

Desafíos en la formación de docentes rurales de México

Amanda Cano Ruíz ¹  <https://orcid.org/0000-0002-1869-4704>

Holda María Espino Rosendo ¹  <https://orcid.org/0000-0001-6641-508X>

Lydia Espinosa Gerónimo ¹  <https://orcid.org/0000-0002-7966-8278>

¹ Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV), México

Resumen. Presentamos un estudio que tiene por objetivo identificar los principales desafíos en la formación de docentes de educación básica para los territorios rurales de México. Se trata de una investigación de corte documental, basada en la selección y revisión de 34 investigaciones, evaluaciones o propuestas institucionales que abordan esta temática y que fueron publicadas en los últimos diez años. Con apoyo del gestor de referencias bibliográficas Zotero y la construcción de una base de datos, se analizaron los diversos documentos colectados. Como principales resultados identificamos que ha privado un concepto reduccionista de la educación rural, al asumir que ésta se restringe a los servicios educativos ubicados en localidades de menos de 2500 habitantes, y se catalogan como docentes rurales a los que trabajan en ellos; la imagen deficitaria de las escuelas, y de la docencia rural, es la que está mayormente instalada en el profesorado. A su vez, se adolece de un sistema de formación inicial y permanente de docentes en donde esté presente la educación rural. Ante este escenario es urgente visibilizar y clarificar el concepto de educación rural del país e implementar modelos específicos de formación de docentes.

Palabras clave: escuelas rurales; formación docente; educación básica.

Desafios na formação de professores rurais no México

Resumo. Apresentamos um estudo que visa identificar os principais desafios na formação de professores de educação básica para áreas rurais do México. Trata-se de uma pesquisa documental, baseada na seleção e análise de 34 pesquisas, avaliações e propostas institucionais que abordam esta temática e que foram publicadas nos últimos dez anos. Com o apoio do gestor de referências bibliográficas Zotero e a construção de um banco de dados, foram analisados os diversos documentos coletados. Como principais resultados, identificamos que foi destituída uma concepção reducionista da educação rural, ao supor que ela se restringe aos serviços educacionais localizados em municípios com menos de 2.500 habitantes, sendo os que neles atuam classificados como professores rurais; a imagem deficiente das escolas e do ensino rural é a que mais prevalece no corpo docente. Por sua vez, há uma carência de um sistema de formação inicial e permanente de professores onde a educação rural está presente. Diante desse cenário, é urgente tornar visível e esclarecer o conceito de educação rural do país e implementar modelos específicos de formação de professores.

Palavras-chave: escolas rurais; formação docente; educação básica.

Challenges in the training of rural teachers in Mexico

Abstract. We present a study that aims to identify the main challenges in the training of basic education teachers for rural areas of Mexico. It is a documentary research, based on the selection and review of 34 investigations, evaluations and institutional proposals that addressed this issue and that were updated in the last ten years. With the support of the Zotero bibliographic reference manager and the construction of a database, the various documents collected were analyzed. As main results we identify that a reductionist concept of rural education has been deprived, assuming that this is restricted to educational services located in towns with less than 2500 inhabitants, and those who work in them are classified as rural teachers; the deficient image of schools, and of rural teaching, is the one that is mostly installed in the teaching staff. In turn, it suffers from a system of initial and continuous training of teachers where rural education is present. Given this scenario, it is urgent to make visible and clarify the concept of rural education in the country and implement specific models of teacher training.

Keywords: rural schools; teacher training; basic education.

1. Introducción

La formación de docentes para los territorios rurales fue gradualmente invisibilizada de las políticas educativas de México (Civera, 2004; Civera et al., 2011; Cano y Espino, 2019; Cano y Juárez, 2020). Si bien al momento de escribir este artículo México cuenta con 15 escuelas normales rurales, una escuela normal indígena y un centro regional de educación normal (que se consideran de corte rural), son instituciones que durante décadas han luchado por permanecer vigentes y brindar una formación docente alternativa a la propuesta de manera centralizada; está en su génesis el concebirse como instituciones populares vinculadas a las necesidades del campesinado y de los contextos rurales, además de impulsar un perfil docente como líder de la comunidad en donde labora (Civera, 2004; Civera et al., 2011; González, 2021).

En nuestro país progresivamente se impuso la homogeneización de los planes de estudio que corresponden a la formación inicial de profesores (González, 2021), dando poco margen a necesidades de profesionalización estatales o regionales, como es el caso de la formación para la docencia rural multigrado. Sabemos que también la educación básica ha carecido de modelos o propuestas de atención que respondan con pertinencia y suficiencia a la heterogeneidad de la población rural del país (Cano y Juárez, 2020). En lo que compete a los planes de estudio, se ha documentado que los dirigidos a la población rural guardan pocas diferencias con los de escuelas urbanas (Popoca et al., 2020). La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha apostado por perfiles de egreso de la educación básica de carácter nacional, y en las últimas décadas (como es el caso de los planes de estudio 2011) se experimentó el establecimiento de estándares por asignaturas que pretendieron homogeneizar los desempeños del alumnado en diversos campos formativos.

Hay que señalar que las políticas educativas dirigidas a población rural sufrieron cambios significativos en los últimos cien años. Si hacemos una breve revisión histórica, encontraremos que durante la época posrevolucionaria se identifica un impulso decidido a la educación rural de México. Con la fundación de las casas del pueblo, en 1923, se adoptó una visión de la escuela como un espacio de y para la comunidad que la rodeaba. José Vasconcelos y luego Rafael Ramírez pensaron, e impulsaron, una propuesta pedagógica centrada en las necesidades y características del campesinado; los sujetos de la educación no eran solo niñas, niños y adolescentes de las localidades, se pensó en todos los integrantes de la comunidad en donde se situaban las escuelas. En esta propuesta nacional se buscaba la mejora de las condiciones de vida de los pobladores de las localidades a través del impulso de actividades productivas, la adopción de medidas de sanidad y el impulso a las artes (De la Peña, 1998).

Desafortunadamente desde 1936, se deja de diferenciar entre programas educativos destinados al campo y a la ciudad. Rockwell y Garay (2014) señalan que derivado de un mandato constitucional de 1934, se fusionan en una sola dirección los departamentos de escuelas urbanas y rurales, con ello la SEP buscó uniformizar la educación formal a nivel nacional a través de una política centralista que concentraba (en la federación) la toma de decisiones, normatividad y el gasto financiero dedicado a los servicios educativos. La educación socialista, que abarcó de 1934 a 1940, promovió la concentración de docentes en escuelas de organización completa. Se

sumó a este tipo de iniciativa el que se adoptara como precepto principal el construir una identidad nacional única y por ello evitar el diferenciar la educación rural de la urbana. Además, el hecho de que en las escuelas rurales laborara un solo docente a cargo de un grupo de diversas edades –con una preparación elemental (Osuna, 1983)–, hacía pensar que se ofrecía una educación de “segunda”, pues se instaló la superioridad de la escuela graduada y completa, es decir un docente por grado; esta concepción avanzó de manera progresiva a lo largo del siglo XX, fue un giro que “ocurrió con desfases temporales y amplias discusiones pedagógicas y jurídicas. Fue un cambio profundo: se generó una suerte de ‘gramática escolar’ (Rockwell y Garay, p. 5, 2014).

Osuna (1983) señala que los docentes rurales de los años 20 y 30, tenían una fuerte identificación con el contexto, pues en su mayoría eran miembros de las propias localidades que asumían voluntariamente esta tarea. También advierte que esto fue transformándose a lo largo del tiempo, pues se diluyó la “mística y vocación magisterial” (Osuna, 1983, p.14), al grado que hoy en día es difícil hacer converger los intereses individuales de los docentes y el proyecto educativo que promueve el estado; se fortaleció una visión utilitarista de la profesión. Cabe puntualizar que en México se ha promovido un ingreso a la profesión docente ligado a las escuelas ubicadas en los lugares más apartados, se deben “hacer méritos” para el acceso laboral a lo urbano (Cano et al., 2018), y esta es una aspiración de muchos docentes no obstante provengan de una normal rural, o sean originarios de comunidades rurales. Las escuelas de organización multigrado, son las que se han visto mayormente afectadas por estas políticas de contratación de docentes, y por ello se han tenido que impulsar programas o incentivos de arraigo del profesorado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

También hay que señalar que nuestro país enfrentó un proceso de urbanización importante; es decir, el modelo de vida urbano se impuso sobre el rural esto lo podemos corroborar en el crecimiento sostenido del porcentaje de población urbana a lo largo del siglo XX, como consecuencia principalmente de un proceso de industrialización del país y un aumento en el acceso a bienes y servicios en el ámbito urbano. De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 1930 el grado de ruralización del país (GR) era de 74.4% y pasó a 65.4% en 1950, 39.9% en 1980 y en el 2000 ascendía a 31.0% (INEGI, 2005). En el último Censo Nacional de Población y Vivienda, que corresponde a 2020, se reporta que 21% de la población del país es rural y 79% urbana (INEGI, 2020).

Si bien el porcentaje de población rural del país es bajo comparado con el urbano, en números absolutos se ha mantenido al alza, como consecuencia del reparto agrario (que arraigo a los pobladores al territorio), así como a las altas tasas de natalidad y aumento de la esperanza de vida. A la fecha de escritura de este documento la población rural asciende a 26 millones 983 mil 528 personas. Cabe señalar que de 2010 a 2020 solo descendió uno por ciento la población rural, lo que habla de cierta desaceleración en la curva de crecimiento de la población urbana (INEGI, 2020), o bien de que se empieza a estabilizar la cantidad de población rural.

Este es un pequeño acercamiento a la población rural del país y los servicios educativos que se le ofrecen. Si hacemos una revisión de lo sucedido en las últimas décadas respecto a las acciones y políticas públicas en esta materia, destaca el caso de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) pues desde su origen contó con un modelo educativo pensado para el alumnado rural, además responde a la organización multigrado de sus escuelas (Cano y Juárez, 2020). También se han hecho esfuerzos en materia de educación indígena para adaptar propuestas nacionales dirigidas a población mestiza en los niveles de inicial, preescolar y primaria, no así para la secundaria y preparatoria (Cano y Bustamante, 2017). Cuestión aparte es analizar de qué manera se ha impulsado la formación de los docentes o figuras educativas que brindan atención educativa al alumnado.

Desde este panorama, nos propusimos realizar una investigación documental que nos permita identificar los principales desafíos en la formación de docentes para territorios rurales en México, en lo que compete a la escuela básica.

2. Método y materiales

El estudio implicó una indagación de tipo documental (Clausó, 1993,) que permitiera la selección tanto de investigaciones, como de documentos emitidos por instancias oficiales e Instituciones de Educación Superior, que abordaran la formación de docentes rurales; se definió un periodo de búsqueda de diez años atrás (2012 a 2022). La búsqueda contempló artículos, tesis de posgrado, documentos oficiales (evaluaciones y propuestas) libros y capítulos de libro, todos en formato digital publicados en diversos repositorios y buscadores digitales tales como: Redalyc, Scielo y *Google Académico*. A su vez, se revisaron repositorios educativos especializados, como el de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), así como el del INEE (hoy Comisión para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]); cabe señalar que esta última instancia realizó diversas evaluaciones de las acciones públicas en materia de educación indígena, multigrado y la que se dirige a jornaleros agrícolas migrantes, de las cuales derivó directrices nacionales, que resultan materiales pertinentes para el objeto de este estudio.

La búsqueda arrojó 34 documentos que reunían con los criterios de selección establecidos (tabla 1). Este dato permite identificar que, si bien no se cuenta con una vasta producción sobre el tema, si es posible ubicar tanto investigaciones, como instancias que han discutido o realizado propuestas en el tema de la formación docente para territorios rurales en la última década.

Se usó gestor de referencias bibliográficas Zotero, para acopiar los diversos textos, así como para trabajar con la generación de etiquetas y comentarios que facilitaran el análisis del contenido. También fue de apoyo el trabajar con una base de datos en el programa Excel que ayudara a identificar las características y aporte de cada uno de los documentos. Ello facilitó plantear tres categorías de análisis que se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1. Resultado de la búsqueda de la producción vinculada a la formación de docentes para los contextos rurales

Artículos (7)	Libros (4)	Capítulos de libros (7)	Tesis (1)	Documentos oficiales (15)
Bautista (2018), Cano y Bustamante (2017), Cano (2020), Castro (2018), Rockwell y Garay (2014), Rodríguez Hernández, Bautista y Servín (2021), Soloaga, Plasot y Reyes (2020).	Arteaga, Pópoca y Juárez (2020), González (2021), Medrano, Ángeles y Morales (2017), Torres (2020).	Arteaga y Juárez (2020), Cano y Espino (2019), Cano, Ibarra y Ortega (2018), Cano y Juárez, (2020), Mancilla, (2020), Messina, Oliva, Gómez y García (2020), Rubio y Castro (2020).	Soto (2020).	CONAFE (2016), DGESuM (2021), INEE (2016), INEE (2017a), INEE (2017b), INEE (2018), INEE (2019), INEGI (2015), MEJOREDU (2022b), MEJOREDU (2022c), SEP (2022), UEP (2015), Universidad Iberoamericana (2021), Universidad Pedagógica Nacional (2020), Universidad Pedagógica de Chihuahua (2022).
				Total: 34

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Si bien las investigaciones y documentos abordan diversas problemáticas sobre el tema de interés de este estudio, hay coincidencia en debatir lo relativo a la falta de claridad en la delimitación de la educación rural, el que se adolece de un sistema de formación de docentes para los territorios rurales y de una formación permanente que responda a las necesidades del profesorado; estos tres elementos los retomamos como categorías analíticas.

3.1 Delimitación de la educación rural

En nuestro país no se reportan estadísticas específicas de educación rural por parte de instituciones oficiales (Arteaga y Juárez, 2019); este solo dato es un indicador de lo velado del tema y, por tanto, del profesorado que desarrolla su trabajo en los diversos territorios rurales. Sí se cuenta con información relativa a la cantidad de localidades rurales por entidad federativa y por ello es frecuente que se refieran a la educación rural en función del tipo de localidad en donde se ubican los servicios educativos (catalogando a las escuelas como unigrado y multigrado). De esta manera se sostiene que la educación rural es la que se despliega a través de escuelas que funcionan en las pequeñas poblaciones rurales –menos de 2500 habitantes– (Cano y Juárez, 2020). Estas escuelas son bastante heterogéneas y pueden pertenecer a tres tipos de servicios: el general, dependiente de la SEP y dirigido a población mestiza; el comunitario, a cargo del CONAFE, presente en las localidades más pequeñas y dispersas del país donde la matrícula no alcanza un mínimo de 30 alumnos;

por último, el indígena, que se ofrece en educación inicial, preescolar y primaria de localidades indígenas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022a).

Esta delimitación de la educación rural no considera a las poblaciones que aun rebasando los 2500 habitantes poseen predominancia de actividades económicas vinculadas al campo, escasa infraestructura de servicios, lejanía con centros urbanos y vías de comunicación escasas, todas ellas características cualitativas adjudicadas a la ruralidad mexicana (INEGI, 2015). A su vez, como lo exponen Messina et al. (2020) se requiere ampliar la mirada de la educación rural pues no se circunscribe a niñas, niños y adolescentes en edad escolar, también abarca el servicio que ofrece el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) a través de sus respectivos representantes en los estados del país, y que atiende a población joven o adulta.

Por otro lado, la educación rural se define a partir de una postura pedagógica y didáctica, cabe señalar que en México dejamos de plantearnos y estudiar a profundidad la categoría de ruralidad en el ámbito educativo. Es común que a la educación rural se le conciba como sinónimo de educación multigrado (en contraposición a lo unigrado) y, por tanto, se piense en una docencia centrada en la atención simultánea a más de un grado escolar dentro de un mismo grupo (Arteaga y Juárez, 2019). Conviene aclarar que el multigrado no es exclusivo de las escuelas rurales, pues estas existen en las periferias de las urbes, también en zonas céntricas de las ciudades por parte de la iniciativa privada que adopta esta forma de organización como una opción pedagógica (Bautista, 2018). En el caso de las telesecundarias, que se originaron para atender a las localidades rurales, hoy en día tienen presencia en las zonas urbanas, y por tanto no son una modalidad exclusiva de uno u otro contexto.

Identificamos diversos trabajos de investigación, e incluso propuestas, que abordan campos o modalidades de la educación rural (INEE, 2016, 2017a, 2017b, 2018, 2019). Estos trabajos si bien son necesarios y pertinentes, a su vez se requiere vislumbrar que estos servicios confluyen en territorios rurales y por tanto comparten diversas problemáticas. Es importante reconocer puntos de encuentro que fortalezcan pedagogías rurales que sean objeto de la formación de los docentes.

3.2 El "sistema" de formación inicial de docentes

Desde la introducción de este artículo hemos planteado que México carece de una política de formación de docentes rurales (Cano y Espino, 2019; Mancilla, 2020). Tampoco se ha logrado consolidar un sistema de formación de profesores que articule a las diversas instancias e instituciones implicadas en este proceso (INEE, 2018). Se forman docentes principalmente a través de las Escuelas Normales (EN), aunque también la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y sus unidades estatales, ofrecen programas académicos dirigidos a la formación de docentes; en menor medida otras Instituciones de Educación Superior (IES), aportan a la formación de profesores, sin que los planes de estudio lo contemplen como el único campo laboral de los egresados.

En el caso de las EN se han enfocado en la formación de profesores de educación básica. Estas instituciones no poseen autonomía de gestión ni curricular por ello sus planes de estudio son impulsados de manera centralizada (actualmente la instancia de la cual dependen es la Dirección General de Educación Superior para

el Magisterio [DGESuM]). Es reciente que se ha iniciado un proceso de codiseño curricular, en donde se busca la participación de las diversas entidades de la República en la definición de la mitad de los espacios curriculares de los planes de estudio 2022 (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], 2021)

La tabla 2 recapitula los diversos planes de estudio que se han implementado en las EN; es necesario precisar que desde 1984 los estudios que se imparten en estas instituciones tienen el grado de licenciatura. Son programas que se orientan al trabajo docente en un nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria) o bien a formar docentes especialistas (educación especial, física e inclusión); operan indistintamente en normales urbanas o rurales.

Tabla 2. Planes de Estudio de Escuelas Normales

Licenciaturas en:	Planes de estudio nacionales
Educación Inicial	2022
Educación Preescolar	1984, 1999, 2012, 2018, 2022
Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	2012, 2022
Educación Primaria	1984, 1997, 2012, 2018, 2022
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	2004, 2012, 2022
Educación Secundaria	1936, 1945, 1959, 1976, 1983, 1999, 2018, 2022
Educación Física	1976, 1982, 1988, 2002, 2018, 2022
Educación Especial	1974, 1980, 1985, 2004, 2022
Inclusión Educativa	2018, 2022

Fuente: Tomado y adaptado de Medrano, Ángeles y Morales, 2017.

Consideramos que las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe guardan relación con el trabajo en contextos rurales¹, también en el nivel de secundaria la que corresponde a la modalidad de telesecundaria², ya que fue creada exprofeso para las pequeñas localidades del país.

Asu vez, está documentado que algunas EN han diseñado trayectos formativos, o cursos optativos, principalmente enfocados en la docencia multigrado para preescolar y primaria (Castro, 2018; INEE, 2018, 2019; Torres, 2020). Se destaca el caso de los planes de estudio 2022 que en el caso de preescolar, primaria y telesecundaria incorporan espacios curriculares enfocados en la didáctica multigrado. Lo poco que se ha documentado respecto a la implementación de estos cursos muestra la riqueza de que el estudiantado se acerque tanto a la teoría del aula multigrada, como a las escuelas multigrado rurales. El observar cómo los docentes resuelven tareas de gestión y enseñanza, así como las características de estas escuelas en territorio, resulta altamente formativo para los estudiantes (Rubio y Castro, 2020).

¹ Los planes de estudio 2022 ajustan el nombre de estas dos licenciaturas de la siguiente manera: Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria; Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria

² En lo que corresponde al plan de estudios 2018 y 2022, esta adopta el nombre de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en telesecundaria.

La UPN posee autonomía curricular y por tanto define su oferta de programas académicos. Se trata de opciones de formación variadas que se enfocan tanto en los niveles educativos que conforman la educación básica, como en otros campos (psicología educativa, innovación, intervención, entre otros). También ofrece dos programas relacionados con el trabajo docente en contextos indígenas. Algo a destacar es que en 2022 esta universidad diseña la Licenciatura en Educación Multigrado en alianza con la RIER. El estudio de factibilidad del programa incluyó una encuesta que se aplicó a 3000 mil docentes multigrado en servicio en México, Guanajuato, San Luis Potosí, Veracruz, Chihuahua y Baja California Sur, los resultados indicaron que 70% no había tomado algún curso relacionado con la educación multigrado (Universidad Pedagógica Nacional, 2020). En el mes de agosto de 2022 la Unidad 241 de la UPN, con sede en Tierra Nueva San Luis Potosí, ofrece por primera vez en el país esta licenciatura. Este programa contiene líneas de formación en la historia de la educación multigrado, así como en didácticas disciplinares para grupos multigrado.

3.3 Escasez de formación permanente o continua

La educación rural ha sido casi invisibilizada de los procesos de formación permanente o continua que se ofrecen de manera oficial o institucional (Cano y Espino, 2020; Cano y Bustamante, 2017; Soto, 2020). En las últimas décadas, a nivel nacional, se ha apostado por plantear una oferta de cursos que impulsan una formación genérica tanto para docentes, como para figuras de supervisión y acompañamiento. Esta oferta se encuentra vinculada al currículum formal, temas transversales o coyunturales, sin distinguir si los destinatarios se desempeñan en zonas urbanas o predominantemente rurales (Cano y Espino, 2020).

Algunas entidades han hecho esfuerzos por brindar cursos o talleres enfocados principalmente en la didáctica multigrado para territorios rurales. También en desplegar acciones de acompañamiento a la práctica de docentes multigrado; en esta línea se destaca el caso de Guanajuato, Veracruz y Yucatán, que son entidades con alto porcentaje de escuelas multigrado (INEE, 2018). A su vez, se reconoce que han sido algunas entidades federativas las que han elaborado organizaciones curriculares multigrado, con la finalidad de facilitar el trabajo docente a través de la concatenación de temas o contenidos comunes a varios grados escolares, este trabajo lo han realizado los siguientes estados: Veracruz, Guanajuato, Hidalgo, Zacatecas y Tlaxcala (INEE, 2018).

También la RIER a través de la Universidad Iberoamericana (sede Ciudad de México) ha ofrecido un curso en didáctica multigrado (Universidad Iberoamericana, 2021) y diversos materiales de apoyo a la docencia multigrado organizados en un repositorio de acceso abierto³. Recientemente (septiembre de 2022) la RIER, en colaboración con la Universidad Iberoamericana y la Subsecretaría de Educación Básica de la SE, han lanzado el diplomado *Estrategias para desarrollar el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 en las Telesecundarias Multigrado* (SEP, 2022), el cual busca que quienes lo cursen tengan un acercamiento tanto a las características de la didáctica multigrado como a lo que señala el Marco Curricular 2022 para el nivel educativo de secundaria.

³ Este repositorio se encuentra disponible en <http://rededucacionrural.mx/repositorio/>

La MEJOREDU impulsa recientemente programas de formación para docentes en servicio de educación básica que se concretan a través de Intervenciones Formativas (IE)⁴. Con relación a la docencia multigrado se destaca la IE *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva* (MEJOREDU, 2022b; MEJOREDU, 2022c), que se apoya en un taller como dispositivo de formación y en cuaderno de trabajo para los docentes. El estudio de estos materiales busca motivar la reflexión de los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria de educación multigrado respecto al potencial pedagógico de sus grupos, las prácticas vinculadas a la atención a la diversidad y así incidir en las experiencias de aprendizaje del alumnado.

Un caso especial es el del CONAFE, pues como lo hemos señalado cuenta con un modelo educativo pensado para el aula multigrado. También contempla un esquema de formación inicial y continua para las diversas figuras implicadas en la operación de sus escuelas: líder educativo comunitario (LEC), capacitadores tutores (CT) y asistentes educativos (AE). Hay que señalar que este organismo enfrenta retos importantes debido a que los LEC son jóvenes de secundaria, bachillerato o carrera trunca y deben ser capacitados en breve tiempo para el trabajo docente multigrado (CONAFE, 2016). Cuentan con una alta fluctuación de estas figuras educativas en las escuelas debido a que brindan un servicio social y no pueden permanecer más de uno o dos años en esta función (Cano y Espino, 2020).

Respecto a la oferta de posgrados solo se ubicó una Maestría en Educación Rural que opera en la Universidad Pedagógica de Chihuahua, en modalidad mixta; esta tiene como principal objetivo:

Formar profesionales de la educación rural a través de una sólida preparación conceptual, pedagógico-didáctica y para la intervención, además de una actitud de compromiso y servicio, que les permita intervenir desde una perspectiva intercultural a favor del desarrollo comunitario y educativo, en los contextos donde lleve a cabo su práctica docente (Universidad Pedagógica de Chihuahua, 2022, s.p.).

También está el caso de la Especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Este programa es escolarizado y se dirige a aquellos interesados en la formación docente para grupos multigrado, así como en la gestión de este tipo de escuelas (Unidad de Estudios de Posgrado, 2022, s.p.).

La escasa oferta educativa y acciones de actualización que acabamos de presentar explican los resultados que presentan trabajos como el de Rodríguez et al. (2021). Pues señalan que, en el caso de los docentes multigrado, carecen de experiencias de capacitación, actualización y formación que los apoyen en su labor cotidiana. Es por ello que requieren apoyo en temáticas asociadas a la planeación didáctica y la evaluación de los aprendizajes, así como en el trabajo de asignaturas como español y matemáticas (Cano et al., 2018; Cano, 2020).

⁴ Estas IE se conciben como "un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del programa, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes en un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo. (MEJOREDU, 2022b, p.2)

4. Discusión

A partir de lo expuesto en los resultados se identifica que son diversos los desafíos en materia de formación docente rural. Iniciamos con un desafío amplio, pero que necesariamente repercute en el profesorado, pues en México la educación rural no está delimitada con claridad y por ello no figura dentro de la estadística educativa oficial. La categoría de ruralidad emerge para clasificar a la población de pequeñas localidades, pero no está presente como concepto importante para la toma de decisiones del Sistema Educativo Nacional. Es cuestionable también que se piense en servicios educativos rurales a partir del criterio demográfico con el que se clasifica a las localidades en donde operan las escuelas. A diferencia de lo que sucede en otros países latinoamericanos, como Brasil, Colombia, Cuba y Costa Rica, en nuestro país no se ha logrado un análisis serio de los diversos criterios que permiten catalogar a una localidad como urbana o rural, se siguen presentando como aspectos dicotómicos (Cano y Juárez, 2020)⁵.

Coincidimos con Arteaga et al. (2020) cuando señalan que hablar de educación rural demanda poner al centro el concepto de territorio en el que, si bien está presente el criterio sociodemográfico –que data de 1930 (Soloaga et al. 2021)–, habría que añadir otros como el económico, el político e incluso el cultural. Se habla entonces de acoger el concepto de nuevas ruralidades, el cual plantea que la ruralidad es multidimensional, a su vez

(...) acepta como punto de partida la complejidad de las realidades rurales y de los vínculos existentes entre zonas urbanas y rurales. La OCDE (2006) define este paradigma como un cambio en la orientación de las políticas públicas y de los diferentes actores (público, privado, sociedad civil), desde el sectorial hacia el territorial, promoviendo cierta descentralización, y valorizando las especificidades de lo local y del medio ambiente (amenidades, productos y servicios). (p.16)

Si bien se demanda un concepto actualizado de educación rural, es un reto aún mayor el construir un cuerpo teórico que la fundamente epistemológica, filosófica y pedagógicamente. Observamos una tendencia hacia el desarrollo investigativo en el campo de la escuela multigrado, también experiencias innovadoras como el caso de los modelos educativos impulsados por el CONAFE, o lo que sucede con la atención a población indígena (enfoque intercultural-bilingüe). Éstas si bien poseen rasgos de una pedagogía que vincula a la escuela con las comunidades rurales en las que se ubican, el mayor énfasis está en el tipo de necesidad por la cual fueron creados y por tanto en la dimensión curricular: la multigradación-multiasignatura, y el bilingüismo (español-lengua indígena).

La formación de docentes rurales guarda una relación estrecha con la educación básica, cuando este nivel comenzó a atender a la población rural a través de un currículum estandarizado, afectó los procesos de formación inicial y continua de docentes pues la direccionó hacia una formación genérica con escasa atención a lo

⁵ Como lo cita la CEPAL "La definición oficial en México corresponde a la definición censal dada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que considera desde 1930 las zonas rurales como poblados de menos de 2.500 habitantes y que no son cabeceras municipales. En la página del INEGI, donde se proporciona la información del archivo histórico de localidades, se considera urbana 'aquella que posee dos mil quinientos o más habitantes, o bien, si es cabecera municipal, y se estima rural a la que no cumple estas condiciones'. Asimismo, el INEGI (2005) contempla para fines de investigación la categoría de "población rural ampliada" para los habitantes de localidades de entre 2.500 y 5.000 habitantes" (Soloaga, Plassot y Reyes, 2021, p.21).

local o regional (Arteaga et al., 2020); se le dejó al docente la decisión de contextualizar los contenidos a lo rural. Es por ello que son escasos los programas de estudio, de instituciones formadoras de docentes, que contemplan elementos de docencia rural. Esta situación impacta en que sea ya en la práctica que los docentes se enfrenten, a aspectos pedagógicos, didácticos y de gestión que demandan los estudiantes y sus comunidades (Cano et al., 2018).

En lo relativo a la formación continua de docentes, vemos actores importantes como es el caso de la RIER quien ha impulsado desde cursos, hasta programas de licenciatura y posgrado, especialmente en materia de docencia multigrado. Cabe señalar que en este estudio no se encontraron suficientes trabajos que retomen con amplitud la docencia rural y sus necesidades de profesionalización. Si hay trabajos en materia de docencia multigrado que, como señalamos, está ligada a los territorios rurales (Cano et al., 2018; Rodríguez et al., 2021). En estos casos se ha documentado que la gran mayoría de los profesores expresan no estar preparados profesionalmente para atender las características de sus grupos y tampoco hay una oferta de formación cercana, pertinente y suficiente; por ello demandan fortalecer la dimensión didáctica de su labor: planeación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Es importante reconocer que los docentes que laboran en escuelas rurales presentan necesidades de profesionalización específicas. El ser maestro rural implica un conocimiento profundo del territorio, las localidades y sus dinámicas internas (Soto, 2021); su identificación y arraigo a las localidades también es un elemento clave para la continuidad de un proyecto de mejora y desarrollo escolar. A su vez, hemos señalado que en el caso de la educación básica es frecuente que los docentes enfrenten una situación de multigradación en sus aulas y por tanto requieren de conocimientos en didáctica multigrado.

5. Conclusiones

La problemática de la formación docente para los territorios rurales es amplia y compleja. Uno de los aspectos que es necesario atender es la conceptualización de la educación rural, así como la definición de su presencia en territorio. Reconocemos que si bien instancias como la RIER han permitido sumar esfuerzos académicos e institucionales para avanzar en el estudio de la educación rural de nuestro país (así como en desplegar acciones de actualización y formación de docentes), hace falta recuperar los aportes de la educación rural mexicana y Latinoamericana, además de enriquecerlos o ampliarlos a partir de las necesidades educativas actuales.

Visualizar a la población rural del país es de suma importancia, pues como lo afirman Rockwell y Garay (2014) permitiría considerar que atender educativamente a las pequeñas localidades implica la puesta en práctica de modelos alternativos a los pensados para un estudiante estándar y predominantemente urbano, esto incluye pensar en la formación idónea tanto de docentes como de figuras de supervisión y acompañamiento a las escuelas.

México tiene dificultades en la articulación de su sistema de formación de docentes. Las normales rurales decrecieron significativamente e implementan planes de estudio diseñados de manera central, al igual que las normales urbanas. Hay otro tipo de instituciones de educación superior en donde se forma a los docentes que laboran

en escuelas rurales bajo planes de estudio distantes de componentes de educación rural. También observamos que sí hay un esfuerzo en la implementación de trayectos formativos en didáctica multigrado (caso de las escuelas normales), así como una licenciatura en esta línea por parte de la UPN, son esfuerzos valiosos pero limitados.

La falta de cercanía de los docentes en formación con los contextos rurales provoca serios retos en el ejercicio profesional que desarrollan posteriormente en las escuelas rurales. Consideramos que los docentes requieren comprender las nuevas dinámicas de los territorios rurales, más allá de pensar que es lo contrapuesto de lo urbano, así como las características y necesidades de los grupos que atienden. Además, es importante transformar la representación deficitaria de la escuela y docencia rural, que se instaló desde inicios del siglo pasado a la par de una creciente urbanización del país, que hoy vemos llega a un punto de estabilización.

A su vez, advertimos que el profesorado rural no se ha beneficiado de acciones de actualización y formación pertinentes y suficientes. La invisibilidad de la educación rural se refleja en la falta de este tipo de acciones o políticas públicas. Al rastrear necesidades de profesionalización de docentes rurales se identifican que son los que laboran en escuelas multigrado quienes más han sido estudiados, en contraste se observan pocas opciones de formación para este sector.

Finalmente queremos señalar que estamos ante una nueva propuesta curricular para la educación básica, la cual busca implementarse en el ciclo escolar 2023-2024. Ésta se denomina "Nueva Escuela Mexicana" y pone al centro a la comunidad. Si bien es una propuesta para todo el país, observamos que pudiera ser especialmente pertinente para los territorios rurales y es deseable que impacte la formación inicial y continua de docentes. Es una de las múltiples acciones que se requieren para apoyar la educación rural del país.

Referencias

- Arteaga, P. y Juárez, D. (2020). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa?. En Juárez, D. (Coord.). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica* (pp. 13-32). México: Nómada. <https://doi.org/10.47377/EXEZ4275.1>
- Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez, D. (Coords.). (2020). *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. México: Universidad Iberoamericana.
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 40-53. <https://bit.ly/3SqxE1E>
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Cano, A. y Bustamante J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*, (49), 1-17. <http://bit.ly/3kr3T4m>.
- Cano, A. y Espino, H. (2020). Formación Docente. Formación continua de docentes. En P. Arteaga, C. Popoca y D. Juárez (Coord). *La educación rural en México, Propuestas para una política educativa integral* (pp. 86-100). México: Universidad Iberoamericana.
- Cano, A., Ibarra, E. y Ortega J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.) *Vulnerabilidad, innovación y*

- prácticas docentes en escuelas multigrado*. (pp.33-58). México: Editora Nómada. <https://bit.ly/3kpHVi5>
- Cano, A. y Juárez, D. (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En Juárez, D., Olmos, A. y Ríos, E. *Educación en los territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 327- 364). Colombia: Universidad Católica de Oriente.
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 1-19 . <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Civera, A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. El Colegio Mexiquense. <https://bit.ly/3Y66RsY>
- Civera, A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (Coord). (2011). *Campesinos y escolares , la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. México: Porrúa.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022a). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. México: MEJOREDU. <https://bit.ly/3ZiZWNT>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022b). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa*. México: MEJOREDU. <https://bit.ly/3EvDXva>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022c). *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. México: MEJOREDU. <https://bit.ly/3ksOAIr>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- CONAFE (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria modelo ABCD Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: CONAFE. <https://bit.ly/3xPzbVQ>
- De la Peña, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo, Volumen I. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (52-73), Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], (2021). Congreso Consultivo Nacional para la mejora de las Escuelas Normales Públicas. <http://bit.ly/3Zg1xUO>
- González, G. (2021). *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018)*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://bit.ly/3lIldhyc>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE. <https://bit.ly/3KDt1zs>
- INEE (2017a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE. <https://bit.ly/3lR6uht>
- INEE (2017b). *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*. México: INEE. <https://bit.ly/3XWBwIP>
- INEE (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*. México: INEE. <https://bit.ly/3YU1YnQ>
- INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: INEE. <https://bit.ly/3m3ERsw>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2005). *Población rural y ampliada, 2000*. <https://bit.ly/3EDi5xZ>
- INEGI. (2015). *Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente*. <https://bit.ly/41hklot>
- INEGI. (2020). *Cuéntame de México. Población*. <http://bit.ly/3ksNigE>
- Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. El caso de las escuelas normales en México. En D. González y D. Juárez (Coord.). *Formación de docentes para territorios rurales*. (pp.69-87). México: Colofón.

- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. elementos para su análisis*. México: INEE.
- Messina, G., Oliva, L., Gómez, I. y García, L. Y. (2020). Investigación, sistematización y evaluación de educación rural. En P. Arteaga, C. Popoca y D. Juárez (Coord). *La educación rural en México, Propuestas para una política educativa integral*. (pp.87-97). México: Universidad Iberoamericana
- Osuna, J. (1983). La formación del magisterio en México. *Perfiles Educativos*, 3(22), 3-16. <https://bit.ly/3Sth7tT>
- Popoca, C., Ortiz, B., Hernández, Peña, M. y Luna, G. 2020. (2020). La educación básica en territorios rurales. En P. Arteaga, C. Popoca y D. Juárez (Coord). *La educación rural en México, Propuestas para una política educativa integral*. (pp.26-38). México: Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E., y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3)1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rodríguez Hernández, A., Bautista Ortiz, F. y Servín Calvillo, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- SEP [Secretaría de Educación de Veracruz]. (2022). *Estrategias para desarrollar el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. <https://bit.ly/41ZOPy>
- Soto, M. (2020). El modelo de organización escolar unigrado en escuelas multigrado: tensiones y variaciones en la gestión escolar y la enseñanza. Tesis de Maestría del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rubio, M. y Castro G. (2020). Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural. En D. González y D. Juárez (Coord.). *Formación de docentes para territorios rurales*. (pp. 161-184). México: Colofón.
- Soloaga, Isidro, Thibaut Plassot y Moisés Reyes. (2020). *Caracterización de los espacios rurales en México a partir de estadísticas nacionales. Serie Documentos y Proyectos*. México: CEPAL.
- Torres Mayo, M. (Coord.) (2020). *Propuesta de rediseño Curricular en la Atención a Grupos Multigrado en la Formación Inicial*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://bit.ly/3KBzwmq>
- UEP [Unidad de Estudios de Posgrado] (2015). *Especialidad en Docencia Multigrado. Plan de Estudios*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Universidad Iberoamericana. (2021). Curso virtual de formación a figuras educativas multigrado de primaria que laboran en contextos de vulnerabilidad. <http://bit.ly/3KDtXns>
- UPN [Universidad Pedagógica Nacional]. (2020). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Multigrado*. <https://www.upnslp.edu.mx/>
- Universidad Pedagógica de Chihuahua. (2022). *Maestría en Educación Rural*. <http://bit.ly/3lsp51N>

Cómo citar en APA:

Cano, A., Espino, H. M. y Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 77-90. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>