), Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria (4ª ed.), México. Disponible en: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2012a), *Plan de Estudios 2012*. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Secretaría de Educación Pública (2012b), *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014a), *Orientaciones académicas para la elaboración el trabajo de titulación Plan 2012*. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20titulacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014b), *Lineamientos para organizar el trabajo de titulación 2012*. Disponible en: http://www.ensonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/LINEAMIENTOS_ORG_PRO_TIT.pdf
- Smyth, J. (1991), “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”, *Revista Educación*, 294(14), pp. 275-300. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018), *Plan de Estudios 2018 Licenciatura en Educación Primaria*. Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Capítulo 7

Percepção de estudantes camponeses brasileiros jovens e adultos a respeito da licenciatura em educação do campo com habilitação em artes e música

WEMERSON MARINHO DE SOUSA¹

GUSTAVO CUNHA DE ARAÚJO²

Introdução

Este capítulo socializa alguns resultados de uma investigação³ maior desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, que pesquisa jovens e adultos⁴ universitários camponeses. Apresenta como objetivo analisar a percepção de jovens e adultos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) com habilitação em Artes e Música dessa universidade, a respeito da sua formação acadêmica.

Um dos fatores que motivou a realização desta pesquisa se deu pelo fato de haver carência de estudos acerca dos perfis de jovens e adultos egressos/formados nas Licenciaturas em Educação do Campo, na literatura científica brasileira. Nesse sentido, esta pesquisa é importante, pois pode oferecer um diagnóstico e reflexões a respeito dos aspectos pedagógicos, metodológicos e avaliativos dessas licenciaturas. Com efeito, este estudo pode complementar outras pesquisas que abordam esse tema em diferentes contextos internacionais, importante para ampliar a produção de conhecimento na área, além de tentar fornecer informações valiosas acerca da formação de professores para o meio rural, bem como questões relacionadas a currículo, políticas públicas e práticas pedagógicas.

¹ Licenciado em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Tocantinópolis, Brasil. Pesquisador da UFT. Correio eletrônico: wemersondr1@mail.uft.edu.br

² Doutor em Educação pela UNESP de Marília, São Paulo, Brasil. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na graduação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Editor-Chefe da Revista Brasileira de Educação do Campo. Correio eletrônico: gustavo.araujo@mail.uft.edu.br

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)-CAAE: 59558116.6.0000.5406.

⁴ Para este estudo, consideramos jovens e adultos as pessoas que tem direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, posição essa defendida pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), uma vez que se referem a jovens e adultos universitários, e não da educação básica.

A partir dessas primeiras considerações, o capítulo está dividido da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos a metodologia e propomos algumas reflexões teóricas acerca da Educação do Campo no Brasil e no estado do Tocantins, para contextualizar a discussão proposta neste capítulo. Na sequência, socializamos os dados gerados na pesquisa de campo e as análises construídas via perspectiva interpretativa, por meio de depoimentos de egressos⁵ jovens e adultos camponeses de uma Licenciatura em Educação do Campo brasileira. Por fim, apresentamos algumas conclusões deste estudo e indicativos para pesquisas futuras.

Metodología

A pesquisa é de abordagem qualitativa (Prodanov e Freitas, 2013), pois analisamos a realidade da qual esta pesquisa se desenvolveu (um contexto brasileiro de Educação do Campo), buscando compreender as suas ações e fenômenos ocorridos, fundamental para entender aspectos sociais, culturais e subjetivos deste estudo. Para complementar essa metodologia, a investigação se caracterizou como um estudo exploratório (Lakatos e Marconi, 2007), pois objetivamos nos aproximar do objeto de estudo para conhecê-lo melhor, por meio de informações verbais geradas na pesquisa de campo realizada e de revisões bibliográficas acerca da temática desta pesquisa.

Na forma de análises dos dados, seguimos a perspectiva interpretativa (Erickson, 1985). Segundo esse teórico, esse tipo de pesquisa é utilizada em estudos científicos desde o início do século xx, e que envolve em seu campo de estudo, dentre outros fatores: (a) a participação do pesquisador a longo prazo no trabalho de campo; (b) cautela do pesquisador no processo de coleta e descrição dos dados obtidos; (c) reflexão analítica das informações coletadas; (d) a elaboração do relatório descritivo narrativo dessas informações; (e) identificação e interpretação das ações mais significativas encontradas.

Para a geração dos dados, utilizamos o questionário semiestruturado, por ser o instrumento metodológico mais adequado aos objetivos desta pesquisa. Com efeito, na criação das perguntas consideramos os objetivos

⁵ Esclarecemos nesta pesquisa que, devido a sua extensão e para atender os seus objetivos, não apresentamos uma reflexão teórica acerca do acompanhamento de egressos universitários.

deste estudo e os seus procedimentos metodológicos. Nessa direção, aplicamos um questionário de 18 (dezoito) questões a respeito do currículo, alternância entre outros aspectos da LEDOC, no segundo semestre de 2019 para 11 (onze) estudantes jovens e adultos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, das duas primeiras turmas (iniciadas em 2014⁶ e 2015,⁷ respectivamente) da UFT. É importante ressaltar que esses participantes são oriundos de 3 (três) estados brasileiros: Tocantins, Maranhão e Piauí.

Este estudo ocorreu na Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, Brasil. É importante ressaltar, no entanto, que algumas perguntas apresentadas neste capítulo não limitaram as análises dos dados, pois essas dialogam teoricamente e empiricamente com as demais questões e respostas produzidas pelos egressos nesta investigação.

TABELA 7.1. *Participantes da pesquisa*

<i>Ano de ingresso</i>	<i>Ano que formou</i>	<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Comunidade</i>
2014	2018	Egresso A (A1)	24 anos	Jalapão-TO, Brasil
2015	2019	Egresso B (A2)	22 anos	Açailândia-MA, Brasil
2014	2018	Egresso C (A3)	56 anos	Esperantina-TO, Brasil
2014	2018	Egresso D (A4)	25 anos	Esperantina-TO, Brasil
2014	2018	Egresso E (A5)	22 anos	Tocantinópolis-TO, Brasil
2015	2019	Egresso F (A6)	23 anos	Tocantinópolis-TO, Brasil
2015	2019	Egresso G (A7)	45 anos	Teresina-PI, Brasil
2015	2019	Egresso H (A8)	29 anos	Jalapão-TO, Brasil
2015	2019	Egresso I (A9)	23 anos	Tocantinópolis-TO, Brasil
2015	2019	Egresso J (A10)	35 anos	Tocantinópolis-TO, Brasil
2014	2018	Egresso L (A11)	26 anos	Esperantina-TO, Brasil

FONTE: elaborado pelos autores (2019).

O critério de escolha desses participantes ocorreu da seguinte forma:

⁶ A turma formou em 2018.

⁷ A turma formou em 2019.

os sujeitos pesquisados deveriam ser de diferentes comunidades rurais (uma vez que o curso tem alunos indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, assentados da reforma agrária entre outros), importante para termos uma análise mais ampla do objeto de estudo. Ademais, esses egressos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aceitando participar voluntariamente deste estudo, e tiveram os seus nomes preservados, com o objetivo de atender aos procedimentos éticos na pesquisa com seres humanos.

A licenciatura em Educação do Campo no Contexto Pesquisado

A Educação do Campo no Brasil é um movimento educacional recente que tem por objetivo propor uma educação que, além de considerar a realidade do campo, respeita os saberes, identidade e cultura das populações camponesas (Caldart, 2010), que lutam não apenas pelo direito a terra, mas também pelo direito à educação.

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo [Caldart, 2010, p. 19].

De maneira semelhante ao excerto acima, Costa e Cabral (2016) ressaltam que esse projeto de educação voltado aos povos do campo que considera e respeita as suas realidades foi fundamental para se pensar nas especificidades desses povos, ao considerar nesse processo o campo como lugar de vida, trabalho e resistência.

A partir desse movimento, foram criadas as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, com o fito de formar educadores e educadoras para atuarem nas escolas localizadas no meio rural. Na reflexão de Molina (2015) e Faleiro e Farias (2016), esses cursos surgiram primeiramente no país em 2006, por meio de um projeto iniciado em 4 (quatro) univer-

sidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), apoiados no início pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) da época. Com efeito, “esses cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários” (Molina e Hage, 2015, p. 137).

Molina (2015) menciona que a expansão das LEDOC traz grandes desafios para a sua consolidação e institucionalização. As estratégias de ingresso, como, por exemplo, garantir o ingresso do indivíduo camponês, o protagonismo dos movimentos sociais na participação nesses cursos, a relação mais próxima com as escolas do campo e a adoção da alternância se mostram importantes e precisam ser debatidos nas LEDOC, pois estão diretamente relacionados ao acesso e permanência do jovem e do adulto no curso de graduação em Educação do Campo.

Importa ressaltar aqui que as LEDOC assumiram uma posição de classe (Molina, 2017), contrapondo modelos tradicionais de educação que neutralizavam os saberes de jovens e adultos do campo em detrimento do saber tido como oficial, o correto: o currículo escolar urbano. Desse modo, essas licenciaturas constituíram não apenas uma conquista para a Educação do Campo, mas assumem e defendem uma educação que seja no/do/para o campo, que desconstrua modelos urbanocêntricos, segregacionistas e discriminatórios (Faleiro e Farias, 2016).

Entretanto, Molina (2017) destaca que os conteúdos e componentes curriculares voltados apenas para as competências acadêmicas, visando a testes nacionais e internacionais de proficiência não são trabalhados nas LEDOC, pois a Educação do Campo entende e defende que todas as disciplinas curriculares têm seu valor e importância no processo formativo e desenvolvimental do estudante.

É essencial assinalar que a estrutura dessas licenciaturas ficou dividida por área de conhecimento, habilitando ao exercício docente multidisciplinar nas escolas do campo. Assim, ficaram definidas as seguintes áreas: (a) Artes, Literatura e Linguagens; (b) Ciências Humanas e Sociais; (c) Ciências da Natureza e Matemática; (d) Ciências Agrárias (Molina, 2017). Nesse sentido:

Articulada às intencionalidades propostas às novas funções sociais da es-

cola, por meio de outras possibilidades para a Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, a formação por áreas de conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade. Desse modo, busca-se superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, associado intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola, articulado ainda às demandas da comunidade rural na qual se insere a escola [Molina, 2017, p. 595].

O fragmento acima é esclarecedor: a LEDOC busca formar educadores do campo para atuar além da docência, e tem isso como um ponto forte no qual o educador pode atuar em gestões de processo educativos, escolares e comunitários (Molina, 2017), importante para preparar os jovens e adultos a compreenderem todo o contexto em que estão inseridos. Progressivamente, isso pode fortalecer a sua identidade campestre e proporcionar melhor entendimento de conflitos no campo que ocorrem em todo território nacional, possibilitando-os a terem uma tomada de consciência da realidade.

Contudo, para efetivar esses cursos e, conseqüentemente, a sua organização curricular, é necessária a Pedagogia da Alternância, que se refere a um sistema educativo em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em dois tempos educativos: Tempo Universidade (período que corresponde às aulas presenciais na universidade) e Tempo Comunidade (diz respeito às atividades de pesquisa, estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de curso, projetos de extensão e outras atividades planejadas no Tempo Universidade, realizadas pelos estudantes em suas comunidades onde moram). Esse sistema é importante e fundamental para o desenvolvimento das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, pois proporciona aos jovens e adultos camponeses permanecerem no campo, trabalhar na lavoura e colheita, sem precisarem se deslocar permanentemente do campo para a cidade. Claramente, é uma forma de respeitar a cultura, a identidade e a realidade da população camponesa (Faleiro e Farias, 2016).

Nesse processo, com o objetivo de atender as demandas de outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo noutras regiões brasilei-

ras, a partir do Edital de Seleção núm. 02/2012 do SESU/SETEC/SECADI/MEC-2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) deu continuidade à expansão desses cursos no país. Com base nesse quadro, o estado do Tocantins, contexto desta investigação, foi contemplado com 2 (dois) desses cursos, sendo a habilitação em Artes e Música: um para o câmpus de Tocantinópolis (norte do estado) e outro para a cidade de Arraias (sudeste do estado), ambos da Universidade Federal do Tocantins, Brasil.

Importa chamar a atenção ao fato que essa LEDOC é a primeira no Brasil com a habilitação em Artes e Música, ou seja, o curso forma educadores(as) para trabalhar na disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas localizadas no meio rural brasileiro (Cover e Miranda, 2016). Essa preocupação se justifica, porque se nota que quase a totalidade de professores que atuam na disciplina de Arte na região pesquisada (tanto no município quanto na rede estadual de ensino) não é formada nessa área (Araújo, Oliveira e Almeida, 2019).

Fica assim, evidente, que o curso surgiu para formar professores(as) para atuarem no meio rural e atender as necessidades da educação básica do campo, uma vez que, segundo o último Censo do IBGE (2010), havia 21.19% de pessoas que viviam no campo no estado do Tocantins (local desta pesquisa), maior que a média nacional, que era de 15.71%. Daí, a necessidade de atender a demanda não apenas local, mas regional e estadual de professores para o meio rural.

Um aspecto necessário e fundamental para a implantação do curso no Tocantins, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2016), está diretamente relacionado às demandas trazidas pela Associação Comunitária do Bico do Papagaio (nome dado à região norte do estado do Tocantins), ao apresentar dados referentes à quantidade de famílias de assentados e camponeses presentes no estado. Parece-nos fundamental considerar que o apoio do Fórum Estadual da Educação do Campo e dos movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram fundamentais para a luta pelo processo educacional do homem e da mulher do campo na região pesquisada. Dito com outras palavras, essas articulações foram necessárias para que essa Licenciatura fosse implementada no estado do Tocantins, bem como afirmam Miranda e Cover (2016):

O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens

-Artes e Música, ao ser oferecido pela Universidade Federal do Tocantins, em parceria com as organizações sociais e sindicais do campo-principalmente o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Tocantins (fetaet)-tem como missão cumprir objetivamente a sua função social atendendo parte da demanda educacional dos povos do campo do Tocantins, auxiliando na formação de professores que atuarão nas escolas do campo e com os povos do campo-quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, extrativistas, acampados, assentados e reassentados da reforma agrária, entre outros [Cover e Miranda, 2016, p. 36].

A LEDOC pesquisada teve seu início no primeiro semestre de 2014, tendo a sua primeira turma formada no primeiro semestre de 2018. Já a segunda turma (ingresso em 2015) se formou no início do ano de 2019. Como característica da população camponesa, essas turmas reuniram uma diversidade de jovens e adultos do campo, que trouxeram para a universidade um rico conhecimento popular. Desses, destacamos no curso a presença de indígenas da etnia *apinajé*,⁸ assentados da reforma agrária e quilombolas.

Após essa breve revisão teórica, necessária para contextualizar a discussão proposta neste capítulo, apresentamos na sequência as análises dos questionários aplicados aos alunos jovens e adultos egressos da Educação do Campo, a partir de uma experiência em um contexto brasileiro.

O que pensam estudantes jovens e adultos egressos da educação do campo acerca da sua expectativa de formados no curso

Os dados gerados neste estudo foram produzidos a partir de questionário semiestruturado aplicado a alunos egressos jovens e adultos camponeses, no segundo semestre de 2019. É oportuno lembrar que os nomes desses participantes foram mantidos em anonimato, para atender aos procedimentos éticos da pesquisa científica. Por isso, foram identificados com códigos, como, por exemplo: A1, A2 e assim, respectivamente.

⁸ O nome *Apinayé* pode ser escrito nas seguintes formas: *Apinayé*, *Apinagé* e *Apinajé* (Almeida, 2012).

Ao tratar a Educação do Campo como área de conhecimento, dentre outras questões, perguntamos aos egressos sobre a sua relação com a terra e se “depois de formado ainda trabalha no campo?”. Essas foram as suas respostas:

Sim, porque ainda moro no campo. (A1)

Não. (A2)

Sim. (A3)

Não. (A4)

Não. (A5)

Como moramos em povoado e temos renda inferior a um salário mínimo, usamos nosso pedaço de terra para ajudar no sustento da família. (A6)

Sim, porque pude voltar a Teresina, estado do Piauí, onde fica meu sítio. (A7)

Sim. (A8)

Não trabalho. Apenas moro no campo. (A9)

Sim, mas não como professora, sou a Auxiliar de Serviços Gerais. (A10)

Sim. (A11)

Ao analisar as respostas podemos observar que a maioria dos alunos tem um vínculo com o campo e trabalham no meio rural, o que reforça a presença do trabalho enquanto princípio educativo no meio rural. Há alguns poucos estudantes entrevistados que não apresentam essa relação, mas moram no campo. Dentre essas respostas, o aluno (A6) relata o vínculo com o campo e reafirma que sua família complementa a renda da casa a partir do trabalho que realizam na pequena terra que possui. Já a aluna (A7) expressou que continuava com o trabalho campesino, tendo no trabalho com o campo o sustento de sua família. Com essas análises, vale dizer que “o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades” (Molina e Hage, 2015, p. 141), ou seja, o homem e a mulher do campo devem se tornar sujeitos críticos de seu meio, participativos e considerar as suas especificidades no processo educativo, importante para se reconhecerem como homens e mulheres do campo.

Por isso, compreender se o curso cumpriu com o objetivo de formar educadores para o campo também se mostrou relevante nesse processo investigativo. A esse respeito, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Sim, cumpriu porque a partir de do momento que nos formamos e aprendemos a amar o campo, com certeza o objetivo foi cumprido para que possamos

ser um bom educador no campo. (A1)

Acho que sim, que o objetivo foi alcançado, pois o curso nos ensina como dialogar nas escolas com aspectos do campo. (A2)

Sim. (A3)

Sim. (A4)

No meu ponto de vista, sim. (A5)

O curso de Educação do Campo em Tocantinópolis em suas jornadas pela reforma agrária já mostrava seus objetivos. Se você fosse fraco desistiria e se fosse forte continuaria e veria que nem só de flores vive o campo. Nem todos saíram com a mentalidade de ser educadores para o campo, mas aqueles que saíram estão fazendo a diferença. (A6)

Em minha opinião sim, me sinto muito bem com meu diploma. (A7)

Sim. (A8)

Sim. (A9)

Sim. (A10)

Acredito que sim, vejo a mudança em mim e em meus colegas de turma. (A11)

Nos discursos analisados, fica evidente que o curso cumpriu com a sua proposta principal: formar professores para atuar no campo, seja no meio formal ou informal. Além disso, é necessário informar que o curso cumpriu com a necessidade que havia de formar professores com habilitação em artes, para trabalhar na zona rural no estado, uma vez que é carente de profissionais nessa área (Araújo, Oliveira e Almeida, 2019).

Os relatos nos ajudam a entender que as LEDOC trazem esse conjunto de ideias voltadas e construídas para o estudante do campo, principalmente no que concerne a formação de futuros educadores do campo para trabalhar artes e música. Nesse sentido, Molina (2017, p. 591) afirma que “a matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado”. Assim, os estudantes podem ser capazes de fazer leitura de sua realidade visando à separação da educação emancipatória com a educação hegemônica e elitista, sendo protagonistas de seus aprendizados, importante para motivá-los a pensar e solucionar problemas sociais que já existem em suas comunidades.

Com base nas próprias concepções originárias do Movimento da Educação do Campo, não há sentido formar um educador do campo que não seja ca-

paz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo. A formação proposta pela Licenciatura em Educação do Campo, que, em seu Projeto-Político Pedagógico, enfatiza exatamente os componentes curriculares que pouco aparecem ou são ausentes nos cursos tradicionais de formação de educadores, como: economia política, história, filosofia, sociologia, entre outros, que tem por intencionalidade oportunizar formação crítica dos educadores [Molina e Hage, 2015, p. 134].

Sem embargo, a Educação do Campo veio para transformar a realidade do homem e da mulher do campo, para que possam ter condições de atuarem com mais criticidade, participação e autonomia nas decisões que envolvem as questões do campo em suas comunidades e também nas escolas que possam vir a trabalharem como professores.

O que pensam os estudantes jovens e adultos egressos da educação do campo acerca da alternância do curso

A preocupação em formar pessoas que vivem no campo é importante para não fragmentar seus conhecimentos e nem desconsiderar o seu local de vida, trabalho e produção. Essa preocupação foi considerada pela LEDOC pesquisada, tendo na alternância a sua efetivação, uma vez que a alternância “conjugua diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008, p. 228).

No caso da LEDOC em Tocantinópolis, a alternância funciona em dois momentos: Tempo Universidade, no qual os estudantes frequentam as aulas presenciais na universidade, e o Tempo Comunidade, no qual os estudantes retornam às suas comunidades de origem para, além de exercerem trabalho no campo, dão continuidade nos seus estudos (pesquisa e extensão) iniciados no Tempo Universidade, sob orientação dos professores do curso.

É curioso assinalar que a alternância propõe não somente intercalar os tempos de ensino acima mencionados, mas também organiza e produz saberes que esses espaços proporcionam (Gimonet, 1999). Nessa perspectiva, para encaminharmos a conclusão do capítulo, realizamos a pergunta: “Na graduação a alternância ajudou a manter o vínculo com o

campo?”. Essas foram as suas respostas:

Demais é uma forma riquíssima, porque você convivia na Universidade e comunidade. Então tinha uma interação entre as duas e uma completava a outra em sabedoria e informações. (A1)

Sim, pois o curso lhe oferece esse vínculo de transição da cidade para o campo, com as atividades práticas e com os saberes. (A2)

Sim. (A3)

Sim. (A4)

Sim, conseguia estudar e continuar com as tarefas na comunidade. (A5)

Sim. (A6)

Sim, só assim poderia fazer alguma coisa no sítio. (A7)

Sim. Essa alternância faz toda diferença. (A8)

Sim. (A9)

Com certeza. (A10)

Ao analisar as respostas observamos nas falas a alternância como algo positivo que ajudou os egressos na sua formação acadêmica no decorrer do curso. Isso só reafirma o papel fundamental dela no processo educativo e formativo deles, pois esse processo é fundamental não apenas para alunos que vem do campo, mas também auxilia nos aprendizados adquiridos por eles em suas comunidades. Vale ressaltar que essa proposta em alternância está descrita no PPC do curso e segue como principal proposta pedagógica usada nas LEDOC de todo o Brasil (Molina, 2017).

No pensamento dos alunos, destacamos o relato da camponesa (A1), ao mencionar que a alternância ajudou muito a sua trajetória de estudante no curso. Esse depoimento evidencia a relevância que esse sistema educativo causou na vida da egressa, proporcionando-a a ter melhor experiência de aprendizado adquirido na universidade, importante para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem no curso. Essa experiência é compartilhada também pela aluna (A2) ao reafirmar o bom desempenho na alternância tanto nos ensinamentos teóricos como práticos em sua comunidade, pois lhe proporcionou um olhar crítico sobre a sua realidade.

Os depoimentos são muito ricos porque revelam que a Pedagogia da Alternância é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem do jovem e adulto do campo ocorra da melhor forma possível, sem desconsiderar a sua realidade e experiências de vida, uma vez que consiste

em conjugar várias experiências adquiridas em tempos e espaços distintos, com a intenção de associar os saberes construídos pelo jovem e o adulto camponês em toda sua vida com o conhecimento intelectual e científico aprendido na universidade. Com efeito, “trata-se de um sistema educativo no qual o processo de ensino-aprendizagem decorre da interdependência entre os espaços e os tempos de formação, da interação das relações sociais e dos saberes que neles transitam” (Gimonet, 1999, p. 48).

Os relatos dos estudantes nos conduzem a dizer que a Pedagogia da Alternância se tornou uma aliada para a Educação do Campo, ou seja, ajuda no fortalecimento de identidade para que eles não desistam de seus costumes e de estudarem na universidade. A alternância, associada à Educação do Campo, proporciona aos quilombolas, povos indígenas, assentados da reforma agrária, povos da floresta, sem terra, pequenos agricultores familiares entre tantos outros que tem na terra o seu lugar de vida e sustento, a não se submeterem a desfragmentação de sua cultura e identidade; pelo contrário, ela fortalece cada vez mais a relação do homem e da mulher com a terra.

Isso nos permite considerar que o diálogo com as comunidades por meio da alternância pode fortalecer a relação entre escola e o campo, fazendo com que paradigmas sejam quebrados, valorizando o conhecimento popular. Por certo, o conhecimento científico aprendido na universidade é intercalado com o saber popular que o camponês traz do campo para essa instituição, fundamental para ampliar a visão da realidade da qual se encontra e se constitui como sujeito histórico (Trojan, 2008).

Considerações a Guisa de Conclusão

Os dados revelaram que curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, teve importância nas vidas da maioria dos egressos jovens e adultos, pois buscou trabalhar com a realidade deles, respeitar as suas especificidades, experiências com o campo e considerar no processo educativo as artes que muitos deles produzem em suas comunidades (músicas, artes visuais entre outras artes produzidas por alunos autodidatas do curso), fundamental para ajudar na formação crítica deles e considerar o aprendizado já adquirido por eles durante a vida deles no campo e no trabalho com a terra. Isso é fundamental para com-

bater um ensino tradicional que pouco dialoga com a suas realidades. Contudo, para concretizar esse processo, tem na alternância o papel de articular o desenvolvimento da aprendizagem deles em tempos educativos que respeitem as suas vidas no campo, o trabalho com a lavoura, o plantio na época certa entre outros.

A pesquisa mostrou também que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo pesquisada é de uma maioria que ainda vive no contexto de trabalho rural e outros somente estudavam antes de entrar na universidade. No entanto, os conteúdos teóricos e práticos proporcionados pelo curso fez com que eles assumissem suas identidades e tivessem uma posição contra hegemônica pautada na perspectiva de uma educação libertadora e transformadora.

Com este estudo, a partir de uma perspectiva qualitativo-exploratória e interpretativa, mostramos que é possível gerar informações importantes com base nos procedimentos metodológicos utilizados, mesmo com um conjunto de dados limitados para este manuscrito. Entretanto, cumprindo um dos seus objetivos, esta pesquisa sugere a elaboração de outros estudos que abordem diferenças e semelhanças a partir de outras experiências nacionais e internacionais a respeito da Educação do Campo, importante para ampliar pesquisas a respeito desse tema, não esgotando a discussão proposta neste capítulo.

Referências

- Almeida, Rejane Cleide de Medeiros (2018), Educação do campo: uma experiência metodológica na perspectiva da alternância. In *Educação do Campo, Artes e Formação Docente* (Volume 2, org. Gustavo Cunha de Araújo *et al.*, pp. 26-49), Palmas/TO: EDUFT.
- Almeida, Severina Alves (2012), *A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico*, Goiânia: Editora América.
- Araújo, Gustavo Cunha, Oliveira, Sabrina, e Almeida, Ludimila (2019), “A formação do professor de Arte em Tocantins: velhos desafios e problemas na educação brasileira”, *Laplage em Revista*, 5(2), pp. 176-189. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952638> p. 176-189
- Araújo, Gustavo Cunha (2018), *O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educa-*

- ção do Campo. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180257>
- Brasil (2013), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB: Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara.
- Caldart, Roseli (2010), “Educação do campo: notas para uma análise de percurso”, *Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão*, org. Mônica Molina et al. (pp.103-126), Brasília, DF: MDA/MEC.
- Costa, Maria Lemos, e Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira (2016), “Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática”, *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), pp. 177-203. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>
- Cover, Maciel, e Miranda, Cássia Ferreira (2016), “Universalização de saberes: abordagens interdisciplinares na licenciatura em educação do campo”, *Revista Congreso Universidad*, 5, pp. 33-48.
- Erickson, Frederick (1985), *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Faleiro, Wender, e Farias, Magno Nunes (2016), “Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás”, *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), pp. 88-106. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88>
- Gimonet, Jean-Claude (1999), “Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação”, *Anais do Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância: lternância e desenvolvimento* (pp. 39-48), Salvador, Bahia.
- Lakatos, Maria, e Marconi, Eva (2007), *Fundamentos de metodologia científica*, São Paulo: Atlas.
- Molina, Mônica (2017), “Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores”, *Educação & Sociedade*, 38(140), pp. 587-609. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>
- Molina, Mônica (2015), “Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades”, *Educar em Revista*, 55, pp. 145-166. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>
- Molina, Mônica, e Hage, Salomão (2015), “Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior”;

- Educação em Questão*, 51(37), pp. 121-146. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>
- PPC (2016), *Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo Habilitação em Artes e Música*, Universidade Federal do Tocantins: Departamento de Educação do Campo.
- Prodanov, Cleber Cristiano, e Freitas, Ernani Cesar (2013), *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, Novo Hamburgo: Feevale.
- Teixeira, Edival Sebastião, Bernartt, Maria de Lourdes, e Trindade, Glademir Alves (2008), “Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa”, *Educação e Pesquisa*, 34(2), pp. 227-242. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>
- Trojan, Rose Meri (2008), “Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas”, *Práxis Educativa*, 3(1), pp. 29-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.3i1029042>

Capítulo 8

Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural

MIREYA RUBIO MORENO¹

GLORIA CASTRO LÓPEZ²

Introducción

En México, la formación de los educadores que atienden la educación básica es un asunto de estado, se les forma principalmente en las escuelas normales y sus estudios adquieren el nivel de licenciatura en 1984, aunque tales instituciones logran su estatus como instituciones de educación superior en el 2005, al ubicarles en la Subsecretaría de Educación Superior y dependiendo específicamente de la Dirección General de Profesionales de la Educación (DGESPE).

Actualmente, existen 460 instituciones de profesionales de la educación dependientes de DGESPE: 266 son públicas y 194 privadas; la mayoría de ellas se denominan escuelas normales con un total de 227. De igual manera, existen las escuelas normales superiores con un total de 56; las escuelas normales experimentales, con 23; escuelas normales rurales 16, al igual que Centros Regionales de Educación Normal con igual número.

Respecto a las escuelas normales rurales, Medrano, Ángeles y Morales (2017) plantean que desde su origen, en 1926, se les atribuyó la tarea de formar a los docentes que deberían llevar educación a las zonas más apartadas, y cuyos planes de estudio consideraban la capacitación agropecuaria. Es importante resaltar que con el paso de los años no se han creado más escuelas de este tipo, al contrario, el estado intentó sustituir-

¹ Doctora en Educación, docente investigadora y líder del Cuerpo Académico Consolidado: Cultura, Diversidad y Procesos de Formación, en la Escuela Normal de Sinaloa, dependencia de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, en Culiacán; Sinaloa, México. Correo ayerimireya1972@gmail.com

² Doctora en Educación, docente investigadora y miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Cultura, Diversidad y Procesos de Formación. Además, representante Institucional del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, en la Escuela Normal de Sinaloa, dependencia de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, en Culiacán; Sinaloa, México. Correo castrolopez-glo@gmail.com

las, debido a la politización de su estudiantado, con la creación de los Centros Regionales de Educación Normal en 1960.

Otro dato importante relativo a la formación inicial de docentes para el contexto rural es que no existen programas específicos para este contexto. De hecho, es hasta 2004 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) decide hacer adecuaciones al plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, incorporando el enfoque intercultural bilingüe con el apoyo de la Dirección General de Educación Indígena, de igual manera, con la reforma de 1999 en el nivel de secundaria se oferta la especialidad en Telesecundaria. Posteriormente, en 2012, con los acuerdos 651 y 652 se crean los planes de estudio intercultural bilingüe, para las licenciaturas en educación primaria y preescolar, tales planes de estudio sufren modificaciones en la reforma curricular de 2018, donde se conservan ambas licenciaturas y se realizan transformaciones para la educación secundaria, educación especial y la educación física.

Es importante señalar que en nuestro país, en el caso de la educación básica y la educación normal, la SEP ha tenido una alta centralización en los planes y programas de estudio de estos niveles educativos, y existe la valoración general de que tales diseños curriculares están orientados principalmente para los contextos urbanos, a pesar de que el territorio mexicano sigue siendo eminentemente rural. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), una población rural se define por tener menos de 2 500 habitantes y su principal actividad económica es el cultivo de la tierra.

Juárez (2016), en el blog Nexos, Distancia por tiempos, expresa que “la educación rural es una realidad que viven millones de familias, de estudiantes, docentes, directores, supervisores, asistentes técnicos pedagógicos y demás figuras en todo el territorio nacional”, sin embargo, agrega el autor que en los planes de estudios, tanto de escuelas normales como de Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la formación y capacitación desde la propuesta curricular para el trabajo en escuelas rurales y multigrado son casi inexistentes. De hecho, en la última propuesta curricular del 2018, que incluye 16 planes, no existe ninguno en específico para este tipo de población, aunque sí existen para la atención a la población indígena.

En este mismo sentido, Berlanga (2017) en un espacio digital publicó que “hay más educación para el medio rural y menos proyecto de educación rural”; considera además que no existe este tipo de educación ni

existe —el sujeto rural— en las políticas públicas, también agrega que: “La educación rural ha desaparecido como proyecto cultural”.

Es preocupante que los futuros docentes egresan de la educación normal con poca disposición para el trabajo en el medio rural, tal como se evidencia en las decisiones que toman al momento de aceptar su primer centro de trabajo para incorporarse al ejercicio profesional; en propias palabras de nuestros egresados, comentan que prefieren esperarse a que aparezca en la lista un lugar cercano a sus lugares de origen o en el medio urbano.

Las consideraciones anteriores han llevado a colectivos docentes preocupados a tomar decisiones para afrontar estas carencias, en la formación inicial que se les genera a los futuros profesores de educación primaria respecto al trabajo en el medio rural, generando condiciones para que algunos de nuestros estudiantes vivan la experiencia formativa de desarrollar sus prácticas profesionales, en contexto rural y en la atención educativa de grupos multigrado, con el propósito de fortalecer las competencias genéricas y profesionales para su ejercicio profesional en estos contextos.

En este sentido, miembros del cuerpo académico “Cultura, diversidad y procesos de formación”, diseñamos un proyecto de acompañamiento con diversas líneas de investigación, entre ellas, la relacionada con el desarrollo de prácticas profesionales en la atención de grupos multigrado, de la cual se da cuenta en el presente estudio. En particular, las interrogantes que lo guiaron son: ¿Qué competencias han desarrollado los futuros docentes de educación primaria para la atención educativa de un grupo multigrado?, ¿qué tacto pedagógico muestran para las situaciones educativas propias de contextos rurales?, ¿cuáles son los retos que representará para ellos esta experiencia de formación? y ¿qué aporta a la formación inicial de los futuros docentes la experiencia de prácticas profesionales en contextos rurales?

Por lo tanto, el propósito central es: analizar el impacto de las experiencias de práctica en contextos rurales, en la formación inicial de los futuros licenciados en educación primaria, y los propósitos particulares: (a) Analizar las concepciones sobre ser docente y valoración de competencias docentes; (b) identificar tacto pedagógico en la atención al trabajo en escuelas rurales; (c) identificar características en la intervención docente y en las actividades de vínculo con la comunidad rural; (d) identificar retos para los futuros profesores el trabajo docente en el medio rural; y (e) analizar el impacto de las experiencias docentes en contextos rurales en la formación inicial.

El presente trabajo está organizado en cuatro apartados. En el primero se hace alusión a la metodología del trabajo basada en Estudio de casos, en el segundo se delinea el marco teórico recuperando aspectos de la formación docente inicial, y la educación rural. Ahora bien, la presentación de resultados se muestra en la tercera parte, considerando antes que nada la situación inicial de los futuros docentes: historia personal e identidades, concepciones sobre ser docente y valoración de competencias docentes, también se analiza tanto el trabajo desarrollado en grupos escolares, como las actividades de vínculo con la comunidad rural. Además, se señalan los retos que representó para los futuros profesores el trabajo docente en el medio rural y en la atención educativa de grupos multigrados, así como recomendaciones de estos a la institución formadora y sus docentes para la valoración y promoción de prácticas profesionales en escuelas de este tipo.

En la última parte, se presentan conclusiones que apuntan a la importancia y urgencia de fortalecer, desde la educación normal, la formación de docentes con competencias para la atención educativa de los niños de educación primaria en contextos rurales.

Metodología

El presente es un estudio con enfoque cualitativo y derivado del proyecto ya mencionado, desarrollado durante el ciclo escolar 2018-2019, en el que participaron cuatro escuelas primarias como espacios de prácticas profesionales. Una de esas escuelas primarias es la escuela primaria “Adolfo López Mateos” ubicada en La Presita, zona rural muy cerca del municipio de Culiacán, Sinaloa, México, donde se ubicaron a cuatro estudiantes normalistas formados, desde la propuesta curricular de 2012, y la que constituyó el estudio de caso para el tratamiento y análisis de los procesos y datos empíricos con el propósito de explorar, en forma más profunda, la situación de prácticas profesionales en contextos rurales. Los participantes fueron cuatro estudiantes: dos del sexo masculino y dos del femenino, de los cuales dos atendían a grupos multigrados (uno de primer y segundo grado, y el otro de tercer y cuarto grado), y los otros dos a grupos unigrado (tercer y cuarto grado). Lo anterior, nos permitió caracterizar el estudio como Casos múltiples con una unidad principal de análisis.

Las principales técnicas de investigación utilizadas en distintos momentos del ciclo escolar fueron: la observación, entrevistas directas, análisis de documentos y un cuestionario como formulario electrónico. La evidencia empírica derivada del presente proyecto se analiza considerando tres aspectos principales: punto de partida de las prácticas profesionales resaltando las historias de los estudiantes, según Fortoul, *et al.* (2013), como sujeto histórico-social que hable de sí mismo y que puede ser capaz de consolidar “un estilo propio de docencia”, desarrollo de las mismas resaltando los logros señalados por los participantes, y los principales retos identificados en este ejercicio profesional y formativo de suma importancia, para la culminación de su formación inicial como docentes.

Marco teórico

Escuelas normales: generalidades y relación con la educación rural

Las escuelas normales mexicanas son definidas desde la SEP como instituciones de educación superior, desde 2005, puesto que dejaron de pertenecer a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y se les ubica en la Subsecretaría de Educación Superior, específicamente, en la Dirección General de Profesionales de la Educación (DGESPE).

Se trata de instituciones muy diversas en origen, organización, funcionamiento y oferta educativa. La publicación en 2017 del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) “La Educación Normal en México. Elementos para su análisis” incluye trece subsistemas dedicadas a ofertar licenciaturas en educación como formación inicial para la educación básica, para el bachillerato o bien para los niveles de posgrado; el subsistema más representativo es el de las escuelas normales, incluyendo las públicas y las privadas, las cuales hacen un total de 460.

Históricamente, tales instituciones se han dedicado especialmente a la docencia en detrimento de la investigación y difusión del conocimiento. La actividad de docencia está centrada, principalmente, en la puesta en operación de los planes y programas de estudios construidos desde oficinas centrales de la SEP y con poca participación de los docentes y directivos, aunque cabe reconocer que en las últimas experiencias de diseño curricular ha sido visible una mayor participación de los docentes.

Gómez (2008) advierte que la temática de los profesores y la formación inicial en nuestro país se engendra como círculo vicioso, problemático y endogámico, que ha tenido como consecuencia la prevalencia de docentes con preparación insuficiente, tal como lo han evidenciado los resultados de los sistemas nacionales de evaluación en los últimos años.

Según el estado de conocimiento “Procesos de formación, Volumen I” (COMIE, 2013), la educación normal mexicana requiere de reflexión constante y de investigación, para reorientar su quehacer en el campo de la formación de docentes.

Respecto al vínculo de la educación normal con la educación rural, se presentan las siguientes consideraciones:

- a) En 1926 se crearon 16 Escuelas Normales Rurales, las cuales existen actualmente y desarrollan alguna de las propuestas curriculares propuestas por DGESE.
- b) En 1984 se logra el nivel de licenciatura y se crean nuevos planes y programas de estudio para educación preescolar, primaria y secundaria; regularmente las prácticas docentes se realizaban en contextos rurales, semiurbanos, urbanos y multigrados. En nuestro estado, en esa época, las condiciones de seguridad todavía no afectaban la estancia de los estudiantes normalistas en todos los municipios próximos a la Ciudad de Culiacán, y tenían acercamientos constantes con las comunidades rurales.
- c) En 1997 se modifica el plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, y se establecen los dos últimos semestres para servicio social a través de las prácticas profesionales en contextos reales de trabajo, en las dos modalidades de trabajo docente propuestas curricularmente, pero no necesariamente en escuelas del medio rural. Es de resaltar que en nuestro estado se trabaja una modalidad especial de trabajo docente para la atención educativa en escuelas primarias de niños migrantes, ubicadas en campamentos agrícolas en el valle de Culiacán y Navolato. También se incluían dos espacios curriculares estatales denominados Asignatura Regional, donde cada escuela normal tenía la opción de seleccionar el tipo de población que incorporaría como objeto de estudio a tales programas: rural, indígena, multigrado. En Sinaloa se optó por la temática de la diversidad que incluía los tres contextos.

- d) En 1999 se reforma la educación preescolar y secundaria. En el caso de esta última se crea una especialidad en telesecundaria, para formar a los docentes que atienden a la población rural e indígena.
- e) En 2004 se realiza una adecuación curricular al plan de estudios 1997, desde el enfoque intercultural bilingüe, privilegiando el desarrollo de habilidades docentes para el contexto indígena.
- f) En 2012 se modifican, nuevamente, los planes de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria (Acuerdos 649 y 650). Además, para ambos niveles de la educación básica, se diseñan los programas con enfoque Intercultural Bilingüe (Acuerdos 651 y 652).
- g) En 2018 se crea el Acuerdo Nacional para la modificación de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica en el país (Acuerdo número 14/07/18). En el caso de las licenciaturas en educación primaria y preescolar (generales e interculturales), que ya habían sufrido modificaciones en el 2012, sólo se realizan ajustes a la malla curricular, pero conservan muchas de sus características. Las licenciaturas en educación secundaria, educación física y educación especial sufren modificaciones profundas, especialmente esta última cambia de nombre a licenciatura en inclusión educativa.
- h) En el caso del plan para la licenciatura en educación secundaria, se modifica la propuesta curricular para la especialidad en Telesecundaria, con el propósito de que los estudiantes normalistas desarrollen situaciones de aprendizaje para grupos multigrado y multinivel.

Planes 2012 y 2018 para la formación de educadores de educación primaria

En general, se denomina Plan 2012 al diseño curricular propuesto por la SEP, en 2011, para cuatro licenciaturas en educación básica. Dos de ellas están destinados a la preparación de futuros docentes de educación preescolar y primaria en modalidad general, y las otras dos para formar docentes en los mismos niveles, pero en la modalidad indígena intercultural.

Las cuatro licenciaturas incorporan el estudio de los contextos educativos, en un curso denominado Teoría Pedagógica que se ofrece en el

cuarto semestre, y en el que se plantea realizar un análisis de los diversos contextos e incluye al urbano, al rural, además de los lugares marginados o de extrema pobreza. De igual manera, “propone analizar los problemas vinculados con: niños migrantes, extraedad, plan de lectura, escuelas rurales, niños indígenas, violencia y educación sexual” (SEP, 2014, p. 5). Además de incluir dos cursos referidos a la atención de la diversidad e inclusión, en donde se incorpora el estudio del contexto indígena y la diversidad étnica, cultural y lingüística, y el análisis de los dispositivos pedagógicos más viables para la atención de esta población en desventaja sociocultural.

En el caso de los programas para la atención de la población indígena, tanto para preescolar como primaria, se agrega un trayecto formativo denominado “Lenguas y culturas de los pueblos originarios”, integrado por siete cursos donde se estudia la diversidad cultural y lingüística, la interculturalidad, y retoman las lenguas originarias como objetos de estudio.

En el caso del Plan de estudios 2018, que al igual del 2012 conserva vigencia, aunque ya está anunciada la que se estructura con la filosofía de la nueva escuela mexicana, se caracteriza por las modificaciones a las cuatro licenciaturas descritas anteriormente, y se transforman las licenciaturas en educación secundaria, educación especial y educación física.

Los programas con enfoque intercultural bilingüe (preescolar y primaria) modifican su trayecto formativo relativo, al estudio de lo intercultural, y se transforman en cuatro cursos sobre Lenguas Indígenas. Además se sustituye, desafortunadamente, el curso de Teoría Pedagógica por uno denominado Modelos Pedagógicos, y desaparece el estudio de los contextos sociales y sus respectivos problemas. Tal decisión curricular afecta la visibilidad de la ya tan poco visible educación rural y descrita, atinadamente, por Cano e Ibarra (2018), como paisajes diversos y complejos.

Cabe agregar que se conservan dos cursos, donde se estudia la diversidad, entre ellas la cultural y lingüística, denominados Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. En el primer curso se incorpora el análisis interseccional para abordar la diversidad, y en el segundo se abordan los principios y fundamentos de la inclusión educativa, ante el reto que enfrenta la escuela para garantizar una educación básica para todos.

Conceptos básicos y recomendaciones para la formación docente en el contexto rural

En este apartado se recogen algunos conceptos considerados importantes para la educación rural, resaltando algunas recomendaciones derivadas de la investigación educativa en el campo. A nivel latinoamericano se rescata del planteamiento de Miranda: el concepto de sostenibilidad educativa rural, entendido como el “conjunto de acciones educativas para alcanzar los niveles socioculturales indispensables para el desarrollo humano integral de la mayoría de la población rural” (2011, p. 106).

A nivel nacional, se considera importante resaltar la preocupación de continuar asociando la educación rural al número de habitantes de un poblado, y la idea que se asocia de valorar la importancia de este contexto, en términos financieros, y la consiguiente toma de decisiones de cerrar centros escolares a partir de este criterio. Al respecto, se retoman las propuestas de Galván (2019), de incrementar estudios sobre el impacto que las políticas de consolidación tienen sobre los territorios rurales, y de profundizar el análisis de las repercusiones del cierre de las escuelas en la identidad de las comunidades, la dinámica del territorio y la sinergia institucional regional.

De igual manera, se toman como base algunas ideas del planteamiento de Mateos, Mendoza y Dietz (2013), en su texto sobre la diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior, sobre el superar la idea de asociar el enfoque intercultural a la población indígena y continuar la reflexión, tanto en las escuelas normales como en las universidades, respecto a la necesidad de la interculturalidad para todos en general, y que tales planteamientos transformen los espacios educativos y sociales en pro de ambientes más respetuosos de las diferencias, democráticos e incluyentes; ideas discutidas por Schmelkes desde hace 20 años. Asimismo, de Baronnet (2010), se rescata el convertir en procesos participativos regionales el diseño de propuestas curriculares, y el superar la tendencia nacional de construir tales propuestas desde arriba y su implementación a nivel regional. De igual manera, es imperativo superar la idea de formar profesores de modo homogéneo.

En el terreno de las escuelas normales, se requiere la transformación de tales instituciones en verdaderos centros de enseñanza y de investigación, para lo cual su autonomía juega un papel más importante. En términos de Fortoul y *et al.* (2013), se requiere romper la racionalidad tec-

nocrática e instrumental y fomentar verdaderos procesos formativos a partir de la reflexión, y sobre todo centrados en el aprendizaje de los futuros profesores.

De igual manera, se considera de suma importancia fortalecer la filosofía de la educación inclusiva y convertir a las escuelas normales en verdaderos centros inclusivos, donde la diversidad de los estudiantes sea el principio fundamental que oriente las decisiones académicas y organizativas.

Finalmente, los formadores y los futuros docentes deben desarrollar nociones sobre su propio bienestar personal, en el que sean capaces de identificar las condiciones que le generan malestar, y de responsabilizarse de sus propios procesos de bienestar.

Desarrollo

Como formadores de docentes resulta una tarea compleja la selección de los espacios de práctica profesional de nuestros alumnos, ya que influyen muchos factores a favor y en contra de esto, pero finalmente se trata de buscar las condiciones de aprendizaje que garanticen estas prácticas como un proceso realmente formativo. Shön (1992) plantea que para la formación de profesionales reflexivos es necesario que estos se sitúen en espacios reales donde ocurren los problemas propios de la profesión, y que estén en constante relación con personas experimentadas que les puedan orientar en el análisis, diagnóstico y resolución de los problemas a que se enfrentan día a día.

Convencidos de lo anterior, es que pensamos en generar las condiciones necesarias para que un equipo de futuros docentes realice sus prácticas profesionales en una escuela primaria, en el contexto rural, y que además tengan grupos multigrado. Se trata de la escuela primaria federal Adolfo Ruiz Cortines, una escuela pequeña que atiende en promedio 80 niños cada ciclo escolar, con grupos multigrado y unigrado, de organización tetradocente en la modalidad de tiempo extendido. Ubicada en la comunidad rural de La Presita, perteneciente a la alcaldía central de Culiacán Rosales, Sinaloa, situada en el km. 6, por la carretera Internacional salida norte. Atendida por cuatro maestras titulares, un maestro de educación física, la maestra de apoyo y por el resto del equipo que acudía una vez por semana, un intendente y también un grupo de madres de familia que se encargan diariamente de la cocina y la comida.

La directora de la institución al igual que las docentes recibieron con agrado la presencia y participación de los jóvenes profesores. Su disposición a apoyarlos, orientarlos y aprender juntos siempre estuvo presente, ésta expresó al recibirnos:

Nos da mucho gusto que nos hayan seleccionado como escuela de práctica, pocas veces nos envían chicos de la escuela normal, y sólo vienen unas cuantas semanas, ahora va a ser un gran aprendizaje porque van a estar todo el ciclo escolar y van a participar en todo lo que implica el trabajo de un profesor, sean bienvenidos todos, estoy segura que vamos a trabajar muy bien.

Lo anterior da cuenta de la apertura y amplias oportunidades de las escuelas rurales como espacios de práctica docente. Ante esto existe un gran reto para las escuelas normales y sus docentes: establecer los vínculos y las gestiones necesarias para trabajar de la mano con directores y docentes de educación rural.

Historia personal e identidades de los futuros docentes

Antes, ingresaban a la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) muchos estudiantes de los diversos municipios del estado, muchos de ellos de campos agrícolas, rancherías, ejidos, pueblos. Una minoría era propiamente de contextos urbanos. Hoy en día, una cantidad importante de estudiantes son de la ciudad de Culiacán. Las prácticas docentes, en los semestres anteriores a su último año de formación, son en escuelas urbanas de organización completa con grupos unigrado, y al egresar no desean ser ubicados en escuelas rurales situadas en lugares alejados de las zonas urbanas.

Ahora bien, de los cuatro estudiantes normalistas seleccionados para este estudio, tres proceden de comunidades rurales, donde vivieron su infancia y residen. Sólo una estudiante siempre ha vivido en la ciudad. Uno de los sujetos señala:

Soy el primero de tres hijos y soy originario de una comunidad de Angostura, Sinaloa, llamada Valentín Gómez Farías, que normalmente la gente lo conoce como el Muerto. Es un ejido con aproximadamente 1 000 habitantes

y cuenta con tres instituciones educativas como lo son: preescolar, escuela primaria y telesecundaria, a las cuales asistí en mi proceso educativo.

Otro de los sujetos, describe la comunidad en donde ha vivido toda su vida, de donde se ha ausentado sólo para cursar su educación preparatoria y superior:

Es tranquila, acogedora, con gente noble y trabajadora. Por la noche se escuchan los coyotes, el cantar de los grillos, se pueden apreciar las estrellas y la luna. Cuenta con los siguientes servicios públicos: luz eléctrica, agua potable y drenaje, los últimos dos son de buena calidad. Hay tiendas (4 abarrotes), iglesia, ciber, estadio, expendio de cerveza y cancha deportiva. Las celebraciones que se realizan son: día de San Judas Tadeo el 28 de octubre, el día del ejido el 9 de mayo... De la comunidad han salido grandes profesionales del sector salud, sociales y humanidades. La fuente de ingreso es la ganadería y agricultura...

En ambas redacciones se puede observar que los sujetos experimentan un sentido de pertenencia y arraigo a sus comunidades. Orgullosos y agradecidos de sus orígenes. En cuanto a la identidad profesional tres de los cuatro sujetos declaran que ser docente es algo que ellos decidieron sin ningún conflicto. El sujeto que no tiene inclinación genuina respecto a la profesión docente comparte:

No fue por gusto propio que elegí ser maestro, tampoco amor al arte, ni la pasión por esta profesión y enseñar como muchos de mis compañeros han dicho. Un día platicando con mi madre me dijo: “Ser maestro es una muy buena profesión, un muy buen trabajo, tienen vacaciones como ningún otro trabajo, quincena segura, prestaciones, no es un trabajo matado debajo del sol y pues viven bien, mira algunos ejemplos de aquí del rancho”; eso fue meramente lo que me convenció para decantarme por dicha carrera y estar donde estoy hasta el momento.

Explica que con el paso del tiempo se dio cuenta de que era una carrera que realmente le gustaba, y que estaba consciente de que le faltaba trabajar en muchas cosas en las que aún presentaba dificultades: “pero ¿sabe qué? —expresó un día—, yo quiero ser maestro en un rancho, no quiero ser maestro en la ciudad”. Por el contrario, convencido de su interés por la

profesión, otro de los sujetos expresa las razones de por qué decidió ser docente:

Siempre ha sido la carrera que me gusta y siento que puedo aportar mucho... Toda mi vida estuve envuelto en la docencia, mi mamá es maestra y casi a diario la miraba revisando exámenes, leyendo libros, haciendo material didáctico, levantándose temprano para irse a trabajar..., al entrar a la escuela, podía ver más de cerca el trabajo que realiza un docente en el salón de clases; era algo inspirador ver a algunos maestros dando una clase e inculcando un nuevo conocimiento a sus alumnos.

El hecho de ser una decisión consciente e intencionada da elementos fuertes para considerar, por lo menos en estos casos, que el proceso de construcción de la identidad docente puede darse de forma más sólida, ya que permite ubicar las motivaciones y metas para ser un docente con un alto grado de compromiso profesional.

Concepciones sobre ser docente

En las siguientes narrativas se pueden observar los niveles de identificación con la profesión docente, que cada uno de los sujetos en cuestión tienen. En esta narración se puede observar una concepción de las más sencillas:

Es una profesión humanista, muy satisfactoria, que deja huella en las vidas de otras personas y no solo [sic] alumnos sino también en padres de familia, compañeros de trabajo y hasta en sociedad o gente que vive cerca de la escuela. Siento que ser profesor es una gran responsabilidad que lleva como función, principalmente, enseñar; ya después se pueden incluir otros términos que son importantes como valores, actitudes y virtudes de gran importancia que un profesor tenga para su mejor desarrollo en la comunidad escolar... hay muchos profesores que hoy en día solo tienen su plaza para recibir el famoso cheque o la quincena; no tienen ética, no hay pasión por enseñar... Yo quisiera ser un profesor que les enseñe a los niños cosas interesantes y nuevas, prepararlos para que enfrenten los retos que la vida pone en el transcurso.

Para otro de los sujetos ser profesor es:

En esencia, un ser humano con capacidades y límites propios de una persona común y corriente; pero si hay algo que lo puede hacer sobresalir y dejar atrás esa naturaleza que caracteriza a los humanos, es que es un formador de otras profesiones, parte importante de la vida académica y laboral de quienes quieren superarse y aprender... A lo largo de su vida, un maestro... va obteniendo las herramientas necesarias para realizar la práctica, como las bases teóricas y conceptuales para la enseñanza, estrategias o técnicas e, incluso, actitudes para ponerse frente a un aula y lograr ser parte fundamental de este proceso tan importante como lo es la educación.

La narrativa anterior se sitúa más en la dimensión personal de la docencia y toca también la dimensión social, mientras que otro de los sujetos, en la siguiente narrativa, redimensiona el ser y quehacer docente:

Antes, el maestro era considerado un transmisor de conocimientos, y la educación era tradicionalista... el maestro era la autoridad, los padres de familia lo admiraban con respeto y se hacía lo que el maestro pedía, pues él tenía la razón. Con el paso del tiempo y el surgimiento de las nuevas tecnologías la sociedad comenzó a demandar otras necesidades, por lo que dejó de buscar un transmisor de conocimientos, para encontrar un guía que apoyara a sus alumnos en construir su propio aprendizaje y que además dominará la pedagogía... la docencia es una profesión humanista y su principal propósito es el de preparar a los alumnos para vivir en sociedad y mejorarla, haciendo que tomen mejores decisiones y no se cometan los mismos errores de siempre... Los alumnos no quieren un maestro aburrido que cumpla todo el programa al pie de la letra; los niños tienen diferentes necesidades.

Otra narrativa que no sólo se realiza desde lo personal sino de desde muchas otras dimensiones, es la siguiente:

Ser maestro es ser el suspiro del educando; es el recuerdo de todos aquellos que han pasado por la escuela; es la gratitud de quienes aprendieron algo de él. Es un ser dispuesto a abandonar la comodidad por sus alumnos, es el ser que sueña que sus estudiantes aprendan, trabajen y se esfuercen en todo lo que él planea. Ser maestro es dar cariño, un abrazo de confianza, ser ejemplo a seguir, ser la voz de los niños, el refugio del aprendiz, dedicar horas de

estudio, elaborar material didáctico, ser promotor del aprendizaje, obrero del director, intendente de los alumnos. Ser profesor va más allá de dar clases, de enseñar, de aprender y de trabajar con los niños. Ser profesor es la búsqueda de ser un buen profesor, que guía, orienta, inspira, crece junto con sus alumnos, se capacita profesionalmente, muestra dominio de contenidos, conoce a sus alumnos, cómo aprenden, evalúa aprendizajes, está abierto al proceso de enseñanza-aprendizaje, cuida su aspecto físico y emocional, cuida sus palabras, pues sabe expresarse correctamente, escucha a sus alumnos, atiende sus gustos e intereses, busca la mejora, es gestor de aprendizaje y enseñanza, establece buenos lazos de comunicación con alumnos, colegas, padres de familia y autoridades educativas, emplea el trabajo colaborativo, asiste a las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), comparte experiencias, dudas e incertidumbres entre sus colegas, atiende a la diversidad, es inclusivo, posee y aplica un cúmulo de valores, pues la educación sin valores no es educación. Entre los valores que aplica se encuentran: responsabilidad, respeto, puntualidad, justicia, diálogo, humildad, empatía, tolerancia.

Como se puede apreciar, en todos los casos se ve reflejado una concepción compleja del ejercicio de la profesión docente; algunos con más sentido crítico y con sentido social e histórico.

Actividades en escuela multigrado y valoración de competencias genéricas y profesionales

Es importante destacar, antes de hacer la valoración de las competencias de los normalistas, que la propuesta general de trabajo fue el acompañamiento pedagógico por un equipo de profesores participantes del proyecto general y no solo del maestro de prácticas, donde se favorecen tres ejes de intervención docente: el pensamiento crítico, la investigación-acción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Considerando siempre promover el aprendizaje autónomo al igual que el trabajo colaborativo. En relación a las competencias genéricas y profesionales se puede señalar que los estudiantes normalistas las favorecieron, desarrollaron, y en algunos casos, las consolidaron tanto en los espacios de formación en la ENS como en la escuela primaria de práctica.

Ahora bien, las competencias profesionales todas fueron favorecidas, pero la que más fue la de “Actúa de manera ética ante la diversidad de si-

tuaciones que se presentan en la práctica profesional”, ya que todas las acciones en la escuela de práctica educan; claro que sí existe el debido acompañamiento, por ejemplo, se puede destacar que: en el caso de los tres de los alumnos se observa, al inicio del ciclo escolar, tener dificultad para asistir 15 minutos antes de la hora de entrada de los niños a la jornada escolar; situación que se les recomendó resolvieran y así lo hicieron, pues el realizar guardias a la hora de entrada con su maestra tutora era sumamente importante. Desde esta, aparentemente, simple actividad, se podía apreciar no solo la relación que cada uno tenía con su maestra tutora, sino con los niños y los padres de familia. Las maestras titulares los recibían en la puerta a todos los actores escolares con un trato amable, de confianza, orientando e informando a quien lo requería. He aquí cuestiones relacionadas con puntualidad, responsabilidad, compromiso, comunicación asertiva, normas escolares, etcétera.

Otro aspecto que les aportó espacios y procesos formativos a esta competencia fue la asistencia a las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CE); también el participar de forma activa en todas y cada una de las actividades de la escuela primaria: homenajes, aplicación y evaluación de exámenes, actividades extraescolares (visitas a museos, cine); apoyar en actividades como talleres y clubes en el horario extendido, así como en otras actividades de formación continua (talleres), siendo sede en eventos académicos como la Olimpiada del Conocimiento, etcétera.

Otra de las competencias mejor favorecidas fue: “Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas”, a partir del diseño de proyectos que involucran a la mayor parte de la comunidad escolar, como el festival navideño, evento recreativo-cultural del día del niño, el proyecto ¡Expresate! del 14 de febrero, que implicaba el trabajo con asignaturas de educación artística, español y formación cívica y ética; el evento de clausura de la escuela. En todos estos eventos se promovía la participación de todos: maestros, niños e incluso en ocasiones de los padres.

También la competencia profesional de: “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica”, se consolidó. De hecho, sus trabajos de titulación recuperan aspectos relacionados con esto. Se trató de que las maestras titulares planearan con ellos y les dieran observaciones del diseño y pues-

tas en práctica. Otra competencia profesional muy relacionada a esto fue: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”, que también fue muy favorecida, en tres de los cuatro casos.

Formación recibida en la escuela normal

Al cuestionarlos ¿qué materias incorporarías al currículum para preparar a los docentes para trabajar en contextos rurales y multigrado?, señalan que: un curso sobre planeación para escuelas multigrado; y expresa uno de ellos: “Me hubiera gustado que en la escuela normal se hubieran centrado en cómo trabajar en escuelas rurales, al menos una materia o un semestre completo”, pues destaca que el trabajo en escuelas multigrado y rurales es una realidad muy común en la educación de nuestro país. Otro de los sujetos propone un curso que tenga que ver con la educación rural, y aclara que se refiere a “cómo se desarrolla, cómo le hacen los maestros, viajes a una escuela rural, etc”. Sin embargo, otro de los sujetos reflexiona sobre que las asignaturas ya están planteadas, y que sólo hace falta dar énfasis a contenidos específicos sobre educación rural y multigrado.

Retos profesionales en la atención educativa de los grupos multigrado

Expresan que lo difícil a lo que se enfrentan al realizar su práctica en la escuela primaria de la presita fue en primer lugar: el tipo de planeaciones que tenían que realizar y el hecho de tener que hacer varias actividades durante el ciclo escolar tanto en la ENS como en la escuela primaria, como el documento para titularse, ir a prácticas, planear, evaluar y aplicar estrategias. En particular sobre el trabajo en escuela rural-multigrado destacan como retos los siguientes: los tiempo y gastos de traslado, dificultades de aprendizaje y rezago presentadas por los niños, la visible marginación social, educativa y económica de los padres que se reflejaba en descuido y negligencia en los niños, las dificultades de niños, en todos los grupos escolares, para consolidar el proceso de alfabetización inicial, elaborar la planeación por proyectos-carta descriptiva, la participación en actividades de horario extendido, así como trabajar colaborativamente en even-

tos académicos, cívicos y culturales en la comunidad escolar, y el poder coordinar el trabajo docente con el trabajo administrativo. Y, en términos generales, los cuatro sujetos señalan que fue una buena experiencia, lo que se refleja en los siguientes comentarios:

- a) “Fue agradable, una experiencia hermosa, me sentía tranquila, emocionada de estar ahí, con ansias de ayudar, tal vez porque soy de rancho y porque estoy muy agradecida con la escuelas públicas”.
- b) “Desde que nos asignaron ir a esa escuela primaria, presentí que iba a ser una linda experiencia y más con los compañeros que me tocaron... el recibimiento de los maestros, el trato de los padres, el cariño de los niños; fue muy bonito sentir que ahí sí respetan el trabajo del maestro”.
- c) “Considero que esta fue la escuela que me enseñó a ser maestro, pues aquí aprendí casi todo lo que sé en cuanto a mi práctica docente”.

Como se puede observar el impacto en la formación de estos futuros profesores de educación primaria fue más que evidente, así como la invitación a que las escuelas formadoras y los formadores de docentes hagan algo para reforzar este aspecto.

Reflexiones finales

Los futuros docentes de educación primaria que integraron este estudio de casos múltiples se formaron bajo las orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas del plan de estudios 2012, el cual les aportó elementos para el trabajo docente en forma de práctica profesional, en una escuela rural y con grupos multigrado. La mayoría de ellos son jóvenes nacidos y crecidos en el medio rural y presentan, además, una identificación con la profesión docente y a pesar de ello su práctica docente representó una serie de retos.

En definitiva, la escuela normal debe ofrecer espacios curriculares y extracurriculares donde aprendan recursos pedagógicos, metodológicos, didácticos y de sensibilidad y tacto pedagógico, para atender con calidad las necesidades educativas de los grupos multigrado y las demandas académicas que les exige una escuela del contexto rural. La cantidad de prácticas y de tiempos de estancia en la escuela rural deben ser amplia-

das, para que tengan un impacto significativo en la formación de los futuros docentes, ya que estos requieren vivir las comunidades, su cultura y sus agentes educativos en toda la extensión de la palabra.

Pero, sobre todo, la institución formadora tendrá que capacitar a los formadores de docentes en materia de educación rural y multigrado; seleccionar a los formadores con mejor perfil para las materias de práctica profesional y de preparación para la enseñanza; además, realizar investigación educativa con enfoque mixto, desde los cuerpos académicos de la escuela normal sobre la situación de la educación rural y multigrado en el estado de Sinaloa, que oriente la toma de decisiones sobre qué proyectos se deben delinear para fortalecer la formación docente, en estos espacios de aprendizaje.

Todo lo anterior exige a los formadores y a las comunidades normalistas reorientar su actuación profesional atendiendo las recomendaciones de la diversidad, la educación inclusiva y la interculturalidad, como conceptos básicos para la formación de docentes, con competencias profesionales suficientes para atender la complejidad de este tipo de escenarios, al mismo tiempo de que sean capaces de responsabilizarse de su propio bienestar.

Referencias

- Baronnet, Bruno (2010), “De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en la política de formación docente en México”. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, Horizontes educativos, UPN. Disponible en <https://seminarioeducacionydiversidad.files.wordpress.com/2012/01/bruno-baronnet-normales-indigenas-libro-construccion-de-politicas-educativas-2010-upn.pdf>
- Berlanga, Benjamín (2017), “Reforma educativa y educación rural en México”, *La Jornada de Oriente. Inforural*. Disponible en <http://inforural.com.mx/reforma-educativa-y-educacion-rural-en-mexico>.
- Cano, Amanda y Enrique Ibarra (coords.) (2018), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, RIER-UPES, México.
- DOF (1984), Acuerdo por el que se establece la educación normal tendrá grado de licenciatura. Disponible en; <http://www.dof.gob.mx/copias>.

- php?acc=ajaxPaginas&paginas=todas&seccion=UNICA&edicion=200678&ed=MATUTINO&fecha=23/03/1984>.
- DOF (2012a), Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Disponible en <https://libreriaief.com.mx/descargas_gratuitas/leygral_educacion/acuerdo649.pdf>.
- (2012b), Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Disponible en <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>>.
- (2012c), Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a651.pdf>>.
- (2012d), Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para La Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Disponible en: <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264721&fecha=20/08/2012>.
- (2018), Acuerdo número 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Anexos 1 al 16. Disponible en: <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5533902>.
- Ducoing, Patricia, y Bertha Fortoul (2013), *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 1), México: Colección Estados de Conocimiento, ANUIES-COMIE.
- Fortoul, Bertha, Carmela Güemes, Flor Martell y Eugenia Reyes (2013), “Formación inicial de docentes para la educación básica”, *Procesos de formación, 2002-2011*, (vol. 1), México: Colección Estados de Conocimiento, ANUIES-COMIE.
- Galván, Lucila (2019), Una mirada crítica a la política de consolidación en México: premisas, acción y omisiones. En *Llas políticas de cierre y consolidación de escuelas rurales: crítica y propuesta*, Simposio del xv CNIE, Acapulco, México. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1750.pdf>>.
- Gómez, Fabiola (2008), “Identidad profesional en alumnos de primer grado de la licenciatura en educación primaria”, “Formación inicial de docentes para la educación básica”, *Procesos de formación, 2002-2011*, (vol. 1), México: Colección Estados de Conocimiento, ANUIES-COMIE.

- Juárez, Diego (2016), “¿Existe la educación rural?” *Nexos, Distancia por tiempos, Blog de educación*. Disponible en <<http://educacion.nexos.com.mx/?p=378>>.
- López, Jennifer, y Mireya Rubio (2019), Bienestar docente en contextos rurales y urbanos desde la mirada de los profesores. Ponencia presentada en el xv CNIE, COMIE, Acapulco, México. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3732.pdf>>.
- Martínez, Piedad (2006), “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”, *Pensamiento y Gestión*, núm. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte, Colombia. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>>.
- Mateos, Laura Selene, Rosa Guadalupe Mendoza y Gunther Dietz (2013), “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (col. Estados de Conocimiento), México, ANUIES-COMIE.
- Medrano, Verónica, Eduardo Ángeles y Miguel Ángel Morales (2017), *La educación normal. Elementos para su análisis*. México, INEE. Disponible en: <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>>.
- Medrano, Verónica, y Elba Ramos (2019), *La formación inicial de los docentes de educación básica. Educación Normal, UPN y otras instituciones de educación superior*. México, INEE. Disponible en <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>>.
- Miranda, Guillermo (2011), “Nuevas realidades en América Latina Retos para la formación docente”, *Revista de Ciencias Sociales*, 1-2(131-132), pp. 89-132. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>>.
- Rubio, Mireya, Gloria Castro y Griselda Samayoa (2019), *Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores*. Ponencia presentada en el xv Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3070.pdf>>.
- SEP (1997), Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria. Disponible en: <<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>>.
- (1999), Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación secundaria, México.

- SEP (2014), Teoría pedagógica. Plan de Estudios 2012 (cuarto semestre). Disponible en: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/vc/programas/lepri/teoria_pedagogica_lepri>.
- (2018), Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo escolar 2018-2019. México. Disponible en: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014.2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf>.
- Shön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, España: Barcelona.

TERCERA PARTE
FORMACIÓN DE DOCENTES RURALES
EN SERVICIO

Capítulo 9

Formação e práxis pedagógica na escola do campo: resistência e afirmação da identidade camponesa.

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA¹

MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA²

Introdução

Neste artigo analisamos a relação da Escola do Campo com o fortalecimento da identidade camponesa, a partir de experiências de formação continuada de educadores, através de projetos de pesquisa e extensão, realizados por professores e estudantes da Universidade Federal da Paraíba, envolvendo professoras e professores das Escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes, ambas situadas em assentamentos da Reforma Agrária, no município de Mari, no Estado da Paraíba, Brasil.

A formação buscava refletir sobre os problemas e desafios da Educação no Campo e da formação de professores alinhada às ideias do movimento “Por uma Educação do campo”, do Parecer CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Para tanto, elencou diversos objetivos: problematizar o conceito de educação do campo; identificar os desafios para a formação de professores para a Educação do Campo; discutir e propor ações que contribuam para a melhoria da educação nas escolas dos assentamentos, juntamente com a equipe da escola, na perspectiva de incentivar práticas pedagógicas em sintonia com a Educação Popular e Educação do Campo.

Os projetos desenvolvidos estavam alinhados à pesquisa-ação, configurando-se em ações de formação, ocorridas através de oficinas pedagógicas, realizadas nos anos 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012. A pesquisa-ação constitui-se num método participativo de investigação social. Conforme Thiollent (2003, p. 14) “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com

¹ Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Brasil). Membro da Red Temática de Investigación de Educación Rural, desde 2020. E-mail: leomarinhosufpb@gmail.com.

² Professora Titular do Departamento de Educação do Campo, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Brasil). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: socorroxbatista@gmail.com.

base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O processo de pesquisa-ação, através das oficinas pedagógicas, se deu a partir de temas geradores, inspirados em Paulo Freire, em sua Pedagogia do Oprimido, relacionados ao modo de vida e cultura das comunidades onde as escolas estão inseridas. Os temas geradores foram sugeridos pelos(as) professores(as) que participavam das oficinas pedagógicas, em consonância com um princípio fundamental da Educação do Campo, que é o respeito à realidade dos povos do campo e alguns deles são apresentados neste capítulo.

Para sistematizar as reflexões pretendidas organizamos o capítulo de forma que, na primeira seção discutimos a negação do direito à educação no meio rural que motivou as lutas dos movimentos sociais por educação no campo. Na segunda refletimos sobre os movimentos sociais e a luta por educação e escola do campo. Na terceira seção discutimos elementos da formação realizada com os professores, destacando a práxis pedagógica em escolas do campo e a afirmação da identidade camponesa.

Da Negação Ao Direito À Educação No Meio Rural

A implantação de programas educacionais, em âmbito institucional, para o meio rural, no Brasil, remonta ao século xx e foram marcados pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro, definido por uma estrutura agrária, fundada no latifúndio e na monocultura, na produção para exportação e em relações de dominação e exploração do trabalhador, resultando uma concepção hegemônica que pensa o espaço rural, da pequena propriedade, da agricultura familiar camponesa, como algo à parte, atrasado, fora dos avanços do desenvolvimento e da realidade definida pela representação do latifúndio agro-exportador e da visão urbana, tida como moderna e avançada (Fernandes, 1999).

Tal constatação demonstra que o campo da produção camponesa não se constituía em um espaço prioritário, reconhecido pelo Estado, por meio de políticas públicas e sociais. Segundo Calazans (1993, p. 16) “é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, do campo e da cidade, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da edu-

cação para a classe trabalhadora”. Os homens e mulheres que moravam e trabalhavam no campo eram privados (as) de vários direitos, entre eles o da educação, pois, para o modelo de sociedade da classe hegemônica e para o governo, a educação não era vista como prioridade.

A educação para os povos do campo sempre foi tratada pelo poder público por meio de campanhas emergenciais, sem continuidade. Queiroz (1984, p. 37), pensando nessa perspectiva educativa, avalia que:

... a educação para a população rural foi pensada como um... amplo programa político-ideológico, pensado e decidido fora do alcance das aspirações dos seus interessados. As estratégias utilizadas no desenvolvimento desses programas são de caráter autoritário, portanto, discriminam aqueles que atuam diretamente nele, (nas escolas, por exemplo) como meros executores de determinações.

Em virtude do modelo de exploração colonial escravocrata os latifundiários não tinham preocupação com a educação das classes populares, pois prevalecia a ideia de que o trabalho na agricultura prescindia de educação escolar, por isso a história da educação rural no país é relativamente nova, uma vez que, somente nas primeiras décadas do século xx verificaram-se poucas iniciativas de educação escolar para o campo (Calazans, 1993).

Em 1942, o II Congresso Brasileiro de Educação enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo, ressaltando a importância da escola rural. Nesse período foi criada a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais-CBAR, que tinha suas orientações de influência internacional em conformidade com a política externa norte-americana. Conforme Calazans (1993, p. 21) “a educação rural, sob o patrocínio de programas norte-americanos, tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)”.

Na década de 1960 houve o surgimento de perspectivas educacionais críticas, orientadas por movimentos sociais populares, que se destacaram, principalmente, no Nordeste do Brasil, considerando a realidade precária e a ausência de direitos básicos, envolvendo questões como: a saúde, a fome e o analfabetismo. Tais movimentos ganharam força, sobretudo, nos cinco primeiros anos da década de 1960, contexto em que o educador Paulo Freire teve protagonismo, enquanto um dos líderes precursores dos movimentos de reivindicação de direitos e sua perspectiva educacional crítica.

A perspectiva educacional defendida por Freire influenciou movimentos educacionais importantes, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), que se constituiu em proposta de educação para jovens e adultos, com o desenvolvimento de aspectos educacionais inovadores, de concepções e estratégias de educação de base popular, destacando-se pela criatividade e pela inovação teórico-metodológica (Calazans, 1993).

A capacidade mobilizadora do MEB foi reprimida com o regime ditatorial instaurado com golpe militar de 1964, contexto que passou a implantar projetos experimentais, caracterizados por sua descontinuidade e transitoriedade, reforçando a ideologia conservadora do militarismo (Azevedo: 2007). Destacaram-se, nesse sentido o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal-PROMUNICÍPIO e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste-POLONORDESTE.

Apesar do caráter organizativo que esses programas desencadearam junto aos municípios onde foram implementados, não surtiram efeitos significativos na oferta e na melhoria de seus respectivos sistemas de ensino, em particular as escolas localizadas no meio rural, uma vez que nestas, permaneceram os altos índices de analfabetismo, que recaíam num contingente populacional muito carente, do ponto de vista socioeconômico e cultural.

A permanência do alto número de analfabetos impulsionou a criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento-IPND e do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos-PSECD, acarretando também, na criação de programas especiais no âmbito do Ministério da Educação-MEC. Dentre estes, destacamos o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural-PRONASEC, cuja finalidade era atender os objetivos do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos e expandir o Ensino Fundamental em áreas rurais para promover “melhorias” no nível de vida e no ensino, assim como a redução do fracasso escolar nesse meio, representado pelos altos índices de reprovação.

Na década de 1980 foi implantado no Nordeste do Brasil o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste-EDURURAL, cujo objetivo era oferecer condições de escolaridade aos nordestinos, mediante a melhoria da rede física e também a reestruturação curricular, viabilizando novos conceitos sobre a educação no meio rural. Segundo Queiroz (1984, pp. 31-32), o EDURURAL “... se caracteriza como um programa para educação rural, pensado distante dos seus destinatários, sob o comando dos técnicos e do capital internacional”.

Podemos afirmar que as particularidades do EDURURAL podem ser aplicadas aos demais programas de educação para o meio rural, uma vez, em sua maioria, tratavam-se de propostas que foram pensadas desvinculadas das reais necessidades dos povos do campo, constituindo-se em programas pontuais e descontextualizados frente às reais necessidades da população rural e, como consequência disso, não contribuíram para o desenvolvimento do campo brasileiro, cuja lógica, segundo Barreto (1985, p. 52), "... têm mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região ou de serem instrumento de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delinham a atual política de ensino no país".

Ao resgatarmos a trajetória histórica da educação rural no Brasil necessário se faz pontuarmos as características peculiares que esta possui, uma vez que, historicamente, é voltada para a manutenção dos interesses oligárquicos de fazendeiros, donos de engenhos, em detrimento às necessidades dos posseiros, pequenos proprietários.

Todavia a história não é linear e, embora não se tenha observado medidas governamentais para a construção de um modelo educacional que atendesse aos anseios dos povos do campo, as contradições sociais da luta de classes diante do paradoxo da educação rural acabam por influenciar em lutas e o protagonismo de movimentos sociais do campo em prol de uma educação do campo... Acrescentar após que, "a partir das experiências" que vão se constituindo desde a década de 1960, no Brasil, com o surgimento da concepção de Educação Popular, e consolidam-se após a redemocratização do país, na década de 1980.

Os Movimentos Sociais e a Luta por Educação e Escola do Campo

Os movimentos sociais populares denunciaram e continuam denunciando o papel da educação na reprodução das relações de dominação e, por meio de processos de resistência, lutam pelo resgate de um espaço escolar que, de fato, seja libertador. Assim como constroem experiências educativas populares fundamentadas na Pedagogia do Oprimido, possibilitando reflexões sobre a materialidade da vida das classes trabalhadoras, os pro-

cessos de exclusão e opressão, vislumbrando transformações sociais, econômicas que propiciem perspectivas de emancipação.

Para tanto, é necessário que se realize uma prática pedagógica voltada para os interesses das camadas populares, uma vez que não devemos conceber a educação fora do contexto social e histórico. A educação reflete as contradições da luta de classes e portanto, pode constituir-se em instrumento de dominação, como também, em espaço de luta por meio da ação dos sujeitos que dela fazem parte, assumindo-se como espaço a serviço dos interesses dos trabalhadores, com vistas aos processos de emancipação.

Na década de 1990, destaca-se um esforço político organizativo, numa conjugação de forças de diferentes movimentos sociais do campo que começaram a construir o Movimento por uma Educação de Campo, por entender que o modelo de educação e a escola rural não contribuía com o projeto de campo que os camponeses pretendiam, o qual tem como foco principal de reivindicação a Reforma Agrária, entendida como uma das bases para a construção de um novo projeto de sociedade e busca melhores condições de vida para os camponeses.

Esse movimento histórico foi promissor do ponto de vista da organização de um conjunto de movimentos fortalecendo a luta pela conquista de melhores condições de vida para os camponeses, contribuindo para instaurar o que Gohn (2001, p. 98) chama de “[...] uma nova racionalidade no social: a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas têm o direito à participação das questões que lhes dizem respeito”.

O Movimento por uma Educação do Campo defende um projeto de educação fundamentado na tradição da Educação Popular e como um conjunto estruturado de princípios, conceitos e práticas, trazendo um sentido claro de crítica ao sistema capitalista que controla os meios de produção e captura as sociabilidades que sustentam as comunidades tradicionais (Esmeraldo *et al.*, 2017).

Esse movimento tem como marcos de referência o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado no ano de 1997, na cidade de Brasília/Distrito Federal e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano 1998, na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, ambos protagonizados pelos movimentos sociais do campo.

A Educação do Campo tem sua origem no pensamento educacional popular, no pensamento socialista e nas experiências dos movimentos,

ancorada no desejo e nos interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, formando territórios de vida, de produção e construindo ideologias baseadas em uma concepção crítica da sociedade em que vivem e que os cercam e dele fazem parte (Fernandes: 2006). Na configuração do projeto da Educação do Campo cabe um importante papel à escola que vai de encontro à escola rural.

A concepção de Escola do Campo, que tem origem no Movimento da Educação do Campo, vai se constituindo a partir das experiências de formação humana, desenvolvidas no contexto das lutas dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Esta concepção de escola assume a identidade de classe dos sujeitos que compõem esses movimentos, cujas estratégias teórico-pedagógicas são formadas por dois projetos que se complementam: formação vinculada à atividade crítica dos sujeitos que formam a escola e o projeto político de transformação social, liderado pela classe trabalhadora do campo, cujo objetivo é a contribuição para o fortalecimento das lutas dos camponeses (Molina; Sá, 2012).

Segundo Caldart (2004), a escola tem um papel político que consiste em contribuir para o fortalecimento do projeto de desenvolvimento defendido pelos camponeses e suas organizações. Além disso, ela é fundamental no processo de humanização das pessoas e concorre para o projeto da Educação do Campo, destacando-se as seguintes dimensões: socialização ou vivência de relações sociais; construção de uma visão de mundo; cultivo de identidades e a socialização e produção de diferentes saberes.

Em relação à socialização, papel histórico atribuído à escola, na direção da inserção dos indivíduos à sociedade, segundo Caldart (2004, p. 24) defende-se que se deva “compreendê-la como tempo e espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeito consciente de transformações, inclusive da sociedade”. Nesse sentido se redireciona o papel da escola para formar sujeitos críticos capazes de transformar as relações sociais vigentes na sociedade opressora.

No tocante ao papel da escola para a construção de uma visão de mundo, torna-se importante superar a concepção de certas práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos fragmentados das áreas de conhecimentos e assumir um currículo centrado nos saberes das experiências dos sujeitos como ponto de partida para uma reflexão sobre o contexto próximo em que vivem e da sociedade mais ampla, complementado pelos conhecimentos sistematizados, tendo como finalidade da educação

a formação humana numa perspectiva crítica e da transformação social, como salienta Caldart (2004, p. 26),

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

Em relação ao papel da escola no cultivo de identidades é fundamental que esta desenvolva ações pedagógicas que contribuam para que os sujeitos tenham uma percepção da identidade camponesa, da ideia de pertencimento a um lugar (campo) que tem uma importância vital na sociedade, da terra como elemento de vida e de cultura. Traços fundamentais da identidade, assim como outros elementos salientados por Caldart (2004, p. 26),

Trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

A identidade constitui-se num elemento importante no fortalecimento do projeto de sociedade dos camponeses, pois ao longo da formação social brasileira o projeto hegemônico de sociedade busca negar as identidades étnicas dos diferentes povos que constituíram o país, buscou negar a identidade de classe dos camponeses, atribuindo-lhes diferentes identidades negativas e pejorativas, em nome de uma identidade nacional que mascara os conflitos e as lutas de classes.

Caldart (2004, pp. 27-28) elenca três aspectos que deveriam ser trabalhados na escola do campo para ajudar no cultivo de identidades: (a)

autoestima, (b) memória e resistência cultural, (c) militância social. Conhecer e valorizar a cultura e os modos de produção da vida no campo são elementos fundamentais para superar o estigma e o preconceito que historicamente vem se construindo em relação a identidade dos camponeses, como atrasados e ignorantes.

Daí a importância de se trabalhar a memória, a cultura e os valores do grupo, através de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo dos estudantes, que instigue-os à pesquisa em suas comunidades, possibilitando condições de fazer pesquisas e levantamentos de problemáticas que possam ser trabalhadas na escola e que conduzam a uma práxis transformadora que implica numa resistência cultural e a militância política.

No que concerne à socialização e produção de diferentes saberes, a escola tem um importante papel no seu fazer pedagógico que é mobilizar, produzir e socializar diferentes saberes e conhecimentos que são indispensáveis à formação dos sujeitos. Caldart (2004, p. 29), assim define os saberes:

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de diferentes ideias.

Os saberes e conhecimentos trabalhados a partir do diálogo, tendo como ponto de partida a realidade dos sujeitos da educação contribuem para a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, sempre na defesa de que a educação contribua para fortalecer as identidades de classes e culturais dos povos do campo.

Essa ideia de escola do campo foi contemplada no arcabouço legal instituído no Brasil por demanda dos movimentos sociais, reafirmando o direito dos povos do campo a uma política de educação do e no campo, destacando-se a Resolução 01/2002 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo”, (Brasil, 2002), do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo este o primeiro documento oficial que faz menção ao termo “Escola do Campo”, sendo incorporado na agenda político-jurídica, configurando em um considerável avanço no campo

das políticas públicas de educação para as comunidades camponesas.

Também merece destaque o decreto núm. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo. Em seu artigo primeiro define “Escolas do Campo como aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1). Como se percebe, a concepção de escola do campo vai além do parâmetro espacial ou geográfico, caracterizando-se, também, pela identidade dos espaços de reprodução social, de vida e trabalho.

Em ambos os documentos supracitados destaca-se que a identidade da escola do campo está vinculada às questões da realidade dos sujeitos do campo, como destaca a Resolução CNE/CEB 1/2002 em seu parágrafo único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Conforme o decreto núm. 7.352/2010, a Escola do Campo destina-se às populações do campo: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, p. 1). Esses sujeitos desenvolvem práticas e processos que articulam especificidades culturais, organizacionais e políticas, conforme assinala Caldart (2004, p. 20),

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores, apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da

resistência na terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...

Na visão dos movimentos do campo cabe à Escola do Campo a função de agente fortalecedor das lutas de resistência dos camponeses e, para que isso aconteça, se faz necessário uma melhor articulação entre a escola e as pessoas da comunidade, através de associações e outras formas de organizações coletivas locais, de modo que todos e todas se sintam parte e corresponsáveis pelas ações da escola.

A práxis pedagógica das escolas do campo e a afirmação da identidade camponesa

Os elementos apontados nas reflexões sobre Educação e Escola do Campo nos motivam a analisar a práxis pedagógica em escolas no campo o que requer a explicitação do entendimento de que toda ação pedagógica é política e ela deve estar alinhada com o Projeto Político Pedagógico da escola e com um projeto mais amplo de educação, o qual por sua vez, alinha-se com um projeto de sociedade que orienta a intencionalidade da formação humana.

Entende-se que a ação da escola não está deslocada do contexto mais amplo da sociedade. E quando se situa numa sociedade de classes a educação escolar está envolta no conflito que ela engendra, ora, enquanto política pública que é direcionada para os interesses das elites hegemônicas, ora busca coadunar-se com os interesses das classes trabalhadoras.

Nessa perspectiva a realidade é vista como parte de uma totalidade que deve ser refletida na ação docente, possibilitando uma prática pedagógica entendida como relação de unidade entre a teoria e a prática, como um todo indissociável em que a prática e a teoria se constituem em práxis, em uma atividade prática refletida, ou seja, uma prática social que possibilita a formação humana. Segundo Caldeira; Zaidan (2013, p. 19).

Ao considerar a atividade docente como expressão do saber pedagógico e este como, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente

construída, a ação docente é compreendida como uma prática social. Prática que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que, portanto, nela se constituem como seres humanos.

A compreensão da prática pedagógica como práxis pedagógicas vai além da prática docente, envolvida com os processos de ensino aprendizagem em sala, sendo mais abrangente e comporta as ações e práticas de todos envolvidos na escola, conforme define Souza (2009, p. 8).

A práxis pedagógica é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação), respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em determinado momento de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades.

Nessa compreensão sobre práxis pedagógica e tendo em vista os objetivos que se pretendia alcançar com a formação continuada de educadores das escolas dos Assentamentos Tiradentes e Zumbi dos Palmares, realizamos diversos projetos, ao longo de 5 anos, os quais se efetivaram em encontros mensais, denominados de oficinas pedagógicas, consistindo na reflexão crítica e no exercício da prática sobre as temáticas Educação Popular, Educação do Campo, temas relevantes da realidade dos camponeses e suas condições concretas de existência, consistindo numa práxis que se faz transformadora, pois conforme Freire (1977, p. 57) “... a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”.

As Oficinas Pedagógicas promovem práticas educativas que proporcionam uma integração entre teoria e prática, possibilitando a troca entre os saberes populares e o conhecimento científico, através da participação dos sujeitos envolvidos no processo, favorecendo a autonomia dos professores, buscando proporcionar-lhes a vivência de alternativas didáticas, pedagógicas, técnicas instrumentais, oportunizando-lhes a construção de suas ações educativas de forma autônoma e de acordo com as proposições da educação do campo.

A ideia central da dinâmica das oficinas pedagógicas foi fundamentada numa epistemologia que considera os sujeitos ativos no processo de

construção de conhecimentos, por serem possuidores de saberes que podem e devem ser potencializados e refletidos na escola, a partir do diálogo com os conhecimentos sistematizados, que fazem parte da tradição escolar, de modo que possibilite uma *práxis* transformadora. No que se refere à metodologia utilizada na formação os participantes destacaram os seguintes aspectos:

A metodologia foi bastante satisfatória, pois sempre nos proporcionou a refletir nossa prática e repensá-la a partir das vivências (atividades práticas), (P1, 2018). A metodologia usada contribuiu para nossos conhecimentos, de como trabalhar com os alunos a educação do campo (P2, 2018). A metodologia apresentada contribuiu sobremaneira para que pudéssemos trabalhar temáticas necessárias para um trabalho pautado na realidade educacional oferecida por esta comunidade [P3, 2018].

Como se pode observar nas respostas dos participantes em relação à metodologia do projeto de formação destacam-se a reflexão sobre a prática, possibilitando repensar as práticas pedagógicas, em consonância com a Educação do Campo, com destaque para o trabalho com temas relacionados com a realidade das comunidades.

Nas oficinas pedagógicas a reflexão sobre a realidade se dava através da discussão de temas geradores na perspectiva do educador Freire (1980, p. 32),

... procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua *práxis*. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

Os temas geradores, na perspectiva de Freire, atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão do mundo compreendendo-a dialeticamente com as contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante. Freire (2000, p. 21) assinala que “o exercício constante da leitura do mundo, demandando, necessariamente, a compreensão crítica da realidade, envolvendo, de um lado, sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe”. Essa dimensão de anúncio de um mundo que ainda

não existe se apoia no projeto de sociedade e na esperança de alcançar um inédito viável, um futuro que se constrói na luta presente.

Na opção metodológica da Educação do Campo que guiou a formação dos educadores, o diálogo consiste num instrumento pedagógico e epistemológico, sobretudo porque, na visão do educador Paulo Freire, o diálogo é um elemento pedagógico fundante da formação humana, porque dá voz àqueles que sempre foram silenciados. A discussão dos temas geradores se faz a partir do diálogo crítico entre os saberes dos camponeses e os conhecimentos sistematizados. Para Freire (1977, p. 29), “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor”.

No contexto das escolas Escola Zumbi dos Palmares e Tiradentes, a mediação entre os diferentes saberes ocorre a partir de uma prática pedagógica baseada em Temas Geradores, que tem contribuído para uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como também, dos professores, uma vez que é, a partir desses temas estes professores se aproximam da realidade, da identidade e da cultura da comunidade.

A adoção dos Temas Geradores como pressuposto aos conteúdos cumpre um princípio de uma educação na perspectiva freireana, especialmente no que concerne aos dois princípios básicos do processo de ensino aprendizagem: o respeito aos saberes dos educandos e a troca de saberes entre educador e educando (FREIRE, 2014).

Apesar dos desafios enfrentados em relacionar os conteúdos com os temas geradores, os professores concordam que estes constituem-se como uma possibilidade viável de método de ensino, cumprindo com os ideais pautados pela Educação Popular do Campo, que preza primordialmente pela valorização cultural dos povos que ali vivem, trabalham, estudam etcétera.

... Aqui, realmente, esses temas geradores traz pra escola um grande resgate da cultura, porque a gente percebe que ela está, às vezes quer fugir, morrer (fala da cultura), então com esses temas a gente traz, principalmente eu que tô na educação infantil, vou orientando as crianças a conhecer, eles não participaram, não conhecem muito o processo da luta, porque não viram, e os pais às vezes não falam em casa [P5, 2018].

Quando a gente trabalha com esses temas geradores, quando a gente trabalha com a realidade de vida deles, trabalha, contextualizando os conteúdos aos temas geradores, com o processo de conscientização do sujeito, a gente está contribuindo de forma que ele se reconheça como cidadão, como pessoas de direitos [P2, 2018].

É preciso salientar que os temas geradores partem dos princípios da reafirmação da cultura, da identidade através do resgate da história dos povos do assentamento e isto é de fundamental importância para um processo de ensino-aprendizagem contextualizado na realidade do campo. Podemos dizer que há um resgate desta cultura:

Aqui a escola resgata (fala da questão da cultura), ela não deixa, diferente de outras escolas, eu sinto isso, porque eu trabalhava em Tiradentes (refere-se à Escola Tiradentes) e eu não percebia essa cultura forte e aqui eles não fogem muito dessa cultura, eles valorizam e os pais também se envolvem nisso. Tem umas casas que não, mas sempre estão envolvidos [P5, 2018].

No que se refere à concepção de escola do campo, o saber docente deve se estruturar a partir da compreensão ontológica do ser humano, enquanto sujeito histórico concreto, isto é, da compreensão que estes seres pertencem a uma realidade histórica e social, que são inacabados, incompletos e em constante transformação.

Compreendemos que os Temas Geradores podem contemplar a realidade das escolas do campo, como tem sido vivenciado pelos professores das Escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes, após o processo de formação, contribuindo para a construção de uma educação atrelada ao resgate da cultura e da reafirmação da identidade camponesa, uma vez que articula o conhecimento científico ao contexto/realidade do estudante.

No discurso de outra professora que participou da pesquisa exemplifica como os temas geradores são articulados aos conteúdos e ao contexto, identidade e cultura dos camponeses, apresentando-nos o relato de experiência de uma aula prática que foi realizada com os alunos da escola:

Quando a gente levou os meninos na horta, a gente foi trabalhar os diversos tipos de semente, por exemplo, né? Semente do coentro, a semente de uma melancia. Qual a diferença do coentro para melancia? Quais são os

tipos de sementes que a gente consegue ter aqui no assentamento, e que outra semente a gente pode encontrar que a gente não consegue aqui no assentamento, né? Variedades de frutas de legumes e hortaliça. Não é só o que a gente tem aqui, mas que também são produzidas em outras áreas. A questão da soja, do arroz. Essa é a diferenciação do ensino aqui e na cidade. A gente levou os meninos para horta para falar da plantação, a questão da mandioca, por exemplo, que tinha alunos que não sabia como era que plantava a maniva, pensando que era em pé. Outro aluno pensava que a cenoura era comum não crescia para baixo e que era igual a um pé de abacaxi, que cresce para cima. Então a gente conseguiu levar isso para os meninos, o que é que a gente produz aqui no assentamento? como é feita a plantação de alimentos? Então, essas atividades diferentes para eles e depois a gente vai debater em sala de aula como foi que eles viram aquilo [P3, 2018].

Apesar das falas dos professores serem positivas, quanto à execução dos Temas Geradores, em articulação com a realidade, o contexto e cultura do assentamento, P5 destaca que a falta de proximidade de uma parte dos professores com o assentamento dificulta a prática pedagógica na escola, destaca em sua fala que:

Claro, que se os professores fossem daqui seria mais fácil o trabalho. O que se consegue encaixar mesmo nas atividades é o que propomos do PPP. Às vezes é até a falta de conhecimento deles e às vezes é o interesse deles em quererem ter esse conhecimento. Por exemplo, aqui existe uma cooperativa nesse assentamento, mas a gente ainda não viu nenhum professor, fazendo trabalho de cooperativa [P5, 2018].

Os paradoxos que são observados nos discursos dizem respeito aquilo que se almeja no âmbito educacional, ou seja, o idealizado e o que se consegue colocar em prática. A percepção do ideal e o real pode potencializar práticas pedagógicas mobilizadoras de uma educação que fortaleça a identidade dos povos do campo que, ao nosso ver, se configura positivamente, uma vez que há um sentimento coletivo de que a educação do campo, neste contexto, precisa estar em constante processo de transformação, reinvenção.

As Escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes estão situadas em áreas de assentados da reforma agrária, que tem uma trajetória marcada de

luta pela terra e que, conseqüentemente, possuem uma memória histórica viva. Como evidencia a fala de P1, ao ser questionada se os estudantes têm consciência do seu contexto, ou melhor, de serem Sem Terra.

Alguns trazem essa vivência porque os pais trabalham na militância do que é ser um Sem Terra. Então alguns têm essa consciência do que é a luta pela identidade, outros não, mas a maioria tem essa visão do que é o MST. (Entrevistador: em algum momento essa história e a identidade do assentamento foram trabalhados em sala de aula?) Sim, por meio dos temas geradores a gente traz a história como foi feita a escola; como foi fundada; como foi que lutaram por ela. Nesses momentos, sempre trazemos alguém da comunidade para explicar a eles. Após isso, fazemos atividade em sala. Fazem pesquisa com os pais e tudo isso eles trazem de casa [P1, 2018].

A partir das diversas experiências e relações entre o saber escolar e da comunidade, as escolas Escola Zumbi dos Palmares e Tiradentes têm buscado fortalecer suas identidades de escolas do campo. É nesse contexto que o saber do professor se materializa cotidianamente em sala de aula e na interação com outros sujeitos (professores, supervisores, gestores, estudantes etc.).

Para Romanowski (2007) é importante pontuar que o saber da experiência é singular, uma vez que cada professor desenvolve um processo de trabalho e de conhecimento próprios, ao longo da profissão. O saber disciplinar, por sua vez, refere-se aos saberes sociais produzidos pelos pesquisadores e cientistas, isto é,

... correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar [TARDIF, 2014, 38].

Esses saberes referem-se àqueles que se materializam em conteúdos escolares. Correspondem às disciplinas ou às práticas sociais apropriadas pelos docentes, mediante sua formação acadêmica, necessários ao ensino, embora não sejam produzidos por eles, ou seja, são constituídos pela própria matéria que leciona.

Como verificado nos discursos dos professores entrevistados, os temas geradores contribuíram para a compreensão sobre Educação do

Campo, com a inclusão e problematização de temas que possibilitaram trabalhar conteúdos relativos à realidade dos estudantes.

Os temas geradores incluídos na *práxis* pedagógica das escolas, por tratarem de questões da realidade, dos modos de vida e produção dos assentamentos, possibilitam o fortalecimento da identidade camponesa, promovendo reflexões, estudos e pesquisas com os estudantes e com as famílias, valorizando os saberes dos estudantes e dos pais, através do envolvimento de pessoas das comunidades em atividades nas escolas, possibilitando um diálogo entre saberes populares e os conhecimentos sistematizados.

Considerações finais

Constatamos que os temas geradores referentes às temáticas da realidade dos assentamentos provocaram uma *práxis* pedagógica dinâmica, pois eram desenvolvidos, envolvendo todos os sujeitos das escolas, com uso de diferentes atividades didáticas, tais como: pesquisas, aulas de campo, produção de diferentes gêneros textuais, observação em aulas de campo, descrição e confecção de mapas, representando o percurso que os estudantes faziam entre a casa e a escola, resgate da memória da luta do assentamento, realização de palestras com moradores que participaram da luta, visita à área onde se situava o acampamento, confecção e utilização de jogos educativos, envolvendo linguagens, matemática e ciências, construção de maquetes e mapas do assentamento.

Todas essas temáticas contribuem para a afirmação e valorização da identidade camponesa, posto que retrata e valoriza os modos de vida, a cultura, a memória e a história dos camponeses, suas lutas e conquistas. Essas atividades desenvolvidas nas escolas foram ressaltadas como aspectos positivos, avaliados pelos educadores, uma vez que tornaram as aulas mais dinâmicas e com uma maior participação dos alunos.

O desenvolvimento da formação continuada com os educadores das escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes, através das atividades nas oficinas pedagógicas, concorreu para a inclusão da Educação do Campo nos currículos das citadas escolas, contribuindo para a superação de algumas dificuldades dos estudantes no que se refere ao domínio de conteúdos básicos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual.

A formação dos educadores, através das oficinas pedagógicas, também contribuiu para que as escolas incluíssem, em seus respectivos Projetos Pedagógicos, temas geradores como eixos curriculares, quais sejam: identidade e cultura camponesa; reforma agrária e assentamento; agricultura familiar, produção, meio ambiente e sustentabilidade; política e cidadania.

Ressaltamos que essas experiências das escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes funcionaram, de forma mais efetiva, enquanto durou o processo de formação. No entanto, questões como a mudança de supervisor, a rotatividade de professores nas escolas e a não continuidade da formação, contribuíram para a descontinuidade do trabalho com os temas geradores, de forma mais sistemática.

Referências

- Azevedo, Márcio (2007), “Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios”. In Neto, A. C., et al. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*, Brasília: Líber Livro Editora.
- Barreto, E. S. Sá (1985), “Políticas Públicas e Educação das Populações Rurais”. In Madeira, F. R., Melo, G. N. de, *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo: Cortez.
- Calazans, Maria Julieta (1993), Para compreender a educação do Estado no meio rural-traços de uma trajetória”. In Therrien, J., Damasceno, M. N. (coords.), *Educação e Escola no Campo*, Campinas: Papirus.
- Caldart, Roseli Salette (2004), “Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo”. In Molina, M. C., Jesus, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*, Brasília.
- Caldeira, A. M. S., Zaidan, N. S. (2013), “Práxis pedagógica: um desafio cotidiano”. *Paidéia*, Belo Horizonte, (10), pp. 15-32.
- Brasil (2010), Decreto núm. 7.352 de (2010). Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2010, *Diário Oficial da União*. Recuperado em: <http://www.imprensanacional.gov.br/>.

- Brasil (2002), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br>.
- Esmeraldo, Gema Galgane; Molina, Mônica Castagna; Antunes-Rocha, Maria Isabel (2017), O Fortalecimento da Identidade Camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). *Educação e Sociedade*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170003&lng=pt&nrm=iso.
- Fernandes, Bernardo Mansano (1999), “Por Uma Educação Básica do Campo”. In Arroyo, M., Fernandes, B. M. *A Educação Básica e o Movimento Social no Campo*, Brasília.
- (2006), “Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categoria essenciais”. In Molina, M. C. *Educação do Campo e pesquisa*, Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Freire, Paulo (1977), *Ação cultural para a liberdade* (2 ed.), Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1997), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra.
- (1980), *Conscientização: teoria e prática da libertação-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, (4 ed.), São Paulo: Moraes.
- (1997), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra.
- (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: Editora UNESP.
- Gohn, Maria da Glória (2001), *Movimentos Sociais e Educação*, São Paulo: Cortez.
- Leite, Carlos Selane (2002), *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais*, São Paulo: Cortez.
- Molina, Mônica Castagna; Sá, L. M. (2012), “Escola do Campo”. In Caldart, R. S. In *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 326-333), São Paulo: Expressão Popular.
- Paiva, Vanilda (1987), *Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*, São Paulo: Loyola.
- Pinheiro, A. C. F., Silva, E. N. C. A., Burity, L. M. D. (2013), “Grupos Escolares e Escolas Rurais na Paraíba Estadonovista (1937-1945)”, *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, (54), pp. 172-188. dez.
- Prado, A. A. (1995), “Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo”, *Estudos Sociedade e Agricultura*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>.

Queiroz, Maria Aparecida de (1984), *A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

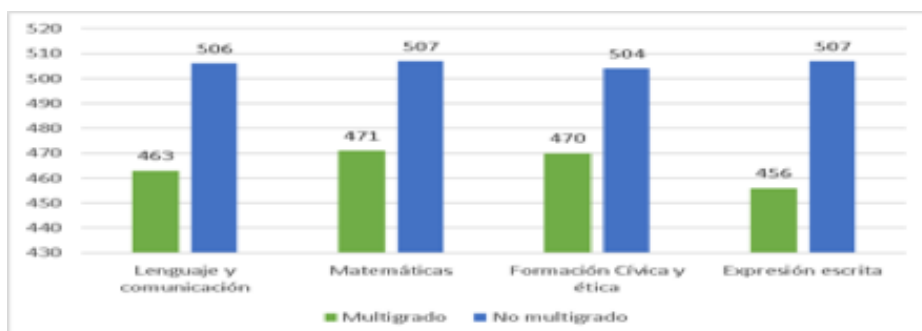
Romanowski, Joana Paulin (2007), *Formação e profissionalização docente*, Curitiba: Ibpx.

Souza, J. F. de. (2009), “Prática pedagógica e formação de professores”. In Batista Neto, J., Santiago, E. (Orgs.), *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Tardif, Maurice (2014), *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis/RJ: Ed. Vozes.

Thiollent, Michel (2003), *Metodologia da Pesquisa-Ação* (12 ed.), São Paulo: Cortez.

GRÁFICA 10.1. Promedio en PLANEA 2018. Escuelas multigrado y no multigrado



FUENTE: elaboración propia.

Capítulo 10

Formación y práctica docente en escuelas multigrado en el estado de Chiapas. Necesidades y desafíos

JOSÉ ALEJANDRO MORALES SOTO¹

ALMA ROSA PÉREZ TRUJILLO²

Introducción

Las escuelas multigrado son un desafío para los docentes, tanto para los de nuevo ingreso como para aquellos con varios años de experiencia. Lo anterior se debe a que son escuelas en las que los docentes deben trabajar con alumnos de varios grados a la vez. Presentan otras características como estar en comunidades aisladas o en situaciones de pobreza extrema de la mayoría de la población. En México, estas escuelas son primordialmente las de nivel básico, que incluyen la educación preescolar, primaria y secundaria en su modalidad de telesecundaria. Aunado a esto, tenemos las escuelas comunitarias que atienden a la educación básica y en la que laboran jóvenes que no cuentan con una formación docente como tal.

Para la atención de estas escuelas, se han implementado algunos programas compensatorios como el Programa de Arraigo o el Programa Escuelas de Tiempo Completo, que si bien entienden las necesidades de estas instituciones al plantear un mayor tiempo de trabajo con los estudiantes, entre otros, no siempre logran los resultados esperados.

Para poder atender a estas escuelas, hace falta no solo tiempo sino una serie de condiciones como, por ejemplo, la formación de los docentes, desde la profesional inicial hasta una actualización constante, mejorar las condiciones de estas instituciones donde, en muchas ocasiones, no cuentan con los insumos requeridos o las instalaciones mínimas necesarias, además mejorar la situación en la que viven los estudiantes y las familias de estos.

¹ Doctor en Estudios Regionales. Director técnico primaria. Secretaría de Educación Chiapas. México. Correo electrónico: josealmoraless@gmail.com

² Doctora en Estudios Regionales. Profesora de la Facultad de Contaduría y Administración. Facultad de ingeniería. Campus I. Universidad Autónoma de Chiapas. México. Correo electrónico: almarpt@hotmail.com

Las escuelas multigrado son una realidad en nuestro país, bajo las condiciones expuestas anteriormente; además, son escuelas que presentan resultados menos favorables que las de otros tipos. Con respecto a esto, en la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), las escuelas multigrado obtuvieron un promedio menor en todas las áreas evaluadas con respecto a las escuelas que no lo son. (Véase la gráfica 10.1).

En este sentido, consideramos que debe ser prioridad atender las situaciones que viven los docentes en estas comunidades, que casi siempre son las más alejadas, ya que las relaciones que establezcan los docentes con sus estudiantes son determinantes para la mejora de los logros educativos.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se optó por realizarlo bajo un estudio de casos en escuelas multigrado que pertenecen a la zona escolar 162 del nivel primaria. En este sentido, el estudio del caso se convierte en una estrategia de investigación comprensiva, entendiendo el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11).

Estas escuelas son de organización bidocente, y los maestros que laboran en ellas tienen varios años de servicio; una formación diferenciada; dos maestros normalistas; un maestro con licenciatura en educación primaria egresados de normal; un docente en educación primaria egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, y una maestra egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Se trabajó bajo un enfoque hermenéutico, pues se intenta dar voz a estos docentes desde el trabajo que realizan en estas escuelas, y que es una forma para comprender la manera en que están trabajando y dan cuenta de las políticas educativas. A través de entrevistas y el diario de campo, se pudieron recoger aquellas situaciones que le están dando forma a la práctica docente en escuelas multigrado, además de reconocer las necesidades de formación de cada uno de ellos y las formas en que tratan de solventarlas.

Marco teórico

El abordaje que se ha elaborado sobre el marco teórico es a partir de dos categorías: (1) Formación docente y (2) Experiencia y práctica docente en escuelas multigrado, las cuales se presentan enseguida.

Formación docente

La formación del docente es una de las cuestiones que tiene mucho peso en el momento de implementar un programa o cualquier política educativa. Para ejercer como docente hoy en día se requiere cierto grado de estudios, derivados de la necesidad de contar con profesionales de la educación. En este sentido se puede reconocer que la profesión docente ha pasado por varias etapas, desde considerar a aquellos que tenían más habilidades para enseñar a otros, hasta hoy en día que se requiere contar con el grado de licenciatura para ello.

Es importante señalar que, en nuestro país, la formación docente tiene un carácter político pues lo que se espera de ella ha sido definido desde las políticas de estado y, sobre todo, del modelo de ciudadano que se quiere acorde a los señalamientos de organismos internacionales. Desde la política educativa, se toman las decisiones sobre el tipo de formación que se debe recibir por parte de los futuros maestros, aunque en muchas ocasiones esta formación no está totalmente ajustada a la realidad. Se concibe, así, un desajuste entre la formación docente y la verdadera práctica docente, de la que muchos nuevos profesores no saben cómo enfrentar las problemáticas que les presenta.

Ahora bien, con el discurso de calidad educativa se busca, entonces, la calidad del docente, que es expresada por la profesionalización de la práctica pedagógica. Se debe tomar en cuenta que ser docente en muchas ocasiones no es considerado como ser un profesional; de hecho, en algún tiempo fueron llamados “normalistas”, como denotación de aquellos que realizaron estudios en una Escuela Normal, y que a la vez estaban formados para atender a la educación básica, pero no eran reconocidos como profesionales de la educación. Entonces ¿qué se requiere para que pueda ser considerada como una profesión?

Tenti (2011) enumera algunas características de una actividad para que pueda ser considerada como profesión: ser una actividad racional que requiere fuertes dosis de conocimiento en constante desarrollo; goza de autonomía en la realización del trabajo; resulta ser una actividad colecti-

va, a la vez que sirve para la subsistencia de quien la ejerce y, por último, el prestigio social del que goza el profesional.

La formación, entonces, es vista como una profesionalización y ésta a su vez está relacionada directamente con el título universitario que se posea y que da cuenta (al menos institucionalmente) de las competencias que se poseen para ejercer tal o cual profesión. En este sentido, Tenti dice: “Por un lado, el título universitario es socialmente prestigioso y requiere estudios prolongados, pero, por el otro, puede objetársele que no garantiza la posesión de las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión” (2011, p. 121). Aunado a esto, se puede ver la formación docente, por un lado, como la posesión de conocimientos sobre la materia a trabajar y por otro, la didáctica de la misma, lo que en conjunto pueden hablar de un profesional de la educación.

Siguiendo con estas ideas vale la pena retomar la formación docente desde dos ángulos, la formación inicial y la formación permanente. En el caso de la formación inicial tiene que ver con la institución formadora de los nuevos maestros. En México, la formación docente, históricamente, se había relegado a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como las instituciones donde se aseguraba que los futuros profesores aprendieran cuestiones de didáctica y pedagogía.

En este aspecto, según datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), en México hay 408 instituciones que brindan la licenciatura en educación normal de todas las licenciaturas en educación básica, con un total de 91978 alumnos inscritos en los diferentes grados escolares. Para el estado de Chiapas, este cuenta con 18 escuelas normales formadoras de docentes, pero con una gran cantidad de escuelas privadas que imparten otras carreras afines al ámbito educativo.

Sin embargo, en la actualidad, esta profesión se ha abierto a otras profesiones a tal grado que las Escuelas Normales —que han sido consideradas históricamente como las formadoras de docentes— han dejado de tener esta responsabilidad, y en la actualidad se puede hablar de una gran variedad de profesiones que pueden acceder a un lugar como docente frente a grupo. Para el caso del nivel primaria, en el que solo se admitía a licenciados en Educación Primaria, se han abierto a licenciados en Educación, licenciados en Pedagogía, licenciados en Educación Especial, entre otros, provenientes tanto de escuelas públicas como privadas.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué se espera de los nuevos docen-

tes? Esta pregunta es un poco difícil de contestar si se considera que la realidad está cambiando constantemente y que, probablemente, el tipo de formación planteada en este momento no pueda funcionar para un futuro próximo. Desde esta perspectiva, Imbernón plantea que la formación inicial “ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal; ha de capacitarse al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias” (Imbernón, 2008, p. 51).

La idea de cuál es la preparación con la que deben contar los futuros maestros ha sido discutido constantemente. Desde diversas perspectivas se ha pensado que con el solo hecho de la vocación era suficiente para poder formar a los estudiantes, aunque, con una sociedad cada vez más exigente, esta formación ha sido planteada como la de un profesor investigador de su propia práctica, en la que con una constante reflexión y análisis pueda desempeñar mejor su función, además de poder transformar su realidad escolar.

Entonces, Imbernón (2008) sugiere que la formación docente en su etapa inicial debe estar guiada por:

- a) conocimientos teóricos;
- b) conocimientos significativos;
- c) conocimientos, estrategias, recursos y materiales funcionales;
- d) atención a la diversidad;
- e) prácticas profesionales como eje de la formación docente;
- f) experiencias interdisciplinarias;
- g) discusión;
- h) promover la investigación;
- i) análisis de situaciones;
- j) participación escolar; y
- k) elaboración de alternativas.

Por otro lado, la función de las instituciones formadoras debe ser otro rubro a considerar en la formación docente, pues son ellas las encargadas de promover esta profesión. Desde la política educativa, desde las organizaciones sociales, desde la sociedad y, sobre todo, desde las instituciones, se tienen que establecer mecanismos para asegurar una formación para la realidad que van a enfrentar, y que los nuevos profesores sean capaces de adecuarse y transformarla.

Además, se considera que la formación inicial debe ir acompañada de un fuerte compromiso por la formación permanente como una forma de asegurar la actualización de las competencias, sobre todo, en el momento de responder a las exigencias de la sociedad. La labor del docente, requiere una capacitación permanente, pues ante una sociedad tan cambiante, las políticas educativas o los avances tecnológicos (por mencionar algunos) demandan nuevas formas de trabajo que requieren la constante actualización de las competencias de los profesionales de la educación:

La educación permanente es una inversión necesaria para responder a las demandas que se generan en el mercado de trabajo. Las diversas y periódicas políticas de reforma del sistema educativo van acompañadas de nuevas exigencias. Muchas veces su aplicación en las aulas requiere la movilización de nuevas competencias que es preciso generar en el cuerpo docente (Tenti, 2005, p. 73).

La gran diferencia entre la formación inicial y la formación permanente es que esta última ya cuenta con la práctica docente, es decir, el terreno donde los profesores pueden poner a trabajar toda la concepción teórica que desarrollaron durante su formación inicial. Así, el profesorado principiante:

pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento “situado”, o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones [Imbernón, 2008, p. 59].

La experiencia docente se vuelve clave para la formación de los profesores, pues le brinda lo que podría denominarse como “aprendizaje no formal”, además de que en el colectivo docente se proporcionan talleres no institucionales (dirigidos por los compañeros de trabajo), que ayudan a reconocer y contar con nuevas estrategias para resolver sus problemáticas.

En la formación se debe entender que intervienen diferentes factores como la cultura de las instituciones educativas, la realidad que se vive día a día y sus interacciones, las relaciones que se establecen con la comunidad escolar, con el colectivo docente, el apoyo entre compañeros de tra-

bajo, etc. En este caso, Imbernón (2008) propone que el docente deje de ser un reproductor mecánico que solo espera lo que otros le proponen para solucionar las problemáticas, para convertirse en un agente que “busca en su situación problemática una solución”. Se trata de una redefinición de la formación donde a través de su práctica reflexiona, extrae conclusiones, planifica su accionar e implementa estos nuevos elementos siempre en busca de la mejora continua.

Experiencia y práctica docente en escuelas multigrado

Hablar de experiencia remite necesariamente a hablar sobre el tiempo de trabajo de los docentes, es decir, de la antigüedad en el servicio. La experiencia docente está asociada a los años de servicio “a través de los cuales han experimentado, sin duda, diferentes situaciones que les han producido sufrimiento o satisfacción, condiciones que les han hecho dar sentido a su vida personal y profesional” (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016, p. 35).

La importancia de la experiencia radica en que esta puede favorecer o entorpecer la labor docente, la cual va a depender de los aprendizajes acumulados durante toda su trayectoria académica, y a la vez esta determinará el tipo de experiencia con la que cuenten. Por otro lado, la experiencia está fuertemente unida a la formación que posee el profesional, pues de ello dependerán las acciones que realice en las aulas y la conducción sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido es de reconocer que la “formación docente se desarrolla en una escuela como espacio que está sobredeterminado por las condiciones económicas, políticas y culturales” (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016, p. 36). Es decir, esta experiencia se va determinando por las circunstancias en las que le toque llevar a cabo su práctica docente, las cuales van a ser determinantes para favorecer o entorpecer el trabajo de los profesores.

En el caso de la docencia en la escuela primaria se puede decir que es una profesión que permite a los docentes pasar un largo periodo en ella, ya que se trata de una profesión que favorecía una estabilidad laboral, aunque, en la actualidad, esta estabilidad está en conflicto por los procesos de evaluación a los que son sometidos los docentes y que, de alguna manera, ponen en riesgo el trabajo de muchos profesores, pues en caso de no aprobar cierto número de oportunidades serán removidos del car-

TABLA 10.1. *Escuelas multigrado en México*

<i>Educación Primaria</i>				
<i>Nivel educativo</i>	<i>Variable</i>	<i>2016-2017</i>	<i>2017-2018</i>	<i>2018-2019</i>
Multigrado	Alumnos	1 952 172	2 000 740	2 046 050
		13.8%	14.3%	14.6%
	Escuelas	38 201	37 660	37 586
		39.2%	38.9%	38.9%
Unitaria	Alumnos	219 876	224 060	226 474
		16%	16%	16%
	Escuelas	11 738	12 036	12 037
		12.0%	12.4%	12.5%
Multigrado + Unitaria	Alumnos	2 172 048	2 224 800	2 272 524
		15.4%	15.9%	16.3%
	Escuelas	49 939	49 696	49 623
		51.2%	51.3%	51.4%
Total	Alumnos	14 137 862	14 020 204	13 972 269
	Escuelas	97 553	96 920	96 508

FUENTE: tomado de Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE).

go.

Rescatando la idea de los condicionantes donde se lleva la experiencia docente, la primera tiene que ver con el tipo de contexto donde se realice, y que delimita la cantidad de recursos con las que se podrá contar para realizar la labor. No es la misma situación en un contexto urbano que en una comunidad rural, donde los estudiantes carecen de servicios básicos; además de que la institución escolar suele no contar con los recursos necesarios, dando como resultado la atención a situaciones que no siempre están relacionados con el trabajo pedagógico.

En un segundo momento es de reconocer que la experiencia docente es de carácter histórico, es decir, solo se puede entender si se analiza el desempeño que se ha tenido en otros contextos y en otros tiempos, que bien podría denominarse acumulativa, pues con el paso de los años ésta va tomando forma y los docentes van desarrollando nuevas formas de trabajo, nuevas maneras de enfrentar las problemáticas que se les presentan y nuevas estrategias pedagógicas.

Además, no solo se gana experiencia desde la perspectiva propia, sino que se construye sobre las experiencias de otros, pues “la experien-

cia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no solo propias y del presente, sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo” (Mercado, 2002, p. 59).

El trabajo que se realiza en las escuelas no está dado solo por las capacidades de cada docente, ya que el solo hecho de pertenecer a una institución escolar significa que sus acciones están normadas por ella. Es decir, en las escuelas podemos ver como se dan encuentros entre docentes, estudiantes e incluso miembros de la sociedad, pero estos están determinados por las reglas que rigen la vida misma de la escuela o, como plantea Giddens, “se trata de sendas fuertemente influidas por parámetros institucionales básicos de los sistemas sociales en que están insertas y que además los reproducen”(1995, p. 174).

Como se puede ver, la escuela se convierte en un espacio social donde la educación se convierte en el agente fundamental de la reproducción y de las estructuras de poder, a través de la cultura de las clases dominantes que en un primer momento se da en la familia, como esta institución social que hereda la cultura y puede ser un medio de éxito o fracaso escolar, que convierte al docente en el principal reproductor de las relaciones de poder.

Sin embargo, se tiene que reconocer que en las escuelas esta relación de poder no se da de forma simple, por el contrario, resulta importante analizar cómo los docentes llevan a cabo su trabajo en las escuelas multigrado, es decir, si el planteamiento del trabajo en estas escuelas es abordado tal como lo plantean las políticas educativas o si dentro de las mismas escuelas se están dando cambios dentro de la puesta en práctica del currículum escolar.

El trabajo en las escuelas multigrado resulta ser muy diferente a las escuelas de organización completa, pues en ellas se tiene que trabajar con dos, tres o hasta los seis grados escolares. Si bien es cierto, los grupos no llegan a ser tan numerosos como en las de organización completa. El trabajar en escuelas multigrado demanda de los docentes más trabajo, ya que incluso el docente tiene que realizar el trabajo de director encargado, por lo que, aunado a su trabajo dentro del aula, tiene que dar cuenta de lo administrativo.

En cuanto a algunos indicadores, en México, en el ciclo escolar 2018-2019, en educación primaria se tienen los siguientes datos véase la tabla 1.

Desarrollo

En este sentido, algunos aspectos que hay que tomar en cuenta en la práctica docente en escuelas multigrado tienen que ver con:

La planeación didáctica

Si bien es cierto los docentes reconocen la importancia de la planeación de las clases, ésta no siempre resulta ser lo suficientemente fácil, pues requiere de comprender la forma en que se está trabajando en estas escuelas. Dentro de ella, los docentes pueden optar por dos formas esenciales: la primera, planear por grado, es decir, con contenidos diferenciados para cada grupo escolar, y esto requiere mayor tiempo en su aplicación; o, segundo, planear para todo el grupo, es decir, tomar a todo el alumnado como un solo grupo, con contenidos comunes y actividades diferenciadas, que puede significar un ahorro de tiempo en la puesta en práctica, pero que no siempre resulta fácil para los docentes ni para el alumnado.

Como respuesta a estas inquietudes surge, en el 2005, la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005), que consistía en una organización de contenidos comunes, ya sea por ciclo o por nivel y tenía como propósito: “mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo” (SEP, 2005, p. 19)

La PEM 2005 presentaba una planeación de forma flexible, que buscaba fortalecer las capacidades de los docentes para el trabajo en las aulas.

El uso del tiempo

Trabajar con varios grupos a la vez es desesperante para los docentes, ya que todos los estudiantes demandan la atención al mismo tiempo, y una persona encargada de ellos no puede hacerse cargo tan fácilmente. El abordar diversos contenidos suele ser frustrante para los docentes y para los estudiantes, quienes tienen que esperar a que el docente termine con un grado para que pueda atenderlos.

El tiempo del que dispone el docente en una escuela multigrado es el

mismo que se dispone en las escuelas de organización completa, solo que en las primeras se tiene que distribuir en atender a varios grados a la vez. Cabe mencionar que se han implementado programas compensatorios para este tipo de escuelas, como el Programa Escuelas de Tiempo Completo, bajo la premisa de que a mayor tiempo escolar mejores resultados; lo cierto es que esto no siempre es así, pues lo importante es la calidad y no la cantidad de tiempo con el que se cuenta.

Otro programa compensatorio fue el de arraigo del docente en las comunidades escolares para atender por las tardes a los estudiantes con mayor rezago educativo, sin embargo, este programa se canceló y no hubo bases para confirmar que se obtuvieran buenos resultados. Estos programas pueden resultar adecuados siempre y cuando se ponga especial atención en la formación de los docentes, y se dé un seguimiento a la práctica de cada uno de ellos.

Las actividades escolares

Una de las cuestiones más importantes dentro del aula multigrado tiene que ver con las actividades a realizar dentro de la misma. Si bien es cierto el docente puede trabajar las mismas actividades para todos los estudiantes o realizar actividades diferenciadas, eso depende de la forma en que se organice y de las necesidades de cada alumno.

Con referencia a esto último, el aula multigrado tienen diferentes niveles de aprendizaje y presenta las mismas necesidades que en cualquier aula, ya que los alumnos no todos cuentan con las mismas habilidades. Es el caso de los estudiantes que no cuentan con la capacidad de leer y escribir, el cual es uno de los principales problemas en el aula multigrado, y se va acentuando conforme van pasando los años, pues muchos estudiantes no desarrollan esta habilidad en el primer ciclo y arrastran esta problemática hasta grados superiores, dificultando así el trabajo del docente.

El currículum escolar

Hasta hoy en día no existe un currículum escolar que sea adecuado a las escuelas multigrado. De hecho, los planes y programas están hechos para

escuelas de organización completa donde un docente atiende a un solo grado escolar, sin atender a las necesidades que se tienen en cada institución escolar.

Los planes y programas de estudio han ido cambiando con el tiempo, a tal grado que ha provocado un desfase en la forma en que los docentes planean, siguiendo los contenidos que se les presentan. Una situación problemática para los docentes es atender el currículo en un aula multigrado, pues la organización de cada uno de ellos, muchas veces dificulta su tratamiento en las aulas.

El plan 1993 estaba enfocado en atender contenidos y, de alguna forma, estos iban de lo simple a lo complejo. Esta situación daba lugar a una planeación por temas comunes y contenidos comunes en los diferentes ciclos escolares, lo que facilitaba seguir una secuencia y un orden claro. En el 2009/2011, para educación primaria, se plantean los planes y programas de estudio 2011, con un enfoque basado en competencias y proyectos de trabajo como forma primordial de enseñanza en el área de español.

El trabajar por proyectos abre otra forma de trabajo que no siempre es el más cómodo para un grupo multigrado, pues no siempre los proyectos coinciden o los niños pueden trabajar al mismo ritmo, para concluir en tiempo y forma los proyectos escolares. En 2017 surge el plan y programas enfocado en aprendizajes clave, pero este no logra consolidarse en todos los grados escolares, y esto provoca un desfase en las formas de trabajo para los docentes de escuelas multigrado, es decir, mientras unos grados escolares trabajan con el nuevo enfoque, los otros grados siguen trabajando con proyectos del plan 2011.

El plan 2017 se comenzó a trabajar en el ciclo escolar 2018-2019, para primer y segundo grado y, en el ciclo escolar 2019-2020, para los grados posteriores en el caso de primarias. Sin embargo, debemos recordar que para el país han tenido grandes cambios en cuanto a las políticas educativas del nuevo gobierno, y este plan no logra instaurarse plenamente, pues aunque de forma institucional se trabaja con el plan 2017, en las aulas es el plan 2011, que aún sigue vigente, por lo que trabajar con dos planes de estudio en las aulas multigrado no es una tarea fácil.

El contexto

Las escuelas multigrado surgen por la poca matrícula que tiene la escue-

la, por lo que al haber pocos estudiantes no se puede sostener a un docente por cada grado, provocando que se fusionen grupos, que se junten grados escolares y existan pocos docentes.

Aunado a esto, se debe tomar en cuenta la situación rural que se vive en estas escuelas, es decir, por lo regular son las comunidades más alejadas las que cuentan con escuelas multigrado; son estas localidades las que tienen problemas de infraestructura, de carreteras y de servicios básicos, donde prácticamente se ubica una escuela multigrado. En México, según datos estadísticos de la encuesta intercensal 2015, 23% de la población reside en localidades rurales, es decir, en localidades con menos de 2 500 habitantes, las cuales se encuentran dispersas por todo el territorio mexicano.

También hay que agregarle que a estas escuelas por lo regular asisten estudiantes con serios problemas de pobreza, es decir, son los estudiantes que menos recursos tienen los que asisten a una escuela multigrado. Según datos del Coneval 2018, 41.9% de la población en México se encuentra en situación de pobreza, lo que equivale a 52.4 millones de personas, de la cual 7.4% se encuentra en situación de pobreza extrema. Esta situación se agrava en la población indígena, pues 69.5% de esta población se encuentra en condiciones de pobreza, formando un grupo muy vulnerable. Esta situación se vuelve más crítica en el estado de Chiapas, que para el 2018 reporta un 76.4% de la población en situación de pobreza, de la cual un 29.7% presenta pobreza extrema.

Reflexiones finales

Las escuelas multigrado representan un gran reto para los docentes, debido a la atención que requieren los distintos grupos a los que se enfrentan, y a que la formación con la que cuentan no siempre resulta ser la más óptima para enfrentarse a un grupo de este tipo. En este sentido, de acuerdo a los planteamientos de los docentes entrevistados y a las observaciones realizadas, desde la práctica de cada uno de ellos, se plantea que para poder atender a estas escuelas es necesario:

Las instituciones formadoras deben brindar el tiempo necesario para capacitar a los estudiantes en la atención de estas escuelas, ya que dentro de los planes de estudio no se contempla el trabajo con escuelas multigrado, además, se sugiere promover la realización de prácticas en escuelas multigrado, que puedan favorecer la obtención de experiencias que ayuden en un futuro próximo.

Brindar programas de actualización a los docentes donde puedan adquirir habilidades y puedan compartir experiencias de trabajo que ayuden a otros maestros, para facilitarles el trabajo en este tipo de instituciones. Hoy día existen programas enfocados en profesionalizar a los docentes, pero casi ninguno enfocado principalmente en escuelas multigrado, además, los cursos de actualización parecen olvidarse de estas necesidades reales de los profesores.

Fortalecer los programas de atención de los docentes que busquen el arraigo de los profesores en estas escuelas, pues el que permanezcan en las comunidades brinda oportunidades de realizar diversas actividades, que pueden fomentar la mejora del aprendizaje. Estos programas pueden coordinarse con programas de atención a los alumnos más rezagados, y con estímulos que fomenten la participación de los maestros.

Revalorar el trabajo que realizan los padres de familia, pues si bien, en contextos rurales y debido a las condiciones de pobreza, el nivel de estudio de las familias es muy bajo, el apoyo que pueden brindar al trabajo de los maestros es determinante para el logro de buenos resultados. Se trata entonces, de no menospreciar la ayuda que pueden brindar, además de favorecer su participación en las actividades que se realizan.

Si se quiere mejorar los resultados de los estudiantes y, por ende, el mejoramiento del sistema educativo, se tiene que poner especial atención en las escuelas multigrado, pues son las que reportan los peores resultados a nivel estatal, nacional e internacional. Esta atención a las escuelas multigrado, tiene que ir de la mano con la formación que reciben los docentes en las escuelas formadoras, la actualización que reciben, las condiciones en las que se encuentran las escuelas y las condiciones de las comunidades y de la población que se atiende, pues de ello depende que se mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Fuentes, Silvia, Ofelia Cruz y Gorgonio Segovia, (2016), *Actores, identidades y políticas educativas: Una revisión desde la alianza por la calidad de la educación*, México. Disponible en: UPN <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/359-actores-identidades-y-politicas-educativas>
- Giddens, Anthony (1995), “Tiempo, espacio y regionalización”, *La consti-*

- tución de la sociedad*, Buenos Aires: Ed. Amorrortu/Giddens.
- INEE (2018), *Planea evaluaciones de logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto Grado de Primaria. Ciclo escolar 2017-2018*. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/sexta-primaria-ciclo-2017-2018/>
- INEGI (2015), *Principales resultados de la encuesta intercensal 2015*. Estados Unidos Mexicanos.
- Imbernón, Francisco (2008), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, España: Grao.
- Mercado, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centra en los niños*, México: FCE.
- SEP (2005), *Propuesta Educativa Multigrado 2005*, México: SEP.
- Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Tenti, Emilio (2005), *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2011), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México: Siglo XXI editores.

Capítulo 11

Alfabetización inicial en escuelas multigrado: métodos, metodologías y formación continua del profesorado

MANUEL DE JESÚS ARÉVALO ROBLES¹

Introducción

Las escuelas multigrado son instituciones que generalmente suelen encontrarse en zonas de alta y muy alta marginación y, en la mayoría de los casos, en comunidades indígenas (Schmelkes y Aguila, 2019). Las especificidades que comparten los grupos multigrado se determinan por diversos contextos, desde lo social, hasta lo institucional y áulico. La marginación en la que comúnmente se encuentran estos espacios,

se refleja en la calidad de las instalaciones de la escuela, el aislamiento tecnológico, la alta migración y la falta de empleo de las familias, que les impide el acceso a bienes básicos para la subsistencia; por ello, se reportan niveles severos de desnutrición en los alumnos, rezago educativo y ausentismo. [Schmelkes y Aguila, 2019, p. 12].

Sobre lo institucional, la Secretaría de Educación Pública SEP (2005, p. 12) alude que en estos contextos es notorio:

El incumplimiento del cien por ciento del desarrollo de contenidos escolares; las dificultades para organizar el trabajo de varios grados; el planteamiento de una misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado; el tratamiento superficial de los contenidos; lo complejo que resulta la planeación en una situación multigrado; las prácticas de enseñanza alejadas de los enfoques...

Sobre la alfabetización en multigrado la SEP (2006:70) menciona que:

¹ Licenciado en Educación Primaria y estudiante de maestría en “Docencia para la Educación Básica. La construcción del conocimiento especializado: español y matemáticas.” por la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Maestro de Educación Primaria en la Escuela Primaria Fernández de Lizardi T. V. Zacatecas, México. Correo electrónico: marero_27@hotmail.com

Con frecuencia, las prácticas de enseñanza que predominan en el primer grado son las planas, copias y dictados; los libros de texto gratuitos y los de la biblioteca son utilizados muy poco al inicio del ciclo escolar, al parecer porque se considera que los alumnos primero deben aprender a leer convencionalmente. También suele ser constante la idea respecto a que los niños han de identificar primero las letras y sílabas, después leer palabras y finalmente leer los textos.

En términos Nacionales dentro de Educación Básica, específicamente en nivel de Educación Primaria para el ciclo escolar 2016-2017, había un total de 68 065 escuelas primarias generales públicas, de las cuales 8 872 con dos a seis grados eran atendidas por un docente; 9 059, escuelas bidoctentes y, en 5 974, tres docentes estaban a cargo de los seis grados (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 55).

Referente a aspectos porcentuales, en el país había un total de 23 905 escuelas primarias públicas multigrado, que equivalía a 35.1% del total de las escuelas primarias públicas generales. En cuanto a entidades federativas, Zacatecas se posiciona como el primer lugar en porcentaje de escuelas primarias públicas multigrado, con un 55.6%. Esto da a entender que del número de escuelas primarias públicas generales 1 528, Zacatecas tiene 850, cuya naturaleza permea en una organización unitaria, bidoctente o tridoctente (Schmelkes y Aguila, 2019).

A pesar de que solo el 30% de la población nacional vive en el medio rural, en 2012, el 69.5% de la población que estaba debajo de la línea de bienestar mínimo se localizaba en localidades rurales. En dicho año, el 62.8% de la población rural percibía ingresos debajo de la línea de bienestar (Juárez y Rodríguez, 2016).

Una vez contextualizado el aspecto multigrado, así como el desarrollo de la alfabetización inicial en estos espacios, se realiza la descripción del contenido de la investigación. De esta forma, se parte de la introducción del tema para después describir el proceso metodológico de investigación. A su vez se establece el marco teórico que habrá de dar sustento y correspondencia a la indagación; se presenta el desarrollo de la investigación; y se finaliza con las conclusiones y reflexiones correspondientes. Todo ello, con el propósito de atener preguntas que habrán de dar visión a la investigación, tales como: ¿cuál es el conocimiento que poseen los maestros sobre métodos y metodologías de alfabetización en escuelas multigrado?; ¿de qué manera se relaciona el contexto multigrado con el trabajo docente

para el desarrollo de la alfabetización inicial?; ¿cómo se desarrolla la formación continua del profesorado para el trabajo en escuelas multigrado?

Metodología

A continuación, se expone el proceso de investigación mediante la determinación de un paradigma educativo, el enfoque de investigación, la metodología de indagación, los instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como el proceso de análisis de información.

Paradigma de investigación educativo

La percepción de la realidad, con base en un paradigma educativo, permite direccionar el proceso indagatorio. La naturaleza de dicha investigación es entorno a la valoración simbólica y dinámica de sus procesos, por lo que se determina como un “paradigma interpretativo/cualitativo”. Sánchez Santamaría (2013, p. 96) define a la realidad educativa bajo este enfoque como: “una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan...”

Enfoque de la investigación

La naturaleza propia de la investigación se centra en la obtención, organización y análisis de datos por parte de sujetos con carácter social. Las ideas, creencias, significados y concepciones de una realidad subjetiva, por parte de estos sujetos, reclaman un estudio bajo perspectivas de un enfoque cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista, (2010, pp. 9-10) mencionan que:

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los humanos y sus instituciones... es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo más visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y

documentos. Es naturalista (porque estudia los objetos y seres vivos en sus contextos) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas otorgan).

Diseño de investigación

Por lo antes mencionado, y visualizando el objetivo de la investigación en el que se busca identificar y comprender el trabajo metodológico de los docentes con relación a la alfabetización inicial en escuelas multigrado, se determina como diseño de investigación un estudio de caso de tipo colectivo. Stake (citado en Álvarez y San Fabián, 2012, p. 6) menciona que “se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.” A su vez, Cebreiro y Fernández (citado en Álvarez y San Fabián, 2012, p. 4) justifican la implementación de este diseño argumentando que “se desarrolla para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan”. De esta forma, la indagación de los docentes sobre su trabajo para el desarrollo de la alfabetización inicial, en alumnos de escuela multigrado, permite conocer de forma específica y diferenciada las acciones y particulares a las que estos responden en un determinado contexto.

Esto da continuidad a una primera selección de la población de estudio conformada por 13 maestros, pertenecientes a la Zona Escolar 116 del Estado de Zacatecas, durante el ciclo escolar 2017-2018. La selección de esta zona escolar se debe, principalmente, a la accesibilidad para la interacción con los docentes, así como a la diversidad de modalidades de grupos multigrado pertenecientes a la zona. Para delimitar de forma específica a los maestros partícipes del estudio, se realizó una encuesta centrando una segunda selección en sólo cuatro de ellos, quienes manifestaban diversos métodos y metodologías para el trabajo de la alfabetización inicial.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de investigación se determinan a través de cuestionarios, entrevistas y observación participante. El cuestionario,

aunque suele relacionarse con un enfoque cuantitativo, la justificación de su utilización en esta investigación cualitativa permea en la intencionalidad del análisis de los resultados. Hernández *et al.* (2010) mencionan que la aplicación de este instrumento no necesariamente se reduce a números para ser analizados. Por ende, la viabilidad de su aplicación se determina con la intención de conocer datos organizativos y experienciales de los docentes, referentes a su formación continua; la modalidad de grupo multigrado en el que laboran, así como su método o metodología de alfabetización inicial que emplean. El contenido de dicho cuestionario se apega a preguntas del tipo abiertas y cerradas, en donde se cuestionan los datos generales del maestro, su nivel de estudios, institución de educación superior de egreso, tiempo de servicio profesional (y particularmente en escuelas multigrado), así como aspectos referentes a su formación continua con base en la participación en algún curso, taller o seminario sobre aspectos generales y específicos del trabajo multigrado.

Por otra parte, con la intención de conocer las ideas, creencias y percepciones de los maestros sobre diferentes temas relacionados a la alfabetización inicial en escuelas multigrado, se establece el diseño y aplicación de una entrevista del tipo semiestructurada, por lo que Hernández *et al.* (2010, p. 418) se refieren a ella como “una guía de asuntos o preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.” La aplicación de la entrevista a los maestros está contemplada para un tiempo de aproximadamente 45 min., esto con el fin de conocer desde su perspectiva datos relacionados a temas generales como: el conocimiento del método, metodología o programa de alfabetización inicial; las problemáticas en escuelas multigrado que impactan la alfabetización inicial; la potencialidad o debilitación de la alfabetización inicial en escuelas multigrado, así como la capacitación docente recibida o gestionada de manera particular sobre el atendimento a este tema.

También se realiza el análisis de la planeación docente, es decir, de documentos de tipo grupales, específicamente “documentos y materiales organizacionales” a los que Hernández *et al.* (2010, p. 434) definen como “memorandos, reportes, planes, evaluaciones, cartas... algunos son producidos por una persona, sin embargo, incumben o afectan a la institución. En una escuela tenemos ejemplos como currículo, planes educativos...” Los criterios para el análisis de las planeaciones son a partir de una serie de valoraciones empíricas sobre la planificación con base en la

generación de un ambiente de aprendizaje, donde aparecen en cada momento elementos como: la valoración de conocimientos previos; valoración de la complejidad creciente en las actividades propuestas; trabajo colaborativo; institucionalizaciones, entre otros.

Por último, se plantea una observación enfocada a un “ambiente social y humano” descrito por Hernández *et al.* (2010, p. 412) como la observación de “formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación. Características de los grupos, subgrupos y participantes...” Esto con la intención de valorar la práctica profesional del docente sobre el trabajo metodológico para el desarrollo de la alfabetización inicial. Es así como se realiza un guion de observación con categorías y criterios específicos, por ejemplo: la generación de un ambiente de aprendizaje; el desarrollo del método o metodología aplicada para trabajar la alfabetización inicial, así como la valoración del contexto multigrado en la propuesta de actividades.

El análisis de todos los datos recabados se centra en el establecimiento de categorías de análisis de cada una de las técnicas de obtención de información. Esta categorización se determina a partir de una codificación cualitativa en donde el investigador “considera dos segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría; si son similares, induce una categoría común.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 448) Todo ello sin perder de vista los objetivos de la investigación. Estas categorías son definidas de manera general en aspectos como: la viabilidad del método o metodología de alfabetización inicial en grupos multigrado; la relación del contexto multigrado en el proceso de alfabetización inicial; así como la formación docente sobre el trabajo en escuelas multigrado, específicamente, en el proceso de alfabetización inicial.

Marco teórico o conceptual

Por la naturaleza del objeto de estudio se consideraron referentes teóricos (1) como la psicogénesis de la escritura por parte de Ferreiro y Teberosky (1988). Estas autoras hacen una conceptualización referente a los términos de escritura y lectura sobre la objetividad del enfoque actual del conocimiento y el reconocimiento de estas herramientas como medios de expresión e interacción social, por lo que establece que la escritura es

TABLA 11.1. *Organización de métodos de alfabetización inicial*

<i>Métodos de enseñanza generales</i>	<i>Métodos de enseñanza particulares</i>
<i>Sintéticos</i> Priorizan los factores lógicos y técnicos del lenguaje, comenzando a enseñar primero los elementos más simples y abstractos del lenguaje como las letras, fonemas o sílabas. Galera (2001).	Método alfabético. Parte de la enseñanza del nombre de la letra. López y Dionisio (2016) mencionan que se sigue el orden alfabético de su aprendizaje; cada letra del alfabeto es estudiada pronunciando su nombre; la lectura y la escritura de las letras se van haciendo simultáneamente.
	Método fónico o fonético. Este también es considerado un método sintético ya que, según Romera (1982), plantea que la enseñanza parte del sonido de la letra.
	Método silábico. Este método parte de la enseñanza de la sílaba que luego se combina para aprender palabras y frases. Se auxilia de cartillas preparadas en las que se aprende mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación, para luego pasar a la composición de palabras, etcétera (Romera, 1982).
<i>Analíticos</i> Parten de elementos más complejos que son las frases y las palabras. Galera (2001).	Método de palabras generadoras o normales. Parte de la presentación de la palabra para luego proceder a su análisis en sílabas y letras y finalizar con la recomposición de la palabra por medio de la síntesis.
	Método global o natural. El método global parte de la presentación de la frase u oración para que el niño la reconozca en su conjunto por su forma a medida que ve, oye, lee y escribe. (Romera, 1982).
<i>Mixtos o combinados.</i> Domínguez, Barrio (1997)	Método ecléctico. Surgió una propuesta metódica en donde se proponía la fusión de las mejores características y componentes de cada método, para así conformar uno nuevo valorando la esencia de los anteriores, éste se llamó método ecléctico. (Lebrero y Lebrero, 1988).

FUENTE: elaboración propia.

considerada como una representación del lenguaje y no como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

Por ende, a fin de dar sentido a lo que algunos docentes objeto de estudio realizan en su práctica, fue necesario retomar (2) conceptos de enfoques y métodos de la enseñanza del lenguaje escrito, propuestos por Romera (1982); Lebrero y Lebrero (1988); Galera (2001); López y Dionisio

sio (2016).

Por último, se plantean aportaciones claves para la comprensión de la (3) escuela multigrado, particularmente en dos aspectos. El primero sobre la pedagogía presente en estos espacios, descrita por autores como Pérez (1982); Gonzáles, Marrero y Rodríguez (2012); Martínez, (2007); Boix, (2014); y un segundo aspecto sobre la formación inicial y continua de docentes de escuelas multigrado propuestos por Bracamonte, (2011) y Domínguez (2017). A fin de enmarcar el panorama sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en grupos multigrado, se da lugar a una breve descripción teórica sobre los tres elementos abordados anteriormente.

Alfabetización inicial: concepciones y procederes vigentes

La *psicogénesis* de la escritura, por Ferreiro y Teberosky (1988), pretende entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social, que es el sistema de escritura. La evolución de esta perspectiva se retoma por diversos autores; algunos de ellos precursores de proyectos sobre alfabetización inicial implementados a nivel Nacional. Por ejemplo: PALE,² por Gómez Palacio (1982); PALEM,³ por Álvarez Ramos (2007); o PRONALEES,⁴ analizado por Barbara (2003) y descrito por Gómez (2014). Este último se considera como una de las propuestas aun vigentes en la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo que es retomado a continuación.

El Programa Nacional de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura se centró en el alumno como constructor de su aprendizaje y dio al maestro un papel relevante en tanto que su intervención era fundamental para conocer la etapa en que se encontraban los niños, y así propiciar el desarrollo de otras nuevas etapas de aprendizaje de la escritura (Barbara, 2003). A su vez, Margarita Gómez Palacio en una entrevista realizada por la Universidad Autónoma de Jalisco, menciona que PRONALEES fue creado con la intención de fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, conceptualizándolo como un sistema comprensivo y no como sistema de descifrado. Es así como se logra reconocer la diferencia entre métodos y

² PALE: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

³ PALEM: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas.

⁴ PRONALEES: Programa Nacional de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.

PRONALEES, puesto que este último no es un método, sino una metodología que guía al proceso de adquisición de la lengua escrita para la obtención de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. (Gómez, 2014).

Métodos, la línea sistemática para alfabetizar

Un segundo elemento teórico, establecido a fin de dar congruencia en los posibles resultados de la investigación, es la propuesta de los métodos en la enseñanza de la alfabetización inicial.

Lebrero y Lebrero (1988) definen el método como la estrategia elegida por el docente para la organización, estructuración del trabajo, de forma que se consigna el objetivo más directo y eficazmente posible. Con base en ello se realiza una clasificación de métodos generales propuestos por Galera (2001), así como sus respectivos métodos específicos definidos por Romera (1982) (véase la tabla 11.1).

Escuelas Multigrado, enseñanza y aprendizaje

Las escuelas multigrado han sido definidas por diversos investigadores como instituciones en donde la diversidad y el trabajo colaborativo imperan dentro de su naturaleza. Según Pérez (1982, p. 47):

La escuela multigrado es aquella en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes comunicativos, los cuales reciben la influencia del proceso docente-educativo en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudio de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clases y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente.

A su vez, González, Marrero y Rodríguez (2012, p. 14) definen el grupo clase multigrado como:

Un espacio áulico que concide con la Escuela Primaria Rural (aula multigrado), y está integrado por escolares de diferentes grados y edades, conducidos por un solo maestro, que garantiza intencionadamente la combinación

de conocimientos y relaciones interpersonales, según las particularidades de formación de estos grupos que generalmente pertenecen a la misma comunidad rural.

De esta manera, se reconoce y prevé la interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma muy particular, cuya esencia permea en elementos derivados de una gran diversidad estudiantil, la cual posee variados niveles y ritmos de aprendizaje, habilidades, aptitudes y valores que transitan en el aula interaccionando y relacionándose entre sí.

Referente al trabajo del docente, Martínez (citado en Peña, Martínez y Ibáñez, 2020, p. 73) establece que:

El maestro, como mediador de aprendizaje en el aula multigrado, es aquel agente que al interactuar directamente con el alumno, le brinda nuevas estrategias y procedimientos que le permiten organizar y desarrollar su sistema de pensamiento para la apropiación independiente de su aprendizaje futuro.

Con base en lo descrito anteriormente, la generación de un ambiente de aprendizaje propio de las escuelas multigrado debe estar sujeto a términos de diversidad, razón por la que Boix (citado en Galván Mora, 2017, p. 3) menciona que la “diversidad dentro de la diversidad”, propia de los grupos multigrado, resulta una condición invaluable para fomentar el aprendizaje personalizado como el sentido de pertenencia a una comunidad escolar que, lejos de la homogeneidad, toma en cuenta y respeta las diferencias.

Por otra parte, se encuentra el tema de la formación docente para la generación de ambientes de aprendizaje en escuelas multigrado, por lo que Bracamonte (citado en Peña, Martínez y Ibáñez, 2020, p. 72) alude que:

La formación del profesional debe de dotar a las personas que están en este proceso de un conjunto de herramientas o dispositivos que las ayuden y propicien el desarrollo de las capacidades para que pueden iniciar el ejercicio profesional; en tanto es un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances.

En este sentido, la concepción de la formación docente propicia la reflexión sobre diversas particularidades propias y requeridas para la práctica profesional en un contexto multigrado, y permite reconocer una situación general sobre la formación que maestros desarrollan de manera personal o a partir de programas gubernamentales de apoyo y capacitación docente. La UNESCO citada por Domínguez (2017, p. 14):

Puntualiza los criterios a ser tenidos en cuenta por aquellos que desarrollan acciones de formación docente, entre los que destacan: deben conectarse con la diversidad de contextos, la realidad del aula, estar adecuadamente planificadas, dar tiempo para realizar ensayos en el aula, para reflexionar sobre la práctica, volver a probar.

Lo descrito con anterioridad expone genéricamente la referencia teórica bajo la que se sustenta la investigación, esto mediante el reconocimiento de perspectivas sobre alfabetización inicial, así como los procedimientos metódicos y metodológicos bajo los que se desarrolla dicho proceso. Además, se describe la relación que guarda la alfabetización inicial con un contexto de escuelas multigrado, su propia naturaleza, así como el trabajo docente derivado de una formación continua para el atendimiento de estos espacios educativos.

Desarrollo

Resulta necesario enunciar el objetivo general de la investigación que fue conocer los métodos o metodologías que emplean los docentes para intervenir, didácticamente, en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos en escuelas multigrado, para así partir al análisis de la información resultante. Con la guía de dicho planteamiento se determinaron tres apartados medulares conformados por varios elementos como: la viabilidad del trabajo docente para el desarrollo de la alfabetización inicial, la relación que guarda el contexto multigrado con este proceso, así como la formación continua a la que se exponen los maestros que laboran en estas escuelas.

De esta manera, la selección de los cuatro maestros a partir de la encuesta aplicada, da como resultado la siguiente nomenclatura:

- Maestro 1: Modalidad bidocente y método silábico.
- Maestro 2: Modalidad bidocente y método ecléctico.
- Maestro 3: Modalidad unitaria y método ecléctico.
- Maestro 4: Modalidad tridocente y PRONALEES.⁵

Una vez organizados los maestros se describen y reflexionan sus percepciones, experiencias e ideas a partir de los siguientes apartados.

Viabilidad del método o metodología de alfabetización inicial en escuelas multigrado

Dentro de la entrevista se cuestiona a los maestros sobre diversos aspectos relacionados al método o metodología que deciden implementar, para trabajar la alfabetización inicial en sus grupos. Estos aspectos apuntan hacia el conocimiento que tiene el profesor sobre el enfoque de enseñanza que prepondera en su trabajo de alfabetización inicial; la relación de su método o metodología con el enfoque de enseñanza actual del Español, propuesto por el Programa de Estudios 2011;⁶ los materiales y recursos didácticos o tecnológicos que utiliza para poner en práctica dicho trabajo, así como las ventajas que considera que posee su método o metodología sobre las demás propuestas para alfabetizar.

El primer maestro cuenta con 15 años de servicio en escuelas multigrado, y su método es definido como silábico. Menciona que el enfoque de enseñanza de su respectivo método de alfabetización “parte del análisis en un primer momento de la letra hasta llegar a la conformación de la palabra”. La consideración del profesor, contrastada con la definición del método silábico propuesta por Romera (1982) en donde se dice que este método comienza por el aprendizaje de la sílaba hasta la conformación de palabras y oraciones, mantienen ciertas similitudes, por lo que podría considerarse la predominancia de un enfoque de enseñanza sintética

⁵ Se mantiene el anonimato de cada docente, sólo se catalogan como: maestro 1, maestro 2, maestro 3 y maestro 4.

⁶ Al momento de realizar la investigación, el enfoque de la enseñanza del español estaba determinado por el Plan y Programas de Estudio 2011. Actualmente, este enfoque se establece por los planes y programas de estudio para la educación básica referidos a Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Sin embargo, ambas propuestas determinan la noción de la práctica social del lenguaje como núcleo articulador de los contenidos curriculares del español.

(Galera, 2001). A su vez, sobre la comparación de dicho enfoque, con el propuesto actualmente para la enseñanza del Español, es notoria la diferenciación en el sentido de que la selección del maestro parte de un sintetismo, a contrariedad del propuesto por el Programa de Estudios 2011, cuyo desarrollo es mediante el uso de prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011). Con referencia a las ventajas del uso de este método, están orientadas mayormente a la funcionalidad de su aplicación para el logro de resultados haciendo uso de materiales o recursos como cuadernillos, con propuestas de trabajo mediante las vocales y sílabas.

Con referencia a la observación de su clase, se centra el análisis en elementos característicos del método silábico como: la enseñanza de vocales; enseñanza de consonantes por su fácil pronunciación; combinación de las consonantes con las cinco vocales; la formulación de sílabas, palabras y al final oraciones, entre otros. Esto da cuenta de momentos específicos de la enseñanza, en donde se manifiesta de manera oportuna el tratamiento de dichos elementos. Por ejemplo, en el siguiente registro se observa el uso explícito del método al plantear preguntas con la intención de que los alumnos unan consonante con vocal:

Ma: *Los niños de primero van a escribir las sílabas de las palabras. ¿La “b” con la “a” como dice?*

Aos: “va”

Ma: *¿con la “e”?*

Aos: “be”

Ma: *¿Entonces cómo dice?*

Aos: *ba, be, bi, bo, bu.*⁷

Es por ello que el método cuenta con un enfoque de enseñanza sintética, en donde el aprendizaje de una totalidad (oración o texto) parte de la unidad (sílabas), por lo que al maestro 1 le resulta más funcional y adecuado para el trabajo de alfabetización inicial.

Por otra parte, el maestro 2, quien cuenta con 16 años de servicio en escuelas multigrado, así como maestro 3 con dos años laborando en estas escuelas, definen su método de enseñanza como ecléctico. El docente 2, al detallar el enfoque de enseñanza del método seleccionado, realiza una descripción procesual de cómo se manifiestan en él diferentes métodos,

⁷ Simbología utilizada en el registro: maestro (Ma), alumno 1, alumno 2 (Ao1, Ao2, sucesivamente), alumnos (Aos).

por ejemplo, el alfabético en la enseñanza de la grafía, para después pasar por el silábico, mediante la unión de dos grafías, y al final desarrollar el análisis de estructuras más amplias como la oración. El maestro 3 describe de manera similar el desarrollo de su trabajo, sin embargo, reconoce el uso de la relación imagen-texto como estrategia que pregona en su método. Estas conjeturas, al ser contrastadas con su práctica profesional y la intencionalidad del método ecléctico, transfieren cierta congruencia ya que éste es definido como la fusión de las mejores características y componentes de cada método (Lebrero y Lebrero, 1988).

Al ser cuestionados sobre la relación que guarda su método con el enfoque actual de la enseñanza del español, los maestros discrepan en las señalizaciones, ya que éstas se encuentran desviadas del uso de prácticas sociales del lenguaje para la alfabetización inicial. La SEP (2006) menciona que algunas de las problemáticas, dentro del proceso de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas multigrado, son las actividades poco congruentes con los enfoques actuales de enseñanza.

No obstante, los docentes declaran, dentro de las ventajas que encuentran a su método, la facilidad para el trabajo a partir de la manipulación de material concreto, así como la rapidez en la obtención de resultados sobre el avance de la lectura y la escritura de los estudiantes.

Por último, el maestro 4 con siete años de experiencia en escuelas multigrado, expone implementar el Pronalees para el desarrollo de la alfabetización inicial. Cuando es cuestionado sobre el enfoque que impera en su trabajo, hace alusión a un enfoque constructivista. Esto da cuenta de la relación con el enfoque actual de la enseñanza del español, así como la propuesta didáctica de dicho programa, en el que Gómez (2014) menciona que la lectura y la escritura se conceptualizan como un sistema comprensivo y no como sistema de descifrado, en donde la enseñanza de estos procesos es con la intención de construir aprendizajes significativos para los alumnos. Esta relación es reafirmada cuando el maestro menciona que una de las ventajas que encuentra en su metodología es que los estudiantes, a partir de su contexto, construyen sus propias palabras u oraciones, adquiriendo un mayor significado en ello.

En su proceder práctico, el maestro propicia la expresión oral y escrita a partir de la producción de textos comunicativos mediante la propuesta a los alumnos sobre la elaboración de un cuento; esto se logra apreciar en el siguiente registro:

Ma: Ya cuando hayan terminado los niños de segundo van a elaborar un cuen-

to. Por ejemplo, Israel ¿qué personaje te gustaría que apareciera en el cuento?

Ao1: Mauro

Ma: ¿Alguien más tiene otro nombre? Puede ser un personaje fantástico. Por ejemplo, con palabras con la “v”

Ao2: Vegueta

Ma: Volcán, vaso, Víctor. Pueden hacerlo de terror, de fantasía, etc.

Esta acción es reconocida como un elemento central del desarrollo de la competencia comunicativa; elemento fundamental tanto en el Pronalees como en el enfoque de enseñanza actual del español.

Escuelas multigrado y su relación con la alfabetización inicial

En este apartado se describe y reflexiona desde la perspectiva y proceder de los cuatro maestros; tres elementos importantes sobre la concepción y relación que guarda la alfabetización inicial, con el contexto de escuela multigrado. El primero de ellos se refiere a la identificación de situaciones complejas propias de la naturaleza multigrado y su correlación en los procesos de alfabetización inicial. Los maestros enuncian situaciones que para ellos son problemáticas generales para su trabajo profesional. Las concordancias de estas problemáticas radican principalmente en el diseño de planeaciones, donde se tiene que vincular una gran cantidad de contenidos, además de que las actividades propuestas deben corresponder a las necesidades de una gran variedad de estudiantes. En la Propuesta Multigrado 2005, la SEP (2005) menciona que uno de los mayores problemas es eso, la dificultad para organizar el trabajo de varios grados, así como definir los temas de relevancia en cada uno de ellos.

También se menciona por parte de la mayoría de los profesores, como otra problemática, la influencia del contexto social y económico en el que se insertan estas escuelas, por ejemplo, el maestro 2 alude como implicación la inasistencia a clases de los alumnos por realizar actividades de agricultura, con sus padres, en diferentes temporadas del año. De igual modo, el maestro 3 menciona que la formación inicial y continua para el atendimento de estas escuelas es otro problema existente, ya que dichos procesos se realizan de forma superficial y con poco significado. Asimismo, el desarrollo de diversos contenidos, el atendimento de varios ritmos

y niveles de aprendizaje en el grupo multigrado, así como las influencias del contexto social de los alumnos, generan implicaciones en el proceder metodológico del docente para el trabajo de la alfabetización inicial.

Por otra parte, los docentes fueron cuestionados sobre las potencialidades que brinda el contexto multigrado, para el desarrollo de la alfabetización inicial, y establecen que una de las grandes positivities es el trabajo colaborativo. La SEP (2006) menciona que la convivencia de alumnos de diferentes edades, grados e intereses favorece el intercambio de saberes, experiencias, confrontación y análisis colectivo de un tema o actividad.

Es decir, al contemplar la existencia de alumnos de mayor grado quienes pueden desarrollar un rol de ayudantía (monitores), en alumnos de grados inferiores, permite organizar la clase a fin de fortalecer la colaboración, mediante el refuerzo de saberes ya adquiridos por parte de los mayores al ayudar a los menores, brindando oportunidades de formulación adecuadas al lenguaje de los alumnos. Ames, Cabrera y Chirinos (2002) reafirman esta idea al mencionar que los monitores son alumnos que apoyan el trabajo de sus compañeros y asisten así al maestro en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje; son seleccionados entre los alumnos mayores o entre aquellos que han desarrollado ciertas habilidades y competencias.

Por último, se describe y analiza desde la planeación cómo los maestros valoran la diversidad de contenidos curriculares, niveles y ritmos de aprendizaje característicos de una escuela multigrado. Para esto se retoma un elemento importante llamado “valoración de la complejidad creciente”, que Alvarado, Gómez y Sánchez (2017) lo denominan como la reflexión de un proceso transpositivo al grupo y el saber en amplitud y profundidad para el logro de competencias de cada nivel educativo. A raíz de ello se aprecian, en los maestros 1 y 2, algunas áreas de oportunidad referente a su cumplimiento, ya que las actividades suelen ser generales y no estimulan los niveles de complejidad curricular de cada uno de los grados escolares; esto puede ser justificable en el sentido de que los maestros mencionaron en la entrevista que la planeación de diversos grados escolares es una de las mayores complejidades a las que se enfrentan. En contrariedad, los maestros 3 y 4, pese a sus declaraciones en la entrevista sobre la complejidad del contexto multigrado, muestran disposición y arduo trabajo para valorar y especificar qué actividades realiza cada alumno, en correspondencia a su nivel escolar y de conocimiento. Para reafirmar esta reflexión, Cándida (2007) menciona que es la transdisciplinariedad la que

—nutrida por la complejidad creciente como uno de sus elementos constitutivos— impulsa e incentiva a ecologizar pensamientos y saberes, a contextualizar el conocimiento y a problematizar siempre que sea necesario.

Capacitación docente para el trabajo de la alfabetización inicial en escuelas multigrado

A partir de la aplicación de un cuestionario a 13 maestros de escuelas multigrado y el desarrollo de la entrevista a cuatro en específico, se menciona cómo es la participación docente en algún curso, taller o seminario referente a orientaciones sobre el trabajo multigrado y la alfabetización inicial en estos contextos, al igual que los beneficios y la relevancia que encuentran los profesores para el desarrollo de su práctica profesional. La importancia del apartado permea en la comprensión de la información aquí descrita y la relación que esto tiene con el tipo de trabajo metodológico que realizan los profesores de escuelas multigrado.

Así pues, durante la entrevista, la mayoría de los maestros mencionaron que han recibido pocas orientaciones sobre el trabajo en escuelas multigrado y, en particular, sobre alfabetización inicial en estos contextos. De hecho, el docente 1 menciona que nunca se le ha ofertado algún curso o taller referente a ello, y las capacitaciones a las que ha asistido tratan elementos pedagógicos muy generales y nada particularidades de lo multigrado. A su vez, el maestro 3 concuerda con lo señalado al expresar que ha sido muy escasa la oferta de cursos y que los propuestos son desarrollados de forma muy vaga y desfasada de los intereses reales de los maestros. Esas declaraciones vienen a ser cimentadas al dar cuenta por el cuestionario de que de los maestros encuestados, sobre su participación en algún curso, taller o seminario referente al trabajo docente en escuelas multigrado, el 62% afirma haber participado una o dos veces y 15% de ellos nunca ha asistido a alguno. Aquí se puede reconocer lo planteado por la SEP (2006), donde se dice que estos cursos comunmente suelen ser generales, sin especificar de forma concreta ejemplos de como aplicar en el aula.

A su vez, con base a la relevancia que propicia el participar en estos cursos, los maestros mencionan que aunque han sido escasos, reconocen su positividad al cursar en ellos. Por ejemplo, los maestros 3 y 4 aluden que los talleres y cursos a los que han asistido, son productivos en el sen-

tido de que despierta en ellos el interés y la motivación, por conocer estrategias y formas de planificación nuevas y adecuadas al contexto multigrado. Por el contrario, el maestro 1 menciona que aunque no ha sido partícipe en alguna orientación, eso no le imposibilita la búsqueda propia de estrategias o actividades para su práctica profesional en estos espacios.

Sobre los beneficios, la mayoría de los docentes menciona que han sido insuficientes y brindan poca ayuda, sin embargo, algo relevante y que es digno de reconocerse es la postura que muestran ante la situación, en el sentido de que reconocen las dificultades e implicaciones, y con base en esto muestran disposición para ser ellos quienes, de forma autónoma, gestionen y hagan de su conocimiento elementos que le permitan desarrollar de manera oportuna su trabajo en las escuelas multigrado. El maestro 2 menciona que sí ha encontrado ciertos beneficios referentes a compartir ideas y recomendaciones con los demás maestros. Para consolidar esto, la SEP (2006, pp. 190-191) rescata un argumento docente, en el que se menciona: "... participar en estos talleres me da más ánimo; nos estimula para implementar más ideas. En estas reuniones se reconocen las experiencias de los docentes que han trabajado durante más de un tiempo en multigrado".

Cada uno de los maestros analizados expone de manera particular el método o metodología de alfabetización inicial utilizado para el trabajo en escuelas multigrado, argumentado su selección a partir de lo poco o mucho que conocen sobre ello, pero predominando en sus ideas un elemento medular, referido a propiciar las mejores condiciones para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje adecuado para sus alumnos. De esta forma, reconocen las implicaciones y positividad del contexto multigrado en su práctica profesional, así como la relación de ello en la alfabetización inicial del estudiantado. Además, dan cuenta de su experiencia sobre la capacitación docente adquirida en estos espacios, reconociendo su precariedad, pero motivándose aun así por generar un conocimiento que enriquezca su trabajo docente.

Conclusiones

El trabajo en las escuelas multigrado propicia una gran reflexión sobre todas aquellas implicaciones que se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Estos espacios suelen ubicarse principalmente en zonas rurales o rurales marginadas, por lo que la naturaleza

de su contexto social, económico y cultural diversifica las interacciones entre los sujetos que comparten y desarrollan un proceso educativo en dichas escuelas.

De esta forma, es el docente quien con su saber profesional debe reconocer todas aquellas dificultades u obstáculos presentes en el contexto multigrado, para a su vez gestionar y direccionar una enseñanza, cuyo elemento medular sea la atención a la diversidad existente, reconociendo de esta manera que la escuela puede resultar la única vía para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Consciente de ello, el maestro debe adquirir un papel de responsabilidad sobre la calidad de educación que brinda a sus alumnos.

También resulta necesario reflexionar específicamente sobre el trabajo que realizan en las escuelas multigrado referente a la alfabetización inicial. Los maestros argumentan y exponen una variedad de métodos y metodologías para el trabajo de alfabetización; sin embargo, es indispensable analizar, en estos métodos y metodologías, la viabilidad entorno a los enfoques de enseñanza que pregonan en ellos, así como los resultados de aprendizaje de la lectura y la escritura que puede generar su aplicación.

Aunque se logra identificar en el proceder metodológico de la mayoría de maestros ciertas incongruencias, con el enfoque actual de la enseñanza del español, muy alejado de evaluar para enjuiciar su trabajo, resulta mayormente necesario reflexionar sobre dichas evaluaciones a fin de identificar las posibles causas derivadas de ello, en el sentido, no de justificar su labor, pero sí de comprender las razones de por qué, al final de cuentas, deciden seleccionar dichos métodos para alfabetizar a los alumnos.

El señalamiento anterior da cabida a reflexiones en torno a la formación inicial y continua que desarrollan los maestros, en donde —a partir de los conocimientos brindados por instituciones de educación superior o programas de capacitación docente o los gestionados propiamente por ellos— se adopta una manera particular y específica de trabajo, que valora y se adecua a las necesidades y a las diversidades propias de la escuela multigrado.

Es importante reconocer que la formación inicial y continua de los docentes, así como las reflexiones y análisis de sus prácticas profesionales, pueden significar el cambio y la progresión de la calidad educativa en una escuela multigrado. A su vez, este reconocimiento debe ser considerado por todos y cada uno de los agentes formativos, inmiscuyendo auto-

ridades educativas locales, estatales y nacionales, ya que la estructura de políticas sólidas y congruentes con el contexto, así como la buena aplicación de éstas por parte de quien le corresponda, promete un porvenir de cambio y mejora en este tipo de escuela, cuyo contexto debe recobrar y exigir la relevancia e imponencia que le atañe como escuela multigrado.

Referencias

- Alvarado Sánchez, Marina, Juan Jose Gómez Sánchez, y Gabriel Sánchez Quevedo (2017), *La planificación de ambientes de aprendizaje para escuelas multigrado: una experiencia en la formación docente, el caso Zacatecas*, San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Álvarez Álvarez, Carmen, y José Luis San Fabián Maroto (2012), “La elección del estudio de caso en la investigación educativa”, *Gazeta de Antropología*, pp. 1-12.
- Álvarez Ramos, Rodrigo (2007), *Evaluación de diagnóstico para determinar el nivel de aprendizaje de lengua escrita y las matemáticas. Primero y segundo grado*, México: educativa.
- Ames, Patricia, Zoila Cabrera, y Andrés Chirinos (2002), *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*, Lima: FIMART.
- Barbara Marín, Leticia (2003), *La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos*, México: Perfiles educativos.
- Bolívar, Antonio (2013), “La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Un nueva mirada”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, pp. 60-86.
- , “Otra Alternativa de Innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, XIII Congreso de UECOE Educar: innovar para la transformación social, 22-24 de octubre de 2008. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20-%20BOLIVAR.pdf>.
- Cámara, Gabriel (2009), *Otra educación básica es posible*, México: Siglo XXI.
- Cándida Moraes, María (2007), “Complejidad, transdisciplinariedad y

- educación”, *Encuentros Multisidisciplinarios*, pp. 4-13.
- Coll, César (2011), *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Disponible en: http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Diario Oficial de la Federación* (2013), “Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”.
- Domínguez Chillón, Gloria, y J. Lino Barrio Valencia (1997), *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: Una mirada al aula*, Madrid: La Muralla.
- Domínguez Rosales, Martha Silvia (2017), “Formación continua de docentes de escuelas multigrado en Chihuahua”, *Quehacer educativo*, pp. 7-17.
- Elboj Saso, Carmen, Ignasi Puigdel·lívol Agudé, Marta Soler Gallart, y Rosa Valls Carol (2013), *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*, Graó. Colofón.
- Elmore, Richard (2011), “Transformación del Aprendizaje en el México Rural: Una reflexión personal”. Disponible en: <http://redesdetutoria-dotorg.files.wordpress.com/2012/11/transformaciondelaprendizajeenmexico.pdf>
- Ferreiro, Emilia (1997), *Alfabetización Teoría y Práctica*, México: Siglo XXI Editores.
- Flecha García, Ramón, y Lidia Puigvert (2001), “Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa”, *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Disponible en: http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf.
- Foucault, Michell (1991). *Historia de la sexualidad* (vol. 1), Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galera Noguera, Francisco (2001), *Aspectos didácticos de la lectoescritura*, Granada: grupo editorial universitario.
- Galván Mora, Lucila Rita (2017), “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado: Estudio de caso en México”, *Sinéctica*, pp. 1-19.
- Gómez Palacio, Margarita (1995), *El niño y sus primeros años en la escuela*, México: SEP.
- Gómez Palacio, Margarita (2014), *Entrevista sobre el PRONALEES*, Jalisco: Benemérita Escuela Normal de Jalisco.
- Gómez Palacio, Margarita (2014), *Propuestas para el aprendizaje de la len-*

- gua escrita*, México: SEP.
- González Fraga, Juan David, Víctor Manuel León Rodríguez, y Nelly Lili Peña Álvarez (2019), “La perspectiva de la formación para el servicio profesional docente en escuelas primarias multigrado en contextos rurales”, *CONISEN*, pp. 1-9.
- Gonzales, G., H. Marrero, y J. Rodríguez (2012), *La escuela primaria rural multigrado desde el proceso pedagógico del grupo multigrado*, La Habana: Ministerio de Educación.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y María del Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación. Quinta edición*, México: McGraw-Hill.
- INEE (2019), *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf.
- , (2017) Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), México.
- Juárez Bolaños, Diego, y Carlos Rafael Rodríguez Solera (2016), “Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, pp. 1-15.
- Lebrero Baena, María Paz, y María Teresa Lebrero Baena (1988), *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*, Madrid: Síntesis.
- López Reyes, Maribel, y José Dionisio Mora (2016), “Copilación del método Fónico, Analítico, Sintético (FAS)”, *Aula*, pp. 14-17.
- Martínez, M. (2007), *El desarrollo intelectual desde la dirección del aprendizaje, en escolares del multigrado complejo 4-5-6 grados*, Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Jose de la Luz y Caballero.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2002), “La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada”, *La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 4-4.
- Nemirovsky, Myriam (2009), *La escuela: espacio alfabetizador*, Mexico: Paidós.
- Pellicer, Alejandra, y Sofia A. Vernon (2004), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México: Aula Nueva SM.
- Peña Infante, Dora Caridad, Mirnaldo Martínez Domínguez, y Adis Lina Ibáñez Méndez (2020), “La formación del maestro para la concepción de la clase en grupos multigrado”, pp. *Luz*, 71-81.
- Pérez, C. (1982), *La atención a la escuela Rural*, La Habana: Pueblo y Edu-

- cación.
- Popoca Ochoa, Cenobio, y Martha Hernández Suacedo (2004), *La organización del trabajo en la escuela multigrado*, México: SEP.
- Rincón Gallardo Shimada, Santiago (2011), “La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas”, *Didac* 59, pp. 30-36.
- Rincón Gallardo Shimada, Santiago, Emilio Domínguez Bravo, Anette Santos del Real, Gabriel Cámara Cervera, y Dalila López Salmorán (2010), “Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes”, en *Reformas pendientes en la educación secundaria*, de Santiago Cueto, pp. 363-407, Santiago-Chile: PREAL.
- Romera Castillo, José (1982), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Playor: Madrid.
- Romero Salcedo, Marta G., y Marta A. Gallardo Mojica (2010), “La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz”, *Revista de Investigación Educativa* 10, 62.
- Sánchez Santamaría, José (2013), “Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva”, *Entelequia*, pp. 91-102.
- Schmelkes, Sylvia, y Guadalupe Aguila (2019), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: INEE.
- Segers, J. E. (1950). *La enseñanza de la lectura por el método global*, Buenos Aires: Kapelusz.
- SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral Educación Primaria 1º*, Ciudad de México: SEP.
- (2006), *Escuelas Multigrado Retos y Necesidades en las Escuelas Multigrado. Estudio Exploratorio*, Ciudad de México: SEP, SEP.
- (2011), *Programas de estudio 2011 guía para el maestro Primer Grado*, Ciudad de México: SEP.
- (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro Primer Grado*, Ciudad de México: SEP.
- (2005), *Propuesta Multigrado 2005*, Ciudad de México: SEP.
- (2005), *Propuesta Multigrado 2005*. Ciudad de México: SEP.
- Stake, Robert (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Urías, Myriam Elizabeth (2013), *La enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura como factores del fracaso escola*, San salvador: MINED.
- Zabala Vidiella, Antoni (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Bar-

celona: Graó, de Serveis Pedagògics.

Capítulo 12

Retos, descubrimientos y aprendizajes de docentes rurales al cursar una especialidad en multigrado

AMANDA CANO RUÍZ¹

Introducción

La especialidad en Docencia Multigrado (EDM) es un programa que se implementa en 2015, en la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). Esta institución educativa cuenta con una larga trayectoria en la formación inicial de docentes de educación básica, a su vez, en promover entre los futuros profesores una preparación pedagógica para el contexto educativo rural y multigrado. La EDM es un posgrado único en México y Latinoamérica; se originó ante la necesidad de formar a profesores en servicio para la atención educativa pertinente, de grupos de educación primaria en donde interactúan desde dos, hasta seis grados escolares de manera simultánea (BENV, 2015).

Esta especialidad tiene un enfoque profesionalizante, por lo tanto, busca fortalecer el desempeño de los docentes, asesores técnicos y supervisores escolares en el campo de la educación multigrado. Su duración es de un año, y el plan de estudios está conformado por diez espacios curriculares (entre seminarios y talleres) distribuidos en cuatro trimestres. Las líneas de formación son: historia y aporte de la educación multigrado; desarrollo curricular y atención a la diversidad; ambientes de aprendizaje y gestión (BENV, 2015). Es un programa que está incluido en el catálogo de posgrados avalados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), de la cual dependen las escuelas normales del país.

No obstante, se trata de un programa de posgrado pertinente, ya que —como lo indica la literatura actual sobre este tema— 43.2% de las escue-

¹ Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Veracruz-México. Correo electrónico: mandy_caru@hotmail.com

las del país son de organización multigrado (INEE, 2018), y el estado de Veracruz está catalogado como el de mayor número de escuelas de este tipo a nivel nacional;² ha sido un reto la incorporación de estudiantes. En su primera generación (2015-2016) se contó con seis profesores, y en la segunda (2018-2019) con cinco. Esta baja respuesta de los docentes está asociada a diversos factores, también documentados en estudios antecedentes respecto a las condiciones laborales de los docentes multigrado: la mayoría de los docentes multigrado trabajan en localidades apartadas, por tanto su traslado a la sede de la EDM les implica una inversión económica importante; se trata de profesores con una plaza inicial, es decir, sus ingresos son menores a los de mayor antigüedad; hay una alta movilidad de los docentes hacia otras escuelas completas y, por tanto, no visualizan su permanencia en el multigrado, lo que se asocia a una imagen deficitaria de la escuela multigrado (INEE, 2019; Cano, Ibarra y Ortega, 2018).

Si bien la matrícula de la EDM ha sido limitada, esto no ha representado un obstáculo para su implementación. También es importante señalar que de acuerdo a las políticas nacionales actuales, en materia de posgrados, es necesaria una evaluación continua de los resultados e impacto de los programas, en el marco de un sistema de aseguramiento de la calidad de la oferta (Conacyt, 2020). En el caso de las Escuelas Normales, la autoevaluación de sus posgrados y el plan de mejora correspondiente son un requisito para la autorización de nuevas generaciones por parte de la DGESPE.

A su vez, como lo señala la literatura actual (UNESCO, 2016), hay vacíos investigativos y de políticas públicas, en México y Latinoamérica, respecto a procesos de formación de docentes y su desarrollo profesional, en particular de profesores rurales y multigrado. En este marco resulta pertinente profundizar en la experiencia formativa de quienes cursan esta especialidad. Su perspectiva resulta valiosa para retroalimentar el plan de estudios y, en general, la oferta de formación continua de docentes en servicio que laboran en escuelas rurales y multigrado. La mirada de los estudiantes es central para conocer si responde a sus necesidades formativas.

A partir de este escenario, se planteó una investigación de corte documental centrada en dos objetivos: identificar necesidades formativas para la atención educativa de un grupo multigrado de educación primaria, expresadas por lo estudiantes que ingresan a la EDM; analizar cuáles

² Hablamos de 3 536 escuelas, 45.9% de todas las primarias del estado (INEE, 2018).

de éstas logran atender a través de su tránsito por el programa de posgrado, y aquellas en las que aún requieren profundizar.

A continuación, se abordarán los elementos teóricos que dieron sustento a la investigación, y, a su vez, la ruta metodológica trazada para el alcance de los objetivos propuestos. Posteriormente, se abunda en los principales resultados obtenidos organizados por ejes de análisis y, finalmente, se añaden algunas reflexiones de cierre de este capítulo.

Docencia multigrado

Tanto la EDM como esta investigación se sustenta en una concepción que destaca las ventajas pedagógicas de las escuelas y de la docencia multigrado (Galván y Espinosa, 2017; Popoca, Cabello, Cuervo, Estrada, Hernández, Reyes y Sánchez, 2006; Ames, 2004; Uttech, 2004). El aula multigrado se concibe como un espacio rico en diversidad, ya que en él interactúan niños y niñas de variadas edades, grados escolares, experiencias y trayectorias educativas, lo que encierra un importante potencial pedagógico (Galván y Espinosa, 2017).

Autores como Uttech (2004) destacan que cuando los profesores multigrado permanecen en la escuela, por más de un ciclo escolar, construyen un conocimiento profundo en los alumnos, en su tránsito, en los distintos grados escolares; ello les ayuda a identificar capacidades y áreas de mejora del alumnado. A su vez, en el aula multigrado se promueve la ayuda mutua entre alumnos pequeños y grandes (o avanzados y menos avanzados), así como la colaboración para el trabajo. De manera natural, algunos alumnos comparten el liderazgo del docente en el apoyo de sus tareas; además, los alumnos de grados inferiores tienen acceso a contenidos complejos de grados superiores.

Algunos rasgos deseables de la didáctica o pedagogía multigrado han sido descritos por Abós, Boix y Bustos (2014), quienes señalan que esta implica el dominio de modalidades globalizadoras de planificación didáctica (trabajo por proyectos, centros de interés, talleres); capacidad para conocer el contexto escolar y hacer un uso pedagógico del mismo; manejo del tiempo y los espacios para el trabajo grupal, por grados, en pequeños grupos e individual; por último, refieren a la promoción del monitoreo o la tutoría entre alumnos. En el contexto mexicano se suma el tener conocimientos de gestión escolar, ya que buena parte de los do-

centes multigrado son también directores. Ello les conlleva asumir procesos administrativos asociados al control escolar, así como a la operación de diversos programas estatales o federales que tengan presencia en sus escuelas (INEE, 2017; Cano *et al.*, 2018).

Por su parte, Montero (2002) señala la importancia de que los docentes multigrado identifiquen una serie de ejes nodales de su trabajo: simultaneidad de las actividades de aprendizaje: que implica promover la participación de los alumnos en diversas tareas, sin que se generen espacios o tiempos de espera; la participación diferenciada de los alumnos, que conlleva a asumir la heterogeneidad del grupo multigrado; combinación y alternancia de las formas de trabajo del docente (enseñanza directa e indirecta), así como combinación y alternancia de las formas de trabajo de los alumnos (interaprendizaje, trabajo individual y autoaprendizaje).

La literatura actual también indica que para desempeñarse como maestro de un grupo multigrado se requiere de una formación específica (Juárez, 2017; Cano, Ibarra y Ortega, 2018). Es idóneo que esta preparación pedagógica para el multigrado ocurra en el proceso de formación inicial, pues de lo contrario se convierte en una necesidad de profesionalización. Para esta investigación es importante recuperar las necesidades sentidas (Aránega, 2013), es decir, aquellas que son expresadas por los propios maestros y que identifican como áreas de su práctica pedagógica en las cuales requieren fortalecer sus conocimientos. Investigaciones previas sobre este tema señalan que los docentes demandan fortalecer su planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes, organización del grupo multigrado y el involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares, entre otros aspectos (Cano *et al.*, 2018; Popoca *et al.*, 2006).

La planificación didáctica es uno de los aspectos más complejos de la docencia multigrado. Esto se debe a que implica una cuidadosa selección de contenidos, de un amplio currículum formal que a su vez tiene que estar dominado por los docentes. Conlleva un proceso de trasposición didáctica, en congruencia con los enfoques de las diversas asignaturas o programas de estudio (Popoca *et al.*, 2006). A este respecto, la Propuesta Educativa Multigrado (PEM-2005), promovida desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó a los docentes una organización curricular y opciones de agrupamiento de los alumnos que a la fecha son vigentes. Destaca el promover el trabajo con un tema común y actividades diferenciadas por grado o ciclo; el diseño e implementación de materiales auto-

conductores como fichas y guiones; a su vez, el establecimiento de actividades permanentes tales como: rincones de trabajo, conferencia infantil, asamblea escolar, correspondencia escolar, elaboración de libros artesanales, álbumes y antologías y periódico mural (SEP, 2006).

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, en otros estudios se ha identificado que los profesores multigrado tienden a emplear exámenes, o pruebas, con un enfoque sumativo (Popoca *et al.*, 2006; Abós y Boix, 2017), que les permita la emisión de una calificación. Este tipo de prácticas los distancian de conocer los avances de los alumnos, respecto a lo que plantean los programas de estudio; la relación o vínculo de su enseñanza, con los resultados obtenidos, e incursionar en procesos de mejora continua de los aprendizajes. Es por ello que la docencia multigrado demanda una evaluación formativa y procesal. Para ello, los profesores pueden valerse de diversos instrumentos: cuadernos y trabajos de los alumnos, exposiciones orales, escalas, listas de cotejo, carpetas o portafolios; además es importante buscar que los alumnos se involucren en el proceso evaluativo y así se fomente la auto y coevaluación (SEP, 2006).

Respecto al trabajo conjunto con padres de familia, los docentes multigrado requieren de estrategias que les permitan un mayor acercamiento con los diversos actores escolares. También se ha identificado que demandan definir mecanismos para la participación de padres y madres de familia, en la dinámica cotidiana de la escuela (Cano, *et al.*, 2018). En este sentido, las escuelas multigrado requieren de una fuerte colaboración entre docente y comunidad, para lo cual es necesario contar con canales de comunicación efectivos y apertura al trabajo conjunto. Esto abarca la participación de los tutores de los alumnos y habitantes de la localidad en el abordaje de los contenidos educativos, así como en la construcción de una identidad comunitaria de los niños y niñas (SEP, 2006).

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo desde el cual interesa recuperar la perspectiva de las personas, en particular, cómo experimentan la realidad (Álvarez- Gayou, 2003). Este enfoque sigue un proceso constructivo; implica la selección de un reducido número de casos o participantes; la mirada del investigador es comprensiva y, por tanto, no se busca extrapo-

lar resultados a una población determinada; se asume como importante y rica la particularidad de los casos o sujetos implicados (Latorre, Rincón y Arnal, 1992).

En esta investigación se buscó un acercamiento a los egresados de la EDM, como sujetos de estudio. El rasgo principal que se definió para seleccionar a los participantes fue el haber concluido sus estudios y obtenido el grado académico, pues son quienes han transitado por los diferentes elementos establecidos en el plan de estudios correspondiente. Hablamos entonces de cinco (de seis docentes) que integraron la primera generación de esta especialidad.³

La técnica utilizada fue el análisis documental, que implica la recolección y análisis de documentos (Clauso, 1993). En este caso se valoró que los documentos de titulación de los egresados de la EDM constituyen, por su estructura y contenido, una valiosa fuente de información que permite recuperar experiencias significativas en su proceso formativo en este posgrado. La modalidad de titulación establecida por este programa es el *Informe de la experiencia de la propuesta didáctica*, definido como:

... un documento académico que tiene por objetivo comunicar, de forma coherente y argumentada, la experiencia del egresado de la especialidad en Docencia Multigrado, en el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica dirigida a un grupo multigrado de educación primaria, de un contexto educativo específico. A través de la propuesta didáctica se responde a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y profundiza en el estudio, manejo y dominio de elementos curriculares de los programas vigentes de una forma flexible y creativa. Conlleva una forma de planificación didáctica que responda a la atención simultánea y diferenciada de un grupo multigrado (Espinosa y Cano, 2018, p. 1).

Este documento de titulación se construye en cuatro espacios curriculares del plan de estudios: conocimiento del grupo multigrado, propuesta pedagógica, intervención pedagógica y aportes de la educación multigrado. Se trata de una línea de talleres ubicados en cada uno de los trimestres de la malla curricular. Además, los estudiantes cuentan con un tutor que acompaña este proceso, y es quien asume la dirección para la

³ A la fecha de realización de esta investigación (febrero de 2020), cinco de seis integrantes de la primera generación se encontraban titulados, en lo que corresponde a la segunda generación estaban en construcción del documento terminal que les permitiría obtener el grado.

titulación (BENV, 2017).

La lógica de construcción de este informe conlleva el reconocimiento de las dificultades y problemáticas que enfrentan en su labor cotidiana, lo que incluye las necesidades de aprendizaje del grupo multigrado. A su vez, su priorización y atención a través del diseño y puesta en práctica de una propuesta didáctica. Es necesario que den cuenta de los principales resultados obtenidos y que finalmente reconozcan los saberes docentes construidos y la apropiación de estos en su práctica profesional, teniendo como marco las competencias generales y específicas de egreso de la especialidad.

Los documentos de titulación de los egresados de la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV son de acceso abierto, de tal manera que se pudo contar con la totalidad de estos en versión digital. Estos egresados concluyeron su proceso de titulación entre febrero y octubre de 2019. A continuación, se detallan características generales de estos docentes a su ingreso al programa en octubre de 2015,⁴ que ellos mismos señalan en sus informes.

Uziel

Laboraba como docente y director comisionado en una escuela primaria unitaria de una pequeña localidad de 151 habitantes, ubicada en la zona montañosa del centro del estado de Veracruz. Contaba con 11 alumnos de cinco grados diferentes. Era su segundo año como docente de primaria, el ciclo escolar anterior se había desempeñado como profesor en una escuela tridocente del sur de Veracruz. En sus estudios de licenciatura tuvo un acercamiento con las escuelas multigrado, en particular a través de su documento de titulación, que abordó el tema de materiales autoconductores para este tipo de grupos.

Sara

Docente y directora de una escuela primaria tridocente, ubicada en una localidad de 571 habitantes de un municipio cercano a Xalapa, capital del Estado de Veracruz. Era responsable de un grupo de 10 alumnos de prime-

⁴ Para guardar la confidencialidad de los docentes, se optó por emplear otro nombre respetando el sexo correspondiente.

ro y segundo grado. Previamente había trabajado por dos años y medio como docente unitaria con treinta niños, en donde también era directora.

Inés

Docente y directora de una escuela primaria tridocente ubicada en una comunidad rural de 474 habitantes de un municipio cercano al Puerto de Veracruz. Con tres años de experiencia como docente multigrado, consideraba tener áreas de mejora profesional para el trabajo con grupos multigrado. Se encontraba atendiendo un grupo de 22 alumnos: 11 de tercero y 11 de cuarto.

Antonio

Era docente y director en una escuela primaria bidocente ubicada en una localidad de 239 habitantes, perteneciente a un municipio de la zona montañosa del centro de Veracruz. Tenía tres años de experiencia previa como docente de primaria de organización completa y tres meses de laborar en una escuela multigrado. Atendía a un grupo multigrado de 11 alumnos de 1º, 2º y 3º.

Liliana

Docente y directora de una escuela primaria tetradocente, ubicada en una localidad de 478 habitantes ubicada en un municipio cercano a la capital del Estado. Era su segundo año de experiencia como docente de educación primaria, el ciclo escolar anterior había laborado en esa misma escuela en donde estuvo a cargo de dos grados escolares. En el ciclo 2015-2016, atendía a un grupo de quinto grado integrado por 19 alumnos.⁵

Para la interpretación de la información, una vez que se contó con las

⁵ Esta docente si bien no atendía en ese momento un grupo multigrado, su escuela si tenía esta categoría y tenía el referente del ciclo escolar anterior de atender un grupo multigrado. En su documento señala que su grupo es multidiverso, al destacar diferencias bastante marcadas entre los integrantes (por ejemplo, estudiantes que no sabían leer y escribir, de manera convencional, a pesar de estar en quinto grado).

versiones de los documentos terminales, estos fueron analizados cualitativamente con el apoyo del software Atlas.Ti, en su versión ocho. De acuerdo a los objetivos de la investigación, se definieron tres ejes de análisis: necesidades de profesionalización, formación docente en la EDM y retos presentes en la práctica profesional. A partir de estos ejes se realizó una categorización de corte inductivo, es decir, que emergió de los datos y que permitió dar contenido a cada uno de los ejes.

Resultados

Como se señaló en el apartado metodológico, se delinearon tres ejes de análisis. A continuación, se abordará cada uno de ellos.

Necesidades de profesionalización

En este eje se recuperan aquellas dificultades pedagógicas que enfrentan los docentes en su docencia cotidiana. Al realizar el análisis respectivo, se identificó que estas se asocian a dos categorías: al grupo multigrado (y sus características) y a la gestión de sus clases en el contexto multigrado.

Con relación al grupo multigrado, los docentes expresan que, al inicio del ciclo escolar 2015-2016, sus alumnos presentaban rezago en diversos aspectos relacionados con lo establecido por el currículo formal de educación primaria. Principalmente, destacan aspectos relacionados con la asignatura español. Situados en este campo, la totalidad de los docentes coinciden con la presencia de alumnos que no han adquirido el principio alfabético (no obstante, en algunos casos cursar cuarto o quinto grado); también mencionan la comprensión textual, redacción de textos, conocimiento ortográfico, la expresión oral de los niños y niñas, como aspectos que deben ser priorizados y atendidos:

Como resultado del diagnóstico realizado, relacionado con el desempeño escolar y de aprendizaje de los alumnos, se encontró que hacía falta apoyar a la alumna de primer grado en su proceso de alfabetización inicial, ya que aún no adquiriría el principio alfabético... los alumnos y alumnas de segundo grado... necesitaban apoyo para desarrollar sus competencias comuni-

cativas, específicamente, en lo relacionado con su expresión escrita, ya que se encontró que ocho de los diez niños tenían dificultad con la composición de párrafos coherentes con sentido unitario, completo y específico (Sara).

Había dos niños y dos niñas repitiendo tercer grado; tres de ellos por no haber consolidado lectura y escritura convencionales (Inés).

Los alumnos alfabéticos presentaban diversas dificultades relacionadas con la lengua escrita: ortografía, uso de la puntuación en sus textos (puntos, comas, etc.) y confusiones u omisiones de diversas grafías (Antonio).

Otro aspecto recurrente entre los docentes es señalar lo relativo a dificultades para la convivencia en el aula. Un ambiente de clase en donde se manifiestan faltas de respeto entre alumnos con desapego a las normas grupales. Los profesores señalaron la necesidad de avanzar en procesos de autorregulación y colaboración hacia las actividades en general.

En la convivencia diaria, los niños tendían a etiquetar a sus compañeros de acuerdo a valoraciones sobre su desempeño. A algunos los reconocían por su inteligencia, pero a otros les recriminaban su falta de responsabilidad o capacidad. Esto afectaba sus relaciones personales. Entre los alumnos se presentaban de manera constante faltas de respeto, burlas y quejas. Sin duda esto interpelaba mi práctica y el desarrollo de estrategias para la convivencia (Inés).

... los alumnos tenían dificultades para expresar sus emociones o controlarlas sin lastimar a otras personas, constantemente hacían comentarios sobre la actitud o comportamiento de sus pares, y se podía apreciar en muchas ocasiones acusaciones de uno a otro, falta de respeto a las reglas del salón, burlas y juego violento (Sara).

Algunos docentes también aludieron a la falta de dominio de contenidos, o aprendizajes esperados, de las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales. En el caso de la primera, identifican dificultad para la resolución de problemas y en la construcción de sucesiones numéricas; en ciencias naturales falta de habilidades relacionadas con el pensamiento científico:

... detecto necesidades de los niños... en matemáticas en la comprensión y resolución de problemas matemáticos (Uriel).

En el campo de las matemáticas observé que a tres alumnos se les

complicaba la sucesión oral y escrita de números: en el caso de dos niños de primer grado se les dificultaba del 1 al 30; a uno de segundo grado, del 1 al 100 (Antonio).

También se observó que el grupo, en general, tenía dificultades con el desarrollo de las habilidades asociadas con la ciencia, particularmente, en lo relativo a elaborar preguntas, recabar datos, registrar observaciones de campo, organizar información y comparar resultados para comunicarlos; habilidades que se incluyen en los estándares curriculares de ciencias del Programa 2011 de la SEP para segundo grado (Sara).

Además, algunos profesores hablan de ausentismo, extraedad y condiciones familiares adversas que viven los alumnos con un impacto en sus aprendizajes.

... de los once alumnos, tres recibían una atención pertinente en casa, relacionada a las tareas y otras actividades de convivencia en familia. Los demás alumnos presentaron situaciones en las que los papás atendían a otros hermanos más pequeños o trabajaban más tiempo, y aunque les dieran seguimiento a sus tareas escolares, no era algo constante (Uriel).

Como podemos observar, los docentes multigrado reconocen que sus alumnos no dominan diversos aspectos señalados por el currículum formal; en especial, les preocupa la comprensión textual, la expresión escrita y oral; a su vez señalan áreas de oportunidad en contenidos de matemáticas, formación cívica y ética y ciencias. En estudios o evaluaciones nacionales, también se ha identificado que los estudiantes de escuelas multigrado muestran un desempeño menos favorable en lectura y matemáticas, en comparación con los de escuelas de organización completa: “La evidencia disponible permite afirmar que la mayoría de los estudiantes de la modalidad multigrado tiene bajos resultados educativos y acude a escuelas en las que las condiciones para estudiar no son las adecuadas” (INEE, 2019, p. 14). En particular lo relativo a alfabetización inicial representa un reto importante para los docentes no solo multigrado sino rurales de México (SEP, 2006; Popoca *et al.*, 2006).

Los docentes hacen en reconocimiento de sus saberes y de aquellos que requieren enriquecer o construir. Un elemento que destacan reiteradamente es la dificultad en el proceso de planificación didáctica, en particular, en dominar una organización de su trabajo cotidiano que abarque propuestas acordes con el grupo multigrado. Identifican a sus grupos

como heterogéneos en edades, intereses, grados escolares, y por ello es complejo encontrar formas de organización de su trabajo que atiendan, o respondan a esta diversidad. En este rubro, otro elemento que destacan es la promoción de aprendizajes contextualizados o situados para recuperar elementos del contexto de los alumnos.

Si bien tuve una corta experiencia previa, relacionada con la atención de un grupo multigrado, se me dificultaba bastante la planeación de las clases. Lo poco que había aprendido en la Normal no lo aplicaba por enfocarme en las tareas administrativas. Mis planeaciones eran apenas unas notas con actividades diferenciadas para cada grado (Antonio).

... reconocí falta de conocimiento sobre estrategias de enseñanza y formas de organización que me ayudaran a atender la diversidad de un grupo multigrado (Sara).

... mi enfoque de planeación era muy rígido, lo que me llevaba a tratar de abarcar todo el Programa de estudios. La flexibilidad y la improvisación eran dos rasgos que necesitaba retomar, sobre todo, en grupos como el multigrado... una de mis principales debilidades estaba en la planeación de actividades contextualizadas (Inés).

Al analizar mi propia práctica docente identifiqué que, a pesar de que trataba de ejemplificar y utilizar los elementos de la comunidad, no promovía una verdadera vinculación del conocimiento escolar con el cotidiano, pues seguía generando un estudio descontextualizado que partía de conceptos y definiciones, y no de los recursos naturales del entorno y de su exploración (Sara).

A su vez, los docentes identificaron dificultad para organizar sus grupos. Algunos reconocieron que privilegiaban la atención directa en subgrupos separados por grado (o nivel de alfabetización), ocasionando tiempos de espera entre los niños.

En mi caso, cuando los organizaba por grados, daba la atención primero a los de tercero, luego a los de segundo y, por último, a los de primero. En otras ocasiones los organizaba de acuerdo a su dominio de la lectura y la escritura. Reconozco que era un proceso complicado porque tenía que abordar un tema diferenciado con cada uno de los subgrupos, y cada uno presentaba necesidades particulares (Antonio).

... tenía organizado al grupo en filas dirigidas al pizarrón y separadas

por grados (Uziel).

Señalan el carecer de herramientas para detonar procesos dialógicos o reflexivos en el aula. Hablan de la necesidad de fomentar el diálogo entre los alumnos y promover que todos participen o se involucren en las tareas.

... me hace falta desarrollar habilidades para generar un diálogo útil, cuestionar a los niños, dirigir sus participaciones, enseñarles formas de expresarse (Sara).

Solía escuchar las quejas de los niños y poner orden, con un castigo o una llamada de atención. Dialogar con ellos después de una situación en la que se rompía la armonía me desesperaba porque lo sentía como pérdida (Inés).

Otro aspecto de su docencia en el que identificaron áreas de mejora es en la evaluación de los aprendizajes; señalan un enfoque centrado en los resultados, de carácter sumativo y con fines de control o verificación; a pesar de diseñar algunos instrumentos con fines valorativos, en ocasiones no se empleaban.

... mi enfoque de evaluación era más técnico racionalista que formativo, centrado en la obtención de calificaciones y el uso de listas de cotejo para verificar la entrega de tareas y actividades... Muchas de las cosas que evaluaba tenían que ver más con un enfoque acumulativo de actividades que con evaluar si los aprendizajes esperados habían sido interiorizados (Inés).

Otro aspecto importante en la enseñanza es la evaluación; respecto a ella puedo decir que diseñaba algunas rúbricas y listas de cotejo para valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero por lo regular no las ocupaba, esto debido a que no hacía una planeación formal (Antonio).

La evaluación era otra área de oportunidad para mí, y debía enfrentarme a resolver estas inquietudes (Liliana).

También asumen una falta de dominio de aspectos curriculares; señalan cierto desconocimiento de la gradualidad de los contenidos a lo largo de la educación primaria; a su vez, en el caso de la asignatura de español, la didáctica que su abordaje demanda en el aula.

... requería mayor dominio de las temáticas, pues al planificar las sesiones

de trabajo basándome en los aprendizajes de cada grado, organizados por bloques, me era difícil poder atender la gradualidad de los aprendizajes esperados de todas las asignaturas de todos los grados (Sara).

... reconocí que la planeación de los textos y la reescritura era algo que no consideraba en mi práctica. Asimismo, eran pocas las oportunidades que les daba para exponer algún tema y cuando lo hacía les dejaba sin orientaciones para buscar y organizar la información (Inés).

... identifiqué que las prácticas de escritura de mi aula no enriquecían ni permitían la expresión de emociones o temas de interés (Liliana).

Algo que también señalan es la dificultad de involucrar, en mayor medida, a los padres de familia de sus alumnos en actividades escolares; así como el poder atender la doble función que la totalidad de ellos ejercía como docente y director de sus escuelas. Reconocen la carga administrativa a la que se enfrentan, el tiempo que les demanda la operación de los programas estatales o federales presente en sus escuelas, con su respectiva rendición de cuentas hacia los padres de familia.

... el último reto eran las actividades de gestión escolar; éstas derivaban de las responsabilidades que tenía al ser directora comisionada, junto con la carga administrativa que conlleva (Liliana).

... el manejo de los programas que reciben este tipo de escuelas representa otra responsabilidad agregada para los docentes, requiere de gestión en torno al manejo de recursos, comunicación directa con los padres para ofrecer una rendición de cuentas pertinente y una clara noción de la realidad escolar para identificar sus necesidades y actuar sobre ellas (Uziel).

Al enfrentarme a la realidad, pude reconocer la compleja tarea que un director con grupo tiene en su centro de trabajo: organizar a los padres de familia para el mantenimiento de la institución, gestionar recursos y hacer los trámites necesarios para cubrir los requisitos exigidos por las autoridades educativas (Antonio).

Sobre estos resultados destacamos que los profesores expresan retos y desafíos de su trabajo ante la diversidad de grados, edades y situaciones contextuales presentes en los grupos multigrado. El tema de la planificación didáctica, que ya ha sido documentado por otras investigaciones (Popoca *et al.*, 2006; Galván y Espinosa, 2017), está bastante presente como una preocupación de los profesores, sumado a la contextualización

de los aprendizajes. A su vez, como lo ha señalado Utech (2004), ante el desconocimiento de formas de organización del grupo multigrado, se recurre a una división por grados y al desgaste docente por “dar su clase” a cada subgrupo, por ello apelan a otro tipo de organización de los alumnos.

Un elemento clave de la pedagogía multigrado es el fomento al diálogo y la colaboración en el aula (Galván y Espinosa, 2017). Los estudiantes de la EDM lo reconocieron como una debilidad en sus prácticas cotidianas al igual que generar redes de trabajo con padres de familia (Cano, Ibarra y Ortega, 2018). Se reitera que sumar la función directiva a la docencia multigrado genera trabajo adicional, difícil de sobrellevar con la atención al grupo multigrado (Juárez, 2017; Block, 2013; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Popoca, *et al.*, 2006). Demandan fortalecer sus conocimientos acerca de la evaluación de los aprendizajes y el dominio del currículo formal, condición elemental para graduar los contenidos y adaptarlos a las necesidades de sus alumnos desde el enfoque didáctico pertinente.

Formación docente en la EDM

En este eje se construyeron varias categorías de análisis: concepción del multigrado, planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, conocimiento del grupo y padres de familia.

En los capítulos relativos a la implementación de la propuesta didáctica, análisis de los resultados y conclusiones, los egresados de la EDM reflexionan sobre diversos elementos que les aporta el programa de posgrado; primeramente, reconocen un cambio de perspectiva respecto a asumirse como profesores multigrado. El profundizar en su conocimiento sobre educación rural y multigrado, les permite visualizar su papel como docentes en sus espacios de trabajo. De esta manera transitan de una concepción deficitaria de sus escuelas, a visualizarlas como un espacio de una enorme importancia para el desarrollo de los alumnos y sus comunidades.

... valoré la importancia de la escuela multigrado, así como su aporte a la equidad educativa, al dialogar en el Seminario Origen y Desarrollo Histórico Multigrado, dirigido por el maestro Cenobio Popoca Ochoa; analicé lo que esperaba de mi trabajo en la comunidad, y lo que significaba para mí ser una maestra rural. Hablamos sobre lo que implica ser docente en este

contexto. (Liliana).

... el estudio del posgrado implicó, en lo personal, la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes, pero también de reaprender y desaprender lo necesario para poder transitar de una práctica docente, que veía el multi-grado como un problema, a otra que estaba consciente de su potencial y, a la vez, preparada para aprovecharlo (Sara).

... reconozco que una gran parte de la labor docente es el identificar las áreas de oportunidad de estas escuelas, reconociendo ahora que son múltiples y que muchas se pueden usar a favor de los alumnos. El ingreso al servicio representó el conocer de cerca al multigrado; la experiencia de dar clases en ella me permitió tenerle aprecio y la especialidad me dio a conocer el gran valor que tienen para nuestro país (Uziel).

El estudiar la especialidad permitió a los docentes profundizar en el conocimiento de las localidades en donde laboraban, las características de sus pobladores y, en particular, de las familias de sus alumnos. Se dieron la oportunidad de recuperar las expectativas de los pobladores respecto a la escuela, el desempeño del docente y la formación escolar de sus hijos. Esto permitió a los profesores ampliar o contrastar su propio punto de vista. Derivado de este reconocimiento pudieron encontrar caminos o rutas para incluir a los pobladores en las actividades escolares, o bien para desarrollar una práctica profesional situada en las características del contexto.

... cuando aún no transitaba por la asesoría y acompañamiento de mis maestros y en los autores que se trabajaron en los distintos cursos de la especialidad, consideraba que el rezago, la deserción de los alumnos, la falta de motivación, e incluso el poco éxito de una clase, se debía a la educación y apoyo de los papás en casa... Gracias a esta experiencia considero necesario establecer relaciones de cooperación y respeto con los padres y madres de mis alumnos para el desarrollo del trabajo en el aula; sus aportaciones son valiosas principalmente para sus hijos, y esa motivación que ellos generan en prestar atención al trabajo y progreso de los niños debe ir acompañada de la relación de rendición de cuentas mía como docente (Liliana).

Ahora reconozco que hay que conocer con profundidad las características culturales de las familias de los alumnos, y partir de ellas para acercarlos al mundo de la escuela (Inés).

... pude profundizar en mi conocimiento de los alumnos realizando un

diagnóstico que me ayudó a identificar sus necesidades y avances, así como a conocer más el contexto en el que se desenvolvían y cómo es que estaban conformadas sus familias. Me pareció central que por primera vez tuve más claro el apoyo que pueden tener en casa, y analizar los recursos con los que cuenta la comunidad para el beneficio de actividades educativas para nuestros estudiantes (Antonio).

Para los docentes, tanto los espacios curriculares de la EDM, y en particular la construcción del documento de titulación, les permitió experimentar nuevas formas de planificación didáctica. Atravesaron por un proceso de flexibilización de su trabajo cotidiano, para responder a la diversidad presente en sus aulas. Hablan de un fomento a la autonomía y participación de los alumnos. Principalmente experimentaron el trabajo por proyectos el cual recupera los intereses de los alumnos. Esta forma de planificación se apoya en el uso de materiales didácticos. Los proyectos didácticos les permiten promover el diálogo, la convivencia y autonomía de los alumnos. Hablamos de un ambiente áulico más democrático en donde todos aportan. También lleva al docente a analizar constantemente su práctica profesional.

En la implementación del proyecto, también valoré el diálogo constante para tomar decisiones y organizarnos. Ayudar a los demás es primordial para que los niños se hagan responsables y partícipes de su propio proceso de aprendizaje. El trabajo por proyectos implica tiempo y preparación para el docente y los alumnos, así como una reorientación del contrato didáctico vertical entre alumno y maestro, a uno horizontal y democrático en el que todas las opiniones son valiosas (Inés).

El trabajo por proyectos, partiendo del interés de los estudiantes, fue para mí una forma de trabajo compleja de comprender, planificar y reflexionar; es una metodología distinta a la que se nos ha planeado desde la misma instrucción personal y de educación inicial en la labor docente. Considero que su propia práctica implica para el docente volverse un profesional investigador que aprende a la par del alumno (Liliana).

Un aprendizaje que me llevo de esta experiencia es que el tomar en cuenta las ideas de los alumnos (permitiéndoles que propongan actividades, respetándolas e incluyéndolas en la secuencia de actividades) hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje tome una dirección mucho más democrática, participativa, colaborativa y bilateral, en la que ambas partes

(docente y alumnos) pueden retroalimentarse. Esto favorece el interés y la integración por el trabajo en el aula (Antonio).

Continuando con el contraste entre los conocimientos adquiridos y las competencias del perfil de egreso de la especialidad para un docente multigrado cabe mencionar que un aprendizaje importante fue además lo relacionado con la flexibilidad en la planeación y el manejo del currículo además de la diversificación de las formas de planeación. El proyecto fue una forma totalmente diferente de planear, porque se permitió la posibilidad de efectuar cambios a partir de las opiniones de los alumnos; algo más fue el reconocimiento de que existen muchas formas de planear que los docentes multigrado (Sara).

Otro de los aprendizajes que los docentes reconocen es lo relativo a la evaluación de los aprendizajes. Son dos los aspectos que destacan de ella: por un lado, concebirla como un proceso de tipo formativo; por el otro, hacer partícipes a los alumnos de este tipo de actividades.

El proceso de evaluación también fue uno de los aspectos en los que se adquirió conocimiento, y a partir del ejercicio de una práctica diferente se logró hacer partícipes a los alumnos de su propia evaluación, al contemplar autoevaluaciones y listas de cotejo elaboradas con ellos. Lo que me ayudó a comprobar que cuando los alumnos conocen los criterios de evaluación es más fácil para ellos realizar sus trabajos, pues saben qué es lo que se va a evaluar (Sara).

... esta experiencia repercutió en mi comprensión sobre la utilidad de la evaluación desde un enfoque formativo, al reconocer que cada quien tiene su progreso, así como oportunidades para aplicar y corregir con base en lo aprendido (Inés).

Los egresados de la EDM expresan un cambio en su concepción de la escuela multigrado. Pasar de la idea de lo marginal, deficitario y limitado del multigrado (bastante arraigado en México), a reconocer el valor social de la escuela para sus localidades. No es un proceso sencillo, pues se gesta en la revisión teórica, en la reflexión con los académicos de la especialidad y sus compañeros, así como en la experimentación de cambios en sus haceres cotidianos. Desde su perspectiva perciben que al cursar la EDM muestran avances en aspectos nodales de la pedagogía multigrado (planeación, evaluación, organización del grupo, autonomía de los alum-

nos), pero también reconocen que aprenden a mirar de otra manera a sus alumnos y sus familias, lo que les permite fortalecer su tacto pedagógico y revalorar el trabajo que hacen día con día.

Retos presentes en la práctica profesional

Si bien los egresados identifican aspectos formativos que la EDM les aporta, también señalan otros elementos de su docencia, que requieren ser revisados y mejorados. El análisis de los datos permitió reconocer categorías como: fomento de la convivencia y autorregulación, así como lo relativo a la evaluación y didáctica del español.

Los egresados de la EDM consideran que es importante tener un mayor herramientaje pedagógico para el fomento de la convivencia en el aula; en particular, saber cómo apoyar a los alumnos en la solución de conflictos, al igual que el implementar estrategias para incidir en la autorregulación.

En general se obtuvieron progresos en el ámbito de la convivencia y se sembraron las bases para continuar su desarrollo, sin embargo, la resolución de conflictos siguió siendo una importante área de oportunidad por desarrollar, la cual no es solo responsabilidad de los alumnos, sino que como docente debo informarme y enseñarles mejores formas de solucionarlos, así como crear los espacios y situaciones para que los puedan resolver posteriormente sin mi presencia (Inés).

Los retos que me quedan por alcanzar como docente multigrado en un futuro, son... el uso de estrategias para mejorar la autorregulación de mis alumnos (Sara).

También consideran que el trabajo con la lengua escrita, en el aula multigrado, es otra importante área de oportunidad. El acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje de la redacción de diversos tipos de textos, así como en la alfabetización inicial, les demanda profundizar en la didáctica del español. Para algunos, los procesos de evaluación de los aprendizajes es también otro aspecto en el que requieren profundizar, y un mejor manejo de los tiempos. Estas reflexiones de los docentes son un indicativo de que asumen una perspectiva crítica y reflexiva de su práctica profesional, rasgo de egreso que la EDM busca.

Reflexiones finales

Esta investigación constituye un acercamiento a la experiencia formativa de quienes egresan de una especialidad en docencia multigrado. Con base en los objetivos planteados, se identificó que al ingreso de este programa los docentes atraviesan por diversas dificultades: alumnos con un rezago importante en aprendizajes delimitados por el currículum formal; clima de trabajo poco colaborativo en sus aulas; retos para organizar y evaluar lo que el plan y los programas de estudio delimitan para la primaria (diseñados para la escuela graduada), así como lograr el involucramiento de los padres de familia; elementos coincidentes con investigaciones antecedentes (Cano *et al.*, 2018; Juárez, 20187; Popoca *et al.*, 2006; SEP, 2006).

El énfasis que hacen los profesores, en la dificultad para abordar el trinomio planificación-evaluación-organización del grupo multigrado, es atendido en los espacios curriculares contemplados en la EDM. Señalan que tanto el plan de estudios, como la construcción de su documento terminal, les permiten avanzar en una docencia más flexible, con estrategias de atención promotoras de la participación de los alumnos, y que fomentan una mejor convivencia grupal. Al tener un mejor conocimiento del grupo de alumnos y de sus familias, pueden contextualizar mejor los aprendizajes y resignificar su práctica profesional.

No obstante, quedan aún aspectos en los cuales mejorar; de manera específica, saber cómo mediar los conflictos en el aula, hacer que los alumnos avancen en su autorregulación, la evaluación de los aprendizajes y el dominio curricular de asignaturas como la de español.

Esta investigación permite evidenciar retos a los que se enfrentan los profesores multigrado, también la importancia de los programas de posgrado que con pertinencia atienden a sus necesidades formativas. Si bien las áreas de mejora de la docencia multigrado no se agotan, sí se observa un cambio de concepción importante de los docentes, así como una mejor habilitación para la enseñanza en contextos de multigradación.

En México se ha privilegiado la visión deficitaria de la escuela multigrado debido a las difíciles condiciones en las que se desempeñan los docentes: materiales educativos que no responden a grupos multigrado; un currículum formal diseñado para la escuela unigrado o graduada; escasa supervisión y acompañamiento a los docentes; infraestructura y equipamiento escolar limitado o precario; difícil acceso a las localidades en

donde se ubican las escuelas (INEE, 2017). De esta manera se requiere implementar políticas públicas que permitan un apoyo integral de la escuela multigrado; en particular, fortalecer la formación inicial y continua de los docentes (INEE, 2019).

Referencias

- Abós, Pilar, y Roser Boix (2017), “Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado”, *Aula Abierta*, num. 45. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/464812>
- Abós, Pilar, Roser Boix, y Antonio Bustos (2014), “Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado”, *Aula de Innovación Educativa*, num. 229. Disponible en: <https://www.grao.com/es/producto/una-aproximacion-al-concepto-pedagogico-del-aula-multigrado>
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós.
- Ames, Patricia (2004), *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*, Lima, Perú: Ministerio de Educación de Perú. Disponible en: https://books.google.com.mx/books/about/Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_e.html?id=IjNxrgeACA&redir_esc=y
- Aránega, Susanna (2013), De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad”, *Cuadernos de Docencia Universitaria 25*, Barcelona: Octaedro. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana (2015), Plan de Estudios de la Especialidad en Docencia Multigrado. Documento interno no publicado.
- (2017), *Manual para operar el proceso de titulación en los posgrados de la Unidad de Estudios de Posgrado*. Documento interno no publicado.
- Block, David (2013), *Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado*, en Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y Reflexiones de la Investigación para la Equidad y la Mejora Educativa, Guanajuato, Gto.

- Cano, Amanda, Enrique Ibarra y Juan Carlos Ortega (2018), “Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria”, *Retos y perspectivas de educación multigrado*, México: Ediciones Nómada.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020), *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso modalidad escolarizada, versión 6.2*. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19842-marco-referencia-evaluacion-programas-nuevo-ingre/file>
- Clauso, Adelina (1993), “Análisis documental: el análisis formal”, *Revista general de Información y Documentación*, núm. 3. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=902724>
- Espinosa, Lydia y Amanda Cano (2018), Características del Informe de la experiencia de la propuesta didáctica. Documento interno no publicado.
- Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (2006), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, Informe de investigación*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo/DIE-CINVESTAV.
- Galván, Lucila, y Lydia Espinosa (2017), “Diversidad y prioridades educativas en el multigrado”, *Sinéctica*, núm.49. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>
- Juárez, Diego (2017), “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador”, *Sinéctica*, núm.49. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Latorre, Antonio, Justo Arnal, y Delio Del Rincón (1992), *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*, Barcelona, España: Labor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2019), *Directrices para mejorar la educación multigrado*, México: Autor. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf
- INEE (2018), *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México: Autor. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>

- INEE (2017), *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*, México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- Montero, Carmen (2002), *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*, Lima: Ministerio de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 2016. *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, Santiago: Autor. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Popoca, Cenobio, María Cabello, Alma Cuervo, María Estrada, Martha Hernández, Martha, María Reyes y Alberto Sánchez (2006), *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006), *Propuesta Educativa Multigrado*, México: Autor.
- Uttech, Melanie (2004), *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural* (Colección Maestros y Enseñanza 9), México: Paidós Mexicana, S. A.

Capítulo 13

Comunidades docentes multigrado como dispositivo pedagógico en la formación continua de maestros rurales en México

JUAN DAVID GONZÁLEZ FRAGA¹
VÍCTOR MANUEL LEÓN RODRÍGUEZ²
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS³

Introducción

A partir de la política educativa mexicana de los años 2014 y 2015, mediante el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se contempló en uno de sus objetivos a las escuelas multigrado mediante esquemas de financiamiento, para el diseño de estrategias que permitieran fortalecer sus capacidades para la reducción de brechas de acceso a la educación y propuestas que contextualizarán el curriculum nacional, la formación docente, los materiales educativos y la asesoría académica (DPF, 2013).

En el estado de San Luis Potosí, el diseño de un proyecto local para la formación continua de los maestros rurales se concretó —en la operacionalización del concepto Comunidades Docentes Multigrado— un dispositivo pedagógico que permitió integrar a los maestros de escuelas multigrado de los niveles: preescolar, primaria y secundaria en la modalidad de telesecundaria, constituyéndose como colegiados entre niveles educativos que establecen vínculos en la misma localidad geográfica, conociendo y atendiendo las necesidades de los estudiantes y guiando la intervención docente al logro de aprendizajes.

Sus antecedentes se derivan de la participación de un grupo de académicos de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN-241), en la Red de Investigación de la Educación Rural (RIER) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); espacio

¹ Doctor en Desarrollo Educativo. Actualmente es responsable del Departamento de Educación Normal en la Secretaría de Educación de San Luis Potosí, México. Correo electrónico: atpda-vid_82@hotmail.com

² Maestro en Desarrollo Educativo. Actualmente es coordinador de Investigación en el Departamento de Educación Normal y Asesor Académico en la Dirección de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: vitoche0@yahoo.com.mx

³ Doctora en Educación. Actualmente es directora de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: ylopez64@yahoo.com.mx

TABLA 13.1. *Localidades geográficas y docentes entrevistados*

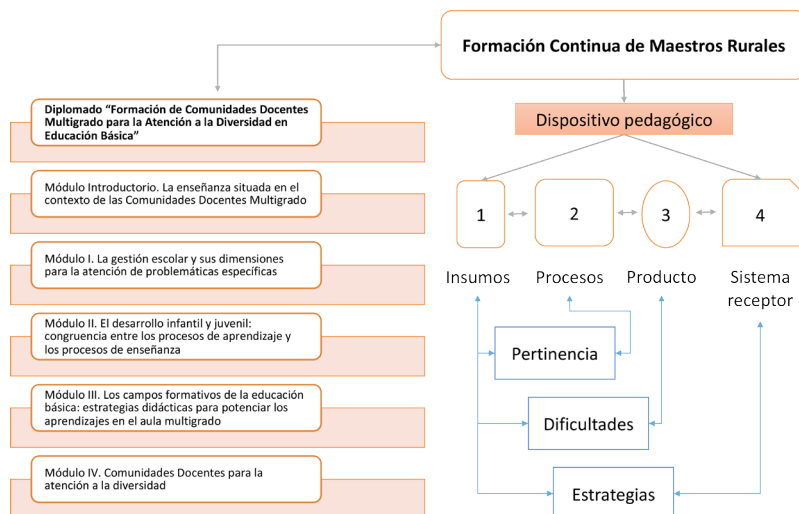
<i>Núm.</i>	<i>Sede</i>	<i>Localidad geográfica</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>Núm. de docentes entrevistados</i>
1	Cd. Valles	Buena Vista	→ Preescolar → Primaria → Telesecundaria	3
2	Cd. Valles	El Lobo	→ Preescolar → Primaria → Telesecundaria	6
3	Cd. Valles	La Marina	→ Preescolar → Telesecundaria	3
4	Cd. Valles	Las Huertas	→ Preescolar → Primaria → Telesecundaria	5
5	Cd. Valles	El Azulejo	→ Preescolar → Primaria → Telesecundaria	5
6	Cd. Valles	El Zocoquite	→ Preescolar → Telesecundaria	2
7	Cd. Valles	San Dieguito	→ Preescolar → Primaria → Telesecundaria	2
8	San Luis Potosí	Zamorilla	→ Preescolar → Primaria	3
9	San Luis Potosí	San José de Buena Vista	→ Preescolar → Primaria	2
10	San Luis Potosí	El Cascaron	→ Preescolar → Telesecundaria	4
11	San Luis Potosí	Mezquital de Bocas	→ Preescolar → Telesecundaria	3

FUENTE: elaboración propia.

desde el cual existe la preocupación por la mejora de las condiciones actuales de las escuelas rurales en México. Un segundo antecedente se ubica en la línea de investigación que se trabaja en el Capítulo Noreste del programa de Doctorado en Desarrollo Educativo, cuya sede en San Luis Potosí es la misma UPN-241, y los convenios de colaboración con la Secretaría de Educación de la entidad, para la formación continua de los docentes de educación básica en diversos programas.

Para constituir los colegiados con los maestros de la misma localidad geográfica, pero diferente nivel educativo, la UPN-241 ofreció el diploma-

FIGURA 13.1. *Sustrato lógico del diseño metodológico*



FUENTE: elaboración propia.

do Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación Básica, un programa de formación continua con valor curricular de 120 horas.

Durante el trayecto formativo, los docentes construyeron diversas estrategias de manera colegiada que les permitieron solucionar problemas en el aula, observándose las aportaciones mediante la experiencia de los diferentes niveles educativos, mientras que a la luz de la teoría comprobaban sus ideas para dar resolución a las inquietudes.

En el mismo diplomado se contemplaron, como productos evaluables, la aplicación de las estrategias que se construían al interior de los colegiados (CDM), lo que permitía reflexionar en, desde y para la práctica docente. Estas estrategias resultaron en propuestas de intervención que trascendieron el entorno pedagógico, impactando en la gestión institucional y el desarrollo comunitario.

Al concluir el programa de formación continua, se realizaron visitas a las localidades geográficas con la finalidad de obtener información de los maestros rurales, para documentar su experiencia formativa y valorar el proyecto de la entidad. En el siguiente apartado se presenta el método para la recopilación y análisis de la información.

Metodología

En la perspectiva metodológica se tomaron como base las premisas del estudio de casos con enfoque cualitativo (Stake, 2000), desde el paradigma interpretativo. Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de grupos focales, mediante la entrevista grupal en la que participaron los docentes de la misma localidad geográfica que conformaron las Comunidades Docentes Multigrado (CDM).

Durante la formación continua, se logró la participación de los maestros multigrado de 41 localidades geográficas, de las cuales 30 se ubicaron en el municipio de Ciudad Valles y 11 en el municipio de San Luis Potosí. Cabe mencionar que, en el año 2015, el gobierno federal incorporó estos dos municipios al Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia.

Para el trabajo de campo, se seleccionaron 11 localidades geográficas que cumplieran con los siguientes criterios:

- a) Participación de por lo menos un docente de cada nivel, de la localidad geográfica, en el diplomado.
- b) Que los docentes mostraran evidencias de su intervención de manera colegiada, ya sea con los estudiantes de los diferentes niveles o con la comunidad.
- c) Que la visita que se realizara a cada una de las localidades seleccionadas, incluyera por lo menos dos de los niveles educativos de: preescolar, primaria y secundaria.

Como puede observarse en la tabla 13.1, de las 11 localidades geográficas que se visitaron, cinco se conformaron por los tres niveles educativos y seis solamente por dos niveles, en la mayoría de los casos a razón de que en las ubicaciones sólo se contaba con los niveles que participaron, contando así con un total de 38 docentes entrevistados.

Estas entrevistas se analizaron mediante el software Atlas.Ti, indagando sobre la pertinencia del diplomado, sobre las dificultades o barreras a las que se enfrentaron los docentes durante el mismo, y sobre las estrategias que construyeron para integrarse como Comunidad de Docentes Multigrado. Estas tres dimensiones de análisis se vincularon a la formación inicial y los procesos de inserción a la docencia en escuelas multigrado, así

como a los saberes emanados de la experiencia tanto en el Diplomado y el análisis de sus referentes teóricos, como en los procesos de intervención producto de la aplicación de la estrategia en los centros escolares.

En la figura 13.1 se muestra el sustrato lógico del diseño metodológico. La representación gráfica de este esquema muestra el sistema de relaciones de la siguiente forma:

- De 1 a 2: Pertinencia del diplomado. En esta unidad de análisis, la intencionalidad es describir los contenidos y aprendizajes que resultaron ser más significativos y relevantes para los docentes participantes.
- De 1 a 3: Dificultades durante el diplomado. Esta unidad de análisis guarda estrecha relación con la anterior, pero ahora desde una mirada retrospectiva. Documentar si a la luz de la experiencia de haber intentado llevar a cabo las estrategias en sus escuelas, estas requieren mayores adecuaciones para lograr un nivel óptimo de pertinencia en los contextos de actuación y, en función de ello, qué sugerencias de mejora se harían al diseño del diplomado.
- De 1 a 4: Estrategias que permitieron constituirse como Comunidad de Docentes Multigrado. Esta unidad de análisis consiste básicamente en la observación y verificación de si se integraron o no los egresados del diplomado, como una comunidad de docentes multigrado; de igual manera, si lograron encontrar pertinencia y viabilidad en la aplicación de las estrategias revisadas durante el trayecto formativo, en el proceso de mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- De 4 a 1: En este análisis se integran las tres relaciones anteriores que permiten valorar las posibilidades de transformación y mejora, tanto de la práctica docente como del funcionamiento de las escuelas. Por lo tanto, valorar el diplomado —como un programa de formación continua que opera como dispositivo pedagógico— implica verificar si con los aprendizajes obtenidos en el diplomado, los docentes lograron afinar sus instrumentos y estrategias tanto de diagnóstico, como de definición de la ruta de mejora, en términos de redireccionar e incrementar su capacidad de reactivación, para hacer frente a los problemas y necesidades que les plantean los contextos escolar y comunitario.

Con base en lo anterior y derivados de la relación 1 a 4, en este texto se pretende dar cuenta de las estrategias que permitieron constituirse como Comunidades Docentes Multigrado, por lo que en el siguiente apartado se definen los referentes teóricos desde los cuales se sustenta la investigación.

Comunidades docentes multigrado y comunidades profesionales de aprendizaje

Las Comunidades Docentes Multigrado son una reconstrucción del concepto Comunidades de Aprendizaje,⁴ que tiene sus antecedentes en dos vertientes: La comunidad española representada por diversos teóricos (Flecha, 2001; Coll, 2001; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2013) y la comunidad mexicana vinculada a la Universidad de Harvard (Cámara, 2009; Rincón, Domínguez, Santos, Cámara y López, 2010; Elmore, 2011; Rincón, 2011).

En ambas corrientes el centro de interés es el aprendizaje de los estudiantes a través de diversas herramientas o acciones que transforman la escuela, en espacios verdaderamente comunitarios y prácticas auténticas de aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje, en la línea española promueven la democratización del sistema, “constituyen una forma de superar los actuales retos educativos que plantea la diversidad cultural que encontramos en las aulas” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2013, p. 119).

Las Comunidades de Aprendizaje reflejan una cultura en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión (Coll, 2001), transitando por varias etapas para lograr la transformación de la escuela, mediante un plan de desarrollo comunitario. Estas etapas son: sensibilización, toma de decisiones, sueño, prioridades y planificación. Además, se plantea como una opción para la formación de los docentes, puesto que “su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener” (Flecha, 2001, p. 2).

⁴ Ponencia “Desarrollo Profesional en Comunidades Docentes Multigrado para la Equidad y la Inclusión en Escuelas Rurales” presentada en el 2º. Congreso Nacional “Retos de la Formación y Profesionalización Docente en el siglo XXI” del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM), en noviembre de 2015.

Por otro lado, la corriente promovida en las políticas educativas de México a partir del 2009, como parte de una estrategia para la mejora de los aprendizajes, surgió como una iniciativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); surgió el modelo de posprimaria para 32 escuelas bidocentes con grupos multigrado, atendidas por instructores comunitarios egresados de preparatoria (Cámara, 2009).

Las Comunidades de Aprendizaje se constituyen a través de la relación tutora: “se trata de desarrollar las habilidades de investigación, diálogo y discurso, que permiten tomar el control del propio aprendizaje en el contexto de una comunidad de apoyo” (Elmore, 2011, p. 4), por lo que también se generan espacios donde los maestros “pueden reconocer abiertamente que no saben, y recibir el apoyo de un tutor que los acompaña de cerca durante todo el proceso” (Rincón, 2011, p. 34).

En ambas corrientes, las Comunidades de Aprendizaje aportan elementos a la profesionalización de los docentes a partir de los aprendizajes que generan o cultivan con sus estudiantes. En nuestro caso, las Comunidades Docentes Multigrado operan con una lógica distinta, es decir, a partir de la profesionalización de los docentes, en espacios de formación continua que les permite articularse como profesores de educación básica, identificando sus necesidades o problemáticas comunes que les permiten generar acciones, a favor de los aprendizajes de sus estudiantes al implementar estrategias de intervención en la localidad geográfica donde se insertan las escuelas rurales.

De tal forma que las Comunidades de Aprendizaje de cualquier vertiente se recuperan en las Comunidades Docentes Multigrado como insumos para el desarrollo profesional. Al ser el centro de interés, los docentes que laboran en las escuelas rurales multigrado se posibilitan la gestión escolar como elemento articulador para el aprendizaje.

En las Comunidades Docentes Multigrado, se atienden problemas de la política educativa que los propios profesores intentan resolver a través de la comunidad que cultivan, y que son resumidos de la siguiente manera:

1. La formación de los docentes en su nivel inicial está caracterizada hacia la generalización de la práctica educativa, misma que se deriva de las políticas educativas determinadas por planes y programas, tal como fue, en el plan de estudios 1984, centrada en el conocimiento científico o el plan de estudios 1997, en reflexionar sobre la práctica. De esta manera se generaliza la visión de la formación

docente con pocas especificidades para el área rural, y mucho menos para el trabajo con grupos multigrado, en donde es necesaria la transición de un modelo de formación centrado en el conocimiento docente, a un modelo de intervención centrado en la mediación entre el conocimiento existente y las necesidades educativas de los estudiantes.

2. La gestión escolar de las escuelas multigrado se centra en la administración de recursos de manera aislada. La burocracia persiste como elemento primordial en el funcionamiento de la escuela, más que la centralidad de la escuela en los aprendizajes, por lo que es necesario transitar de un modelo administrativo a uno estratégico, que permita articular los recursos con los que se dispone para lograr lo que se desea; de tal manera que las formas de enseñanza y aprendizaje sean los elementos que muevan las estructuras de la escuela.
3. El sistema escolar definido como graduado, con un currículo establecido a nivel nacional, segmentado por grados escolares con el fin de que los estudiantes alcancen ciertos niveles de aprendizaje por ciclo o año escolar, se mueve en la contradicción de agrupar a los estudiantes por su edad y por la individualización de la enseñanza para atender a la diversidad e inclusión, por lo que se requiere del sistema educativo, de flexibilizar el currículo y generar materiales diversos que respondan a la organización multigrado, no como materiales complementarios, sino como una modalidad que responde a la equidad.
4. El rezago académico de los estudiantes, como una de las consecuencias de la fragmentación del currículo y como la definición de estándares que no todos los estudiantes logran alcanzar, promueve la generalización del aprendizaje, por lo que se requiere de una organización distinta de la enseñanza que responda a la atención de los estudiantes, con sus diferentes capacidades para lograr el aprendizaje.
5. Las propuestas oficiales para la atención a grupos multigrado han sido generalizadas a partir del currículo nacional como una medida de solución a las demandas de los docentes que laboran en este contexto, sin embargo, al ser consideradas como complementarias al currículo nacional, se asumen como una forma de aditamentos que requieren de capacitación, seguimiento e incluso de supervisión para que sean implementadas.

Las Comunidades Docentes Multigrado invitan a la formación y gestión en las escuelas rurales, mediante la articulación de niveles educativos, el trabajo con los propios estudiantes, de manera vinculada, y la participación de los padres de familia que complementan la visión integral de la educación; misma que es ofertada en las escuelas de la localidad geográfica donde viven.

En este sentido, las Comunidades Docentes Multigrado se asemejan a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje que se han implementado en España. Su principal promotor es el doctor Antonio Bolívar Botía, quien hace referencia a éstas como la “nueva ortodoxia” del cambio educativo y la ruta segura hacia la mejora,⁵ ya que el compromiso organizativo de una escuela comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva para mejorar la institución (Bolívar, 2013).

En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, la lógica de participación de los docentes y la responsabilidad de la escuela son una nueva mirada que transita de la estrategia de control a la del compromiso. La escuela se convierte en la unidad básica de cambio, incrementando su autonomía y la participación de los docentes con valores y metas compartidas.

Bolívar (2008) sostiene que, en las políticas educativas, las miradas recentralizan sus estrategias de arriba hacia abajo, delegando en la escuela y en la profesionalización docente la responsabilidad básica de mejora. Se confía en movilizar la capacidad interna del cambio en las escuelas, para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura de la postmodernidad se pretende que las estrategias burocráticas se transformen en la generación de dinámicas autónomas de cambio, “que puedan devolver el protagonismo a los agentes y —por ello mismo— pudieran tener un mayor grado de permanencia” (Bolívar, 2008, p. 1).

En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se vuelve la mirada a la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo, de modo colectivo e involucrando la búsqueda de sus propios objetivos de mejora y desarrollo, de tal forma que se implican factores internos y externos a la escuela como los siguientes (Bolívar, 2008):

⁵ Videoconferencia “Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Docente”, realizada en el Simposio Desafíos de la Educación Escolar en un Mundo complejo en la Universidad de Chile, en octubre de 2014.

- *Centrarse en los procesos de aprendizaje*: al ofrecerse oportunidades de desarrollo profesional permanente, basado en el contexto de trabajo y las oportunidades que ofrece la práctica.
- *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje*: se asume el liderazgo como favorecedor de la cultura de aprendizaje que promueve la reflexión e indagación; que pone énfasis en la cara humana del cambio desde sus propios agentes.
- *Desarrollar otros recursos sociales*: es necesario la implementación de formas de colaboración como elemento central en la dinámica de los grupos, para mantener relaciones colegiadas entre los recursos humanos.
- *Gestionar los recursos estructurales (tiempo y espacio)*: El uso de los espacios y la definición de los tiempos son primordiales en el intercambio profesional, por lo que su planificación para el aprendizaje es un factor crítico que puede incrementar o inhibir las oportunidades del colectivo.
- *Interacción y relación con agentes externos*: la comunidad profesional implica el apoyo externo, como puede ser de las familias, de la comunidad local, de los servicios sociales o de otras instituciones que le permite el aprendizaje en red, con otros centros educativos para apoyo e intercambio mutuo.

Las Comunidades Docentes Multigrado y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son dispositivos que promueven la formación continua de los docentes, en ambos se coincide en que “la formación permanente del profesorado no puede estar desconectada de los contextos de trabajo, como profesionales adultos debe articularse con ellos” (Bolívar, 2008, p. 10). De esta manera, las situaciones que se generan al interior de las comunidades donde se insertan los docentes contribuyen a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales, configurándose la reflexión de la propia práctica que permite su desarrollo profesional.

Por lo tanto, las Comunidades Docentes Multigrado como dispositivo de formación se asumen como mecanismos que constituyen estrategias específicas, para condensar saberes de experiencia en los docentes. Es decir, un conjunto de estrategias que permiten configurar espacios comunes de intelección de carácter horizontal, intersubjetivo y dinámico. Éstos aluden a elementos discursivos y no discursivos sobre su práctica profesional con el fin de reivindicarla, transformarla y mejorarla.

Las Comunidades Docentes Multigrado, al ser un dispositivo de formación, permiten a sus integrantes desarrollar sus propios valores, leyes, objetivos y visiones, justificadas en el contexto específico de participación o, como ya se ha denominado, ubicación geográfica, que implica no solo sus componentes cartográficos sino sus implicaciones histórico contextuales y sus transdimensiones: política, social, cultural, educativas, entre otras, y, por lo tanto, sus características condicionales y contingenciales.

El tipo de dispositivo de formación de las Comunidades Docentes Multigrado tiene, por objeto de aprendizaje, práctica y generación de conocimiento, los problemas endémicos de la escuela multigrado, pero más en específico de su escuela multigrado, en relación a la comunidad en la que se inserta.

Este dispositivo de formación, valga compararse con el dispositivo pedagógico de Foucault (1991), pretende en síntesis generar una comunidad que, desde la reflexión de la escuela multigrado y sus avatares, permita al contexto específico desarrollar formación de profesores y, a su vez, plantear políticas de centro que impacten en las escuelas al interior de la ubicación geográfica, y den luz sobre las posibilidades de actuación en esta modalidad educativa.

Estrategias de intervención en las comunidades docentes multigrado

A continuación, se presentan los casos documentados en las localidades geográficas que permitieron la integración de la Comunidad de Docentes Multigrado.

Caso 1: La carta, más allá de la escuela: un instrumento para satisfacer las necesidades de la comunidad

Como inicio se dio un trabajo colaborativo entre los docentes de los niveles de preescolar y telesecundaria; el nivel de primaria no existe en la comunidad. Investigaron la vinculación de los aprendizajes esperados y los campos formativos en el tema de la carta y fracciones, entre los dos niveles.

Después se trabajó por nivel, con los alumnos, los conocimientos previos del tema de la carta. Posteriormente, todos los niveles se reunieron

en las instalaciones de telesecundaria y prosiguieron a realizar la actividad en conjunto, tal como lo expresan las docentes de esta comunidad:

Empezamos con los alumnos a preguntar qué es la carta, y comenzamos a escribirlo en el pizarrón; les cuestionamos ¿qué lleva? Los niños de preescolar leían su carta —lo que aprendieron o se quedó en ellos de la lectura que escucharon de sus mamás o la interpretación de sus dibujos— y decían: “la carta es para mi mamá, para Santa Claus, para mi tía”, y los de tele sorprendidos opinaban: ¡sí sabe!

Empezamos a decirles a los de tele: los de preescolar dicen que es para santa Claus, ¿cómo le llamamos nosotros a esa parte de la carta?; y los de tele respondían: destinatario; ¿qué diferencia tiene la carta?, esa es personal, respondían; ¿cómo es la carta formal?, ¿y la carta poder de tercero cómo es? Los niños de tercero hacían sus bromas porque decían: “si él me firma, ¿yo tengo el poder sobre él y puedo hacer lo que quiera con él?”, y ya les decía: “no, no va a ser tu esclavo, estas divagando, solamente es un trámite”, y se les explica. Es decir, vimos un mismo tema con diferente enfoque, y al mismo tiempo todos estábamos en el salón.

De esta actividad se puede reflexionar que aun cuando existe una diferencia entre lectura y escritura a nivel cognitivo entre los alumnos de preescolar y telesecundaria, los niños más pequeños desarrollan habilidades más pronto por influencia de los mayores; y estos últimos, además de sentirse más motivados a aprender, también desarrollan otros aspectos como la empatía y la responsabilidad.

En primero de telesecundaria se trabajó la carta en su formato de solicitud: primero, la maestra encargada del grupo cuestionó a los alumnos: ¿qué necesidad tiene la escuela o la misma comunidad? Los alumnos respondieron que la carencia de agua; por lo tanto, redactaron la carta solicitando una pipa de agua para la escuela y la entregaron a la delegación de Bocas, San Luis Potosí, donde se encuentra la presidencia municipal. Días después, la pipa llegó a la comunidad, y los alumnos se dieron cuenta del impacto que tiene conocer y saber escribir una carta; así lo expresa la maestra del grupo: “Fue una dinámica muy padre lo de la pipa porque todos se dieron cuenta que funciona o puede funcionar una solicitud, para qué sirve, y saber escribir una carta; si lo sabes hacer, puedes pedir cosas a ciertas autoridades”.

De lo anterior, se puede concluir que un texto no está completo en tanto no se publique, y publicarlo es que llegue a un receptor, a un lector.

Aquí tuvo doble impacto porque llegó al receptor y se materializó al satisfacer una necesidad.

Caso 2: Las fracciones para desarrollar el pensamiento algebraico desde preescolar

Las docentes, después de ejecutar las actividades previas explicadas en el tema de la carta, realizaron éste en conjunto con los dos niveles, tal y como ellos mismos lo expresan:

Les dimos el enfoque; que tuvieran la noción de lo que es la fracción, utilizando la repartición como una parte de un entero; y lo vimos con el pastel, una pizza; y preguntamos: “a ver, ¿cuántos somos?, este es un entero lo vamos a dividir, ¿de cuánto nos toca?”

Para los niños pequeños, los números son un juego: utilizan la tiendita, preguntan cuánto cuesta y pagan. Para este tema se utilizaron las regletas de napier en preescolar. En telesecundaria se explica el numerador y denominador de la fracción; la conversión del número fraccionario al decimal, y la realización de operaciones con fracciones.

En esta actividad se concluye que: se enfatiza el desarrollo del pensamiento algebraico desde preescolar hasta telesecundaria, desarrollando habilidades y hábitos mentales en los estudiantes. En preescolar se realiza por medio de la resolución de problemas verbales, con la tiendita y la repartición, analizando: si somos tantos y partimos el pastel en tantas mitades, ¿de cuánto nos toca?

Es importante que los estudiantes comprendan que las representaciones son herramientas para modelar e interpretar fenómenos de naturaleza matemática, que son encontrados en distintos contextos; y se recomienda utilizar distintas representaciones para una misma situación matemática. Tal es el caso de la utilización de la comida: la pizza y el pastel.

Caso 3: La telesecundaria: exigencia de efectuar adecuaciones curriculares para la definición de la planeación didáctica

Con respecto a las situaciones problemáticas detectadas en el nivel educativo de Telesecundaria, se ha identificado la implementación del modelo cu-

ricular del año 2006, siendo considerado como vigente y activo en su operatividad, así como en el manejo de sus materiales para el aprendizaje, pese a que —de acuerdo a la normatividad establecida— los contenidos que se trabajan deben responder al Plan de Estudios 2011, aunado a la programación televisiva en la que se manifiesta un desfase entre: contenidos, actividades y materiales. Por ello, la indagación se realizó sobre este problema y sus implicaciones en rasgos esenciales como la planeación de clase:

Hace uno o dos años, nos metimos en esa situación, cuando desde los exámenes nacionales se nos mostraban los contenidos con los que se iban a evaluar a los niños y a nosotros también. Eran contenidos del programa 2011 y nosotros estábamos trabajando con libros del programa de Telesecundaria del 2006. Entonces, lo que hicimos los maestros fue sentarnos por la tarde, después del trabajo, a analizar y ver las posibilidades de trabajar transversalmente los contenidos 2006 y 2011.

Así, encontramos que, por ejemplo, en el bloque uno de matemáticas yo agarro mi libro de matemáticas de primer año, y veo que esta secuencia sí coincide; esta sí, esta no, esta viene en el bloque tres... a ver el bloque tres.

Agarramos todos los grados: 1º, 2º y 3º y vimos qué secuencia coincidía con el 2011. Es un trabajo que ya había empezado a hacer en la escuela anterior en la que estuve, y de esa manera pude comparar los contenidos 2011 con los libros 2006. Tengo una lista de secuencias organizadas, por: sesión y por bloques, en donde vienen los aprendizajes esperados del 2006. Y pues tal es el caso que a los alumnos los tengo brincando en diferentes páginas del libro.

Yo les digo brínquense de esta página o de este bloque... ¡pero, maestro!, me dicen, y yo les respondo, ¡usted pásese... ahorita nos regresamos!

Los aprendizajes esperados no cambian, lo que adaptamos es la ruta —o secuencia— de acuerdo a las exigencias del grupo. Tenemos grupos muy inquietos, sí, pero es porque son inteligentes, y esto nos obliga a utilizar actividades de acuerdo a sus intereses y a su nivel de exigencia.

Me ayudó mucho la clase donde vimos el tema de enseñanza situada; nos hizo ver la importancia de situar el aprendizaje. Por ejemplo, sacar a los alumnos del salón para desarrollar diversas actividades, que ellos comprendan para qué les va a servir; si voy a delimitar el área, si van a medir, que aprovechen los espacios que hay en la escuela, si van a hacer ecuaciones, que las comprendan sobre la base de aplicarlas a cosas concretas: huevo, frutas etc. Puedo decir que hubo un cambio tanto en mí, como en mi manera de hacer la planeación.

La situación anterior que el maestro nos narra da cuenta de la importancia de conocer y entender la intencionalidad didáctica que está en los planes y programas de estudio. Cómo bien lo expresan los docentes, hay un hábito muy arraigado en el docente, de que la principal guía —y casi que la única— es el libro de texto.

Lo interesante de este caso es que el maestro nos demuestra que, una vez que él se da a la tarea de analizar y comprender la selección y organización del contenido del programa 2011, se da cuenta de que él tiene la capacidad y la autonomía de hacer las adecuaciones curriculares pertinentes, sin que esto signifique que está haciendo una cosa diferente a lo estipulado en las finalidades y aprendizajes esperados. Por el contrario, él está trabajando en favor de que el contenido tenga mayor continuidad, secuencia, congruencia y pertinencia, y al mismo tiempo que pueda responder también a las necesidades e intereses de los alumnos.

En buena medida, todo esto se genera, gracias a la actividad de planeación integral con los círculos concéntricos que se vieron en un módulo del diplomado.

Caso 4: La integración de la comunidad para la mejora integral del rendimiento académico.

Los maestros de la comunidad opinan que la experiencia de haber cursado el diplomado fue enriquecedora, ya que lo aprendido se vio reflejado no solo en el desempeño de los alumnos, sino también en la actitud y disposición de las madres de familia.

Comenta una de las maestras: “cuando iniciamos la actividad de espacio abierto, las mamás empezaron a hacer caras, unas se fueron; cuando les explicamos la importancia, cambió su actitud, y se quedaron la mayoría”.

El convivir con varias localidades y tener la misma problemática fue una experiencia grata. No habíamos convivido con la compañera de jardín de niños, sólo la conocíamos, y resultó muy interesante el poder trabajar con niños más pequeños. Las mamás ya están muy involucradas, me dicen: “maestra: ¿ahora cómo va a querer que vengan los niños?”

Ahora que nos piden un diagnóstico de la problemática para la definición de la ruta de mejora, contamos con mayores elementos para poder definir las necesidades y problemas, sobretodo, darnos cuenta de que exis-

ten ciertos problemas que se vienen generando con algunos niños, ya desde hace tiempo; y, en este caso, el estar coordinados los tres niveles, nos da la ventaja de poder tomar acuerdos y plantear acciones en conjunto, desde el nivel que antecede al que estamos ubicados, así como el considerar las incidencias culturales del contexto, para que desde allí podamos iniciar una planeación argumentada y pertinente.

Es importante destacar que, en este caso —como la Telesecundaria no pudo participar—, los docentes de la secundaria general, se mostraron dispuestos a colaborar en la actividad, incorporando a sus alumnos en la misma.

Durante la visita realizada a la comunidad del azulejo, se encontraba presente el profesor de la secundaria general, quien colaboró con la actividad y manifestó su deseo de ser admitido en el proyecto, ya que dada la cercanía con la escuela, su vínculo con los otros dos niveles se daba de manera natural. Al respecto menciona que lo verdaderamente importante es que se integre la comunidad, ya que el que las escuelas sean de modalidades diferentes resulta un tanto secundario.

Caso 5: El uso de la canción para conectar con el mundo emocional

Después de invitar al nivel faltante, se procedió a realizar la actividad, tal y como lo explican los docentes:

En español, los alumnos de preescolar y primaria hablaban de lo que conocían de la canción. Telesecundaria nos hablaba de qué es la lírica. Les pedimos que le dieran nombre a su equipo; al inventar el nombre para su equipo, se enfocaron a los grupos de moda; es decir, los gruperos, por ejemplo, se hacían llamar ‘Los enamorados de Buena Vista’. Después eligieron dos canciones, una infantil y la otra, la que quisieran, pero cuidando el contenido de la canción de elección libre.

Las canciones las tenían que presentar y los alumnos de preescolar las personificaban con instrumentos elaborados con material reciclable. Los aprendizajes para preescolar fueron el ritmo de la canción, y conocer canciones. Telesecundaria y primaria aprendieron escribiendo qué era una canción y sus partes, como una estrofa, un verso y una lírica.

Las situaciones no previstas durante la actividad en conjunto:

En el diseño de las actividades, los docentes se enfrentaron a ciertas dificultades; sin embargo, intervenían como tipo ensayo y error, hasta resolver la problemática para obtener un mejor resultado: “Nos enfrentamos a situaciones no previstas; por ejemplo, tuvimos que elegir la canción infantil, porque los demás alumnos (telesecundaria y primaria) elegían canciones de su nivel.”

En esta situación se observa cómo se resuelve una circunstancia con un criterio básico, apegado a los intereses del niño, y cómo enfrentan acontecimientos no previstos. Se idea el escenario con creatividad.

Otro ejemplo que no es de esta comunidad, pero que es digno de resaltar, es la forma de resolución de la problemática, de la actividad en conjunto. Se refiere el caso de una maestra de telesecundaria de la comunidad de El Cascarón, en la sede de San Luis Potosí, la cual nunca había trabajado con alumnos de preescolar: ya transcurrida la actividad, una pequeña lloró, y entonces se dio cuenta de que su trato y forma de dirigirse a los más pequeños podía ser dulce y maternal, tal como ella misma lo expresa: “Noté un cambio en el trato para dirigirme a los niños más pequeños: más tranquilo. Tuvimos que hacer más lúdica la actividad porque una niña de preescolar se sintió muy presionada, se desesperó y lloró.”

Los motivos por los que es aconsejable usar canciones en clase son muy diversos: motivar a los estudiantes; desinhibirlos, creando un ambiente más relajado; lograr una mayor fluidez (la música y el ritmo obligan a hablar más rápido); informarles de ciertos aspectos culturales y, finalmente, algo que nos parece importante: trabajar con material real.

Se conectan con las zonas sensibles del cerebro y la memoria sensitiva. El hemisferio derecho, el que gestiona todo el universo emocional, es también el que procesa la música. Utilizar canciones significa aprovechar su potencial emocional para conectar directamente con su propia cultura.

La propuesta de los docentes de esta comunidad responde a un aprendizaje situado, vínculo entre la escuela y la vida, que atiende a un proceso multidimensional, es decir, de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción en el estudiante. Es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura de quien lo desarrolla y aplica.

Caso 6: La importancia de volver a leer para la reflexión de la práctica

La maestra de preescolar comenta:

Fue mi primera experiencia, fue una forma de innovar mi trabajo en preescolar. Me gustó mucho leer los libros, no los leí todos, pero me gustó adentrarme en la enseñanza situada, de la cual ya tenía un antecedente. Esto significó volver a acercarme a los libros y los autores. Me queda claro que esto es parte importante en mi formación profesional, porque desde que salí de la carrera ya casi había dejado de leer.

Además, me regalaron los libros; no en cualquier proyecto te los regalan. Se logró un impacto en la comunidad para comprometerse en el aprendizaje de los alumnos y esto fue valioso.

La aseveración que hace la maestra es de considerarse, ya que toma conciencia de la necesidad de leer y actualizarse, permanentemente, para solventar las demandas de la práctica profesional, la cual se concibe como el hecho de ser un trabajador de la cultura y el conocimiento.

Esta reflexión ayuda a objetivar y superar una serie de creencias que, lamentablemente, están muy arraigadas en la cultura magisterial. Por ejemplo, que se lee como una obligación mientras se está cursando la carrera, pero ya cuando se egresa simplemente hay que trabajar haciendo lo que ya se sabe.

En este sentido, puede considerarse que, desde el imaginario profesional, el obtener el título y la cédula profesional opera como un mecanismo de cierre, cuando estos procesos lo único que hacen es otorgar la licencia para poder ejercer la profesión, pero lo anterior no garantiza en absoluto el estar actualizado y consolidar el desarrollo académico profesional.

Caso 7: Solución de situaciones problemáticas “La tiendita y el mercado”

En la organización de equipos vimos que estuvieran variados. Se procuró que tuvieran uno o dos de cada grado y nos lo dividimos, cada equipo tenía cuatro integrantes. Nos lo llevamos al mercado y les dimos una con-

signa, la maestra Mary les entrego un registro y yo también, cada niño recolectaba datos según su nivel.

Un niño de primaria tenía más datos que recabar; por ejemplo, en los equipos, los niños grandes preguntaban al señor del mercado el precio y registraban; y los niños pequeños les daba pena, y allí se vio el apoyo de los niños grandes, los grandes empezaron a preguntar, otros les dictaban, los animaban a preguntar, les decían como era el número, como se escribía.

Vimos que era un trabajo colaborativo porque los mayores se sentían responsables de los niños pequeños; ellos iban guiando el trabajo; los llevaban agarrados de la mano y les decían, ¡fíjate! ¡Apúntale! Iban guiando el trabajo, y esa era la intención de juntarlos de varios grados.

Me pasó en un equipo que el niño de mi grado le di la hoja de registro, pero se concentró en ayudar a los niños de preescolar, y los niños del grado de la maestra de primaria también le ayudaron a llenar su registro.

Hasta aquí se observa cómo la actividad se despliega conforme la planeación que se había efectuado por parte de las maestras: recabar información acerca de los precios, comparar cantidades y efectuar operaciones aritméticas al momento de hacer una compra y, sobre todo, el trabajo cooperativo y colaborativo, lo cual tiene un valor pedagógico al establecerse una zona de desarrollo próximo, en la relación a la ayuda que se establece entre los niños mayores y los menores, que se da entre los niños de diferentes grados.

Sin embargo, algo que sorprende a las maestras, y que no habían contemplado por estar concentradas en la parte de planeación y organización de la actividad, es el efecto que ésta iba a tener en las personas con las que estaban interactuando los niños, al grado de que se encontraban conmovidas al verlos a ellos.

Uno de los señores que estaba en uno de los puestos les dijo:

¿Me ven a mí?, ¡véanme!, ¡yo no quiero verlos así cuando sean grandes, haciendo lo mismo que yo!... yo veo un licenciado, un ingeniero, una maestra.

Otro caso similar se da con otro señor que estaba en una camioneta de un puesto pequeño les preguntó: ¿de dónde son? Y luego los invitó a su rancho para aprender cómo se hacen las verduras.

Posterior a la visita al mercado, ya en la escuela y a partir de los registros realizados, se plantearon actividades en el aula; la actividad estuvo

compuesta de tres partes, la primera fue la visita al mercado; la segunda cada maestra con sus respectivos grados realizaron actividades diferenciadas; y al final las tres maestras organizaron con todos los niños un mercado, simulando los puestos con materiales de plástico y trajeron fruta. Asimismo, se repartieron billetes de juguete para las transacciones.

Caso 8: La noticia: cuando la escritura cobra vida y comunica realidades

La actividad de la noticia se realizó en tres etapas. La primera consistió en indagar acerca de qué son y para qué sirven los periódicos. La segunda, en realizar actividades diferenciadas en cada grupo en torno al reconocimiento de la estructura del periódico; y la tercera la actividad de cierre incorporó la realización de un periódico. Para ello las maestras llevaron las fotos, los niños hicieron un borrador del periódico con noticias de la comunidad, le dieron nombre y cada quien construyó su noticia, lo transcribieron con las computadoras y las maestras le dieron un formato más elaborado.

Con respecto a las noticias, una maestra comenta el siguiente evento: “Me llamó la atención que un niño me dice: ‘ahorita vengo, présteme su celular, voy a ir a la carretera y voy a escribir un artículo de los baches’, y sí lo hizo, y fue más allá; esto fue trascendente para que la gente se enterara de los baches”.

Al transcribir las noticias, las maestras nos relatan una experiencia en uno de los equipos:

Una niña de tercero de preescolar le dictaba su noticia a una niña de primero de primaria y, a su vez, un niño de sexto hacía la transcripción y corrección del texto de la niña de primero de primaria. Se vio muy bien cómo se integraron los tres niveles, pero esa integración no pasó en todos los equipos, sin embargo, lo que pasó en ese equipo fue lo ideal, y nos dimos cuenta cómo se integra cada niño en una meta en común.

Esta actividad operó realmente como un dispositivo didáctico-pedagógico; se pudo generar aprendizaje colaborativo, y el hacer la devolución a los niños logró que el reportaje de los baches se convirtiera en una actividad que generó tanto aprendizaje significativo como relevante; so-

bre todo, porque se logró despertar el interés de los niños que se reflejaba en la emoción que expresaban al hacerla. Asimismo, les presentó un desafío y tuvo una vinculación con una situación real. Por lo que, a su vez, la recuperación de la experiencia representó una evaluación auténtica.

Reflexiones finales

Los resultados, producto del diplomado que motivó el presente análisis, fueron de alto impacto en las comunidades en las que se desarrollaron. Asimismo la formación profesional para la docencia y la gestión escolar en los espacios rurales, con características multigrado, constituyeron saberes permanentes para la profesionalización de los docentes implicados. A cinco años de la culminación de sus resultados, aún existen amplias resonancias de las repercusiones en los aprendizajes no solo escolares sino comunitarios.

Asimismo, las reminiscencias de los aprendizajes profesionales adquiridos y del trabajo colegiado desarrollado en los espacios de intección, aprendizaje y práctica desarrollados aún son tanto recordados como replicados por los participantes, debido a los beneficios detectados en la aplicación metodológica, recuperando la visión de Bolívar (2004, p. 4) respecto a la autonomía escolar como: “la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las escuelas en conjunción con su entorno local puedan construir su propio espacio de desarrollo” de manera colegiada.

El esfuerzo por centrar el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, orientado a los docentes y los territorios rurales con escuelas multigrado, derivó en experiencias exitosas. Esto es un indicio acerca de la necesidad de replicar también los esfuerzos de este y otros programas que se orienten a grupos que son tradicionalmente concebidos como minoritarios, pero que no lo son ni en cantidad ni en calidad.

De igual forma, la experiencia se vio fortalecida por un programa que no fue directamente planteado bajo la política educativa, sino fundamentado en los estudios diagnósticos y en un aparato crítico consolidado que se había construido en la UPN-241. Esto también abona a comprender que las intenciones institucionales son exitosas si van acompañadas de un trabajo debidamente justificado y orientado, por análisis minuciosos de la realidad y situaciones problemáticas que se pretenden atender.

Delegar la responsabilidad académica y operativa del proyecto a la UPN-241 resultó favorable, en tanto la construcción del proyecto fue consistente con sus formas de implementación. Esto permite afirmar que los programas atendidos por las Instituciones de Educación Superior, que se constituyen como formadoras y actualizadoras de docentes permite generar proyectos, programas y dispositivos de propicia repercusión en los entornos docentes.

Las Comunidades Docentes Multigrado han sido un ejemplo de lo que puede alcanzarse con el compromiso de las figuras educativas y la adecuada administración de los programas públicos, el reconocimiento de la valía de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes y los proyectos que emprenden, así como de la coordinación bilateral con intención de fortalecer el aprendizaje profesional de los docentes.

Las Comunidades Docentes Multigrado dan cuenta de los aspectos planteados por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación en el Programa Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (Pronaeme), donde se vislumbra la necesidad particular de los docentes con grupos multigrado de acceder a talleres de capacitación y programas de mayor especialización, que les permita formarse en didácticas para la atención a multigrado (INEE, 2017). Además, se demuestra que los espacios de formación continua tienen mayor impacto cuando se establece la conformación de colectivos de docentes, en los que se promueve la socialización entre pares, y se analizan las problemáticas y preocupaciones de las propias prácticas cuando se comparten experiencias favorables y propuestas de mejora a las problemáticas concretas, y cuando se reconoce la experiencia, los saberes y la capacidad de los docentes para generar soluciones que les permite perfeccionar sus prácticas a través de redes de maestros.

La conformación de Comunidades Docentes Multigrado, como ya se ha referido, ha permitido un aprendizaje permanente y sinérgico en los docentes, cultivando a su vez nuevas comunidades, haciendo exponenciales sus alcances e impactando en las ubicaciones geográficas en que se replica. Ejemplos como los que se observan en los casos analizados de manera cualitativa pueden evocarse en el compendio de experiencias docentes que se refleja en sus propias anécdotas, en sus relatos biográficos de experiencia y en el saber que emana de ellos.

Es importante señalar que en las directrices para mejorar la educación multigrado del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación se

recomienda la conformación de comunidades docentes multigrado y redes escolares para facilitar la gestión escolar (INEE, 2019).

En conclusión, los dispositivos de formación docentes, como es la experiencia de las Comunidades Docentes Multigrado, se vuelven viables en la medida en que se facilitan las condiciones para que estos se propicien. En tanto existan políticas públicas que focalicen su atención a estos contextos y modalidades, las bases epistemológicas construidas por los especialistas en el tema se encontrarán al servicio de la formación profesional de los maestros rurales.

Referencias

- Bolívar, Antonio (2004), “Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 47, p. 4.
- Bolívar, Antonio (2008), *Otra Alternativa de Innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, XIII Congreso de UECOE Educar: innovar para la transformación social. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20-%20BOLIVAR.pdf>.
- Bolívar, Antonio (2013), “La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Un nueva mirada”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, pp. 60-86.
- Cámara, Gabriel (2009), *Otra educación básica es posible*, México: Siglo XXI.
- Coll, César (2011), Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Disponible en: http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Diario Oficial de la Federación* (2013), Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.
- Elboj Saso, Carmen, Ignasi Puigdemívol Aguadé, Marta Soler Gallart, y Rosa Valls Carol (2013), *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*, México: Graó/Colofón.

- Elmore, Richard (2011), *Transformación del aprendizaje en el México rural: Una reflexión personal*. Disponible en: <http://redesdetutoriadotorg.files.wordpress.com/2012/11/transformaciondelaprendizajeenmexico.pdf>
- Flecha García, Ramón, y Lidia Puigvert (2001), *Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*, Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Disponible en: http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf.
- Foucault, Michell (1991), *Historia de la sexualidad* (vol. 1), Buenos Aires: Siglo XXI.
- INEE (2017), *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (Pronaeme)*, México.
- (2019), Directrices para mejorar la educación multigrado. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf.
- Rincón Gallardo Shimada, Santiago, Emilio Domínguez Bravo, Anette Santos del Real, Gabriel Cámara Cervera, y Dalila López Salmorán (2010), “Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes”, *Reformas pendientes en la educación secundaria*, de Santiago Cueto, pp. 363-407, Santiago-Chile: PREAL.
- Rincón Gallardo Shimada, Santiago (2011), “La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas”, *Didac* 59, pp. 30-36.
- Stake, Robert (2000), *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.

Capítulo 14

La formación pedagógica del docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro del proceso enseñanza aprendizaje en el sector rural

ÁLVARO ANTONIO GARCÍA GUTIÉRREZ¹

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene sus raíces en los procesos formativos, que como docente rural se tiene en los últimos años y por los análisis que sobre la problemática de la educación rural en Colombia se presenta. Dicha educación, como se puede constatar, tiene ciertas falencias, al punto de que se discute aún su existencia.

En este sentido es pertinente determinar que, desde la perspectiva que se aborda, se asume la existencia de una educación especial y específica para la ruralidad colombiana —incluso latinoamericana—, que reclama y exige una mirada particular desde los distintos estamentos que la regulan o atienden.

Ahora bien, hecha la salvedad anterior, es importante limitar un tanto el ámbito en el cual nos moveremos, porque la educación en general y la rural en particular tienen muchos y variados elementos que inciden para que ésta sea o no de calidad.

Con base en lo anterior, se abordará el problema desde la perspectiva de la formación del docente que ejerce su labor en el ámbito rural, para intentar determinar hasta dónde su preparación es o no adecuada en orden a desarrollar su labor en las zonas rurales de Colombia, y cómo dicha formación aporta o no para que la calidad educativa de la educación rural sea la adecuada en el momento presente; y, a su vez, el determinar sus competencias en el uso y manejo de las TIC en dichos ámbitos.

La investigación se circunscribe, básicamente, a la región del Tequendama en el Departamento de Cundinamarca, y dentro de dicha región a algunas instituciones educativas ubicadas en el municipio de San Antonio del Tequendama.

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Baja California. Docente oficial del Departamento de Cundinamarca-Colombia, con 20 años de experiencia en formación de jóvenes y adultos en el ámbito rural. Correo electrónico: elexistente@gmail.com

Ahora bien, es importante recalcar que la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la educación en sus diferentes niveles necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente en la institución escolar donde se llevó a cabo el trabajo investigativo.

Pues bien, este escrito inicia con la introducción, continúa con el marco teórico-metodológico en el que se señala el paradigma de investigación, su enfoque metodológico y las técnicas que lo fundamentan. A continuación, se desarrolla brevemente el marco teórico que da sustento a la presente investigación, en la que nos presenta información relacionada sobre la formación pedagógica del docente, lo que es el ámbito rural, la educación rural, las TIC y algunas críticas a la misma. Seguidamente, se esboza el desarrollo de la investigación, y se finaliza con las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

Marco teórico metodológico

A continuación, se revisa la manera en la cual se obtuvieron los datos de la presente investigación, iniciando por el paradigma investigativo y pasando por el enfoque metodológico, así como por el diseño correspondiente.

Paradigma de investigación

Está claro que la educación se ha analizado desde diversas perspectivas y, por lo tanto, ha tenido la influencia teórica de diferentes corrientes del pensamiento: en el empirismo, el funcionalismo, el positivismo, el materialismo dialéctico, el estructuralismo, la fenomenología o la etnografía.

Estos enfoques son el hipotético deductivo y el interpretativo, que para Hernández y Fernández-Collado (2008, p. 4) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento.

Ahora bien, dentro de los enfoques, el cuantitativo tiene su origen en grandes pensadores como Max Weber, “que reconoce que, además de la descripción e interpretación de variables sociales, deben considerarse los

significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno” (Hernández, 2014, p. 8).

Dicho enfoque usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar hipótesis, como bien lo dicen Hernández y Fernández-Collado (2008, p. 4). Por su parte, los mismos autores, señalan que “el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas en el proceso de investigación. Cabe agregar que en ocasiones se hace referencia con los seudónimos de investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica” (Hernández y Fernández-Collado, 2008, p. 343).

Por su parte, Neuman, en Hernández y Fernández-Collado (2008, p. 107), reconoce las actividades principales del investigador cualitativo a saber:

- El investigador observa eventos ordinarios y actividades cotidianas en sus ambientes naturales.
- Está involucrado con las personas estudiadas y con sus experiencias personales.
- Adquiere un “punto de vista” interno, aunque mantiene una perspectiva analítica o una distancia de observador externo.
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas o mapas para generar descripciones detalladas.
- Sigue una perspectiva holística e individual.
- Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos, no solo registra hechos objetivos, fríos.
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, y aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes.
- Observa los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal como son percibidos por los actores del sistema social.
- Es capaz de manejar paradojas, incertidumbre, dilemas éticos y ambigüedad.

TABLA 14.1. *La población docente participe de esta investigación*

<i>Docentes</i>	<i>IED San Antonio del Tequendama</i>	<i>IED Mariano Santamaría</i>	<i>IED Pradilla</i>	<i>Total</i>
Primaria	18	21	18	57
Secundaria	17	27	20	64
Total general				121

Así las cosas, el trabajo investigativo que se desarrolló por las condiciones bajo las cuales se aborda sigue un enfoque mixto, pues proporciona profundidad en la información, dispersión, riqueza interpretativa y contextualización del entorno. Del mismo modo, aporta una mayor perspectiva en el manejo de la información y la flexibilidad en el trato de los temas.

Enfoque metodológico

Por las consideraciones anteriores, el diseño metodológico del presente trabajo, por la naturaleza del conocimiento requerido y el objeto de estudio, se trata de una investigación teórico empírica, en la medida en que es una investigación educativa que persigue fines eminentemente aplicados, de transformación en la actividad docente, mediante el uso de las TIC, los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la formación docente en pedagogía para la ruralidad en relación, con la calidad educativa.

Considerando el nivel de profundidad del conocimiento sobre el objeto de estudio, esta investigación tiene momentos descriptivos para concluir, intentando un análisis multicausal del objeto de estudio.

Son estudiadas en profundidad las posibles relaciones existentes entre las categorías y subcategorías. Para ello, el estudio utiliza evidencias empíricas obtenidas de instrumentos cuantitativos, que son empleadas básicamente en el momento descriptivo del diagnóstico. No obstante, maneja instrumentos que permiten una mayor profundización, tales como el análisis cualitativo de documentos que, por su naturaleza, son más integradores y holísticos y ofrecen por tanto evidencias de tipo cualitativo. Por lo tanto, realiza un análisis predominantemente cualitativo de los datos obtenidos de esas técnicas.

El camino hacia el conocimiento seguido por el investigador, para relacionar los niveles teórico y empírico del conocimiento, sigue una lógica más bien inductiva. Esto viene determinado porque el objeto de estudio está contextualizado, de manera singular, a través de la experiencia en los docentes de las Instituciones Educativas Departamentales San Antonio del Tequendama, Mariano Santamaría y Pradilla.

La investigación se fundamentó en la experiencia del autor, por lo que abarca un largo período de vínculo del investigador con su objeto; sin embargo, realiza un corte transversal de su objeto, para brindarnos una fotografía recreada por el impacto de los medios, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un momento específico y, en especial, en lo referente a la educación rural durante los meses de marzo de 2018 a julio de 2020.

El diseño de la investigación consiste en un estudio de caso, único inclusivo, dentro del cual combina características de diseño —a partir de muestras— cuando realiza un cuestionario tipo cuantitativo a profesores.

Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados se basan, principalmente, en el análisis de las encuestas y cuestionarios y el análisis de documentos oficiales, así como de textos de autores que hayan desarrollado alguna temática acerca del asunto central de esta investigación. Sin duda, “de la elección y aplicación adecuada de estas herramientas metodológicas, habrá de emerger un nuevo conocimiento” (Tristán, 2009, p. 38). En consecuencia, el análisis de datos empíricos obtenidos de estas técnicas ha sido la principal fuente para realizar este trabajo.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, las categorías de análisis y la forma en que se abordan son: uso de las TIC, proceso enseñanza-aprendizaje y formación pedagógica del docente rural.

Diseño de instrumento para la recopilación de información

Para recopilar la información, se diseñó un instrumento al que se aplicó una muestra de la población de docentes sobre nuevos aspectos pedagógicos, como el uso de las TIC, para que mejoren cada uno de sus procesos

de enseñanza aprendizaje dentro de su actividad académica, en las instituciones educativas ya reseñadas.

En dicha encuesta se planteó lo referente a la actitud, uso y dominio de las TIC; se dividió en los siguientes campos: I. Formación académica, II. Formación pedagógica, III. Estrategias metodológicas para utilizar las TIC en el aula y IV. Competencias docentes en el uso de las TIC.

Ahora bien, la muestra asumida en la investigación se eligió tomando como base la disposición de tiempo de los docentes, en las instituciones ya mencionadas. En ese sentido, el 74% (90 maestros y maestras) apoyaron el desarrollo de este proceso investigativo, y se convirtió en la muestra representativa.

Marco teórico

La investigación realizada desarrolla las siguientes categorías: la formación del docente rural, lo que es e implica lo rural, y con ello a la especificidad de la educación en dicho ámbito. Luego se realiza lo referente a las TIC, partiendo de lo que son e implican, estableciéndose su impacto en la actualidad y finalizando con la relación entre las TIC y el ámbito rural.

Sin embargo, y en aras de presentar lo esencial, se hace énfasis en el presente a lo que es e implica la educación rural, partiendo de algunas concepciones sobre ruralidad y concatenando todo lo anterior con lo que son las TIC y la incidencia de estas en la educación rural y la calidad educativa.

Formación del docente rural

El análisis de la formación del docente rural y su incidencia en la calidad educativa en dicho ámbito es un campo que apenas y se ha explorado. Si bien se han hecho algunos estudios sobre la formación del docente rural, ya sea ésta inicial o permanente, la correlación de dicha formación con la calidad educativa y el uso de las TIC es insipiente.

Sin embargo, en este campo se hacen importantes los estudios de Vargas (2014); las recomendaciones al respecto hechas por el Ministerio de Educación argentino en 2007; la investigación de Sandoval (2014); la valoración de los perfiles del docente rural de Ramírez (2014); el estudio

de caso Brumat y Baca (2015); el estudio sobre las políticas de formación de docentes rurales en países del Mercosur de Lorenzatti y Ligorria (2016), y el análisis de los docentes rurales en México y Salvador, sobre sus percepciones en el trabajo en aulas multigrado, realizado por Diego Juárez (2017).

En cuanto a la historia de la formación del docente que desempeña su labor en las zonas rurales en Colombia, desde la colonia y hasta 1945, era la iglesia la que daba los permisos para que se ejerciera la docencia e impartieran las enseñanzas éticas y morales. Hacia 1870 “se pregona la libertad de enseñanza y la abolición de la esclavitud junto con la educación como una de las funciones del estado y una obligación de los padres con sus hijos” (Bazante, 2006, p. 8), lo que incluye la formación de los docentes también.

Por esos tiempos casi toda la educación se enfocaba en la primaria; razón por la cual se tenía docentes preparados básicamente para esos procesos, y donde la formación de docentes para la secundaria aún era precaria, ya que es poca la oferta en este sentido; por ello, y como dice Zamora (2008: 96), “hablar de educación rural en Colombia era equivalente a hablar sólo de su escuela primaria, era del todo excepcional encontrar el nivel de preescolar o lo que hoy conocemos como secundaria y media”.

Entre 1946-1992, la formación docente va a estar influenciada por los procesos de modernización que se van presentando, donde, por demás, “la formación de maestros y maestras para la educación rural no se definió desde los contextos socioculturales, que le permitieran enfrentar la dinámica y compleja vida tradicional campesina” (Triana, 2012, p. 93). Esta es la época de creación de las escuelas normales, pero donde siguen existiendo precarias bases formativas para el ejercicio de la pedagogía en primaria, donde la gran mayoría de los docentes no están graduados.

Construida la constitución de 1991 en Colombia, se encuentran una serie de normativas que regulan la educación en el país, y que tienen como base principal la Ley General de 1994 (ley 115). En ella se aclara que “la responsabilidad de la formación y actualización de los educadores, del nivel de pregrado y postgrado, son las universidades e instituciones de educación superior” (Ley 115, 1994, p. 65).

Sin embargo, en la actualidad aun es evidente la falta de formación de docentes para la ruralidad toda vez que, como dice Zamora (2010, p. 104), en las instituciones educativas encargadas de la formación docente, “el

contexto rural es invisible”. Con todo, han existido en Colombia algunas experiencias que intentan hacer importante la formación del docente para la ruralidad, dentro de las que se destacan el Centro Regional de Valle de Tenza que, como afirma Hernández (2014, p. 23):

Reconoce la necesidad de que el país revalúe el concepto de lo rural en lo educativo, centrada más en la dimensión humana, que sea incluyente y oportuna; no solo capaz de entender la complejidad que se encierra en lo rural, más allá de lo puramente demográfico, sino también como un entramado geográfico, regional, donde confluyen diferentes cosmogonías y saberes.

Ámbito rural

En la actualidad de muchas maneras se ha venido haciendo referencia a lo rural; se reflexiona, discute y analiza lo rural al punto de hacer ciertas especificaciones léxicas, sin embargo, la realidad frente a la misma es otra, en la medida en que si algo tiene visos de confusión es, precisamente, eso de rural; de ahí la necesidad de realizar un acercamiento al concepto en orden a dar pautas aclaratorias, y determinar de alguna manera a qué se refiere cuando de lo rural se trata, ya que “el concepto de ruralidad necesita de una revisión” (Castro y Reboratti, 2008, p. 3).

Para iniciar es importante acotar que, en unas primeras discusiones e investigaciones del siglo XIX y XX al respecto, ya empiezan a dar cuenta de una visión dicotómica de lo rural frente a lo urbano, donde el primero se ve como subsidiario del segundo y, en ese sentido, dice Romero (2012, p. 9), se manifiestan Newby y Sevilla (1981) cuando establecen que “es posible distinguir lo rural como una realidad de características propias y aisladas que al principio se contraponen a la realidad urbana”. Esta dicotomía era constatada a partir de las observaciones sociológicas que se presentaban, en donde las características especiales y específicas de las comunidades rurales entraban en contraste con las ya marcadas por las sociedades urbanas.

Después, los acercamientos a lo rural entran en lo que se denominaría el continuum entre lo urbano y lo rural. Dice Romero (2012, p. 14, citando a Blume, 2004), que la posición conceptual que ve lo rural y lo urbano bajo la categoría de *continuum* “fue inicialmente desarrollada hacia los años

treinta por Sorokin, Zimmerman y Galpón, quienes intentan dejar atrás la dicotomía ya expuesta para establecer nuevas formas de ver lo rural”.

Así pues, los autores antes mencionados tratan de establecer la diferenciación entre lo urbano y lo rural para dar claridad conceptual al respecto, y evitar las dicotomías erradas del principio. Sin embargo, un análisis detallado de las diferencias previamente enumeradas van dar al traste con este objetivo, toda vez que antes que disipar el dicotomismo primero, derivan en nuevas y marcadas diferenciaciones que amplían la brecha conceptual entre lo considerado urbano y lo establecido como rural.

Ahora bien, la visión dicotómica entre lo urbano y lo rural, si bien permanece en gran parte del ideario de las personas, entra en un momento de transformación, jalonado, a su vez, por los cambios rápidos y vertiginosos del mundo actual, en la medida en que “la visión simplista y tradicional de lo rural estaría siendo fuertemente erosionada por una serie de cambios que están sucediendo” (Pérez, 2001; Piñeiro, 1999; Teubal, 2001, Murmis y Feldman, 2005; citados por Castro y Rebotatti, 2008, p. 4).

Uno de los intentos de reconceptualización de lo rural entra en juego cuando, con fines estadísticos, algunos estados hacen un acercamiento a lo rural y empiezan a definirlo desde los grados de ruralidad; dicha categoría analítica de lo rural permite, en cierta manera, dar fe de lo rural de una forma más completa y menos excluyente, en la medida en que es una definición que hace la caracterización de lo rural desde lo rural, de ahí que:

Los nuevos enfoques se basan más en una visión de gradualidad entre lo urbano y lo rural y de la movilidad de las situaciones; enfoques que ven la necesidad de invertir la forma de mirar lo rural, en orden a no hacerlo desde lo urbano, sino desde lo rural mismo, lo que lleva a la necesidad de redefinir los centros urbanos y su relación con lo rural [Gómez, 2001, p. 18]

Por lo anterior, en la actualidad, la mayoría de estados asumen una definición de rural a partir de criterios poblacionales; sin embargo, dicha definición aun es excluyente, razón por la cual Blunden, Pryce y Dreyer (1998, citados por Castro y Reboratti, 2008, p. 58), proponían que se establezca un sistema de clasificación flexible que sea capaz de usar los datos disponibles de forma realista, y que pueda aplicarse a un número de diferentes niveles o escalas, reflejando la disponibilidad de información, circunstancias regionales y los objetivos de diferentes políticas y atienda a la complejidad de lo rural.

En ese sentido, Dirven, Echeverri, Sabalain, Rodríguez, Candia, Peña, y Faiguenbaum (2004) categorizan lo rural bajo la perspectiva territorial, ya que “el concepto de territorio posee una enorme capacidad de articulación de procesos y dinámicas” (citados por Castro y Reboratti, 2008: 58), proporcionan una forma de apropiación identitaria frente a lo rural, acogen lo ecológico como punto álgido y necesario, determina las dinámicas económico-sociales de lo rural, permiten comprender los aspectos tradicionales y culturales en el ámbito rural y rompe con las visiones dicotómicas tradicionalmente asumidas como forma de ver lo rural.

Buscando la claridad conceptual expuesta, las Naciones Unidas y Gabriela Itzcovich (2010), hacen ver que la realidad hoy dice que entre ambos ámbitos (rural y urbano) lo que existe es una interrelación e interdependencia clara, y “la dicotomía clásica entre lo urbano y lo rural es hoy difusa y los conceptos que definen una y otra realidad involucran cada vez más la noción de interdependencia” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011, p. 17), razón por la cual se propone, bajo la perspectiva de Itzcovich (2010), asumir como criterio los gradientes de ruralidad que no son más que otra manera de integrar lo rural y lo urbano, siguiendo con la idea de *continuum* que ya se esbozó, pero teniendo claro que no existe una ruralidad, sino diversidad de ruralidades, ya que “hay diferentes modos de ser rural y no es lo mismo ser población rural en zonas predominantemente rurales que serlo en zonas predominantemente urbanas” (Itzcovich, 2010, p. 15), lo que invita no solo a superar las visiones dicotómicas entre lo urbano y lo rural, sino también a ver lo rural como algo diverso y no bajo posicionamientos homogenizantes, teniendo presente que las diversas ruralidades “se caracterizan por una compleja relación entre los recursos naturales, tecnología, y las relaciones sociales inmersas en flujos de mercados que determinan el progreso en términos económicos de las comunidades, entre otros factores” (Llambi y Pérez, 2007, p. 27).

Así pues, “una nueva visión de lo rural no debe plantear la unidireccionalidad del cambio (de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano), sino considerar una serie de características que muestran la multidireccionalidad del proceso” (Pérez, 2001, p. 21), lo cual implica un cambio rotundo de visión frente a lo rural, donde se superen las visiones dicotómicas frente a lo urbano, donde se dejen de lado las precariedades con las cuales antes se definía, donde se tenga en cuenta la heterogeneidad de lo rural, su dinamismo y sus características socioculturales, económicas y

geográficas, porque “el medio rural es una entidad socioeconómica en un espacio geográfico con cuatro componentes básicos: un territorio, una población, un conjunto de asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior y un conjunto de instituciones públicas y privadas que vertebran y articula el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado” (Pérez, 2011, citando a Ramos y Romero, 1993, p. 23).

La educación rural

Habiendo expuesto el debate en cuanto a lo rural se refiere y considerado nuestras premisas sobre dicho concepto, es oportuno realizar una mayor precisión conceptual para acercarnos a lo que nos compete, la formación de los docentes rurales y su problemática, teniendo en cuenta la educación en dicho ámbito, aspecto que por demás está en discusión y se viene construyendo, pero que requiere ser tratado y de alguna manera aclarado en este contexto.

Como ya se mencionó, aún se tiene cierta reserva por parte de algún sector a la referencia de la educación rural como tal, bien sea por considerar que no existe o bien sea por no tener la importancia que para ellos necesita en orden a ser pensada, reflexionada o estructurada. De ahí la pertinencia de la pregunta hecha por Zamora (2010, p. 1) ¿qué es lo rural de la educación rural?, donde el autor hace ver que para muchos “esta categoría es un anacronismo que hace rato debió pasar a la historia de la educación y de la sociedad”, toda vez que, al fin y al cabo, continúa el autor en su exposición, para estos mismos sectores la educación debe ser una sola.

Sin embargo, encontramos que la realidad reclama otra cosa, en la medida en que, como se pudo establecer en la anterior sección, lo rural es en sí y para sí un ámbito particular y diferenciado de lo urbano, que posee sus propias cosmovisiones y sus propios sentires frente al mundo en general y que, por ende, reclama de suyo una apropiación de su cultura y su conocimiento diferenciado, no solo por los aspectos geográficos o económicos, sino también por la particularidad y especificidad del ámbito rural, razón por la cual es menester analizarse y reflexionar también sobre la educación rural.

Por último, se hace un acercamiento a la educación rural a partir de

la especificidad y lo propio de los maestros y maestras rurales, toda vez que ellos, en una gran medida, han sido formados en centros universitarios urbanos con características para lo urbano (o la educación en general si se quiere); a la hora de estar y ser maestros para lo rural, adquieren cierta especificidad que los diferencia de muchos otros maestros y maestras, dentro de los que se destacan, “la marginalidad —geográfica y social—, su creatividad, la alta tolerancia a la frustración y su relación con la comunidad” (Zamora, 2010, p. 72); de donde se desprende que la educación rural es aquella donde los maestros han de tener ciertas capacidades específicas que den respuesta a las necesidades comunitarias, posean alto grado de pertenencia, con mucha fortaleza para asumir cambios y retos y con la creatividad necesaria para superar precariedades y potencializar las capacidades propias del campo.

Concepto de tecnologías de la información y comunicación

Existen múltiples definiciones de las TIC. Al respecto, Cabero (1998, p. 464) sostiene que:

Las tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran no solo de forma aislada sino, lo que es más significativo, de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

En este mismo sentido, Beck (1998, p. 14) determina que las TIC encuentran su papel como una especialización dentro del ámbito de la didáctica y de otras ciencias aplicadas de la educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos con características específicas como inmaterialidad, interactividad, interconexión, instantaneidad, digitalización e innovación, diversidad, entre otros (Cabero, 1998, p. 464). Por su parte, Castells (2008, p. 4) enfatiza el carácter abierto, adaptable e integrador de las TIC.

El impacto de las TIC en la educación

Para este apartado se asumen las TIC a partir de lo planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 1998, “que las ve como aquellos medios y servicios que permiten recopilar, almacenar y transmitir información con medios electrónicos” (UNESCO, 2013, p. 5).

En este mismo sentido, la UNESCO (2013, p. 8) establece que “ha de tenerse presente que la tecnología ha de concebirse más bien como un continuo que va desde los libros o las pizarras, pasando por la radio o el video, hasta los elementos informáticos o las aplicaciones de Internet más avanzadas”.

Por su parte, Majó y Marqués (2001, p. 76) mencionan que la incidencia de las TIC en el mundo contemporáneo:

Se manifiestan de manera muy especial en las actividades laborales y en el mundo educativo, donde todo debe ser revisado: desde la razón de ser de la escuela y demás instituciones educativas, hasta la formación básica que precisamos las personas, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello, la estructura organizativa de los centros y su cultura.

A su vez, Aviram (2002, p. 11) considera que hay tres posibles reacciones de los centros docentes para adaptarse a las TIC y al nuevo contexto cultural a saber:

- Escenario tecnócrata. “Las escuelas se adaptan realizando simplemente pequeños ajustes.
- Escenario reformista. Se dan los tres niveles de integración de las TIC que apunta Martín, Beltrán (2003); los dos anteriores (aprender sobre las TIC y aprender de las TIC), y además se introducen en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje constructivistas, que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender con las TIC) y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas (Beltrán, 2003).
- Escenario holístico: Los centros llevan a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos.

En este sentido, Beltrán (2003, p. 5) afirma que:

- Por ello, uno de los retos que tienen actualmente las instituciones educativas consiste en integrar las aportaciones de estos poderosos canales formativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando a los estudiantes la estructuración y valoración de estos conocimientos dispersos que obtienen a través de los *mass media* e Internet.
- Además, aprovechando las funcionalidades de las TIC, se multiplican los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje, libres de las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial y capaz de asegurar una continua comunicación (virtual) entre estudiantes y profesores.

Críticas de las TIC dentro de la educación

Menciona Castells (2008, p. 7) que “actualmente la irrupción y desarrollo de las TIC están conformando una serie de cambios estructurales a nivel económico, laboral, social, educativo, político y de relaciones”. Agrega también que, “en definitiva, se está configurando la emergencia de una nueva forma de entender la cultura. En esta coyuntura, la información aparece como el elemento clave, aglutinador y estructurador de este tipo de sociedad” (Castells, 2008, p. 8).

Asimismo, Tristán (2009, p. 12) señala que:

Fue en la década de los setenta cuando se comienza a hablar de la sociedad de la información. Aparece la información como la panacea, el eslogan de “la información es poder” vino a abanderar toda una serie de cambios que iban a configurar nuevas pautas sociales, motivadas por el auge del sector servicios. Ya no se trata de desarrollar bienes tangibles, como se venían desarrollando hasta ahora en una sociedad industrial.

En último término, “no es la información para los sujetos y gracias a ellos, sino que los sujetos son para la información y, al final, serán los productos de la misma” (Gutiérrez, 2012, p. 31). Es decir, “el mundo físico ha dejado de ser el destinatario básico de la transformación. El destinatario ahora es la totalidad de lo real, los seres humanos incluidos” (Castells, 2008, p. 8).

“Al mismo tiempo, la información ha pasado a ser un bien de consumo. Pero no solo este producto entra en esta categoría, sino que los modos de vida de las personas de los países más desarrollados se han transformado de una manera radical” (Gallego y Alonso, 1997, p. 18).

Asistimos al nacimiento de una nueva sociedad donde la calidad, la gestión y la velocidad de la información se convierten en factor clave de la competitividad tanto para el conjunto de los oferentes como para los demandantes (Gutiérrez, 2012, p. 31). Las tecnologías de la información y comunicación condicionan la economía en todas sus etapas (Tristán, 2009, p. 12). Por todo ello, la información es controlada por las condiciones del mercado. Éstas determinan, por un lado, quienes tienen acceso a ella y por otro, qué o quiénes controlan su creación y su disposición (Aviram, 2002, p. 13).

Las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje

Como se constata a partir de todo lo anterior, las TIC en la actualidad son algo necesario, imprescindible y casi una exigencia en una sociedad cada vez más tecnificada y en un mundo más global como el actual, y en eso radica su importancia; y, en prolongación a un aspecto esencial para el desarrollo social, resultan importantísimas para el ámbito educativo en la medida en que con ellas, por ellas y a través de ellas, se pueden crear “entornos que pueden ser mucho más flexibles para el aprendizaje, con la novedad de multitud de recursos. Recursos más interactivos y en los que la actuación del alumno es fundamental” (Pérez, 2010, p. 5).

Dichas tecnologías, aplicadas a lo educativo, es decir, al proceso enseñanza-aprendizaje, facilitan la relación estudiante-profesor en tanto “eliminan barreras espacio-tiempo... facilitando la orientación y tutorización” (Pérez, 2010, p. 5), y con ello proporcionando nuevas maneras de abordar el proceso antes mencionado, haciéndolo más factible y atractivo para aquellos que tanto las usan hoy: los niños y jóvenes.

A su vez, permiten desarrollar también el trabajo colaborativo, en la medida en que la conectividad, que estas proporcionan, y la facilidad con la cual es posible estar unidos en un mismo ámbito virtual permite desarrollar trabajos que redunden en una mutua colaboración e interacción entre individuos separados por el espacio, pero unidos en el tiempo gracias a las tecnologías de las cuales hablamos.

Como se ve, el uso y aplicación de las TIC en el ámbito pedagógico es necesario, importante y casi un imperativo en la actualidad, en tanto las mismas han de estar pedagógicamente integradas en los procesos enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, las tecnologías de las cuales venimos hablando si bien son un aporte significativo e importante para el ámbito educativo, también tienen en su haber ciertas limitantes, dentro de las que se destacan el hecho de que se quiera pasar de metodologías absolutamente tradicionales a otras, en donde sólo y a través de las tecnologías educativas se desarrolle el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra limitante, no tanto frente al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, es, precisamente, el no contar con los elementos necesarios y actualizados para un buen uso de las mismas, y más en países tan rurales como Colombia. Es bien sabido que nuestro país apenas y posee la infraestructura necesaria para estar en plena conectividad; es más, aún existen sectores en los cuales la energía eléctrica no existe, y como bien se sabe, para el uso de las nuevas tecnologías este insumo es necesario.

En tercera instancia podemos hablar de lo que algunos denominan la despersonalización del proceso enseñanza-aprendizaje, en la medida en que muchos de los medios con los que se cuenta en la actualidad propenden por una educación virtual, donde el contacto humano se limita al texto y en algunas ocasiones a videoconferencias, lo que deriva en la despersonalización de la que hablamos.

Por último, es importante tener presente que así como el uso de las nuevas tecnologías permite avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también puede ser un distractor y hasta un factor que lleve a que los mismos no sean eficaces. Tal situación puede ser evidenciada en muchos sitios debido, precisamente, al abuso en la utilización de algunos medios tecnológicos, los cuales se usan desde algún grupo poblacional antes que, para aprender, para distraerse de sus procesos formativos.

Las TIC en la educación del ámbito rural

Para comprender la trascendencia del tema a tratar y asimilar la situación en la que se encuentra la educación en el ámbito rural, a partir del uso y desarrollo de las TIC es importante precisar con Brossard (2016, p. 97) que “la mayoría de los países de América Latina y el Caribe se encuen-

tran aún en una etapa incipiente de apropiación y uso de tecnologías de la información y la comunicación”; algo que se acentúa cuando se trata de hablar del sector educativo, en la medida en que apenas y se tienen los elementos necesarios para el aprovechamiento de tales tecnologías y, en muchos casos, tampoco se tiene el personal docente preparado para la aplicación de las mismas en la educación rural.

Para todos es sabido y claro que la educación de los niños y niñas de las escuelas rurales son el factor fundamental para cambiar la realidad económica y social de las comunidades; que en estos últimos años se ha convertido en nuevos desafíos que necesitan ser comprendidos y respondidos, en medio de un nuevo contexto tecnológico (Cerrón y Ordoñez, 2015, p. 1), pero que, a la postre y retomando lo antes dicho, se convierten, más bien, en otro factor de desigualdad e inequidad, cuando se evidencia que si alguna zona del país carece de conectividad es la rural; lo que redundará, de suyo, en una baja de la calidad educativa de dichas zonas frente a aquellas que tienen los medios necesarios para el desarrollo efectivo de los procesos educativos a partir del uso de las TIC. En ese sentido, son importantes las afirmaciones de Cerrón y Ordoñez (2015, p. 2) cuando bien dicen que:

Mientras en las ciudades los colegios emblemáticos de las diferentes provincias son “modernizados”, en nuestro país, las escuelas rurales han sido olvidadas; la carencia de tecnología es fundamental en nuestros pueblos; las condiciones físicas aún no se han mejorado; hay carencia de tecnología moderna.

Algo que, como ya se afirmó, hace más inequitativo el desarrollo educativo de las zonas rurales frente a aquellas que cuentan con todos los medios para una buena apuesta pedagógica.

Es sabido, y ahora corroborado, que si algo de benéfico tienen las TIC es la ruptura que éstas pueden ejercer contra ciertas barreras de tiempo y lugar y que siendo bien aprovechadas, harían que mejorara la calidad educativa del país; sin embargo, lo que en sí es benéfico se torna preocupante cuando, como bien se dijo, no se tienen las herramientas suficientes ni el personal preparado para la utilización de las mismas, en orden a mejorar la educación de las zonas rurales, unido al hecho de que “un problema para vincular a personas habitantes de zonas rurales al uso de las TIC, es la lógica de la centralización y el pensar los proyectos desde los centros de poder económico y político” (Paz, 2007, p. 5).

Está claro que “la educación y las tecnologías (están) en un primer plano como instrumentos fundamentales para promover la educación; que ofrecen la posibilidades de romper barreras de espacio y tiempo; que ofrecen más educación en más tiempo y a más personas en su formación” (Cerrón y Ordoñez, 2015, p. 2); sin embargo se torna, al menos en el contexto colombiano actual, en algo que promueve la inequidad y exclusión de muchos estudiantes, padres y maestros frente a las posibilidades que desde el centro de las grande urbes se tiene.

Es evidente que el uso de las TIC en el ámbito educativo permitiría cerrar las brechas que existen en la actualidad; con todo y para ello, es imperativo “considerar la infraestructura, equipamiento con la formación del profesorado en los usos de las tecnologías en proyectos pedagógicos y didácticos” (Cerrón y Ordoñez, 2015, p. 2), que es lo que la presente investigación pretende establecer, no solo desde la perspectiva del profesorado, sino también desde el uso adecuado de los estudiantes.

Desarrollo

Se parte con la pregunta motivadora de todo el proceso investigativo: ¿Cómo favorecer la formación de los docentes mediante el uso de las TIC, en el contexto rural, en la zona del Tequendama del Departamento de Cundinamarca en Colombia, para que redunde ésta en una mejora de la calidad educativa en dicha comunidad y en otras zonas? Para dar respuesta a la cuestión, se hizo la encuesta que previamente se comentó obteniéndose los resultados que parcialmente se comentan a más adelante.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que, en la actualidad, las TIC desempeñan un papel importante en la educación en general y en la formación en la escuela, en particular, en este presente y sobre todo en los años venideros. Sin embargo, ha habido diferentes factores que han llevado a que dichas tecnologías no hayan tenido el impacto suficiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar —primaria, secundaria y media— y, por ende, en los docentes que allí desarrollan su labor pedagógica.

Se debe recordar que la función docente en cualquier nivel educativo es impactante, esencial y preponderante; de ahí que es necesario que ellos cuenten con la formación suficiente de forma que les permita enfrentarse

a lo complejo de la tarea que desarrollan, y más aún si se trata de asumir esa tarea con niños, adolescentes y jóvenes cada vez más rodeados de tecnologías nuevas y en vertiginoso cambio.

Así pues, es imperativo que los docentes como profesionales de la educación deben y han de desarrollar las competencias necesarias en cuanto al uso de las nuevas tecnologías al servicio de la educación, y con ello poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que ellos mismos lideran.

En ese sentido, es de obligatorio cumplimiento el que los docentes se preparen o continúen su formación en el uso de las nuevas tecnologías, si de lo que se trata es de mejorar la calidad educativa en general y en ámbitos rurales en particular porque, al fin y al cabo, el desconocimiento de las mismas y el uso inadecuado de las TIC, lejos de ayudar en su proceso enseñanza-aprendizaje, lo que hará es redundar en la desmejora de dichos procesos y con ello de la calidad educativa.

En ese orden de ideas, y aunque no era objetivo principal de este proceso investigativo, se evidenció a través de la encuesta planteada que los docentes no han sido formados para la ruralidad, ni durante su pregrado ni mucho menos en la denominada formación continua, en la medida en que, como se evidencia en los hallazgos, el 58% de los docentes nunca han recibido formación al respecto y, rara vez, el 23%, lo cual redundará en la desmejora de la calidad educativa en las zonas rurales de Colombia, que de por sí es desigual en el contexto general, gracias al olvido que desde el Estado se ha dado a lo largo de la historia.

Se observa que el fenómeno al que se está aludiendo es complejo en sí mismo, porque ni el propio Estado se ha preocupado realmente por retomar la figura del docente rural y darle el lugar y la posibilidad de integrarlo al proceso de reforma educativa, dentro de la que se destaca su posición de figura imprescindible de la propia educación rural.

No basta solo con cursos o diplomados estériles que solo cumplan con la norma y obliguen al docente a tomarlos, se hace necesario establecer directrices de formación en las universidades, que apunten a formar a los futuros docentes capaces de enfrentarse a contextos específicos como lo rural.

Con base en los datos adquiridos, es imprescindible que los docentes ya en ejercicio sean actualizados en cuanto a la educación rural, de forma que su práctica docente se contextualice y a su vez permita, con ello, ayudar a la mejora de la calidad educativa.

Resulta oportuno subrayar que los docentes requieren de un amplio conocimiento acerca de lo que es e implica la educación rural y en especial en los modelos de educación flexible planteados desde el MEN, así como en lo que respecta a la formación docente sustentada en el uso y manejo de las TIC dentro de la Educación Primaria, Básica y Secundaria, pues, como se ha mostrado, no poseen un correcto paradigma de estos y sus implicaciones con su labor docente, toda vez que, el 86% de los docentes nunca o rara vez, han recibido formación en cuanto a dichos modelos de formación flexible para la ruralidad, y en cuanto a la capacitación sobre el uso de las TIC en entornos rurales pasa algo parecido, ya que el 59% nunca o rara vez se ha formado al respecto.

De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría (92%) considera que es primordial el uso de las TIC y que son de un valor trascendental dentro de su práctica educativa, además que es de vital importancia la formación docente en dichas competencias (lo afirmó el 100%), para poder ejercer su práctica educativa y que dé como resultado que los alumnos aprendan por sí solos, y que a su vez les permita transformar su actividad profesional e impacten su entorno social.

Por las consideraciones anteriores, se requiere crear agendas de trabajo en donde tanto docentes, directivos, sociedad en general y alumnos conformen una unidad de solidez, con el objetivo de mejorar cada uno de los espacios académicos, donde se abra en todos los sentidos la comunicación para llegar a consolidar cada uno de los proyectos, e impacte profundamente en la sociedad en su conjunto.

En razón de todo lo anterior, es imperativo que desde la formación inicial de los futuros docentes se tenga un enfoque que permita el acercamiento oportuno y necesario frente a lo que es la educación rural, su especificidad y los modelos que en Colombia se aplican para este ejercicio en estas zonas; así mismo, es necesario que aquellos que ya están ejerciendo su labor en estas zonas se les brinde el apoyo necesario para tener una acercamiento a lo que es dicha educación, de forma que con ello puedan mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y así aporten a la mejora de la calidad educativa.

En cuanto a la formación en competencias correspondientes a las TIC, se evidenció que se tiene un conocimiento muy básico de las mismas por la mayoría de los docentes, y en ese sentido se torna como una necesidad de prioritaria atención el propiciar espacios de formación en este campo para los profesores y profesoras de la zona del Tequendama.

Es de resaltar que existe el interés, al menos así lo manifestaron, por parte de los profesores para mejorar en cuanto a las competencias en el uso, manejo y aplicación de las TIC en la escuela, y por ello es el momento propicio para generar proyectos de formación continua que redunde en la mejora en esos aspectos.

Por todo lo anterior, este es un llamado de atención a todas las instancias que tienen que ver con la educación de los niños y niñas de la zona del Tequendama, para propiciar espacios de reflexión y acciones de mejora en la formación del docente rural y sus competencias en las TIC, en orden a mejorar la calidad educativa en general y de la zona en particular.

Conclusiones

Hecho todo el proceso anterior y habiendo dado respuesta a la pregunta motivadora de la investigación se puede determinar, como gran conclusión, que los docentes de las instituciones involucradas en la investigación, en cuanto a la formación en TIC para el uso pedagógico en el ámbito rural ha sido insuficiente como aporte y apoyo para la mejora de la calidad educativa en la ruralidad colombiana, específicamente, en la región ya mencionada.

Por su parte, los hallazgos encontrados dejan en evidencia que:

- Los docentes no han tenido ningún tipo de formación para la ruralidad, ni inicial ni continua, aunque se encuentren laborando y desempeñando su labor pedagógica en tales zonas.
- Es claro que habiendo sido planteadas, desde el Ministerio de Educación Nacional, propuestas pedagógicas flexibles para la ruralidad, éstas no se implementan en las instituciones como sujeto de investigación, ni han sido formados en ese sentido.
- En cuanto a las TIC, los medios tecnológicos son usado por los docentes más para fines particulares y personales que pedagógicos.
- Sobre el impacto de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, para el trabajo colaborativo e interdisciplinar, es insuficiente.
- El uso de las TIC por parte de los estudiantes es de manera informal y con fines personales y, en muchos casos, recreativos, mas no asociada a su proceso formativo.

- Los dispositivos electrónicos, en los estudiantes, se usan más para su socialización a partir de la implementación del WhatsApp, el Facebook o el Twitter o para realizar juegos virtuales, más no para realizar un proceso académico de aprendizaje.
- Por su parte, preocupa el hecho de que habiendo tantas herramientas proporcionadas en la red para el uso y apoyo en el proceso aprendizaje, los docentes apenas y los conozcan y no usen, por ejemplo, las plataformas educativas.

Con base en lo antes planteado, se está evidenciando el uso de los dispositivos electrónicos y sus redes sociales, antes que favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; están entorpeciendo dichos procesos y, en muchos casos, resulta una problemática para el manejo del aula.

Por lo anterior, es indispensable que los docentes tengan la capacidad y manera de incorporarlos a sus procesos educativos, haciendo de estos un elemento didáctico y productivo para los estudiantes, y provechoso para el docente.

Se tiene claro que, a partir de lo establecido por los docentes, si pretende una mejora en la calidad educativa en un mundo tecnificado, el uso de las TIC es imperativo y una necesidad absoluta, de forma que tanto ellos como sus estudiantes puedan dominar las competencias en cada uno de los contenidos de las asignaturas.

Los maestros y maestras requieren mejorar sus estrategias en cuanto al uso de las TIC con fines educativos, y con ello mejorar continuamente cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula, en las que se deben de emplear estas tecnologías. Es necesario que el docente se comprometa a dar el seguimiento a las actividades propuestas a los estudiantes, así como revisarlas y añadir comentarios a los alumnos respecto a los productos académicos, lo cual comprometerá al docente a estar preparándose para generar nuevas estrategias a partir del uso de las TIC.

Como se evidenció a lo largo de este documento, los ejes rectores del trabajo investigativo fueron la formación del docente rural, el uso y manejo de las TIC para la mejora de la calidad educativa en las zonas rurales del país, a partir de lo analizado en la región del Tequendama, con las instituciones ya mencionadas.

Ahora bien, frente a los aportes de esta investigación, ésta estará ligada al uso y manejo de las TIC dentro del aula por parte del maestro o

maestra, a partir de un programa institucional donde el docente adquiriera las competencias necesarias para el uso de tales herramientas con fines pedagógicos.

Recomendaciones

Con base en todo lo antes visto, es importante que:

- Desde la formación inicial, en las distintas facultades de educación del país, se forme a los futuros docentes en competencias en el uso de las TIC.
- Se forme en cuanto a la especificidad que conviene para el desarrollo de la labor pedagógica en la ruralidad.
- Es urgente brindar a los docentes todas las posibilidades de capacitación en las diversas herramientas pedagógicas y tecnológicas, para que adquieran una completa formación, apegada al tipo de alumno de la actual sociedad rural.
- Se deben identificar las fortalezas de las instituciones y sus docentes, en orden a potenciar aquello que aporta a la calidad educativa, así como los factores de riesgo que derivan en la desmejora de la misma.

Así pues, es importante implementar líneas de acción preventiva frente los futuros maestros del ámbito rural, tanto para el uso correcto de las TIC, como para la implementación de didácticas y pedagogías acordes a lo que es e implica lo rural.

A su vez, ejecutar líneas de acción correctiva en orden a superar las deficiencias, propiciando espacios de formación continua tanto en el uso y manejo pedagógico de las TIC, como en lo referente a la educación rural, como ya se planteó. Asimismo, reforzar el papel preponderante del maestro en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes competentes que aporten a una sociedad equitativa y justa.

Referencias

- Aviram, Roni (2002), *¿Podrá la educación domesticar las TIC?* Centro para el Futurismo en la Educación Universidad Ben Gurión. Disponible en: [http://64.233.183.104/search?q=cache:kn2uWnHrmQ0J:web.udg.es/tiec/ponencias/pon1.pdf+Aviram+\(2002\)+%2B+TIC&hl=es](http://64.233.183.104/search?q=cache:kn2uWnHrmQ0J:web.udg.es/tiec/ponencias/pon1.pdf+Aviram+(2002)+%2B+TIC&hl=es).
- Bazante, Gerardo (2006), “Breve historia de la formación de maestros en Colombia”, *Praxiz pedagógica*, 7, pp. 6-21.
- Beck, Ulrich (1998), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona: Paidós.
- Beltrán, José (2003), *Enseñar a aprender*, México: Educared.
- Brossard, Francine (2016), “Hacia un modelo de inclusión digital rural”, *Nueva Sociedad* 262, pp. 97-107. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434041>.
- Brumat, María, y Claudia Baca (2015), “Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba”, *Educación, Formación e Investigación*, 1, pp. 1-16.
- Cabero, Julio (2015), *Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castells, Manuel (2008), *Internet y la sociedad red*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castro, Hortensia, y Carlos Reboratti (2008), “Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición”, *Serie estudios e investigaciones*, 15, pp. 1-111.
- Cerrón, Natalí, y Vilma Ordoñez (2015), *La educación rural y las TIC*, Huancayo: Perú, CETEPRO. Disponible en: https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/La_educacion_rural_y_las_TIC.pdf.
- Dirven Martine, Rafael Echeverri, Cristina Sabalain, Adrián Rodríguez, Candia Baeza, Carolina Peña y Sergio Faiguenbaum (2011), *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Gallego, Domingo, y Catalina Alonso (1997), *Multimedia*, España: UNED.
- Gómez, Serafín (2003), *Nueva realidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos*, Chile, Valdivia: Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Austral de Chile. Disponible en: <https://vertov14.files.wordpress.com/2012/01/nueva-ruralidad-sergio-gocc81mez-i-c-s-chile.pdf>.
- Gutiérrez, Alfonso (2012), “Comprometer al Profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 241-283.

- Hernández, Rubisten (2014), “Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural”, *Actualidades Pedagógicas*, 63, pp. 15-38.
- Hernández Roberto y Fernández-Collado, Carlos (2008), *Metodología de la Investigación*, México: McGraw Hill.
- Itzcovich, Gabriela (2010), *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Juárez, Diego (2017), *Educación rural en El Salvador y México: el caso de escuelas unitarias*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/322231824_Educacion_rural_en_El_Salvador_y_Mexico_los_casos_de_escuelas_primarias_unitarias.
- Diario Oficial* del Ministerio de Educación de Colombia (1994), Ley 115, núm. 41.214, Bogotá D. C. Colombia, 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.
- Llambi, Luis, y Edelmira Pérez (2007), “Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana”, *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 59, pp. 7-26.
- Majó, Joan, y Pere Marqués (2001), *La revolución educativa en la era Internet*, Barcelona: CissPraxis.
- Paz, Olga (2007), *Alternativas y desafíos de las TIC en el medio rural*. Colnodo. Disponible en: https://colnodo.apc.org/apc-aa-files/511feaa28064b75833d25a46c040d121/alternativas_y_desafios_de_las_tic_en_el_medio_rural_1.pdf.
- Pérez, Edelmira (2001), *Hacia una nueva visión de lo rural*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Pérez, Sara (2010), “La importancia de las TIC en la escuela”, *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, pp. 1-7.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011), *Colombia rural 2011. Razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Disponible en: http://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-resumen_ejecutivo_indh2011-2011.pdf.
- Ramírez, María (2014), *Administración de objetos de aprendizaje en educación a distancia: experiencia de colaboración interinstitucional*, México: Limusa.
- Romero, Juan (2012), “Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías. Psicoperspectivas”, *Individuo y sociedad*, 11(81), pp. 8-31.
- Sandoval, Etelvina (2014), *Reforma educativa y formación de maestros en México: la reconfiguración de una profesión*, XI Seminario Internacio-

- nal de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Disponible en: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf.
- Triana, Alba (2012), “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”, *Historia de la Educación latinoamericana*, 14(18), pp. 28-43.
- Tristán, Agustín (2009), *Revista Educativa: Revista de Investigación, Técnica y Educativa*, pp. 1-23.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), *Education in and for the Information Society*, París: UNESCO.
- Vargas, Nidia (2014), Concepto de ruralidad. Institución Educativa Escuela Normal Superior de María Programa de Formación Complementaria. Disponible en: <http://pedagorural.blogspot.com.co/2014/07/concepto-de-ruralidad.html>.
- Zamora, Luis (2008), Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible, *Conversaciones pedagógicas*, 6, pp. 95-112.
- (2010). *¿Qué es lo rural de la educación rural?* Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia.

Capítulo 15

Desafios da formação continuada na escola do campo: inovações educacionais em estudo de caso no Rio Grande do Sul, Brasil

FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE¹CRISTIANE BACKES WELTER²

Introdução

O texto está estruturado em quatro partes além da introdução. No Marco Conceptual discutimos dicotomia ou *continuum* frente a conceitos de cidade e campo, urbano e rural. A seguir são delineados agentes que podem colaborar, atribuindo sentidos à educação e ao sistema de ensino dos municípios considerando a perspectiva interacionista. Delineamos em continuidade o cenário das escolas do campo do Brasil e do Rio Grande do Sul, no qual a precariedade de infraestrutura prevalece. Compõe também o Marco Conceptual uma referência à legislação nacional acerca da formação inicial de professores para escolas do campo, e breves traços historiográficos relativos à formação desses professores para então, desenvolvermos um estudo de caso da formação continuada de professores que atuam em escolas do campo em um dos municípios do Rio Grande do Sul, Brasil. No subtítulo Metodologia e quadro epistemológico do trabalho empírico caracterizamos o espaço empírico —município de Ivoti/RS—, no qual ocorre a coleta de dados do estudo de caso e explicitamos as estratégias de coleta de dados. O estudo de caso analisa a formação continuada levando em consideração o esforço empreendido pelo coletivo de educadores das três escolas do campo do município de Ivoti na construção da identidade da escola do campo e construção do projeto político pedagógico dessas escolas. Em Resultados da investigação apresentamos as conquistas que fortalecem a escola do campo, os desafios da formação continuada e caracterizamos a realidade das escolas do campo desse município

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS. Pesquisadora CNPQ. Correio eletrônico: flaviaw2015@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNISINOS/RS. Coordenadora e Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Presencial e EAD) Humanas —Área do Conhecimento de Humanidades— Campus Sede e Vacaria. Correio eletrônico: crisbwelter@hotmail.com

como inovação sustentada. Por fim apresentamos Elementos conclusivos no qual é identificada a importância do trabalho coletivo, a valorização dos agentes locais e sua contribuição para a construção da identidade e o processo pedagógico das escolas do campo. O objetivo deste trabalho é a análise de experiências empíricas vivenciadas na formação continuada por professores das escolas do campo no Rio Grande do Sul/Brasil, a partir do estudo de caso do Município de Ivoti. Analisa situações de inovação educacional e os desafios sinalizados por diretores e assessores para vivenciar o projeto pedagógico e construir a identidade das escolas do campo, elementos esses centrais no processo de formação continuada desses profissionais.

Marco conceptual

Campo, cidade, rural e urbano: dicotomia ou continuum

Preliminarmente há que esclarecer que a coleta e análise de dados do estudo de caso apresentado nesse capítulo tem fundamentos no interacionismo simbólico, ou seja, na perspectiva cujo foco são os significados, interpretações, símbolos, valores, crenças e as interações entre os agentes. As escolas são consideradas construções sociais nas quais há modos de interpretação comuns que legitimam e dão sentido às atividades cotidianas a partir de modos de compartilhamento, formas de entender, interpretar e atuar, que constituem um conjunto de condutas interconectadas que fomentam processos sociais significativos e inteligíveis para o contexto. Conforme Lapassade (2005, p. 19), *“As pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num ambiente material, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada um, conforme os momentos”*.

Estatísticas e informações oficiais, assim como trabalhos acadêmicos de cunho historiográfico (Mendonça: 1997; 2007; Soares, Razo, Fariñas, 2006; Bof, 2006)), utilizam as expressões educação rural, escolas rurais. As normas referentes à formação de professores, entretanto, emitidas pelo sistema federal de ensino, referem-se à educação do campo, como Prolind – Programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais indígenas – (Parecer CNE-CP 10/2002), Procampo – O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – (<http://portal.mec.gov.br>).

Educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, que se constitui na interrelação entre os conceitos de campo, educação, políticas públicas e direitos humanos (Alfonsin, 2012, pp. 225) forjando-se por entre práticas, projetos e políticas de educação, fortemente relacionado aos movimentos sociais camponeses e à compreensão dialética das contradições da sociedade (Caldart *et al.*, 2012, p. 13). Assim, educação do campo, ao confrontar o agronegócio e a agricultura camponesa, não é uma continuidade e nem uma “prática rural alternativa” à educação rural (Caldart *et al.*, 2012, p. 14). Ligada ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, à Reforma Agrária - RA -, ao Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, aos povos indígenas e comunidades quilombolas, a educação do campo é uma terminologia, um conceito e um movimento que surge no Brasil no final da década de 1990.

O debate urbano-rural ou cidade-campo se realiza frente a diferentes dimensões que envolvem traços culturais, sociais, econômicos e ambientais, ao incluir ainda conteúdos como dinâmicas, continuidades e descontinuidades entre tais espaços, de maneira a consolidar informações fundamentais para a ação pública e privada no país (Ibge, 2017).

A visão dicotômica, hoje muito discutida e, em parte, superada, destacava polaridade, autonomia e oposição entre campo e cidade. Desenvolve-se, atualmente, uma concepção de *continuum* rural-urbano, propondo um alargamento do debate, que não contempla uma divisão extrema e nítida entre vida urbana e rural, mas espaços que se entrelaçam, sobrepõem, permitindo identificar-se zonas de conurbação, de transição e economias de proximidade. Na abordagem de *continuum* (Sposito, 2010) o debate urbano-rural considera, para além das atividades clássicas rurais vinculadas à agropecuária, um novo conjunto de atividades desenvolvidas no campo, mediante o uso de novas tecnologias e frente a transformações decorrentes da urbanização, bem como, a valorização de regiões interioranas devido ao turismo, biodiversidade, estilo de vida e patrimônio paisagístico, etc. Todos estes aspectos não permitem discutir a questão a partir do modelo dicotômico, reiterando a abordagem de *continuum*.

No município onde foi realizado o estudo de caso, os participantes da investigação expressam sua percepção entre cidade e campo a qual aproximam-se significativamente da noção de *continuum* entre urbano-rural discutido na literatura.

Em nossa cidade a escola do campo não difere da urbana, pois o campo e a cidade se misturam. Uma de nossas escolas está situado em área rural de acordo com o censo, mas as famílias que vivem ao redor dessa escola atualmente se caracterizam mais por aspectos urbanos. Nessa localidade há várias empresas. Várias famílias mantêm lidas rurais mas de aspecto mais familiar para sua subsistência e trabalham em empresas locais. Penso que o funcionamento de uma escola do campo necessariamente precisa, na sua proposta pedagógica, abordar, discutir e vivenciar questões do campo [Assessor Municipal da Escola B, entrevistado na pesquisa].

A concepção e diferenciação entre cidade e campo decorre desta complexidade crescente, considerando a dispersão/aglomeração da população e a proximidade/facilidade de conexão com economias maiores, critérios estes que combinados, indicam urbanização. A discussão sobre urbanização considera então, a percentagem de população concentrada em certas áreas (áreas de ocupação densa). Quando, mais de 75% da população está aglomerada em áreas de ocupação densa, o município é considerado de alto grau de urbanização, caso menos de 50% da população esteja concentrada em área de ocupação densa, o município apresenta baixo grau de urbanização. Portanto, o grau de urbanização ou de predominância rural relaciona-se com a quantidade de população e a taxa de dispersão/aglomeração da população residente.

Cabe ressaltar a estrutura organizativa do Brasil composta por 26 Estados federados, 5 571 Municípios, além do Distrito Federal e da União. São três entes federativos distintos, com autonomia, os quais atuam hoje de forma descentralizada e articuladamente. Portanto, Municípios e Estados, assim como União e Distrito Federal, tem o seu papel nas políticas educacionais e nas propostas de formação de professores.

A Escola do Campo é aquela situada em área rural (Ibge, 2017) ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (incluindo todos os que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, assalariados rurais, quilombolas, povos da floresta, caboclos, ...). Portanto, é a forma de produção da existência e da ocupação do trabalhador do meio rural que ajuda a construir a identidade da Escola do Campo. A Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica e um projeto de formação que considera o campo como es-

QUADRO 15.1. *Condições de infraestrutura de escolas públicas rurais e urbanas do Brasil, Rio Grande do Sul e Município de Ivoti*

	Brasil Escolas públicas		Rio Grande do Sul Escolas públicas		Ivoti escolas públicas municipais	
	Urbanas	Rurais	Urbanas	Rurais	Escolas Urbanas Total: 11	Escolas Rurais Total:3
Alimentação						
Escolas que fornecem Alimentação		99% 100% 99%		100%	100%	100%
Escolas que fornecem Água Filtrada	89%	77%	33%	21%	64%	100%
Serviços						
Água via rede pública	93%	30%	98%	40%	92%	100%
Energia via rede pública	100%	87%	100%	100%	100%	100%
Esgoto via rede pública	65%	5%	62%	4%	33%	0%
Coleta de lixo periódica	99%	34%	100%	85%	100%	100%
Dependências						
Biblioteca	42%	14%	65%	56%	92%	67%
Cozinha	97%	91%	92%	95%	100%	100%
Laboratório de informática	51%	18%	56%	47%	75%	100%
Laboratório de ciências	13%	1%	25%	10%	42%	0%
Quadra de esportes	46%	13%	44%	42%	67%	33%
Sala para leitura	29%	9%	15%	13%	0%	0%
Sala para a diretoria	85%	35%	83%	60%	100%	100%
Sala para os professores	77%	26%	75%	58%	100%	33%
Sala para atendimento especial	32%	8%	49%	30%	67%	0%
Sanitário dentro do prédio da escola	96%	74%	93%	92%	100%	100%
Sanitário fora do Prédio da Escola	10%	20%	11%	11%	0%	0%
Equipamentos						
Aparelho de DVD	81%	51%	83%	81%	100%	100%
Impressora	75%	40%	72%	63%	58%	0%
Antena parabólica	23%	17%	15%	25%	8%	0%
Máquina copiadora	48%	19%	55%	44%	42%	33%
Retroprojctor	36%	10%	37%	28%	75%	100%
Televisão	92%	57%	92%	88%	100%	100%
Tecnologia						
Internet	89%	34%	94%	86%	100%	100%

Banda Larga	76%	21%	81%	56%	92%	100%
<i>Acessibilidade</i>						
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	40%	11%	48%	29%	83%	100%
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	55%	16%	52%	30%	83%	100%

FONTE: <https://www.qedu.org.br/>

paço onde se produz pedagogias inovadoras e críticas, balizadas por diferentes políticas públicas e relacionadas a lutas de grupos sociais e populares (movimentos dos trabalhadores sem terra, movimento da reforma agrária, movimento dos trabalhadores atingidos por barragens, dentro outros). (Santos e Silva, 2016). Ou seja, o termo Escola do Campo refere-se à localização da escola e as características da comunidade a que serve, enquanto Educação do Campo relaciona-se a uma formação do homem do campo relacionada a interesses e lutas de grupos sociais situados em zonas rurais.

Uma das diretoras entrevistadas na investigação realizada compreende a escola do campo como um espaço pedagógico capaz de mobilizar o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse coletivo visualizando articulações entre o urbano e o rural.

Escola do Campo defende o conceito de educação do campo. É crer que há possibilidades de os seres humanos produzirem outras relações de existência social. É compreender que o povo brasileiro não é aquele que a cidade idealiza e que não há hierarquia e sim uma complementaridade, entre campo e cidade, sendo que um, não (sobre)vive sem o outro [Diretora da Escola A, entrevistada na pesquisa].

Para fins desse estudo, utilizamos a referência “Escola do Campo” na escolha das instituições participantes e na análise dos dados do estudo de caso.

Cenário das Escolas do Campo no Brasil e no Rio Grande do Sul

As dimensões do país exigem considerar o imenso, desigual e muito di-

verso território brasileiro com diferentes dinâmicas de povoamento, de feições culturais, de densidade demográfica que não se apresenta de forma homogênea seja no campo, seja na cidade. É preciso considerar também, como elemento da diversidade nacional brasileira a natureza das atividades econômicas desenvolvidas em cada região, o uso do solo e a distribuição de loteamentos, edificações, assim como os fluxos de bens, pessoas, informações entre os espaços rurais³ e urbanos, configurando não apenas o *continuum* entre tais espaços como também desigualdades regionais. O mapa a seguir situa o Estado do Rio Grande do Sul que possui 497 municípios, dentre os quais está o de Ivoti, onde foi realizado o estudo de caso.

Inserir: Mapa do Brasil e Rio Grande do Sul (Ver anexo ao final do texto).

O quadro comparativo a seguir expressa as características da infraestrutura disponível nas escolas públicas do Brasil, assim como do estado do Rio Grande do Sul e do município em estudo. Se o Brasil da década de 1960 era um país rural, hoje a população se aglomera, predominantemente, em espaços urbanos. Há, entretanto, escolas situadas em zonas rurais as quais, muitas vezes, não são contempladas em suas necessidades por políticas educacionais, o que faz com que seus profissionais se sintam desvalorizados em suas tarefas educativas e no fazer profissional, e os alunos não disponham de materiais didáticos suficientes e atualizados, devido à falta de recursos pedagógicos, e apresentem resultados abaixo do esperado.

Tais escolas rurais de ensino fundamental são em sua maioria, em todo o Brasil, mantidas por municípios. Conforme dados do Censo escolar de 2017 apresentados no portal QEdu.org.br. Há apenas 4.443 escolas rurais de ensino fundamental mantidas por administrações estaduais, frente a 50.301 escolas rurais mantidas por municipalidades.

Conforme afirmado, é nas redes municipais que as escolas rurais são predominantes, comparativamente às urbanas. De acordo com o Quadro 1, no Brasil, em seu conjunto, as escolas rurais municipais são carentes em termos de dependências para o ensino e para atividades administrativas (conforme especificações do quadro acima), bem como em termos de

³ “O rural deve ser compreendido como uma questão territorial, porque, o uso do solo e as atividades da população residente no campo não se limitam mais somente à agricultura, mas se vinculam a atividades terciárias. Assim, o desenvolvimento rural é considerado como um conceito espacial e multissetorial” (Endlich, 2010, p. 17).

serviços e condições de funcionamento. Da mesma forma, no Rio Grande do Sul, grande parte das escolas rurais em relação a serviços, dependências, equipamentos e acessibilidade apresentam maior precariedade do que as escolas públicas urbanas. No caso do município de Ivoti, as escolas rurais apresentam melhor qualificação nas condições de infraestrutura do que a média das escolas rurais do Brasil e do Rio Grande do Sul. Há que se ressaltar que nos levantamentos oficiais não são feitos registros de itens que existem ou que sejam necessários para qualificar a infraestrutura de escolas do campo como: espaço disponíveis para cultivo de hortas; plantação de frutíferas; disponibilidade de implementos agrícolas; galpões para abrigo de animais; estábulos, etc. Ou seja, as peculiaridades desse espaço do campo não figuram como itens de infraestrutura computados em levantamentos oficiais, conforme verifica-se no quadro acima.

Observando esses elementos gerais da infraestrutura e considerado os índices do Rio Grande do Sul buscamos realizar a pesquisa em município cujos índices relativos a condições de infraestrutura das escolas do campo fossem superiores aos das escolas urbanas. Encontramos essa realidade no Município de Ivoti/RS.

Os dados do Brasil e do Rio Grande do Sul que demonstram a precariedade das condições dos prédios escolares rurais relacionam-se a desigualdades de riqueza e a restrição de serviços essenciais ao conjunto da população de certas regiões.

Às desigualdades de renda e riqueza somam-se a distribuição injusta de serviços essenciais. Não só a renda e a riqueza de uma família determinam a sua condição de vida, mas também o acesso à energia elétrica, à água encanada, à coleta de esgoto, entre outros componentes essenciais de infraestrutura habitacional. Suas respectivas políticas têm impacto direto na educação, na saúde e na própria renda familiar, afetando desigualdades de maneira ampla [...] Dados de 2015 apontam que a cobertura de acesso à água, por exemplo, alcança 94% para quem está entre os 5% mais ricos, mas cai para 62% quando se trata dos 5% mais pobres... [Georges e Maia, 2017, p. 34].

Em estudo recente, Santos (2016, p. 37) resalta que “as populações do campo apresentam um quadro de baixo acesso à educação e de conclusão da escolarização formal. Isso conflui para a permanência de condições de exclusão econômica, baixa participação desse contingente na vida

política e cultural e reduzida qualificação profissional”. Continua o autor

É evidente que essa situação se associa à própria estruturação da rede de ensino no campo, à configuração social do mundo rural brasileiro e à subsistência de padrões de desigualdade que, mesmo em um contexto de modernização econômica e de mudanças tecnológicas no campo, persistem de forma acentuada... [2016, p. 38].

As citações acima são importantes, pois as considerações desses autores destacam as desigualdades múltiplas presentes na sociedade brasileira. O conjunto de dados específicos acerca das condições das escolas rurais brasileiras acima referidos demonstra que as carências das escolas rurais de alguma forma espelham as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Legislação Nacional sobre a Formação de Professores para a Escola do Campo

O Sistema Educacional no Brasil afirma como dever do Estado, segundo o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, núm. 9.394/96 (LDB/1996), que a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade organiza-se em *a*) pré-escola; *b*) ensino fundamental; e *c*) ensino médio. Essa mesma lei define que a formação inicial de todos os professores da Educação Básica deve ser obtida em nível superior, em curso de licenciatura por área de conhecimento. Entretanto, de modo geral, a realidade docente se configura como sendo fragmentada e diferenciada (servidores federais, estaduais, municipais, urbanos e rurais, patronais), o que gera, entre outros problemas, a constituição de diferentes planos de carreira dos docentes nos Sistemas de Ensino; portanto diferentes valorizações ao professor dentro do mesmo território nacional.

Sinalizamos acima aspectos gerais presentes na legislação nacional para a formação de professores de escolas públicas e privadas de educação básica. A seguir apresentamos alguns elementos que permitem compreender a construção histórica e social relativa à formação de professores com destaque para políticas e programas específicos que, na atualidade, dirigem-se à formação de professores para escolas do campo.

Segundo Lourenço Filho (2001, p. 75) em artigo elaborado a pedido

da UNESCO em 1953, o Brasil foi um dos primeiros países “na América a criar escolas normais mantidas pelo Poder Público; a Escola Normal de Niterói, na então província do Rio de Janeiro, data de 1834”. Isso ocorreu porque quase metade dos profissionais que atuavam na educação brasileira não tinha qualquer formação específica para a docência, embora sua distribuição nas diferentes regiões do país fosse variável, ou seja, em algumas regiões eram raros os professores leigos, sem formação, enquanto, em outras, eram a maioria, perto de 80%. Continua Lourenço Filho (2001, p. 75), os professores sem formação para o magistério eram “não só em grande número em escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado”.

Já no século XX, experiências pioneiras foram realizadas na década de 1930, como a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no estado do Ceará, criada em 1934. No estado do Rio Grande do Sul é na década de 1940 que a Escola Normal Rural —ENR— é instituída. As ENR dessa época, no Rio Grande do Sul eram espaços institucionais com um currículo especializado para o ambiente rural e o diferencial dessas instituições era o esforço na estruturação de uma formação prática para aqueles que permaneceriam no meio rural: “Em 1943, o RGS contava com três escolas Normais Rurais da Arquidiocese, em Porto Alegre, a La Salle em Serro Azul, hoje Cerro Largo, e Escola São José do Murialdo em Caxias do Sul”, conforme Werle (2005, p. 13). Nessa época as políticas educacionais priorizavam as áreas urbanas nas quais eram disponibilizados mais serviços públicos. Os professores recebiam melhor remuneração quando assumiam os postos nas cidades, relegando “aos que se iniciavam as zonas mais distantes e a menor remuneração”, de acordo com Werle e Brito (2006, p. 119).

Foi em 1954, com a reorganização do Ensino Normal no estado, por meio da Lei núm. 2.588 de 25 de janeiro de 1955, que as Escolas Normais Rurais tiveram que alterar seu regimento escolar e estrutura, passando a ser denominadas de Escolas Normais Regionais, ao lado de outros estabelecimentos de formação de professores como a Escola Normal e o Instituto de Educação. As Escolas Normais Regionais transformadas poderiam, atendendo às peculiaridades do meio em que se situavam, e às suas finalidades específicas, dar maior desenvolvimento aos estudos e técnicas que interessassem à vida rural [Werle, 2005, p. 15].

Essa luta e todos os esforços realizadas em diferentes períodos histó-

ricos pela formação específica aos professores para a atuação junto às escolas do campo em diferentes períodos históricos, resultaram como apontam os estudos de Werle e Brito (2006) em uma triste realidade, o progressivo desaparecimento das pequenas Escolas Rurais. Esse desaparecimento foi sendo promovido por diferentes políticas e ações que sinalizavam, em geral, para melhores condições de materiais e de estruturas físicas aos estudantes e aos professores das escolas do campo que migrassem para as escolas urbanas. Segundo Werle e Brito (2006),

É importante atentar para o fato de que uma Escola não é feita somente de coisas materiais e de seu espaço físico... uma Escola cheia de história como são estas Escolas Rurais que correm o risco de serem fechadas, são principalmente feitas da iniciativa comunitária, da luta de pessoas por um mínimo de educação para seus filhos... São coisas que dizem respeito aos valores da comunidade escolar. São coisas que não se compram e que não se carregam de um lugar para o outro. São valores e sentimentos que fazem parte do que há de mais belo e mais humano dentro de cada um de nós, e que precisam ser respeitados e cultivados, caso contrário, sem dúvida morrem, são esquecidos, são ultrapassados por novos valores, muitas vezes não tão profundos assim.

Ressaltamos que as escolas do campo passaram por muitas dificuldades ao longo de sua história, o que envolve, também, questões relativas à formação de professores. Fica evidente que o professor deve ter iniciativa e sensibilidade para estar na escola do campo. Porém, a escola do campo sempre esteve cercada de grande “precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão” [Molina e Antunes-Rocha, 2014, p. 221].

Nesse contexto de pouca atenção das políticas educacionais para com a educação para populações rurais, e já nas décadas finais do século xx, são instituídas políticas públicas brasileiras voltadas para a educação do campo que dão ênfase a formação de professores. São elas: Programa Nacional de Reforma Agrária —Pronera—, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo —Procampo— e Pronacampo (apoio técnico e financeiro para estados e municípios desenvolverem e qualificarem propostas de educação do campo, incluindo forma-

ção de professores).

As políticas públicas brasileiras, no início do século XXI, no ano de 2002, priorizam investimentos para licenciaturas de Educação no Campo, como o Edital 02/2012 do Ministério da Educação.

O Procampo foi criado pelo Ministério da Educação em 2007, privilegiando as relações entre educação do campo e formação do educador. Em 2010, o Ministério da Educação divulgou dados dessa política, informando que havia 3.358 vagas oferecidas em universidades no Brasil, sendo 1.618 cursistas e 56 turmas abertas em Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo Bicalho [2018, p. 230], o Procampo está fortemente vinculado com a formação de docentes para atuação na Educação Básica nas escolas do campo por reconhecer:

As relações sociais que ali se estabelecem e apontam o território campestre, não como extensão da cidade, mas como espaço de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias dos sujeitos, individuais e coletivos. Tal formação não pode ser analisada somente na perspectiva de valorização dos saberes da comunidade: é preciso compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e organização de uma outra sociedade, que enfrente as inúmeras formas de opressão presentes no campo brasileiro.

Portanto, a partir das décadas finais do século XX, mais especificamente com a LDB 9694/96, há no Brasil uma exigência de formação dos professores em nível superior, provocando a criação de um tipo específico de cursos superiores de formação de professores, favorecendo a criação de licenciaturas para a educação do campo. Entretanto, nem todas as escolas do campo tem em seus quadros professores titulados em licenciatura do campo.

Ao compreender os elementos históricos sobre a legislação para a formação de professores da escola do campo foi possível estabelecermos os critérios e a opção metodológica da pesquisa que será apresentada a seguir.

Metodologia do trabalho empírico

A partir da abordagem qualitativa damos ênfase ao Estudo de Caso, com base em Yin (2005). O estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida, podendo-se ilustrar certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano. “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” o “porquê” de acontecimentos atuais (*contemporary*) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle” Yin (2005: 9). Escolheu-se a opção do estudo de caso, apresentado por Robert Yin (2005, p. 32), porque é a estratégia preferida quando questões “como” e “por que” estão a ser colocadas, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos, e quando o foco está nos fenômenos contemporâneos dentro do contexto da vida real.

Vale relatarmos brevemente uma fase inicial da pesquisa a qual deu condições de escolher um município no qual foi realizado o estudo de caso. Esta fase considerou os seguintes critérios e variáveis: (a) consideração dentre os municípios do Rio Grande do Sul e, neste, os da região metropolitana de Porto Alegre e Vale dos Sinos, consideramos os que possuíam igual número de escolas rurais. Nesse critério, o resultado foram os seguintes municípios: Picada Café, Charqueadas, Guaíba, Ivoti, Nova Hartz, Parobé; (b) proximidade entre os municípios sinalizados no primeiro critério, resultando como municípios mais próximos, Ivoti e Picada Café; (c) município com maior densidade populacional. Aplicados esses critérios a uma listagem de municípios, optou-se por realizar o estudo de caso no município de Ivoti que atendiam aos critérios anteriores, com o maior número de escolas do campo e maior densidade populacional.

O questionário objetivou identificar preliminarmente desafios e experiências inovadoras citados e relacionados a escolas públicas municipais do campo, para que, a seguir, fosse realizado o estudo de caso. O questionário utilizado para a realização desta fase do estudo conteve dez (10) questões abertas e sete (07) questões objetivas que foram respondidas por três diretoras de escola do campo e por dois assessores municipais de escola do campo.

Na fase seguinte, foram realizadas entrevistas semiestruturadas contendo oito questões abertas as quais foram realizadas com duas diretoras de escolas do campo que em seus questionários sinalizaram experiências

empíricas que mostraram os desafios da formação continuada e as inovações pedagógicas nas escolas do campo.

Portanto, a construção e a análise de dados envolveram: (a) preliminarmente, questionário com diretores e assessores municipais de escolas do campo; (b) realização de entrevistas semiestruturadas com Diretores e Assessores Municipais das Escolas do Campo do município no qual se percebia movimentos inovadores; e (c) consulta a vídeos de matérias sobre escolas do campo do município.

A aproximação com o campo de investigação primou pela ética e qualidade em todos os momentos de construção, análise e socialização dos dados. Registramos que obtivemos um acolhimento significativo dos sujeitos investigados, os quais demonstraram interesse em participar da pesquisa, de modo a colaborar com depoimentos e materiais a respeito da trajetória da educação no município pesquisado.

Caracterização do Município de Ivoti/RS

Segundo informações disponíveis no site oficial do município de Ivoti/RS ([www.http://www.ivoti.rs.gov.br/dados-gerais](http://www.ivoti.rs.gov.br/dados-gerais)) recebeu o título de “Cidade das Flores” devido ao seu antigo nome, Bom Jardim. Emancipou-se em 19 de outubro de 1964 e está localizada a 55 quilômetros de Porto Alegre (capital do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil). Tem como principais atividades a indústria de alimentos, rações e sucos, e a produção de hortifrutigranjeiros, flores e laticínios. Em Ivoti, encontra-se o maior Núcleo de Casas Enxaimel do Brasil e a maior Colônia Japonesa do Estado. O Sistema Municipal de Ensino de Ivoti contempla atualmente mais de mil crianças matriculadas na Educação Infantil e mais de duas mil no Ensino Fundamental. A densidade demográfica de Ivoti/RS é de 314 71 habitantes/km². Já a população estimada é de 24.293 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0784, conforme dados do IBGE de 2010.

As Escolas do Campo, assim denominadas a partir de 2005 pela Secretaria de Educação do município são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac – EMEF Olavo Bilac -, EMEF Nicolau Fridolino Kunrath e EMEF Nelda Julieta Schneck. Localizam-se em três comunidades rurais do município e atendem os alunos de toda a área rural de Ivoti – RS.

Segundo Dörr (2011, p. 7), em Ivoti a tendência de fechar as escolas do campo foi revertida por uma política municipal de reorganização dos espaços das escolas de forma que “os alunos das três comunidades iniciam seu processo escolar na Educação Infantil na EMEF Olavo Bilac, estudando ali até o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Após, passam a estudar na EMEF Nicolau Fridolino Kunrath, onde cursam o quarto e o quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos. Depois, estudam na EMEF Nelda Julieta Schneck”, frequentando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Resultados da investigação

Apresentamos os resultados da investigação nas escolas do campo a partir dos questionários e das entrevistas realizadas com diretores de escolas e assessores do município com destaque para os seguintes aspectos das escolas do campo: as conquistas para o fortalecimento da identidade escolar; os desafios identificados a partir das políticas de formação continuada; e as inovações sustentadas a partir das práticas pedagógicas.

Conquistas que fortalecem a escola do campo

Os participantes da pesquisa enumeram elementos de destaque que se repetem na análise das respostas aos questionários e que, ao serem retomadas nas perguntas sobre o cotidiano da escola do campo no município investigado, recebem nova sinalização e aprofundamento de percepções e narrativas.

A primeira conquista elencada refere-se ao concurso público para o ingresso na carreira docente no Sistema Municipal de Ensino: todos os docentes das escolas do campo são funcionários públicos municipais de carreira, o que fortalece o sentimento de pertença ao território municipal. Mesmo que o concurso não seja específico para algum dos dois tipos de escola da rede municipal, seja urbana ou rural.

Há três escolas do campo no município entre as quais existe uma relação de reciprocidade e um processo de compartilhamento, de construção social e de cultura compartilhada. Os docentes poderão ser lotados para atuar em uma delas e alternar sua lotação com as demais escolas do

campo do município, durante o período em que estiverem ativos no serviço público. Este é um aspecto importante e inovador que desafia os docentes em seu comprometimento com a escola, em suas interações humanas e em sua profissionalidade, especialmente atividades com e para os colegas, como as relativas a intercâmbio pedagógico e a apoio a outros professores assim como de formação pessoal (leituras e aprendizagens realizadas em cursos e experiências em outras escolas do campo, dentre outras) bem como atividades ligadas à organização escolar e formação (como, por exemplo, participação em diferentes comissões, reuniões e colegiados em cada escola e colegiado geral reunindo todos os educadores das três escolas do campo da rede municipal).

Esse pertencimento a um conjunto de escolas rurais ajuda a construir uma formação continuada que vai acumulando conhecimento e experiência desse docente que realiza trocas com os colegas e que vivencia a realidade diária da escola do campo.

Outra conquista está relacionada à identidade com a Escola do Campo. Para fortalecimento de tal identidade, as escolas investiram na construção do projeto pedagógico com toda a comunidade escolar, devido à insegurança que vivenciaram em sua história. Insegurança essa relacionada ao possível fechamento devido ao pequeno número de alunos matriculados. As escolas do campo desse município, mesmo com pequeno número de alunos, inovaram articulando uma proposta coletiva e integrada de currículo de maneira que os estudantes circulassem entre as escolas, conforme especificado anteriormente, passando por todos os três estabelecimentos até completarem o ensino fundamental. Como um dos entrevistados afirmou:

Trabalho com esta realidade, e as Escolas do Campo funcionam muito bem. Passaram de um estado de iminente fechamento, para transformarem-se em modelo para outros municípios. Para que isto acontecesse, houve um esforço da gestão da escola, dos professores, da secretaria de educação e comunidade para pensar alternativas que viabilizassem a manutenção das escolas e perspectivas de trabalho que resgatassem a importância de uma escola do campo [Assessor Municipal da Escola A, entrevistado na pesquisa].

Essa estratégia pode ser considerada uma inovação pedagógica que será retomada nessa categoria de análise.

Desafios da formação continuada

Quando do ingresso para o exercício da docência nas escolas do campo do território pesquisado, a formação inicial exigida é Ensino Superior, em curso de formação de professores para áreas específicas do conhecimento como: português, matemática, ciências, entre outros. Não existe a exigência de uma formação específica em licenciatura do campo para atuação em escola do campo nesse município.

Já a formação continuada do docente nas escolas do campo é um desafio enfrentado com rigor dentro das escolas do campo a partir da manutenção de uma estratégia de realização de reuniões semanais de duas horas (dentro da carga horária do docente), realizada com toda a equipe de professores de cada instituição de educação do campo. As reuniões podem acontecer de forma intercalada nas três instituições do campo para que ocorram trocas de experiências ou ainda, individualmente, em cada instituição, para a discussão e análise de elementos específicos de cada realidade escolar. Segundo as entrevistas com os diretores das escolas do campo, a possibilidade de enfrentamento dos desafios cotidianos encontra caminhos de superação nas reuniões da formação continuada e no coletivo constituído pelo conjunto de profissionais que atuam nas três escolas. “Nós nos unimos e sempre aproveitando esse momento de reunião pedagógica para estudo e para formação nossa dentro da temática, dentro do... que é a nossa escola, em cima disso, trabalhamos com os nossos alunos” (Diretora da Escola A, entrevistada na pesquisa).

Os temas da formação continuada são escolhidos pela escola voltados para a suas necessidades. Também são identificados temas relacionados com a aprendizagem dos alunos da escola do campo. Questões relacionadas ao projeto pedagógico da escola do campo igualmente são sinalizados como aspectos importantes no planejamento da formação continuada, uma vez que o projeto é construído de forma coletiva dentro de cada comunidade escolar.

Os participantes da pesquisa manifestaram interesse em estudar assuntos pertinentes à realidade do campo. E esse interesse é atingido pela busca por qualificação e contato com entidades que atuam com questões relacionadas ao campo.

Outro desafio das escolas do campo investigadas está relacionado com a valorização docente, uma vez que foi sinalizada a inexistência de

diferença salarial entre os docentes que atuam em escola do campo⁴ em relação aos que trabalham em escolas urbanas. “... funcionários como professores da escola de campo, temos o mesmo salário que os professores do município... acaba sendo igual para todo mundo” (Diretora da Escola B, entrevistada na pesquisa).

O salário base pago aos docentes que atuam nas escolas do campo investigadas é o mesmo pago aos docentes vinculados às escolas urbanas, pois o município tem um plano de carreira do funcionalismo público que não faz distinção entre as escolas do campo e as escolas urbanas.

Inovações sustentadas

O projeto pedagógico das escolas investigadas é construído de forma coletiva com diálogos realizados com toda a comunidade escolar. Dessa forma, a dimensão educativa e o fazer pedagógico de educadores/as das escolas do campo ocorrem através da organização coletiva e no fortalecimento de projetos políticos pedagógicos que contam com a participação da comunidade escolar e de pessoas externas à mesma, que atuem em questões relacionadas ao campo e ao agronegócio.

Sacristán (1999) em seu livro “Poderes instáveis em educação” discute mudanças políticas sociais e culturais que desestabilizam as funções da educação atualmente. Já na introdução o autor afirma a necessidade de analisar as relações entre poderes dos agentes individuais e sociais que participam da educação, ou seja, além dos gestores e professores, a opinião dos pais, dos estudantes e representantes da sociedade deve ser considerada. Este é um aspecto importante a considerar em estudo de caso relativo a escolas do campo. Os participantes da investigação refletem a importância dessa participação do coletivo e sua contribuição na instauração da identidade da escola do campo:

Uma proposta de escola do campo que nem a que nós temos aqui... só conseguiu ser gestada e colocada em prática pelo desejo das pessoas que ali estavam. Nenhum (professor) tem formação específica em educação do

⁴ É necessário sinalizar que os docentes recebem um incentivo de deslocamento por difícil acesso o qual está relacionado com a distância entre a moradia do docente e o endereço da escola. Esse mesmo critério -distancia entre a residência do docente e a escola - incide sobre os docentes que atuam em escolas urbanas.

campo, mas são pessoas muito comprometidas, pessoas que realmente querem fazer a diferença... Isso faz toda a diferença: engajamento e comprometimento do grupo. Acredito mesmo que a coletividade faz a diferença. Essas pessoas juntas trabalhando... temos um trabalho forte com as famílias. Eu acho que se as famílias não quisessem, as famílias não apoiariam e não ajudariam no dia a dia. Nada seria possível. Então, eu acho que é algo que tem que ser muito valorizado [Diretora da Escola A, entrevistada na pesquisa].

Sacristán (1999, p. 21) assume posição crítica e reflexiva quanto às relações teoria-prática afirmando que no senso comum a prática é considerada como aquilo que os professores fazem e que teoria é o que fazem os filósofos e pesquisadores da educação. “Essa suposição é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação”.

Frente a esses múltiplos atores, Sacristán (1999) destaca a importância de uma racionalidade dialogada e de novas formas de participação atentas aos problemas reais da sociedade e da educação. Nesse sentido, um dos participantes da pesquisa destaca a necessidade de atenção à formação pretendida na escola do campo:

Esta era uma das nossas maiores preocupações na época em que iniciamos a conversar sobre a identidade da nossa escola. Não poderíamos ser uma escola exatamente igual às da zona urbana, no entanto, estabelecida na zona rural. Tínhamos que potencializar as nossas especificidades e transformar isso num diferencial positivo para as Escolas. As Escolas do Campo, geralmente, têm a comunidade muito próxima à Escola. Os pais ainda enxergam a escola como referência e os professores como pessoas importantes dentro daquele contexto. Outra característica importante de uma escola do campo é o conhecimento /cultura informal que ronda estas comunidades. Nossa preocupação sempre foi trazer para a escola, em forma de currículo, estes conhecimentos tradicionais que rondavam as comunidades (no nosso caso: agricultura, cultura alemã, etc.) [Assessor Municipal da Escola A, entrevistado na pesquisa].

Sacristán (1999, p. 33) reafirma que a crise do sistema educativo tem relação com a perda de consciência sobre o seu sentido, pois “os sistemas educativos não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de

respostas dirigidas a determinados propósitos. E, portanto, a prática que se desenvolve neles tem um sentido”. É uma inovação sustentada pelas escolas do campo investigadas, pois sinalizam que sua identidade passa a ser reforçada pela consciência da importância que elas assumem na formação dos indivíduos que passam a permanecer no campo e valorizar esse espaço social.

Todos, incluindo professores, alunos, pais, sindicatos e outros grupos sociais, fazem parte do coletivo que transforma o projeto pedagógico das escolas do campo em práticas pedagógicas inovadoras, como propõe Sacristán (1999, pp. 20-21).

Que se entenda como agente que ‘transporta ideias à prática’ todo aquele que tenha poder de decisão em educação e de contribuir com a experiência educativa, desde os responsáveis pela política educacional, seus legitimadores parlamentares, os sindicatos ou outros agrupamentos de professores como organizações, os professores individualmente considerados, os formadores de professores, os formadores de opinião sobre a educação, as associações de pais, os pais de cada escola, cada família, os técnicos, os especialistas, os estudantes.

O que se constata na análise dos dados das escolas investigadas foi uma rede de ensino com uma proposta pedagógica nitidamente voltada a educação do campo, sem desconhecer as normas e legislação nacional, nem os interesses de atores locais. Ou seja, realizam um trabalho coletivo envolvendo toda a comunidade, inclusive externa a escola.

A formação continuada de professores com foco na construção da identidade da escola do campo no trabalho coletivo e na atenção ao contexto, denota interesse e responsabilidade dos educadores em construir novos sentidos para a Educação do Campo, incluindo a valorização do meio rural de diversas formas, pelo estilo de vida, pela produção de alimentos, pelo cuidado com a biodiversidade e pela atenção ao patrimônio paisagístico e possibilidades turísticas. Assim, esta forma de construir sentido em escola do campo, nesse município, constitui-se em uma “inovação sustentada”.

Nesse sentido, a organização curricular das escolas do campo investigadas envolve estudos relacionados com as necessidades da realidade de quem vive no campo, ligado ao projeto de formação integral como a mais importante inovação sustentada.

No capítulo escrito por Marcelo Ganzela, intitulado “O leitor como protagonista reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura”, o debate de fundo são as metodologias inovadoras. Com base nos estudos de Michael Horn e Heather Staker,⁵ Ganzela (2018, p. 47), afirma que inovações sustentadas “caracterizam-se por apresentar práticas inovadoras dentro de um sistema maior, mais rígido e conservador; são chamadas de sustentadas justamente por terem um impacto mais localizado e dependerem de um número menor de vetores para sua realização”. Os diretores das escolas consideradas nesse estudo de caso sinalizam que as marcas das inovações sustentadas partem desses diferentes vetores, que são interesses da realidade do campo e necessidade de crescimento dos seres humanos envolvidos nesse processo:

Um componente chamado de artes cênicas que, desde o início, vimos como fundamental para que o aluno consiga se expressar em público. Consiga conversar com as pessoas com quem nos relacionamos nas visitas e nas feiras. Para que ele pudesse se expressar melhor. Então nós temos esse cuidado. Nós não chamamos de oficina, porque na verdade não é opcional. O aluno que está matriculado conosco, ele tem aula três dias por semana, o dia todo. E não é, por exemplo, de manhã aula regular que tem os componentes: matemática, português, história, geografia... Isso tudo está misturado... Tudo parte de um currículo e... ficou definido nos nossos estudos de PPP [Diretora da Escola A, entrevistada na pesquisa].

Ou seja, mesmo não sendo disruptivas, as inovações sustentadas significam o esforço das instituições em qualificar o seu fazer cotidiano mediante um currículo articulando disciplinas obrigatórias e propostas inovadoras e construídas pela comunidade escolar considerando as especificidades do campo. O caso em análise (escolas do campo do município de Ivoti), apresenta justamente um exemplo de inovação sustentada. A rede municipal, a partir de uma consulta à comunidade escolar, às famílias dos alunos, à Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), ao sindicato Rural de Ivoti e à Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG/RS), buscou informações, as analisou num processo coletivo de reflexão, concebendo uma inovação curricular abrangendo todas as três escolas do campo do município. Evitou criar

⁵ Publicados na obra “Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação”, editora PENSO (2015).

oficinas “acrescentando como um anexo”, mas repensou o currículo em seu todo, envolvendo os diversos atores num trabalho coletivo. A fala de uma das diretoras expressa essa preocupação original na escola do campo investigada:

Em primeiro lugar nós não chamamos de oficinas. As aulas que nós temos no turno integral... todas, tudo que compõem o currículo, nosso nome é componentes curriculares. E essas aulas, elas foram definidas através de pesquisa, através de consulta a várias pessoas: conversas com os alunos; com as famílias; com EMATER; com sindicato rural; com FETAG. Consultando todos esses setores e pessoas, percebemos então quais eram as demandas que se tinha para nossa realidade do campo. E assim então ficou definido algumas aulas. Entre elas, por exemplo, Empreendedorismo Rural. Tem outra aula, outro componente, que chamamos de Práticas Agroecológicas. Tem também o componente curricular chamado de Manipulação. Nessa aula de Manipulação os alunos então aprendem e fazem produtos a partir de plantas medicinais e chás que nós temos nas escolas. E esses produtos são vendidos em feiras e em eventos que participamos [Diretora da Escola A, entrevistada na pesquisa].

O diálogo com as metodologias inovadoras é marcado nos resultados dessa investigação, porque entendemos a inovação pedagógica da escola do campo como aquela que tem o foco no seu projeto e organiza o currículo considerando a necessidade que os alunos e a comunidade vivenciam cotidianamente. Nesse sentido, Camargo e Daros (2018, p. xiii), ao tratar as metodologias ativas na educação, sinalizam que as mesmas desenvolvem o “processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos”.

A inovação sustentada identifica-se também por trazer para dentro das escolas do campo a realidade que o estudante encontra fora da escola com os estudos e as práticas pedagógicas realizadas no dia a dia da comunidade. Assim, nota-se que a concepção de educação voltada para a realidade do estudante se efetiva como elemento orientador das práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo investigadas. É uma inovação mencionada por muitos estudiosos da educação e de metodologias ativas, pois a inovação é concebida pela OCDE (OCDE, 2013) pela “implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente

melhorado, ou processo, ou um novo método de *marketing*, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização local de trabalho e nas relações externas”. (OCDE, 2013, p. 46).

Elementos conclusivos

Em meio a um contexto mundial de transformação das relações no campo, a inovação de práticas pedagógicas resultantes da análise dos dados coletados, especialmente, a partir dos depoimentos de diretores e assessores municipais das escolas do campo investigadas em Ivoti/RS, permitem concluir que a formação continuada dos docentes e o investimento nas inovações das Escolas do Campo geram conquistas que possibilitam superar inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano das escolas do campo.

As experiências empíricas vivenciadas na formação continuada dos professores das escolas do campo no Município de Ivoti/RS privilegiaram a análise de microprocessos que confirmam a configuração das escolas do campo que se aproximam ao conceito de *continuum* nas relações de campo, cidade, rural e urbano, assim como se aproximam da ideia de inovação sustentada, pois proveniente de um trabalho coletivo e de envolvimento ativo dos alunos, e consulta a entidades e organizações do município e forte apoio das famílias dos estudantes. Existem significativas diferenças entre os cenários nacional brasileiro e regional riograndense, quando comparados ao contexto das escolas do campo do Município de Ivoti. No quadro 1 apresentamos as desigualdades em termos de infraestrutura e no caso estudado, evidencia-se a proposta inovadora a qual chama a atenção de outros profissionais e de gestores de outros municípios que possuem também escolas do campo. Ou seja, os dados do levantamento de infraestrutura já mostravam essa realidade, a qual é confirmada, inclusive, pelas falas de assessores e de diretores de escola que evidenciam uma qualificada infraestrutura para a educação nas escolas do campo, o conhecimento de legislações de incentivo à formação de professores nas escolas do campo e a construção coletiva de um projeto pedagógico inovador nestas instituições investigadas.

Essa realidade é possível a partir da construção coletiva de ambientes de participação de pais, da comunidade escolar e de outras entidades que contribuem com a manutenção da identidade do campo na escola. Os resultados da investigação também poderão subsidiar a reflexão e a

reformulação de políticas públicas de incentivo às escolas do campo, especialmente a formação aos professores que vivenciam essa realidade e que buscam na formação continuada novos elementos para qualificar a educação oferecida no ensino público.

Referências

- Brasil (2004), Estatísticas dos professores no Brasil/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2. ed.), Brasília: Inep.
- (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação—LDB, núm. 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação (MEC).
- BOF, Alvana Maria (org) (2006), *A educação no Brasil rural*, Brasília: MEC/ INEP.
- Caldart, Roseli Salete, Pereira, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, Frigotto Gaudêncio (org) (2012), *Dicionário da educação do campo* (788 pp.), Rio de Janeiro, São Paulo: Fiocruz, Expressão Popular.
- Camargo, Fausto, Daros, Thuinie (2018), *A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*, Porto Alegre: Penso.
- Dörr, Carine Vanderléia (2011), *Escolas do Campo de Ivoti: Uma práxis em construção*, Porto Alegre: Cidadela. 84 p.
- Endlich, Angela Maria (2010), “Perspectivas sobre o urbano e o rural”. In: Sposito, M. E. B.; Whitacker, A. M. (Org.), *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural* (2. ed., pp.11-31), São Paulo: Expressão Popular.
- Ganzela, Marcelo (2018), “O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura”. In: Bacich, Lilian; Moran, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (pp. 45-58) Porto Alegre: Penso.
- Georges, Rafael; Maia, Katia (2017), *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*, São Pau: Oxfam Brasil.
- IBGE (2017), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências, Coordenação de Geografia. Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil: uma primeira aproximação. Estudos e Pesquisas, Informação Geográfica núm. 11. Rio de Janeiro: IBGE.

- Lapassade, Georges (2005), *As microsociologias*, Brasília: Liber Livro.
- Lourenço Filho, Manuel Bergson (2001), “Preparação para pessoal docente para as escolas primárias rurais”. In: Lourenço Filho, Ruy (Org.), *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação* (pp. 73-101, Brasília-DF: Inep/MEC.
- Mendonça, Sônia Regina de (1997), *O ruralismo brasileiro – 1888-1931*, São Paulo: Hucitec.
- Mendonça, Sônia Regina de (2007), *Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos*, Rio de Janeiro: Vício de leitura.
- Molina, Mônica Castagna, Antunes-Rocha, Maria Isabel (2014), “Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PROSefgei, Razo, Renata, Fariñas, Mayte 20NERA e o Procampo”, *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 22(2), pp. 220-253.
- OCDE (2013), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação (3. ed), Paris: OCDE.
- Sacristán, J. Gimeno (1999), *Poderes instáveis em Educação*, Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Ramofly Bicalho dos (2018), “Reflexões sobre o Procampo-Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo”. In: *EccoS-Revista Científica*, São Paulo/SP, n. 45, pp. 221-236.
- Santos, Robson (2016), Os desafios da Meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série PNE em Movimento núm. 2. 48 p.
- Santos, Ramofly Bicalho dos. Silva, Marizete Andrade da. (2016), “Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos/SP, 10(2), pp. 135-144.
- Soares, Sergei, Razo, Renata, Fariñas, Mayte (2006), “Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis”. In: BOF, Alvana Maria (org), *A educação no Brasil rural* (pp. 47-68), Brasília: MEC/INEP.
- Sposito, Maria Encarnação Beltrão (2010), A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. IN: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão, Whitacker, Arthur Magnon, *Cidade e Campo: relações e contradições entre o urbano e o rural* (pp. 111-132), São Paulo: Expressão Popular.

Werle, Flávia Obino Corrêa (2005), “Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: história institucional”. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), Curitiba, 5(12), pp. 35-50.

Werle, Flávia Obino Corrêa, Brito, Lenir Marina Trindade de Sá. (2006), “O professor e a escola pra a zona rural: concepções e desdobramentos em uma escola normal rural”, *Contexto & Educação*, Ijuí, 21(75). pp. 109-130.

Werle, Flávia Obino Corrêa, Metzler, Ana Maria, Brito, Lenir Marina Trindade de Sá, Colao, Cintia Merlo (2008), “Um espaço esquecido



de formação do professor: a Escola Normal Rural”. In: Corsetti, Berenice, Tambara, Elomar (org), *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul* (pp. 63-102), V.1 Pelotas: Editora da UFPel.

Werle, Flávia Obino Corrêa (org) (2007), *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí/RS: Editora Unijuí.

- Werle, Flávia Obino Corrêa (2019), *Escola de formação de professores de primeiras letras para zonas rurais: tratamento diferenciado entre mulheres e homens*. In: VI Congreso Latino-Americano de Historia Económica (CLADHE VI), Santiago/Chile.
- Yin, Robert K. (2005), *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3. ed.), Porto Alegre: Bookman.

Anexo 1

Mapa-Brasil e Rio Grande do Sul

Legenda: Brasil Rio Grande do Sul. Mapa disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_do_Sul

Conclusiones

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS¹

Los estudios elaborados en Iberoamérica sobre la educación rural coinciden en identificar, dentro de los retos que enfrenta esta modalidad, la centralidad de la formación inicial y continua de las figuras educativas que trabajan en esos espacios. Los capítulos que componen este libro dan cuenta de ello, por lo cual el objetivo de este capítulo final es elaborar algunas ideas reflexivas en torno a esta temática.

En primer lugar, hay que señalar la necesidad de que los procesos de formación docente incluyan las particularidades de lo rural. Es decir, durante varias décadas, las experiencias formativas han mostrado de manera coincidente en varios países Iberoamericanos que los maestros que son asignados a trabajar en escuelas rurales no cuentan con las herramientas pedagógicas ni contextuales para atender de manera pertinente a los estudiantes y que, durante sus primeros años de servicio, “aprenden” a ser maestros rurales desarrollando conocimientos, experiencias y habilidades que no les fueron proporcionados por las instituciones formadoras de maestros.

Lo anterior muestra dos aspectos importantes: con pequeñas excepciones, los programas actuales de formación docente son insuficientes para garantizar un adecuado trabajo de los maestros rurales; lo cual, sumado a múltiples elementos, ha dado como resultado los bajos niveles de logro escolar por parte de los alumnos de los territorios rurales; logros que son señalados en todas las evaluaciones nacionales e internacionales, realizadas con tal fin. Con ello, se refuerzan las acciones de exclusión e inequidad educativa que han vivido por décadas los habitantes del medio rural.

Durante la primera mitad del siglo xx existieron importantes esfuerzos, aunque insuficientes, para atender de mejor manera a las escuelas

¹ Académico de Tiempo Completo, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx

rurales, entre los que se incluyeron la creación de Escuelas Normales Rurales y programas educativos pensados para tales poblaciones, muchos de los cuales se apoyaban en las perspectivas de las pedagogías activas.

Incluso, durante esa época se identificó al maestro rural no solo como una figura que impartía clases de diversas asignaturas curriculares, sino se le consideró como una persona clave para apoyar los procesos de desarrollo de las localidades rurales, a través de la implementación de actividades extraescolares, relacionadas con la educación a poblaciones de jóvenes y adultos no escolarizados, además de inmiscuirse en el fortalecimiento de prácticas productivas, incluso de salud comunitaria y como un mediador entre las diversas instituciones del Estado y los pobladores de los territorios rurales.

Desde una perspectiva histórica, muchas de las acciones llevadas a cabo por los Estados para atender educativamente hablando a los habitantes de las regiones rurales, tuvieron carencias y sesgos orientados a la integración de tales poblaciones a las identidades nacionales, lo cual implicó la castellanización y aculturación de grupos indígenas; la creación de internados escolares, en los cuales se forzaba a asistir a los niños y adolescentes de las localidades más pequeñas y dispersas, generando el desarraigo hacia sus lugares de origen; además del trabajo con contenidos escolares sin la perspectiva de la interculturalidad. A pesar de lo anterior, existía cierto interés por parte de las autoridades por atender de manera particular a las poblaciones rurales.

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo xx, los modelos de desarrollo nacionales primaron, en orden de importancia, el impulsar procesos de industrialización y urbanización, por lo que los territorios rurales fueron considerados “espacios de segunda”, como subdesarrollados, y se fue justificando en los discursos y acciones de entes de gobierno, privados y académicos, la desatención y el olvido hacia las zonas rurales, tal como señalan los capítulos de esta obra de Marco Calderón y Martín Mancilla.

El sector educativo no fue inmune a tales acciones, y poco a poco se fueron desmantelando las pocas instituciones, programas y establecimientos orientados a la atención educativa rural, entre los que se encontraron en primera línea las instituciones formadoras de docentes rurales.

Muchos de los programas que se crearon para atender poblaciones rurales durante la segunda mitad del siglo xx buscaron ampliar los indicadores de cobertura educativa, sin tomar en cuenta su calidad y pertinen-

cia, y se desarrollaron con muchas carencias en temas de infraestructura, equipamiento, materiales y recursos humanos, lo que motivó la expresión “la educación más pobre para los pobres”.

En el caso de los docentes, en el capítulo de Martín Mancilla, se examina cómo se fue trasladando la formación docente rural por el prototipo del maestro urbano:

... en la época neoliberal se pretendió ser considerado docente competente aquellos perfiles que no solo tuvieran dominio de los contenidos de enseñanza y las diversas metodologías, sino también un amplio dominio del inglés, así como el conocimiento del fundamento de los documentos normativos y un puntaje aprobatorio en una evaluación caracterizada por un polémico proceso burocrático-administrativo.

Los capítulos que integran este libro dan cuenta de estos elementos señalados. Para el caso de Argentina, Hormaeche y Heritier documentan que la mayoría de los estudiantes, para ser futuros docentes que participaron en su estudio, desconocen las características de la educación rural y la entienden como deficitaria tanto en los contextos donde se desarrolla como en las condiciones de trabajo docente, partiendo de un criterio comparativo frente a las condiciones de escuelas urbanas.² De esta manera, no se toman en cuenta las particularidades de la educación rural, y se apoyan en prenociones estereotipadas que no les permiten valorar las posibilidades y potencialidades pedagógicas, que permiten trabajar con grupos reducidos de estudiantes en territorios rurales, donde aún priman valores como la solidaridad social y la búsqueda del bien común.

El apartado de Castro y Rubio documenta que estas prenociones y estereotipos cambian en los futuros profesores cuando son originarios de comunidades rurales, quienes manifiestan un sentido de pertenencia y arraigo a tales territorios, y viven procesos menos complejos de adaptación en las localidades que sus pares urbanos.

El contraste entre estos dos últimos capítulos (uno argentino, otro sinaloense) nos abre el panorama hacia un tema prácticamente inexistente

² Concepciones similares encontró Cano en su estudio sobre estudiantes de la Especialización Multigrado que oferta la BENV: “Pasar de la idea de lo marginal, deficitario y limitado del multigrado (bastante arraigado en México) a reconocer el valor social de la escuela para sus localidades; no es un proceso sencillo, pues se gesta en la revisión teórica, en la reflexión con los académicos de la especialidad y sus compañeros, así como en la experimentación de cambios en sus haceres cotidianos”.

en las investigaciones relacionadas a la educación rural: la comparación de percepciones y prácticas docentes implementadas por maestros de origen urbano y rural.

Mención aparte merecen los programas de las licenciaturas de *Educação do Campo* que se ofrecen en Brasil. En tal nación existen claras distinciones entre los modelos de educação rural y la educação do campo. El primero remite a procesos desarrollados en espacios de agronegocios de producción capitalista, muchos de estos centrados en bienes de exportación. Mientras tanto, la educação do campo busca revalorizar y fortalecer las identidades campesinas de los pobladores rurales y es fruto de movimientos sociales, políticos y pedagógicos, en diálogo con universidades, que iniciaron desde la década de 1960 (capítulos de Marinho y Xavier; Corrêa y Backes). Se implementa en espacios donde predomina la agricultura familiar, y no solo se refiere a procesos educativos escolarizados, sino como una educación que respete las especificidades, estilos de vida y culturas de las poblaciones campesinas. Por lo tanto, a la educación oficial se le llama: educación rural, y la alterativa-popular, educação do campo, por lo que hay diferencias epistémicas y políticas entre ambos modelos.

La educação do campo ha generado una serie de programas de formación docente, los cuales consideran el reconocimiento de pedagogías gestadas en los movimientos sociales del campo, además de abordar temas poco comunes en instituciones formadoras, como la construcción de currículos contextualizados. Los programas brasileños también intentan formar desde una perspectiva multidisciplinar a través de las áreas de artes, literatura e linguagens; ciências humanas e sociais; ciências da natureza e matemática y ciências agrárias (capítulo de Marinho y Cunha).

Los capítulos de este libro no solo muestran y examinan las carencias en la formación de los docentes rurales, sino abundan en propuestas para su reforzamiento, entre las que se encuentran (capítulos de Ibarra; Jurado y Vera; Márquez, Gómez y Yocupicio; Marinho y Cunha; Marinho y Xavier; Morales y Pérez; Arévalo; Cano; González, León y López; García; Corrêa y Backes):

- Que la formación de maestros tome en cuenta las características contextuales, y estén articulados a las realidades de los espacios donde laborarán, apuntalado en sólidos conocimientos teóricos, técnicos y prácticos.

- Esta contextualización debe incluir la valoración de los saberes locales y comunitarios; no pretender que el maestro enseñará contenidos que la gente desconoce, sino tomar en cuenta los múltiples y valiosos saberes que existen en las poblaciones rurales involucrando de manera horizontal a los habitantes de las localidades en actividades, y ampliar la noción de educación, no considerándola sólo como sinónimo de escolarización.
- Que la formación incluya el fortalecimiento de habilidades para relacionar la vida cotidiana de las localidades con la escuela y el fortalecimiento de las actividades productivas locales.
- Lo anterior implica que el currículum escolar sea consensado con la comunidad, a fin de que sea pertinente, contextualizado e incluya elementos culturales y sociales locales.
- En este reconocimiento de saberes locales, la formación también debe incluir áreas que tradicionalmente han sido relegadas del currículum

Formación de docentes para los territorios rurales. miradas internacionales, coordinado por Diego Juárez Bolaños y Juan David González Fraga, publicado por Colofón de forma digital en diciembre de 2020. El cuidado editorial estuvo a cargo del Departamento de Colofón Ediciones Académicas, un sello de Colofón S.A. de C.V.

de las instituciones formadoras, como son la música y las artes visuales.