MONOGRÁFICO
VOL. 91 NÚM. 1
ISSN: 1022-6508
ISSNe: 1681-5653

OEI

Revista IBERO AMERICANA de Educación / Educação

enero-abril 2023
janeiro-abril 2023

La educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos

Educação em contextos rurais na Ibero-América: caminhos, perspectivas e desafios

© Madrid, OEI, 2023

La educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos
Educação em contextos rurais na Ibero-América: caminhos, perspectivas e desafios

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 91. Núm. 1

enero-abril / janeiro-abril

203 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Educación Superior y Ciencia
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82
rie@oei.int; https://rieoei.org/RIE
ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653
Depósito Legal: BI-1094-1993
Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid
Foto de la portada: Shutterstock

TEMAS

educación rural; educación en el campo; contextos rurales;
educação rural; educação do campo; contextos rurais

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: https://clarivate.com/
DOAJ: https://doaj.org/
REDIB: www.redib.org/
LATINDEX: www.latindex.unam.mx
Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/
IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie
ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr
Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php
Qualis - CAPES: http://qualis.capes.gov.br/webqualis
Portal periodicos. Capes: http://www.periodicos.capes.gov.br/

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.

2022 CALIDAD REVISTAS CIENTÍFICAS ESPAÑOLAS
FECYT
FECYT-116/2022

Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC
Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)
Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)
Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)
Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

Coordinadores de este número / Coordenadores deste número

Daniele Cristina de Souza, Universidade Federal do Triângulo Mineiro(UFTM), Brasil
Luiz Paulo Ribeiro, Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG), Brasil

Consejo Editorial / Conselho Editorial

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI
Renato Esteban Opertti Belando, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)
Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI
Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)
Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)
Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)
Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)
Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)
Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)
Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)
Ernesto Treviño Villareal, Pontifia Universidad Católica de Chile
Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)
Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)
Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile
Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú
Jaime Saavedra, Banco Mundial
Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)
Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)
José Augusto Britto Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)
José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacacionais (Brasil)
José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)
José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)
Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)
Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)
Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)
María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)
Maria Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)
Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)
Mariano Narodowski, Universidad Torucato Di Tella (Argentina)
Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)
Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)
Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).
Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

Consejo Científico / Conselho Científico

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. https://orcid.org/0000-0001-9156-6971
Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. https://orcid.org/0000-0002-3581-8801
Américo Domingos Matindingue, Universidade Jean Piaget de Moçambique. https://orcid.org/0000-0002-2619-9105
Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. https://orcid.org/0000-0003-3565-4250
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. https://orcid.org/0000-0003-3350-2341
António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. http://orcid.org/0000-0001-6278-2958
Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. https://orcid.org/0000-0002-5217-4331
Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. https://orcid.org/0000-0001-9933-8834
Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España https://orcid.org/0000-0002-5517-3510
Edson Jorge Huaire Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. https://orcid.org/0000-0003-2925-6993
Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. https://orcid.org/0000-0003-1122-5232
Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. https://orcid.org/0000-0001-5662-5243
Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. https://orcid.org/0000-0001-9774-3756
Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. https://orcid.org/0000-0001-7505-5469
Isabel Patricia Espiro Barrera, Universidad Santo Tomás, Chile.
Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. https://orcid.org/0000-0002-9138-0832
Joan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España. https://orcid.org/0000-0002-5948-1035
Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. https://orcid.org/0000-0002-5600-0363
José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. https://orcid.org/0000-0003-0976-0551
José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. https://orcid.org/0000-0003-2263-1105
Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. https://orcid.org/0000-0002-2857-8141
Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.
Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. https://orcid.org/0000-0001-7664-4353
Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-0520-506X
María Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
María Amelia Pidello Rossi,IRICE-CONICET, Argentina.
María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. https://orcid.org/0000-0003-1893-236X
Maria Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5445-023X
María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil.
María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. https://orcid.org/0000-0003-1995-2688
María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. https://orcid.org/0000-0002-9990-9702
María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. https://orcid.org/0000-0002-7006-8671
Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasilia, Brasil. https://orcid.org/0000-0001-7874-9888
Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.
Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. https://orcid.org/0000-0001-6595-177X
Ronilson Freitas de Souza, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil. https://orcid.org/0000-0002-0463-8584
Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5365-0280
Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España https://orcid.org/0000-0003-2108-9385
Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. https://orcid.org/0000-0003-3971-7204

Evaluadores de de este número / Avaliadores deste número

Adriano de Araujo Santos, *Universidade Católica de Pernambuco, Brasil;* Ailton Paulo de Oliveira Júnior, *Universidade Federal do ABC, Brasil;* Alessandra Furtado de Oliveira, *Universidade Federal Fluminense, Brasil;* Alicia Cabrera Olguin, *IPN, México;* Alix Moraima Agudelo Pereira, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela;* Alma Salinas Quintanilla, *Universidad Pedagógica Nacional, México;* Ana Carolina Aparecida dos Santos, *FARESC, Brasil;* Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil;* Ana Lidia Martínez, *Universidad Pedagógica Veracruzana, México;* Ana María Botella Nicolás, *Universidad de Valencia, España;* Andrea Gracia Zomeño, *Universidad de Castilla-La Mancha, España;* Ángel Rodríguez Saiz, *Universidad de Burgos, España;* Carla Jorge Machado, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;* Carlos Iván Moreno, *Universidad de Guadalajara, México;* Daiana Estrela Ferreira Barbosa, *Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil;* Danilo Kato, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil;* Davi Cavalcante Roque, *Prefeitura Municipal de Valença, RJ Brasil*; David Sanchez, *Universidad de Guadalajara, México;* Denébola Álvarez-Seoane, *Universidade da Coruña, España;* Domingo Mayor Paredes, *Universidad de Almería, España;* Éderson Luís da Silveira, *Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil;* Ederval Pablo Ferreira da Cruz, *Instituto Federal do Espírito Santo. Brasil;* Edson Jorge Huaire Inacio, *Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú*; Edvaldo Costa Rodrigues, *Universidade Federal do Ceará, Brasil;* Eilen Oviedo-González, *Universidad Autónoma de Baja California, México;* Érica Justino, *Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Brasil;* Everton Viesba-Garcia, *Universidade Federal de São Paulo, Brasil;* Fabio Barragán Santos, *Fundación Universitaria de San Gil, Colombia;* Federico Pulido Acosta, *Universidad de Granada, España;* Felipe Peraza Garay, *Universidad Autónoma de Sinaloa, México;* Gerlane Romão Fonseca Perrier, *Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil;* Germán Iván Martínez Campos, *Escuela Normal de Tenancingo, México;* Gilberto Ferreira da Silva, *Universidade La Salle, Brasil;* Gloria Carolina Velarde, *Universidad Nacional de Salta, Argentina;* Hadar Enif Martínez Gallegos, *Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, México;* Héctor Gutiérrez, *Universidad Auntónoma de Madrid, España;* Héctor Saiz Fernández, *Universitat de València, España;* Ileana Leonor Farre, *Universidad del Chubut, Argentina;* Isabella Sozza, *Universidade de Santo Amaro, Brasil;* Ivana Griselda Zacarias, *Ministerio de Educación de la Nación, Argentina;* Jaime A. García-Serna, *Universidad Piloto de Colombia, Colombia*; Jairo Ortiz-Revilla, *Universidad de Burgos, España;* João Alberto Steffen Munsberg, *Universidade La Salle, Brasil;* Jordi Abellán Fernández, *Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México;* José Luis Lissabet Rivero, *Universidad de Granma, Cuba;* Juan Carlos Castro Baños, *Escuela Superior de Administración Pública, Colombia;* Julián Guillermo Zamorano Estrada, *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México;* Kathia Anahí Zurita-Aguilar, *Universidad de Guadalajara, México;* Lilia Patricia Ruiz Ruiz, *Universidad Pedagógica Veracruzana, México;* Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil;* Luis Angel Velastegui Martinez, *Universidad Alberto Hurtado, Chile*; Luísa Maria Serrano de Carvalho, *Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal;* Maria de Fátima Almeida Martins, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;* María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina;* María del Carmen Silva Artigas, *Universidad Nacional de Luján, Argentina;* María del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa, *Escuela Normal Oficial de Irapuato, México;* María Mercedes Giménez Burgo, *Universidad Bolivariana, Chile;* María Virginia Nessi, *IIGG-UBA/CONICET, Argentina;* Mariana Esteves da Costa, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;* Maribel Alegre Jara, *Universidad Nacional del Santa, Perú;* Marilena Rosalen, *Universidade Federal de São Paulo, Brasil;* Martha Leticia Gaeta González, *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México;* Michele Aparecida de Sá, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;* Miguel Escalona Reyes, *Universidad de Holguín, Cuba;* Mirna Carolina Valladares Celis, *University of Bristol, Reino Unido;* Natalia Fátima Sgreccia, *Universidad Nacional de Rosario,* Argentina; Nayara Carmo, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;* Nerea Rodríguez Regueira, *Universidade de Santiago de Compostela, España;* Noemí López Santiago, *Universidad del Mar, México;* Norma Patricia Caro, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina;* Olga Cepeda Romero, *Universidad de La Laguna, España;* Paloma Cavero Coll, *Profesora e investigadora, España;* Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil;* Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro;* Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México;* Rainei Rodrigues Jadejiski, *Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil;* Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México;* Rodolfo Viveros Contreras, *Universidad Veracruzana, México;* Rosario Mendoza Carretero, *Universidad Complutense de Madrid, España;* Sandra Emilia Hoffman Martins, *Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina;* Silva da Rosa Sanny, *Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil;* Sílvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil;* Silvia Umpiérrez Oroño, *Consejo de Formación en Educación, Uruguay;* Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina;* Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia;* Thais de Sá Gomes Novaes, *Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil;* Uriel Montes Serrano, *Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú;* Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile;* Virginia Grundler, *Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay;* Viviane Ferreira Martins, *Universidad Complutense de Madrid, España;* Waleska Aldana Segura, *Universidad de San Carlos de Guatemala;* Welson Santos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.*

OEI Organización de Estados Iberoamericanos
Organização de Estados Ibero-americanos

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 91. número 1
enero-abril / enero-abril 2023

La educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos
Educação em contextos rurais na Ibero-América: caminhos, perspectivas e desafios
Coordinadores / Coordenadores: Daniele Cristina de Souza y Luiz Paulo Ribeiro

Índice

Editorial

Daniele Cristina de Souza e Luiz Paulo Ribeiro, Educação em contextos rurais na Ibero-América: caminhos, perspectivas e desafios 9

Monográfico

Maria de Fátima Almeida Martins, Eliene Novaes Rocha e Roser Boix Tomás, Práticas pedagógicas em territórios rurais: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha 23

Sandra Emilia Hoffman-Martins, Nayara Cristine Carneiro do Carmo, Rodrigo Miguel Rojas Andrade y Luiz Paulo Ribeiro, Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina.....39

Lorena Romero, Lorena Colignon y María Elena Rougier, La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos.....55

Michele Aparecida de Sá, Eduardo Adão Ribeiro y Welder Rodrigo Vicente, Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales: Un retrato del escenario brasileño.....71

Amanda Cano Ruíz, Holda María Espino Rosendo y Lydia Espinosa Gerónimo, Desafíos en la formación de docentes rurales de México 85

Lorena Martínez Zavala, Políticas educativas para escuelas multigrado en México: relegadas por la educación graduada.....99

Jordi Abellán Fernández, Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua 115

Uriel Montes Serrano y Luis Enrique Tineo Quispe, La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual 135

Eloy Bermejo Malumbres, Gonzalo Peña Ascacíbar y Caterina Clemente, El enfoque STEAM como proyecto educativo en un entorno rural: análisis comparativo en República Dominicana 145

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela 163

Otros temas / Outros Temas

Edson Jorge Huaire Inacio, Hernán Alfonso Arteta Huerta, Santiago Gamboa Vásquez y Kelva Nathally Llanos Miranda, Tecnología y desempeño: las desigualdades de los docentes de educación básica durante las clases a distancia 181

Recensiones / Recenções

Isabel Mª Cáceres Campos, Reseña del libro Educar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 197

Martha Leticia Gaeta González, Reseña del libro Fundamentos teóricos de la educación ..201

Educação em contextos rurais na Ibero-América: caminhos, perspectivas e desafios

Daniele Cristina de Souza [1]
Luiz Paulo Ribeiro [2]
[1] *Universidade Federal do Triângulo Mineiro(UFTM), Brasil;* [2] *Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG), Brasil*

Resumo. Abordar o rural e a educação voltada a ele coloca uma série de desafios, sobretudo, se a preocupação é expandir uma leitura para além do Brasil. Entramos em um campo de produção de conhecimento interdisciplinar que exige de nosso olhar especializado na educação um esforço compreensivo de problemáticas, temáticas e construções teóricas que não são priorizados na área, mas que são fundantes na/da nossa prática social. Esta edição especial da *Revista Ibero-Americana de Educação* traz investigações, relatos e reflexões sobre a Educação em Contextos Rurais da Ibero-América demonstrando a pluralidade de práticas diante das diferenças contextuais e desafios e potencialidades comuns para construir uma educação que represente e seja produzida com, de a para os povos do campo ibero-americanos. Este artigo tem como fazer uma introdução a este monográfico, apresentando discussões iniciais e potencializando a leitura aos interessandos em (re) conhecer a educação rural e do campo na Ibero-américa.
Palavras-chave: educação rural; educação do campo; escolas rurais

Educación en contextos rurales en Iberoamérica: camino, perspectivas e desafíos

Resumen. Abordar lo rural y la educación dirigida al plantea genera una serie de desafíos, especialmente si la preocupación es expandir una lectura más allá de Brasil. Entramos en un campo de producción de conocimiento interdisciplinario que requiere desde nuestra visión especializada en educación un esfuerzo integral de problemas, temas y construcciones teóricas que no son priorizadas en el área, pero que son fundamentos en/desde nuestra práctica social. Esta edición especial de la Revista Iberoamericana de Educación trae investigaciones, informes y reflexiones sobre la Educación en Contextos Rurales de Iberoamérica, demostrando la pluralidad de prácticas frente a las diferencias contextuales y los desafíos y potencialidades comunes para construir una educación que represente y se produzca en los pueblos del ámbito iberoamericano. El texto pretende hacer una introducción a este monográfico, presentando discusiones iniciales y potenciando la lectura a los interesados en (re) conocer la educación rural y del campo en Iberoamérica.
Palabras clave: educación rural; educación en el campo; escuelas rurales.

Education in rural contexts in Ibero-America: paths, perspectives and challenges

Abstract. Addressing the rural and education aimed at it poses a number of challenges, especially if the concern is to expand a reading beyond Brazil. We enter a field of production of interdisciplinary knowledge that requires from our specialized view in education a comprehensive effort of problems, themes and theoretical constructions that are not prioritized in the area, but that are foundations in/from our social practice. This special edition of the Ibero-American Journal of Education brings investigations, reports and reflections on Education in Rural Contexts of Ibero-America demonstrating the plurality of practices in the face of contextual differences and common challenges and potentialities to build an education that represents and is produced with, from a to the peoples of the Ibero-American field. This paper aims to make an introduction to this special edition, presenting initial discussions and enhancing the reading to the interested in (re)knowing rural and rural education in Ibero-America.
Keywords: rural education; field education; rural schools

1. Introdução

A realização do debate em torno da Educação em Contextos Rurais pressupõe um reconhecimento da existência de especificidades territoriais que trazem implicações nos processos de formação humana. Isso pode ser visto, por exemplo, quando analisamos o direito à educação na Iberoamérica, considerando como ele é viabilizado, ou não, para os diferentes sujeitos vinculados aos contextos rurais. Questões como o acesso, a permanência, a infraestrutura das escolas e a qualidade educacional

ganham destaque e mostram que a desigualdade social impacta de maneira mais intensa nesses cenários, principalmente os vinculados à América Latina. O cenário da Pandemia da Covid-19 mostrou, ainda mais, a segregação social. Focar em outras dimensões da temática também traz à tona as sociabilidades diversas e seu impacto no processo educativo. O que se relaciona aos modos de produção de vida muitas das vezes desconhecidos, desvalorizados, ou que se almejam apagar. Adicional, temos um cenário de diferentes representações sociais em disputa que desvelam o imaginário sobre qual educação os sujeitos que ali produzem o território podem, têm, ou devem ter. Sem esquecer da pergunta: qual educação os sujeitos querem, desejam?

Afirmar que os sujeitos produzem o território e que esta construção é feita em disputa (Fernandes, 2006, 2012) não é algo banal, pressupõe reconhecer autoria e participação necessária dos povos na construção da vida nos espaços que ocupam. Este é um ponto de partida para a compreensão de educação que almejamos. Exige um olhar histórico sobre as relações sociais que se estabelecem nos diferentes contextos e aponta a necessidade de uma formação humana que permita a superação da exploração rumo a autonomia na construção do presente e do futuro. E como o destaque ao rural surge? Porque, em tese, podemos assumir que é válido pensar nessa concepção educacional para todos os sujeitos.

No caso específico brasileiro, temos um deslocamento conceitual que procura sair do "rural" para se caracterizar e configurar o "campo". Algo que não é compartilhado pela Ibero América e, no próprio país, nem sempre está presente nos espaços do Estado e mesmo por perspectivas na produção acadêmica sobre a temática. Dessa forma, cabe ressaltar que o deslocamento não é apenas semântico, é, sobretudo, político. Nasce do movimento histórico de movimentos sociais, sindicais e de diversas instituições sociais que estabelecem uma leitura de realidade do Brasil em relação à ocupação e uso da terra, das políticas educacionais existentes, dos dados sobre a educação formal e apontam na direção de que o que existe carrega uma concepção de educação e desenvolvimento do país que não representa e não condiz com o que os povos do campo precisam e almejam. Ao contrário, a educação existente no Brasil até a década de 1990, chamada de educação rural, contribuía para a intensificação da exploração e exclusão sociais, sendo pautada no apagamento da diversidade social e de modos de vida voltados à construção de alternativas à hegemonia capitalista. Assim, há o movimento político e social de construção da Educação do Campo para superar a Educação Rural.

O processo de superação do paradigma educativo da Educação Rural para o da Educação do Campo tem muitas frentes de luta e trabalho no Brasil. Pensar o financiamento público e decretos estruturantes para as escolas do campo são formas de garantir mudanças, mas estas devem acontecer tacitamente, implicando câmbios de currículo, calendário escolar, práticas pedagógicas, livros didáticos e a formação inicial e continuada de professores para atuar nessas escolas.

Essa problematização inicial tem a ver com a nossa atuação e nossa história como professores universitários de duas universidades públicas brasileiras – a Universidade Federal do Triângulo Mineiro e a Universidade Federal de Minas Gerais – que oferecem e recebem alunos e alunas campesinos para se formarem como professores de escolas do campo no Brasil. Essas são questões que se apresentam de partida na

construção de cursos de graduação específicos para formação de educadores para atuar no campo, ou nas escolas que recebem sujeitos reconhecidamente do campo. Assim, falamos do lugar das Licenciaturas em Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo surge como uma política pública de cunho afirmativo e caracteriza-se como um curso superior orientado pela formação em alternância de tempos e espaços formativos entre a universidade e a comunidade de origem dos estudantes. Assim, a formação visa a relação teoria e prática, cujo compromisso formativo reconhece demandas sociais locais e globais, propondo, ou realizando, intervenções nas comunidades. O objetivo e forma de organização desse curso busca dar conta da falta histórica de professores para atuarem no campo. É também uma forma distinta de organização para a formação inicial de professores que pretende viabilizar que o estudante consiga compatibilizar seu modo de vida vinculado ao campo e a sua ida à universidade, instituição que, geralmente, encontra-se distante de sua localidade.

Embora possa parecer simples, não é trivial a dinâmica do curso e ter esses sujeitos como alunos e alunas. Ao longo da nossa vivência como professores, identificamos que eles têm uma prática social específica, relações sociais e questões que os/as atravessam para além da individualidade. Destarte, a presença de um curso de formação pautado na alternância de tempos e espaços formativos viabiliza o Ensino Superior a um perfil de pessoas que geralmente não acessa a Universidade. Isso fez e faz com que os espaços universitários se se questionem e se movimentem, não somente sobre suas práticas e políticas, mas também passem a ter mais elementos para entender sobre como o rural constitui-se no nosso país – Brasil – e em outros países.

Sujeitos do campo. Escolas do Campo. Projetos Desenvolvimentistas. É neste entremeado de tensões que se coloca a questão principal: o que é e como formar professores para atuar nos contextos rurais ibero-americanos? Partimos de um pressuposto de que a não garantia do acesso à educação e da permanência nela potencializa ainda mais as desigualdades postas. Por isso, ter uma educação no/do/com/para os povos do campo passa, a nosso ver, essencialmente, por uma formação de professores com princípios que privilegiem o protagonismo desses povos, o projeto de sociedade dos movimentos sociais e sindicais campesinos e uma escola de direitos. Isso diz também de um extenso rastro de lutas por políticas de formação de professores que privilegiem os princípios aqui elencados. Esse é um retrato do que acontece no Brasil. Nos demais países da Ibero-América há diferentes formas de lidar com a educação rural e com a formação de professores para atuar nestas escolas.

Com essa percepção é que nos propusemos a promover esta reflexão sobre a Educação em Contextos Rurais na Ibero-América. Assim, o principal objetivo deste dossiê foi a construção de um espaço para a socialização de conhecimentos que permita fomentar a análise e o debate sobre a educação nos contextos rurais, em seus desafios, demandas, políticas, propostas didático-pedagógicas e perspectivas teóricas na atualidade, considerando os diferentes territórios e populações da Ibero-América, principalmente num cenário pós-pandêmico.

2. O Rural e a Escola Rural Ibero-americanos

Apesar do consenso sobre a existência de uma realidade que possa ser denominada como rural, há divergências sobre o conteúdo dessa categoria (Arcila e Silva, 2013). Dessa forma, abordar o rural e a educação voltada a ele coloca uma série de desafios, sobretudo, se a preocupação é expandir uma leitura para além do Brasil. Entramos em um campo de produção de conhecimento interdisciplinar que exige de nosso olhar especializado na educação um esforço compreensivo de problemáticas, temáticas e construções teóricas que não são priorizados em nossa área, mas que são fundantes na/da nossa prática social.

A exemplo do que Pérez (2004) problematiza, a própria dinâmica histórica do rural e de sua relação com o urbano vem se transformando nas últimas décadas e configura-se de maneira distinta nos países da América Latina e da Europa. Sendo assim, demarcar o que seja contexto rural na Iberoamérica pode variar de acordo com critérios e compreensões das configurações dos países e isso gera desafios para o estabelecimento de comparações entre eles. Realidade que precisa ser aprofundada.

Tal como Caballero (2023) expõe, na maioria das vezes essa demarcação parte de critérios estatísticos vinculados à densidade populacional, mas que se diferem muito no seu quantitativo entre os países. Por exemplo, para ser rural, Portugal considera um local com dez mil pessoas; Chile e Nicaragua, por sua vez, consideram mil pessoas. Na América Latina outros critérios são considerados, tal como o tipo de atividades desenvolvidas (atividades primárias), o número de casas contíguas, a presença, ou não, de serviços públicos, entre outros. Se por um lado essas leituras demarcam o rural local, dificultam entendimentos regionais e globais sobre o assunto.

Igualmente, Arcila e Silva (2013) apontam que o tamanho reduzido dos povoados, a baixa densidade demográfica e o predomínio da agricultura na estrutura produtiva são alguns dos aspectos geralmente utilizados para representar e delimitar o rural. No entanto, também se reconhecem as múltiplas atividades associadas a este espaço (além das agropecuárias) e as conexões e intercâmbios entre o rural e o urbano. Para os autores, isso gera distintas formas de interpretar essa realidade, mas considera que nenhuma dessas formas envolve as noções sobre o rural construídas pelas próprias populações que vivem nesses contextos. Dessa forma, as Ciências Sociais precisam avançar com seus marcos teóricos, objetos e formas de produção de conhecimento.

Há outros critérios possíveis que também são utilizados para demarcar o rural, mas que ainda baseiam-se principalmente numa visão dicotômica entre o rural e o urbano, sendo eles: (i) o administrativo que considera o rural a partir da divisão política de um Estado e que se encontra fora das capitais distritais, provinciais ou municipais; (ii) o funcional que considera como rural as unidades administrativas que não cumprem funções de serviços sociais como ruas e equipamentos básicos de infraestrutura, serviços públicos e outros; (iii) o econômico que define como rural os centros populacionais que necessitam de um desenvolvimento de atividades produtivas secundárias e terciárias; (iv) e o critério legal que estabelece o rural a partir das disposições legais em vigor, sem considerar densidade populacional, ou outra variável (Arcila e Silva, 2013). Nesse contexto, a leitura que possuímos é que a construção dos critérios para delimitar o que seja rural, mais do que um instrumento técnico é um instrumento po-

lítico que se transforma e que contribui para a construção de determinadas visões e políticas públicas que não necessariamente contemplem a complexidade e demandas das diversas realidades e seus sujeitos.

No campo da pesquisa, o pesquisador assume, predominantemente, os critérios espaço-demográficos, mais por questões metodológicas decorrentes da falta de informação sobre o rural do que por questões epistemológicas, reduzindo assim o rural ao tamanho da população (Arcila e Silva, 2013). Portanto, é relevante compreender que a categoria rural é uma construção social e histórica sobre a realidade e que se expressa com visões diversas que impactam na configuração do conhecimento produzido, de ações educacionais e políticas sociais de maneira geral.

Nesse sentido, uma breve reflexão sobre os modelos interpretativos do rural, sintetizados por Arcila e Silva (2013), é relevante. Sendo eles: (a) a dicotomia rural e urbano e seu correlato atraso-progresso; (b) o *continuum* rural-urbano; (c) a desruralização e a persistência do rural; (d) a fusão rural-urbano; (e) o reencontro com a vida rural; e (f) a nova ruralidade. Apesar da perspectiva dicotômica ser considerada superada na leitura da realidade, Arcila e Silva (2013) problematizam que ainda se faz presente nas próprias definições do que seja o rural como uma oposição ao urbano, repleto de visões que o entende como inculto e atrasado.

Na medida em que os limites socioeconômicos vão se desfazendo com a expansão das tecnologias de comunicação, aponta-se para a inadequação da dicotomia rural e urbano, e olha-se para o rural como *continuum* a partir de uma escala derivada do grau de difusão dos modos de vida urbano. Essa visão, apesar de avançar, também se dá em contraposição ao urbano.

Com relação à desruralização e à defesa do desaparecimento do rural, são argumentadas pelo esvaziamento das populações nos espaços rurais com a perda de seus saberes e práticas e da sua participação em atividades distintas da agricultura. Em oposição a essa compreensão, alguns autores defendem a persistência, mas sem negar os impactos da globalização nas sociedades rurais, considerando que permanecem juntos o moderno e os modos milenares de produção dos campesinos e indígenas, a exemplo do que ocorre na América Latina. Para os autores, isso exige uma superação da oposição rural e urbano e o reconhecimento de que os camponeses não são sujeitos passivos dos estilos urbanos, apesar de haver convivência com os modos de vida.

Nesse limiar, surge a proposição da fusão rural-urbano que reconhece as mudanças geradas pela modernização, a expansão das comunicações e o movimento migratório, colocando em foco as interações urbano-rural em oposição a busca por encontrar critérios para demarcar esses espaços e seus modos de vida. São destacados tanto os fluxos populacionais do rural para o urbano, como do urbano para o rural, apontando a diversificação das formas de vida, de bens e serviços e, muitas vezes, o reconhecimento de modos híbridos de se viver.

A concepção sobre o reencontro com o rural, por sua vez, visa destacar os processos de renascimento e recomposição social das sociedades rurais frente as transformações da sociedade. Assim, aportam-se nas especificidades das identidades rurais, em relação as urbanas, mesmo que se reconheça sua integração no cenário

globalizado. Há um tensionamento em relação às representações sobre o rural, em direção a caracterizá-las a partir do espírito comunitário dos modos de vida, do foco na natureza, da qualidade de vida e da tranquilidade, em substituição aquelas que ligam o rural a pobreza, a falta de desenvolvimento pessoal, ao isolamento social e ao atraso. Em geral, é uma perspectiva assumida por quem defende modos de vida mais sustentáveis, muitas vezes vinculados à defesa de um retorno ao rural. No entanto, Arcila e Silva (2013) estabelecem uma importante questão, a valorização do rural não implica necessariamente numa valorização das comunidades rurais e, por vezes, essa perspectiva pode produzir um novo objeto de consumo capitalista, tal como no turismo rural.

O conceito de Nova ruralidade tem tomado força na América Latina, visando enfrentar a insuficiência do conceito tradicional de rural. Como características da nova ruralidade são apontadas a superação da dicotomia rural e urbano, a diversidade de expressões de quem sejam os seus sujeitos (tais como campensinos, ribeirinhos, pescadores, artesãos, empresários agrícolas, pessoas dedicadas a serviços rurais), o foco na multifuncionalidade dos territórios e o reconhecimento da pluratividade para a preservação das economias rurais, a ênfase no manejo e conservação dos recursos naturais e o reconhecimento dos serviços ambientais como forma de dinamizar a economia rural e a valorização do rural. No entanto, os autores destacam debates sobre sua consistência e seu foco de análise, sendo uma perspectiva analítica latina e mesmo podendo estar sendo esvaziada quando seu sentido passa a referir-se a qualquer elemento novo sobre o rural, ou algo que não era observado por leituras anteriores.

Frente a existência da diversidade de modelos interpretativos, Arcila e Silva (2013) promovem reflexões que igualmente consideramos em nossa prática de formação de professores do campo, tanto para delimitar quem são os sujeitos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, quanto para delimitar o espaço de formação profissional e atuação futura. Como esses modelos nos impactam? De partida, um dos impactos sentidos tem a ver com o próprio zoneamento rural e urbano feito pelas cidades com a construção de conceitos oficiais em torno do rural e que contribuem para delimitar o que seja uma escola do campo.

De acordo com a Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA no Brasil, “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Eis que temos tantos outros desafios para demarcar o que o IBGE define como rural. Conforme Pera e Bueno (2016) trazem, o IBGE define seu setor censitário como urbano ou rural de acordo com a posição em relação ao perímetro urbano delimitado na legislação urbanística do município. No entanto, nem todos os munícipios possuem tal legislação. Enfim, o que queremos delinear é que a esse debate unem-se outros que desdobram o caracterizar dos sujeitos que são atendidos nas escolas localizadas na área urbana, mas que são reconhecidos como população do campo.

Em suma, o que podemos vislumbrar desse debate é que há diversos relevos, vegetações e formas históricas de ocupar e produzir nos espaços rurais espanhóis, portugueses e latino-americanos. Assim, podemos, de forma simples e direta, dizer de rurais, no plural. A pluralidade expressa-se nos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos, famílias e comunidades que materializam suas vidas nesses espaços, produzindo identidades, subjetividades e socialidades a partir de referenciais que têm como ponto comum e estruturante em nossa concepção a relação com a terra. Não podemos deixar de lado o quanto esse elemento está imbricado temporalmente em muitas tensões: terra ocupada, terra explorada, terra expropriada, terra produtiva, terra colonizada, terra-vida.

É por pensar assim que consideramos que a terra é um elemento-espaço-território em disputa na Ibero-América. Isso se liga diretamente ao movimento histórico de ocupação dos territórios, com as desigualdades decorrentes da luta intensa de forças que são desiguais (Kay, 2019). Liga-se também aos projetos de desenvolvimento que são direcionados às áreas não urbanas que, por sua vez, estão intimamente ligadas aos projetos de sociedade, de campo, de educação e, especialmente, de escola. Este último elemento torna-se importante porque consideramos que a forma como vemos o campo e os seus sujeitos direciona a práticas, currículos e didáticas para as escolas rurais e do campo.

Para além desse reconhecimento, Caballero (2023) aponta uma importante característica que a escola assume nos contextos rurais. Pela própria ausência de serviços em geral, e pela centralidade e obrigatoriedade do Estado com a educação, ela tem uma grande autoridade na comunidade por ser uma das instituições mais estáveis e, em alguns casos, a única. Muitas das vezes é a única forma de vincular a comunidade ao Estado e mesmo uma forma de ter acesso a ele pelas aprendizagens que propicia.

3. Desafios históricos, diversidades de sujeitos e recortes analíticos

Historicamente, o contexto rural desnuda-se como um cenário de exclusão e precarização da educação aos diferentes povos campesinos, especialmente na América Latina, assim como a falta de participação social na construção das políticas, suas teorias e práticas (Cabellero, 2023, Juárez, 2017, Pérez, 2004). Isso instiga a pensar, quais propostas e respostas os diferentes países têm construído nas últimas décadas para a sua educação? Qual educação é realizada? Na atualidade, cabe também a análise sobre a realidade educacional frente ao enfrentamento da Pandemia da Covid-19 que atinge de maneira severa as escolas rurais.

Nessa perspectiva, partimos para uma mirada analítica sobre a educação rural na Ibero-América e identificamos que há predominância de produções acadêmicas numa perspectiva historiográfica, englobando prioritariamente alguns dos países desse território, tais como o México, Brasil, Bolívia, Argentina, Colômbia, República Dominicana, Chile, Peru e Espanha (Werle, 2011, Civera & Lionetti, 2010; Pérez & López, 2009). Por sua vez, Juárez (2017) foca no cenário da última década, apresentando as dimensões da educação realizada no rural da Ibero-América, analisando o contexto do México, El Salvador, Espanha, Chile. Juárez et al. (2020) atualizam o olhar, prin-

cipalmente sob a América Latina, tratando dos contextos do Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai, Bolívia, Peru, República Dominicana, Argentina, Cuba, Chile, Costa Rica, El Salvador, Venezuela e Espanha.

Galván (2020) argumenta que a temática da educação rural foi marginal na maioria dos países do território analisado. No entanto, realizando a análise desde o México, Colômbia e Peru, aponta que a temática tem recebido maior atenção, havendo enfoque em questões que até então ficavam obscuras. Assim, apesar de identificar uma diversidade de vertentes e abordagens investigativas nos três países, aponta em comum o foco nas dimensões da escola rural, suas políticas, seus sujeitos, suas práticas e seus sentidos em diferentes contextos culturais.

Galván e Cadavid (2021) afirmam que a temática da educação rural tem ganhado força nas investigações na Ibero-América. Para as autoras, as pesquisas têm uma tendência propositiva, pois elas possuem um interesse renovado no sentido de contribuir para melhoria da educação das diferentes populações rurais, atentas aos seus modos de vida e aos seus direitos fundamentais.

Amaya (2022), de forma representativa, aborda a diversidade étnica dos diferentes países da América Latina e cita a existência de pedagogias alternativas, próprias de povos originários, ou provenientes de movimentos sociais populares, como é representativo no Chile, Argentina, México, Brasil e em países das Antilhas. O autor, considerando a realidade campesina atravessada pelo modelo econômico capitalista, entende que estratégias comunitárias e/ou populares para a educação dos povos é uma tendência na América Latina, defendendo-as como um caminho para se viabilizar uma educação que contemple os interesses e valores das comunidades, na qual se materialize como uma educação libertadora, no sentido freireano.

No Brasil, esse cenário é representativo, constituindo movimentos e perspectivas específicas que caracterizam a Educação Indígena, a Educação Quilombola e a Educação do Campo. Apesar de todos os seus sujeitos comporem legalmente a categoria "população do campo", há caminhos distintos e que se intercruzam, mas que se expressam em formatos e legislações específicas para o atendimento educacional. Essa realidade tão diversa nos instiga a um constante diálogo e esforço analítico para compreensão das especificidades dos contextos rurais, mas também pensarmos nos desafios em comum para que possamos construir uma sociedade mais justa e digna socioambientalmente.

4. Por fim, um dossiê

A construção deste dossiê, sem sombra de dúvidas, foi um processo de muita aprendizagem e reconhecimento de uma pluralidade de ações em Educação em contextos rurais na Ibero-América. Foram recebidos e avaliados 64 (sessenta e quatro) textos de diferentes países e com temáticas bastante diversas, dos quais dez passaram a constituir o dossiê.

Inicialmente, identificamos algumas tendências nos trabalhos enviados, desde aquelas que não formularam o debate em torno da educação rural/campo e que se vincularam à temática pelos sujeitos da educação serem ou estarem em contextos rurais, àquelas que fizeram um resgate histórico da configuração do direito à edu-

cação das populações rurais, ou mesmo análises relacionadas à configuração local, regional, nacional e/ou internacional de diferentes fenômenos, ou dimensões, da área educacional.

Além da qualidade epistêmica e acadêmica, almejamos um dossiê que fosse representativo dos diferentes países de origem das produções submetidas, assim como do conjunto de temáticas que foram propostas. Algo fundamental é que visamos uma explicitação direta ao debate em torno da educação em contextos rurais e que permitisse, por um lado, generalizações ou análises mais amplas para além de aspectos pontuais dos territórios.

Nessa lógica, ao final, produções relacionadas ao cenário educacional da pandemia da Covid-19, às políticas educacionais, à formação de professores, à educação indígena e à escola rural são as principais. Em seu conjunto, apontam desafios da prática social que é atravessada pelo predomínio da visão dicotômica do rural e urbano e pela ausência de direitos para as populações do campo. Cenário que expressa inexistência ou precarização de políticas sociais para os contextos rurais, mas também esforços de profissionais da educação para construção de estratégias que contemplem as demandas cotidianas da escola e sua comunidade.

Assim, entre os artigos, temos produções que contrastam experiências entre dois países. Um relaciona as práticas pedagógicas de educação rural no Brasil e na Espanha e, a partir de especificidades históricas e aproximações entre os países, apontam-se a centralidade da escola, a importância de intercâmbios e construção de redes para fortalecer o movimento por uma escola do campo de qualidade (Martins, et al., 2023). Hoffman-Martins et al. (2023), por sua vez, apresentam iniciativas de professores de escolas rurais da Argentina e do Brasil na manutenção das aulas no início da pandemia e destacam a ausência de políticas públicas para os territórios rurais, sobretudo nesse período, pontuando como fundamental a participação dos povos do campo em sua construção.

Ainda sobre a pandemia do Covid-19, o texto de Romero et al. (2023) foca especificamente nas escolas rurais com jornada estendida, localizadas na província de Entre Rios, na Argentina. Os dois textos que abordam o contexto pandêmico reforçam o que se tem dito sobre a pandemia e as escolas em contextos rurais: a pandemia trouxe à tona dificuldades que já existiam, principalmente no que diz respeito ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Por sua vez, trata de como a pandemia do Covid-19 representou, em escala global, e em específico nas escolas rurais, uma perda significativa de oportunidades educativas. O que temos visto é que a educação rural no período pandêmico contou, em grande parte, com professores e interessados para que fosse possível alcançar seus objetivos e ser mantida. Sem esses sujeitos, diversas crianças, adolescentes e jovens rurais teriam ficado, mais uma vez, sem acesso à educação.

Noutro texto sobre o contexto brasileiro, chamamos a atenção para o que foi apresentado por Sá et al. (2023) que demonstram como está o acesso e a permanência de alunos e alunas com deficiência em escolas do campo no Brasil. Os autores mostram uma realidade por vezes silenciada e trazem no seu escopo a necessidade de atenção à educação especial e inclusiva também nas escolas do campo.

A importância de políticas públicas, ou um projeto específico para a educação rural, também se destaca no México. Com relação à formação de professores, isso fica evidente quando conhecemos a realidade mexicana a partir de Cano et al. (2023). Os autores apresentam, através de uma pesquisa documental, os desafios para a formação de docentes da educação básica em territórios rurais mexicanos. Eles reconhecem a necessidade do avanço da concepção de educação rural presente nas políticas públicas do país que são limitadas ao critério demográfico, prevalecendo ainda uma visão negativa do que seja a escola rural e a docência.

Outros dois textos complementam a contextualização sobre as políticas públicas do México: Martínez (2023) analisa se há políticas públicas específicas para escolas rurais multisseriadas, apontando-nos a fragilidade das escolas e o predomínio da ausência do Estado. Abellán (2023) analisa as ações do Conselho Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) no Estado de Chihuahua, no marco da equidade social, a partir de narrativas de educadoras de diferentes níveis de ensino da educação básica.

O artigo de Montes e Tineo (2023) problematiza a participação dos povos indígenas na constituição da política pública de educação rural, principalmente no que diz respeito à educação intercultural bilíngue. Apesar de, desde 2015, o Peru ter reconhecido a existência de 24 línguas nativas no país, ainda há desafios para a implementação e reconhecimento do ensino quéchua-espanhol. Diferentemente, no cenário brasileiro, embora a educação do campo componha um grupo de modalidades educacionais com especificidades, não são enquadradas sob a mesma proposta a educação do campo e a educação indígena. Como podemos notar, no Peru – e no restante da América Latina – também se enquadra como educação rural aquela destinada aos povos indígenas e originários.

No âmbito da análise de estratégias e projetos educativos voltados para o contexto rural que podem apontar alguns caminhos exitosos, o texto de Bermejo et al. (2023) traz uma análise sobre o Liceu Científico Dr. Miguel Canela Lázar que se utiliza do método STEAM (S*cience, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*), de forma específica no âmbito rural para a educação secundária. Os autores analisam a configuração e as práticas do Liceu e traçam uma comparação entre resultados dos estudantes a avaliações externas com outros Liceus da província Hermanas Miraba. Assim, apontam que o Liceu Dr. Miguel Canela Lázar tem atingido resultados satisfatórios e se destaca entre os centros de formação na República Dominicana.

Por último, temos o texto de Díez-Gutiérrez (2023) que, analisando a situação local espanhola, apresenta uma questão central da educação em contextos rurais na Ibero-América: o valor do rural para os sujeitos e comunidades que desenvolvem suas vidas no campo e o papel da escola frente a tais questões. A problematização parte do predomínio do imaginário social do campo como atrasado e sem possibilidades de desenvolvimento, o que faz com que jovens rurais espanhóis partam de suas comunidades buscando novas possibilidades de vida.

A partir dos aspectos destacados até então em relação aos artigos que compõe o dossiê, podemos identificar que há uma estreita relação entre a proposta educacional e a política econômica, social e cultural vigente, que a educação em contextos rurais é resultado de um projeto de campo, de educação e de sociedade. Não deixando de dizer que é política o desinvestimento nas escolas rurais, assim como é política a

decisão de fechar escolas, de "deixar" os jovens partirem do campo e de implementar no campo uma escola com princípios e práticas que não valorizam os sujeitos e comunidades campesinas na Ibero-América.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de nos posicionar em defesa de uma educação rural/educação do campo/educação em contextos e territórios rurais que paute a vida, o trabalho, a valorização do campo e suas comunidades

Por fim, seguimos em luta e em esperança por uma Educação do Campo! Nessa busca sabemos que muitas ações são necessárias e daí confirmamos a importância da formação de professores que paute tais questões, que faça e seja feita com/de/para os sujeitos e comunidades rurais, protagonistas do processo escolar e da transformação e valorização de seus territórios.

Referências

Abellán, J. (2023). Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el estado de Chihuahua. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1) 115-133. https://doi.org/10.35362/rie9115568

Martins, M. de F., Rocha, E. & Boix, R. (2023). Prácticas pedagógicas en territorios rurales: aproximaciones entre las escuelas rurales de Brasil y las de Cataluña en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 23-37. https://doi.org/10.35362/rie9115537

Amaya, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular. *Revista ProPulsión. Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades. 4*(1), 65-77.

Arcila, M. T. M., & Silva, A. R. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social,* (5), 24-41.

Bermejo, E., Peña, G., & Clemente, C. (2023). El enfoque STEAM como proyecto educativo en un entorno rural: análisis comparativo en república dominicana. *Revista Iberoamericana De Educación*, *91*(1), 145-161. https://doi.org/10.35362/rie9115520

Caballero, P. R. (2023). La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano. *Revista Boletín Redipe, 12*(2), 115–131. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i2.1937

Cano, A., Espino, H. M., & Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 85-98. https://doi.org/10.35362/rie9115566

Hoffman-Martins, S. E., Carmo, N. C. C., Andrade, R. M. R. y Ribeiro, L. P. (2023). Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 39-54. https://doi.org/10.35362/rie9115562

Civera, A. & Lionetti, L. (2010). Dossier. Introducción: La educación rural en América Latina siglos XIX-XX. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas,* (4), 1-4.

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 163-178. https://doi.org/10.35362/rie9115493

Fernandes, B. M. (2006). Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: M. C. Molina, *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Fernandes, B. M.o (2012), Território Camponês. In. *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69.

Galván, L., & Cadavid, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 1-6.

Juárez, D., Olmos, A. E. & Ríos-Osorio, E. (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Juárez, D. (2017). Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica, (49).* Acesso em 13 de jul. de 2022. http://bit.ly/3yHqUU7

Kay, C. (2019). Land Reform in Latin America: Past, Present, and Future. *Latin American Research Review 54*(3), 747-755. https://doi.org/10.25222/larr.517

Martínez, L. (2023). Políticas educativas para escuelas primarias multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 99-113. https://doi.org/10.35362/rie9115582

Montes, U. & Tineo, L. E. (2023). La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual . *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 135-144. https://doi.org/10.35362/rie9115411

Pera, C. K. L., & Bueno, L. M. de M.. (2016). Revendo o uso de dados do IBGE para pesquisa e planejamento territorial: reflexões quanto à classificação da situação urbana e rural. *Cadernos Metrópole, 18*(37), 722–742. https://doi.org/10.1590/2236-9996.2016-3705

Pérez, T. G., & Pérez, O. L. (orgs.) (2009). *Educación rural en Iberoamérica*: Experiencia histórica y construcción de sentido. Madrid: Anroart Ediciones.

Pérez, C. (2004) El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas (Col)*, 20, 180-193.

Romero, L., Colignon, L., & Rougier, M. E. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos. R*evista Iberoamericana De Educación*, *91*(1), 55-70. https://doi.org/10.35362/rie9115605

Sá, M. A. de, Ribeiro, E. A., & Vicente, W. R. (2023). Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales. Un retrato del escenario brasileño. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 71-83. https://doi.org/10.35362/rie9115521

Werle, O. C. F. (2011). Dossiê. Educação Rural. Apresentação. R*evista História da Educação*, *15*(35), .7-10.

Cómo citar en APA:

De Souza, D. C. & Ribeiro, L. P. (2023). Educação em contextos rurais na Iberoamérica: caminhos, perspectivas e desafios. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 9-20. https://doi.org/10.35362/rie9115726

Práticas pedagógicas em territórios rurais: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha

Maria de Fátima Almeida Martins [1]
Eliene Novaes Rocha [2]
Roser Boix Tomás [3] https://orcid.org/0000-0003-3135-5608
[1] Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil; [2] Universidade de Brasília (UNB), Brasil; [3] Universidad de Barcelona (UB), España

Resumo. Este artigo trata da investigação de práticas pedagógicas: aproximações entre escolas do campo no Brasil e escolas do campo na Catalunha/Espanha. Procurou compreender a articulação das práticas pedagógicas e da formação de professores como elementos constitutivos das políticas públicas no meio rural. O estudo foi realizado em instituições de ensino superior, a saber, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Barcelona (UB). Para seu desenvolvimento, a discussão partiu das práticas pedagógicas e de formação de professores nesses países para a constituição de políticas e sobre o papel dos movimentos educacionais. O que se pode inferir é que existem alguns pontos de aproximação com a formação de políticas públicas, seja para as escolas do campo na Catalunha, seja na formação de políticas públicas de formação de professores no Brasil. Também é possível identificar as contribuições das experiências e ações que contribuem para a formação de professores e a consolidação das escolas do campo/campo. Contribuições que dialogam com a organização escolar, com a construção de projetos pedagógicos e sobre as práticas de formação inicial e continuada dos professores que atuam nessas escolas.
Palavras-chave: práticas pedagógicas; escolas do campo; escolas rurais; formação inicial.

Prácticas pedagógicas en territorios rurales: aproximaciones entre escuelas del campo en Brasil y Escuelas Rurales en Cataluña/España

Resumen. Este artículo trata de la investigación de las prácticas pedagógicas: aproximaciones entre escuelas del campo en Brasil y escuelas rurales en Cataluña/España. El objetivo trata de comprender la articulación de las prácticas pedagógicas y la formación de docentes como elementos constitutivos de las políticas públicas en el territorio rural. El estudio fue realizado en las instituciones de educación superior, la Universidad de Brasília (UnB), la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y la Universidad de Barcelona (UB). La discusión partió de las prácticas pedagógicas y la formación docente en ambos países para la constitución de las políticas y sobre el papel de los movimientos educativos y para ello se llevaron a cao entrevistas semiestructuradas a maestros de escuelas rurales. Las principales conclusiones a las que se llegó es que existe cierta aproximación con la formación de políticas públicas, ya sea para las escuelas rurales en Cataluña, como en la formación de políticas públicas para la formación de docentes en Brasil. Aportes que dialogan con la organización escolar, con la construcción de proyectos pedagógicos y sobre las prácticas de educación inicial y continua de docentes que trabajan en estas escuelas.
Palabras clave: prácticas pedagógicas; formación docente; educación rural; educación del campo.

Pedagogical Practices in rural areas: approximations between rural schools in Brazil and rural schools in Catalonia/Spain

Abstract. This article deals with the investigation of pedagogical practices: approximations between rural schools in Brazil and rural schools in Catalonia/Spain. The objective tries to understand the articulation of pedagogical practices and teacher training as constitutive elements of public policies in rural areas. The study was carried out at higher education institutions, the University of Brasília (UnB), the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the University of Barcelona (UB). The discussion started from pedagogical practices and teacher training in both countries for the constitution of policies and on the role of educational movements and for this, semi-structured interviews were carried out with teachers from rural schools. The main conclusions reached is that there is some approximation with the formation of public policies, either for rural schools in Catalonia, or in the formation of public policies for teacher training in Brazil. Contributions that dialogue with the school organization, with the construction of pedagogical projects and on the initial and continuing education practices of teachers who work in these schools.
Keywords: pedagogical practices; teacher training; rural education; countryside education.

1. Introdução

O artigo é resultado do Relatório de Pesquisa realizado na Licença de Pós-Doutoramento, que tem como tema central os Territórios e práticas pedagógicas: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e Escolas rurais na Catalunha/Espanha. O estudo foi efetuado por duas pesquisadoras de duas Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam na formação de educadores para as escolas do campo. Essas universidades são pioneiras em diversas ações ligadas à educação do campo e, em especial, na implantação de políticas públicas de formação de professores para atuar nas escolas do campo.

A pesquisa realizou-se no Brasil e na Comunidade Autônoma da Catalunha, Espanha. Utilizou, como procedimentos metodológicos, estudos bibliográficos produzidos nos dois países sobre o tema, visitas às escolas e entrevistas semiestruturadas com professores e diretores, nos dois países entre 2018 e 2019. O objetivo foi aproximar e aportar saberes e aprendizagens identificados nas práticas pedagógicas de professores que atuam nas escolas rurais na Catalunha/ES, dialogando com os processos de formação de professores no âmbito da UFMG e da UnB, desenvolvidos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A ausência histórica de políticas públicas de formação de professores para escolas do campo contribuiu para um quadro de desigualdades e precarização do ensino no campo, fechamento de escolas e evasão escolar. No Brasil, a Educação do Campo é uma conquista da classe trabalhadora, que segundo Arroyo (2012) e Caldart (2012), precisa ser pensada como "política de educação e cujo o sujeito é a classe trabalhadora do campo" (Caldart, 2012, p. 13), com o sentido de superação de um protótipo único de docente-educador da escola básica do campo, e tem como ação formativa romper com o que fora pensado e executado com o ruralismo pedagógico, este, de base generalista e pouco referenciado com as práticas e vivências dos camponeses.

Como conquista dos movimentos em defesa da educação do campo, a política de formação de professores para as escolas do campo faz parte do conjunto da formação, hoje presente em todas as regiões brasileiras (Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste), totalizando 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Conforme observam Leal et al. (2019), esses cursos são realizados por 33 IES, sendo 29 delas Universidades Públicas Federais e 4 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A questão problema proposta neste artigo foi de compreender a articulação das escolas na relação com o território, com as práticas pedagógicas e com a formação de professores, como categorias estruturantes e constituintes de uma política pública de educação do campo/rural. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, utilizando-se de entrevistas com professores e diretores das escolas nos dois países. Buscou-se, assim, construir uma interlocução entre a experiência do Brasil e da Espanha, visando encontrar pontos comuns de ação e novos elementos para que as experiências possam ser ressignificadas e qualificadas. Este artigo está estruturado, primeiramente, com a política educativa no Brasil sobre a Educação do Campo e, em seguida, sobre a investigação na Espanha, apontando como resultado as aproximações entre as políticas e práticas pedagógicas entre os dois países.

2. Política Educativa para as escolas rurais e do campo no Brasil e na Espanha

No Brasil, a construção do conceito de Educação do Campo, em substituição ao conceito de Educação Rural, explicita Caldart (2012), foi resultado do esforço dos trabalhadores do campo e suas organizações na constituição e na defesa de políticas públicas que dialogassem com os interesses das comunidades, com as questões e problemáticas da realidade, conforme descreve a autora, ao tratar desse conceito:

> [...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

Esse movimento, que nasce da articulação dos próprios trabalhadores do campo, gerou, ao longo de suas lutas, o que denominamos de Movimento Nacional pela Educação do Campo, que articula as demandas sociais pelo direito à escola e à educação, somando-se a esse, às Instituições do Ensino Superior (IES), contribuindo assim para um intenso processo de mobilização pela construção da Política Nacional de Educação do Campo e, dentro dela, a construção de políticas de formação inicial e continuada de professores para atuar nas escolas do campo no Brasil, efetivada nas IES por meio de cursos de formação inicial e continuada de professores. Na formação dos educadores do campo, a ação formativa e pedagógica bem como o protagonismo dos sujeitos do campo são os pontos que fortalecem e iluminam essa formação nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, criando condições para pensar, agir e refletir sobre a centralidade que a terra ocupa no modo e nas condições da vida no campo. A escola do campo "envolve uma dimensão que é própria da vida e da diversidade de sujeitos do campo, contendo uma ação educativa transformadora e emancipatória por ter em conta os processos formadores dos sujeitos de forma a favorecer sua autonomia" (Martins & Leal, 2018, p. 95).

A educação e a escola para os camponeses são frutos da construção coletiva e trazem a perspectiva de assegurar uma escola emancipadora. A formação dos professores para essas escolas, na perspectiva da Educação do Campo, foi pensada sobre outras bases, com questões teóricas e práticas, no sentido de desconstruir o ideário que forjou o meio e a escola rural no Brasil como lugares de atraso, de negação de saberes e de menor valor social, ideário oriundo do pensamento hegemônico urbanocêntrico, que, com seu ideal de qualidade, faz com que a escola rural no Brasil seja subsumida à lógica da cidade e do mundo urbano.

A propósito da experiência da Catalunha sobre educação nos territórios rurais, importante entender como esta organização territorial acontece, tendo como base a Constituição Espanhola, aprovada em 1978, que dispõe em seu art. 2º que a organização territorial do país dar-se-á por Comunidades com autonomia legislativa e com autoridade para eleger seus representantes. A Constituição representa um marco importante para o território espanhol, após três décadas de ditadura.

A organização territorial e política do país constitui-se de 17 Comunidades Autônomas[1]:

> A Constituição e os Estatutos de Autonomia distribuem as funções sobre a mesma questão, de maneira que é responsabilidade do Estado, ditar as bases, a legislação e as normas de base, enquanto que o desenvolvimento normativo e executivo corresponde às Comunidades Autônomas, na verdade, o que se produz é uma combinação de funções, algumas da mesma natureza (normativas), porém com intensidade variável sobre a mesma questão [...] (Fopromar, 2019, p. 30).

A pesquisa consistiu em conhecer as escolas rurais, as práticas pedagógicas realizadas, assim como buscou aprofundar discussões sobre temas e conceitos, especialmente sobre território, práticas pedagógicas e formação de professores. O sentido foi de encontrar elementos na/da formação de professores e práticas docentes nas escolas rurais, e assim evidenciar possíveis aproximações destas com as práticas pedagógicas realizadas por professores nas escolas do campo, a partir da formação realizada no Brasil. Ou seja, conhecer e aproximar as práticas de formação existentes na Universidade de Barcelona e a sua relação com as escolas rurais, assim como das práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas pelas escolas rurais da Catalunha.

Vale destacar que usamos a nomenclatura de escola rural, quando nos referimos às escolas situadas em territórios rurais da Catalunha, e a expressão "escolas do campo", para nos referirmos às escolas situadas nas comunidades rurais, assentamentos e acampamentos no Brasil. Entendemos que a compreensão de uma escola do campo compõe-se de diversos elementos que estão postos no arcabouço teórico sobre a Educação do Campo, bem como nos documentos e marcos legais brasileiros que definem e caracterizam essa escola.

No que se refere ao uso da categoria escola rural, neste artigo, na análise das práticas pedagógicas na Catalunha, é importante considerar que não se aproxima do conceito de escola rural, que historicamente foi usado no Brasil para designar escolas localizadas em espaços rurais, que negavam as identidades dos povos do campo e sua construção histórica. Por isso, se manterá essa nomenclatura "escola rural", em respeito aos documentos legais e arcabouços teóricos da Catalunha para se referir às suas escolas.

3. Escolas do campo no Brasil

A política de educação para as escolas do campo no Brasil emerge da articulação entre os movimentos sociais do campo e setores da sociedade civil, que anunciam, ou melhor, denunciam as formas e as péssimas condições infraestruturais e pedagógicas nas escolas rurais do país. A precarização das condições no meio rural, aliada à luta por terra e trabalho no campo, se soma à luta por políticas públicas em defesa da qualidade da educação para os camponeses. A defesa, portanto, é por melhoria nas condições materiais das escolas, bem como por formação específica de professores para atuarem nesses espaços escolares. A base foi fundamental para pensar em uma educação e em uma escola que se aproximassem e dialogassem com a vida do/no campo, protagonizada pelos que habitam, vivem no/do campo.

[1] São Comunidades Autônomas da Espanha: Andalucia, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y Leon, Cataluña, Comunidades Valenciana, Estremadura, Galícia, La Roja, Madrid, Navarra, País Vasco y Región de Murcia.

O movimento em defesa da Educação do Campo no Brasil foi sendo forjado como um campo de construção teórico e prático, consistindo em um conjunto de práticas, princípios e políticas que vêm sendo formuladas, desde o final dos anos 1990, por sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola, articulado a um projeto de campo e de sociedade. Nas organizações coletivas dos povos camponeses, uma das principais construtoras dessa proposta foi o denominado Movimento da Educação do Campo (Molina & Sá, 2011). Nessa trajetória, foram construídas políticas públicas, instauradas práticas educativas em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidos centenas de projetos e um substancial processo de produção de conhecimento acadêmico em todas as regiões do país.

Nesse conjunto de ações coletivas, destaca-se a formação de professores como uma ação importante que discute o contexto sob o qual estiveram e estão as escolas, qual seja, a de um campo estruturalmente sob o domínio do latifúndio. Historicamente, desde os primórdios da formação social brasileira, o campo esteve assentado em atividades voltadas para a exportação, o que significava o uso de grandes extensões de terras e, consequentemente, a necessidade de grande quantidade de força de trabalho que, pelo tipo de atividade que realizavam e ainda realizam, não exigia da classe trabalhadora a escolarização para exercer o trabalho. É certo que, em um país como o Brasil, de grande extensão territorial, a distribuição de terras não será da mesma forma em todas as regiões e as formas que o trabalho no campo assumem também são diferentes em cada uma das regiões brasileiras, variando a inserção no mercado desta força de trabalho, em virtude da presença tecnológica e da intensidade da produção de cada região. Porém, mesmo com tal contexto, o conjunto dos trabalhadores do campo, em qualquer dos espaços regionais, com maior ou menor presença de tecnologias no campo, foi estigmatizado por considerações de que se trata de uma população atrasada e, principalmente, por não ser escolarizada. Mas, a escolarização dessa população é necessária e, para isso, a escola pensada para ela foi pautada, inicialmente, sob a forma de uma educação universalizada e sob o domínio do patrão, dono das terras. A esta escolarização chamamos de Educação Rural e seu ruralismo pedagógico.

A educação rural que emerge a partir dessa conjuntura estará imersa em um campo de disputa, tendo como fundamento a manutenção do processo de dominação e manutenção do *status quo*. Vale aclarar que, neste momento, o movimento de constituição da relação campo-cidade se intensifica. Então, ocorre a disputa no campo da dominação econômica entre rural e urbano, entre agricultura e industrialização. Como campo de disputa, a educação rural será circunscrita à ação de dominação dos proprietários de terras com os seus agregados ou sobre aqueles trabalhadores rurais, temporários que vivem o movimento migratório entre o campo e a cidade, próprio do processo de industrialização. Vale destacar que, mesmo com o processo de modernização no campo a partir da segunda metade do século 20, isso não significará melhoria das condições de vida, muito menos de escolarização da população que vive no campo. Até os anos de 1980 deste mesmo século, era esse o cenário no campo brasileiro.

Segundo dados do Ministério da Educação (2020), as escolas situadas no campo possuem, em termos percentuais,

> [...] 10,5% das matrículas da educação infantil estão em escolas da zona rural. Percebe-se também que 96,8% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Enquanto as matrículas de pré-escola na zona rural representam 13,1%, esse valor alcança apenas 6,8% das matrículas de creche. ... Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresenta a maior participação, com 68,1% das matrículas (Ministério da Educação, 2020, p. 25).

Frente a esses dados da escolarização no campo no Brasil, conforme indicado, é preciso defender uma educação para os povos do campo, segundo a perspectiva da Educação do Campo na contraposição da educação rural, e esta deve ser demarcada pela população camponesa a partir e junto daqueles que vivem da atividade do campo na sua diversidade de uso da terra, assim como dos povos originários e suas identidades. É desse campo diverso que a Educação do Campo emerge. Para tanto, é a partir dessa base que o Movimento da Educação do Campo surge, no final de 1980, para fomentar a criação de uma referência teórica, política e metodológica no que diz respeito à construção de um projeto educacional que possa atender às demandas das populações que residem e trabalham no espaço campesino para se contrapor à educação rural. Na pauta desse movimento, está a preocupação em construir um projeto de escola vinculado a um projeto de campo e de sociedade, que coloque o campesinato e os camponeses como sujeitos de direitos, não somente na perspectiva de sua integração à dinâmica social existente, mas, principalmente, na perspectiva de sua transformação, na direção de condições mais justas e igualitárias para todos.

É com essa força formada por todos esses sujeitos coletivos que tem se concretizado uma diversidade de práticas e formas de organização das escolas no campo brasileiro. As escolas que derivam desse processo assumem práticas protagonizadas pelos sujeitos, com seus modos de vida e formas próprias de organizá-las, inserindo suas peculiaridades, que são diversas, além de complexas territorialidades, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas, que articulam os tempos e espaços como parte fundante de uma educação que tem como princípio o protagonismo dos sujeitos e a alternância como base desta escola.

4. Escolas rurais na Espanha

A história da Espanha foi marcada por uma forte guerra civil (1936-1939), pela ditadura de Francisco Franco (1939-1975), cujos impactos para a população foram de pobreza, recessão econômica, censura e restrição de liberdades. Na educação, os efeitos foram devastadores, com a precarização das condições de trabalho docente e da escola, com planos educacionais conservadores que geraram um grande processo de exclusão da população em relação ao acesso à educação. No território rural, não foi diferente. No entanto, o movimento de professores e pais reconstrói o lugar da escola rural no território e a sua importância para permanência das famílias no espaço rural.

Compreender a educação em territórios rurais na Catalunha passa por entender a concepção de mundo rural que permeia essa construção histórica, da relação entre escola rural e o território. Ao definir o que se compreende por mundo rural, o

Relatório de Pesquisa Fopromar (2019) problematiza tais definições, em diálogo com a compressão dada pela Comissão Europeia (COM, 1988) e com as especificidades de cada território.

> [...] compreende que o mundo rural inclui zonas e regiões onde se realizam atividades diversas (agricultura, artesanatos, pequenas e médias indústrias, comércio e serviços) e incluem os espaços naturais e cultivados, as comunidades, as vilas, cidades pequenas e centros regionais, assim como zonas rurais industrializadas. Estas características servem para equipará-lo a um autêntico pergaminho em que, seguindo os passos do passado, se tem desenhado uma nova paisagem territorial ao custo das novas funções que a sociedade atribui a este território (incluindo o entorno com as questões do meio ambiente e patrimonial) (Fopromar, 2019, p. 17).

Na Catalunha, o debate segue em torno da identificação de uma nova ruralidade, conforme dados do Atlas da Nova Rural da Catalunha (Aldomà et al., 2009, 2015), que tem sua definição considerando variáveis demográficas, centrado nos dados de população residente, densidade demográfica e população dispersa. Nesse sentido, não é possível pensar a organização do espaço territorial, sem considerar as atuais condições de definição e organização do mundo rural. Essa delimitação e categorização influenciam na definição do que se compreende como escola rural e como esta se define nos territórios rurais catalãs.

Dessa maneira, entender essa organização e essa nova ruralidade contribui para compreender como acontece a organização das escolas rurais. O perfil de ruralidade da Catalunha é marcado, primeiramente, por uma grande extensão territorial e uma relativamente baixa ocupação populacional, se comparada à população de Barcelona, capital da Comunidade Autônoma. Essa dispersão territorial demonstra que o mundo rural catalão está despovoando-se, mas que esse movimento não é permanente, ele se altera conjunturalmente, especialmente em momentos de crises econômicas, em que a opção por morar em pequenos municípios ou áreas rurais contribuiu também para a manutenção das escolas nas comunidades rurais.

O território Catalão está dividido em 4 províncias (Barcelona, Lleida, Girona e Tarragona), com 948 municípios, organizados em comarcas e geograficamente divididos nos âmbitos territoriais (Alto Pirineu i Aran, Campo de Tarragona, Comarcas Centrais, Comarcas Gironesas, Metropolitana, Penedès, Ponet, Torres de l'Ebre), conforme Atlas da nova ruralidade de Catalunha (Trepat, 2015).

As comarcas contribuem, em âmbito territorial, para demarcar o perfil da escola e as condições de sua organização e funcionamento. São escolas em regiões de montanhas, costeiras ou de planícies que influenciam na organização escolar. Essa organização dinâmica do mundo rural é determinante para o debate sobre as escolas rurais, uma vez que existe um crescente despovoamento das comarcas mais distantes e uma maior concentração populacional ao redor da cidade de Barcelona.

Nesse sentido, Boix (2014) afirma que:

> [...] a escola rural é um ator dinâmico na dimensão territorial e é assim por várias perspectivas que se complementam entre si: como membro ativo de um sistema institucional territorial, como receptora de identidades e emoções, como capital social e com elementos configuradores da construção social rural (Boix, 2014, p. 90, tradução nossa).

Assim, a construção de política de educação para as escolas rurais na Catalunha vale-se da necessidade de garantia do direito à escola e que esta esteja localizada no próprio território onde vivem as crianças. A escola, assim, passa a ser elemento central para a garantia de permanência das pessoas no espaço rural, inclusive como elemento preponderante no retorno de famílias que vêm dos grandes centros urbanos para viver em pequenas comunidades. A existência da escola e a qualidade que apresenta são fatores que influenciam nesse retorno das famílias.

Boix (2014), ao citar Prats (2004), observa que:

> [...] a escola é a simbiose de diferentes atores, com capacidade de dar eficácia e equidade ao grupo social em que se encontra integrado. A desaparição deste ator (escola) supõe o desaparecimento, em muitos casos do "sentimento de comunidade habitável" (a comunidade sem a escola, morre), por parte da população e também é a ruptura do próprio sistema institucional e por consequência da dimensão organizacional e identitária do território rural (Prats, 2004 apud Boix, 2014, p. 90).

As primeiras experiências de debate pela construção de políticas públicas para as escolas rurais na Catalunha foram desenvolvidas pelo Secretariado Escolas Rurais (SER), movimento docente que propõe um modelo organizativo, além de trazer o debate sobre a importância do contexto escolar e da qualidade da educação nas comunidades rurais, que segue vigente na atualidade, sendo seu/sua coordenador(a) reconhecido(a) pela Administração Educativa Catalã. O debate sobre a qualidade e as condições de manutenção dessas escolas é ponto central do Secretariado de Escolas Rurais, que atua para a organização e reorganização das Zonas de Escolas Rurais (ZER). O resultado desse processo é a existência de diversas tipologias das escolas rurais: a) escolas unitárias de caráter multigrado residuais no sistema escolar; b) escolas multigrado, de caráter incompleto, com duas opções organizativas: agrupadas (Zona Escolar Rural, na Catalunha) e Centro Rural Agrupado (em Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galícia, Valência, entre outras Comunidades Autónomas); e c) Colégios completos, situados em cidades consideradas rurais, que recebem alunos da cidade e transportados (Fopromar, 2019).

Nem todas as tipologias são encontradas em todos os territórios, por isso, há uma predominância de escolas rurais multigradas, agrupadas majoritariamente em uma Zona Escolar Rural, situadas nos próprios *pueblos*, com proposta pedagógica que visa manter uma relação próxima entre escola, comunidade e Território.

A escola rural na Catalunha organiza-se, especialmente, de duas formas: a escola unitária e/ou cíclica, que busca incorporar a cultura do meio rural, é aquela cuja estrutura didático-pedagógica baseia-se na heterogeneidade e em diferentes grupos multiníveis (níveis de conhecimento) e de idade, com diversas competências e padrões curriculares de escolarização (Boix, 2014).

Nas escolas unitárias, funcionam uma ou duas turmas, organizadas em ciclos, com alunos do primeiro e do segundo ciclos (o equivalente ao período do 1º ao 6º ano pela organização escolar brasileira) numa mesma classe. Os ciclos, na verdade, são organizados por idades: alunos de 0 a 3 anos (P3); alunos de 4 a 5 anos (P4 e P5); alunos entre 6 e 8 anos (ciclo inicial de primária - CI); alunos de 9 a 10 anos (ciclo

médio de primária - CM); e alunos de 10 a 12 anos (ciclo superior de primária - CS). Em algumas escolas unitárias, foram identificados ainda alunos do P5, do CI, do CM e CS numa mesma classe.

As escolas unitárias multigrado não são escolas unidocentes. O grupo de professores que atua de forma permanente na escola, dos quais um deles atua também como coordenador da escola, assume as funções de ensino. Durante dois ou três dias na semana, os alunos têm aulas com os professores itinerantes, que são professores de língua estrangeira (nas escolas públicas catalãs, aprende-se o catalão como língua oficial, o castelhano como segunda língua obrigatória por lei e outra terceira língua, o inglês ou francês em escolas situadas nos Pirineus, que fazem fronteira com a França), educação física, educação musical, por serem disciplinas com carga horária menor que as demais do currículo obrigatório. Os professores itinerantes atuam em todas as escolas que compõem as ZER em dias alternados, em função da organização da ZER e suas necessidades curriculares.

Outras escolas rurais são organizadas em ciclos. São escolas maiores que têm grande número de alunos, geralmente entre 100 e 200 estudantes, organizados separadamente, ou seja, numa mesma classe, foram encontrados somente alunos do P3 ou somente alunos do ciclo inicial. São escolas com número maior de professores permanentes, com coordenadores, diretores, secretários, eleitos pelo conselho escolar, mas que não deixam de assumir suas funções como docentes em sala de aula.

As Zonas Escolares Rurais têm também seus respectivos representantes administrativos: diretor(a), chefe de estudos e secretário(a), todos docentes e colegiados (Corpo Docente de ZER e Conselho Escolar de ZER), para a organização e a gestão do agrupamento de escolas, além daqueles que o coletivo considere necessário para seu funcionamento integral.

O esforço empenhado pelos professores de escolas primárias resultou na construção de uma política educativa específica para as escolas rurais. Ao longo de mais de 30 anos de experiência, essa política foi sendo desenhada a partir da iniciativa desses professores que atuavam nas escolas rurais, sendo que, ao longo desse período, foi se consolidando uma regulamentação específica para ampliar a qualidade das escolas, por meio do investimento em organização pedagógica, formação de professores e estruturação física das escolas rurais.

A política para a escola rural na Catalunha iniciou no princípio dos anos de 1981, com a elaboração do Plano de Apoio à Escola Rural. Nesse plano, apostou-se na descentralização das escolas rurais e na promoção de mudanças fundamentais, como a construção de escolas contextualizadas e a previsão ou renovação de equipamentos e recursos humanos para que aportassem melhor qualidade às escolas rurais.

Feu (2004), ao estudar o movimento de reorganização da escola rural, afirma que é possível identificar dois momentos distintos da organização da escola rural na Catalunha. O primeiro, que o autor denominou de “velha escola rural”, e o segundo, denominado de “nova escola rural” (Feu, 2004, p. 2). A velha escola rural é o saldo do abandono e da precarização das escolas, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de estrutura. As escolas rurais caminhavam para sua extinção, dado o nível de aban-

dono e pouca confiança das próprias famílias em relação a esse modelo de escola. A nova e a segunda escola rural, motivadas pela ebulição de movimento de renovação política, refletem na educação rural a proposição de reorganização da escola rural.

A reconstrução de uma nova escola rural foi ação dos próprios professores e das famílias que resistiam em defender a existência das escolas e a permanência delas nas próprias comunidades. Nesse processo, após longos debates, o SER apresenta o documento "Projeto de Zona Escolares para as Escolas Rurais". Esse documento traz, pela primeira vez, a especificação da expressão Zona Escolar Rural (ZER), como proposta de organização pedagógica das escolas rurais.

> A ZER compreende o conjunto de escolas que devido à situação geográfica, econômica e cultural, estão estruturadas como uma entidade que conta com recursos materiais e humanos próprios, de acordo com as características geográficas e as necessidades pedagógicas específicas de cada região. Cada escola integrada na zona conserva suas características próprias, mas em nível organizativo e pedagógico, guarda vinculação estreita com o resto das escolas. As Escolas que compõem uma ZER compartilham o mesmo projeto educativo (Fopromar, 2019, p. 31, tradução nossa).

A criação das ZERs é fruto da articulação coletiva de professores que, desafiados a repensar e a reestruturar a escola rural, propõem construir alternativas para melhorar a qualidade de ensino e, mais ainda, desenvolver metodologias apropriadas às próprias condições das escolas rurais no território.

Aos poucos, as políticas para as escolas rurais vão se constituindo. Em 1988, publica-se o Decreto 195/1988, que constituiu formalmente as 15 primeiras ZERs na Catalunha. O referido decreto entra em vigor efetivamente em 1990. Nos 946 municípios que compõem a Catalunha, existem aproximadamente 400 escolas rurais. Em 87% desses municípios, existem escolas agrupadas em uma ZER (339 escolas) e existem ainda 60 escolas rurais que não fazem parte de nenhuma ZER (Forpromar, 2019). São escolas rurais que, pelos critérios definidos no referido decreto, perdem um dos critérios que as definem como parte de uma ZER, que é ser uma pequena escola unitária.

> [...] a escola rural adquire uma importância relevante no sistema educativo espanhol, em parte pelas políticas de agrupamento escolar (através das ZERs), que durante mais de 20 anos têm facilitado o trabalho colaborativo entre os professores rurais e a otimização de seus recursos didáticos, materiais e econômicos. Mas também porque têm sabido acomodar as necessidades e interesses desta sociedade em constante crescimento.... Tudo isso pressupõe que em alguns territórios rurais espanhóis se tenha introduzido um renascimento desta tipologia de escola, revelando seu potencial pedagógico e sua capacidade para criar e recriar de maneira permanente (Boix, 2011, p. 15).

Para Boix (2003), é a ação coletiva que se impõe como estratégia para pensar o lugar do mundo rural e da escola:

> A ação coletiva não é uma utopia, trata-se de uma urgência para os territórios rurais, submetidos a problemas de despovoamento, competência, reestruturação, pouco interesse público nos âmbitos regionais e nacionais, conflitos locais, etc. Fomenta espaços de acertos e permite a aparição de agentes coletivos que expressam novos interesses; permitir mobilizar energias necessárias em toda a

> estratégia de desenvolvimento, sobretudo em períodos de grandes mudanças. Assim, reforça a capacidade de uma resposta cidadã antes dos desafios que se apresentam atualmente no mundo rural e também na escola rural (Boix, 2003, p. 2).

O que se percebe é que, em uma estratégia de nuclear sem desterritorializar (de forma física e identitária), as pequenas escolas vão sendo mantidas nas pequenas comunidades. A legislação educacional catalã amplia, assim, o direito a uma escola específica na área rural, com orientação e organização escolar, construídas com base nas experiências dos professores que atuavam nessas escolas. Da construção da proposta de organização escolar por meio da ZER, feita pelos professores, até o reconhecimento delas do ponto de vista da lei, mais de trinta anos se passaram.

A organização das ZERs está centrada na articulação e no compartilhamento para desenvolver o trabalho pedagógico nas escolas rurais, unindo nesta ação: escola e ciência, sem perder a atenção com as famílias. Outra ação muito importante de organização é a forma cooperada do trabalho do professor, especialmente dos professores de Educação Física, Inglês e Música. Esses professores, como dito, são itinerantes e trabalham em todas as escolas de uma mesma ZER, sendo que as escolas que formam a ZER compartilham o projeto educativo.

Por ser uma política pública, as escolas rurais na Catalunha apresentam, em termos estruturais, excelentes padrões construtivos, com espaços bem edificados e, além disso, com todos os condicionantes educativos que uma escola precisa ter. Um elemento também percebido nas escolas rurais é a relação com as famílias. A relação escola-família parece estar no centro da organização e ter uma simbiose entre o desejo das famílias e a proposta da escola. Por seu caráter de organização, há um compartilhamento das ações com as famílias, que vão desde as ações na própria escola até a partilha dos custos, por exemplo, com a alimentação, assim como as atividades de trabalho que são propostas pela escola. O certo é que há, efetivamente, uma aproximação dos pais por meio do trabalho desenvolvido pela escola, com sua comunidade educativa.

5. Considerações finais

Ao analisarmos a situação entre a Catalunha/Espanha e o Brasil, no que concerne à trajetória de luta pela educação rural na Comunidade Autónoma espanhola e à Educação do Campo no Brasil, a pesquisa chegou a alguns resultados, dentre eles as aproximações pela garantia do direito à educação para as pessoas que optaram por permanecer no campo.

Outro resultado foi identificar as diferentes nomenclaturas usadas nos dois países para designar a política de educação rural e campo. Na Catalunha, usa-se as expressões velhas escolas rurais para designar o modelo de educadores que lutam para superar e construir uma proposta pedagógica na qual uma nova escola rural possa surgir. A nomenclatura Escola Rural ou Educação Rural continua sendo utilizada, inclusive nos marcos legais, embora pesquisadores entendam que, ao longo de mais de 30 anos de trajetória, mudanças significativas na proposta de políticas públicas foram se consolidando. Houve uma mudança significativa na forma de organização

das escolas, no modelo de gestão e no desenvolvimento de metodologias ativas e participativas, que dão um tom de inovação em toda política para as escolas rurais (Boix & Buscà, 2020).

No Brasil, essa trajetória demarcou também mudanças importantes no repensar o papel da escola rural. A ideia de rural entrou na pauta do debate, pois a esta nomenclatura vinculou-se a ideia de escola precária, pobre e que tenderia a desaparecer. A escola rural no Brasil foi marcada pelo símbolo do atraso e da precarização, da falta de formação e de tantas outras ausências. Na construção da política pública no Brasil, a luta organizada para mudar "o sentido e propósito" da Escola a denominou de Escola do Campo, porque além de repensar o papel da escola, essa ideia traz consigo o diálogo inerente e sua vinculação com a vida, com o território e com os sujeitos, suas lutas e seus processos de defesa, não só de um projeto de escola de qualidade social, mas também do direito à terra e ao território. Isso explica a opção de tratar de Escola/Educação Rural, quando nos referimos à Catalunha e falar de Escola/Educação do Campo, quando nos referimos às experiências brasileiras de luta pela educação dos campesinos, sem, contudo, atribuir avaliação de modelos como bons ou ruins. Outro ponto encontrado na pesquisa diz respeito às aproximações entre Catalunha e Brasil que viveram lutas semelhantes na construção e na luta por esse direito, para além da nomenclatura utilizada, os dois países constituíram estratégias político-pedagógicas para assegurar direitos à educação e à escola aos sujeitos que vivem ou optaram por viver no campo.

A pesquisa aponta, ainda, quatro aspectos que aproximam Catalunha/Espanha e Brasil na consolidação de uma política de educação rural/campo.

A primeira aproximação diz respeito ao resgate e à importância histórica da escola como elemento estruturante do território, à caracterização do território rural e sua relação com a escola, entendidos como central no debate da ruralidade e da permanência ou não das famílias no campo. A escola como centro de diálogo e aproximação da comunidade, seja como lugar de ocupação física dos espaços, seja como lugar de pensar o campo, seus valores, seus costumes, seu patrimônio histórico e social.

A ideia de que sem escola não existe campo/*pueblo* faz da escola algo para além dela em si mesma: uma estratégia de ação que visa manter o lugar do rural, existindo e resistindo, apesar da industrialização, da modernização ou do avanço das grandes monoculturas. O mundo rural não tende a desaparecer, pois se mostra resistente e vai se transformando e redesenhando com os processos sociais e econômicos. A escola vem se consolidando nos dois países como lugar de resistência e como lugar que assegura a existência desse mundo rural. Pode-se afirmar a partir desta pesquisa que, definitivamente, a ideia de que não se pode investir em escolas, porque o campo tende a desaparecer, não se sustenta. Ao contrário, as experiências dos dois países demonstram que investir em educação é uma forma de assegurar que o campo não desaparecerá, que ele poderá se reconfigurar, reestruturar e, portanto, não deixará de existir.

A segunda aproximação identificada nesta pesquisa refere-se mais especificamente à escola, são as formas de luta para sua existência e manutenção. Ressalta-se que a organização e a luta pela educação rural na Espanha fazem parte de um movimento de luta pela valorização da escola por professores que compreendem este

lutar como espaço de aprendizagem, como construção de identidade de educação vinculada ao próprio território rural, como espaço de vida e sobrevivência. Assim como no Brasil, o debate sobre a escola nasce de educadores, de movimentos e organizações que desafiam a repensar o papel da educação e da escola do campo nesse cenário.

Identificou-se, na Catalunha/Espanha, que esse processo foi construído pela ação dos professores e que, por meio de movimentos educativos, ou mesmo de movimentos territoriais, foram constituindo uma luta pela construção de políticas para as escolas rurais ou pela consolidação de uma política de educação para o meio rural. Tais movimentos representam um ponto de resistência política, na perspectiva da proposição, da implementação de ações pedagógicas, de reflexão sobre o mundo rural e dos processos de desenvolvimento em que estão envolvidos. Assim, a experiência desenvolvida na Comunidade Autônoma da Catalunha demonstra que as formas de resistências são de diversas formas e constroem movimentos de organizações distintas, porém trazem em comum a defesa pela educação pública, laica, de qualidade e acessível a todos como direito, o que a aproxima das experiências identificadas no Brasil, conforme pode ser observado na continuidade deste trabalho de pesquisa.

Ratifica-se ainda com este estudo que, no Brasil, o movimento em defesa pela educação do campo consolida-se como um movimento nacional, formado por educadores, organizações e movimentos sociais de luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Rede de Escolas Famílias Agrícolas, dentre tantas outras experiências que passaram a entender que o lugar da escola estava inteiramente ligado à defesa do território, da vida e da produção. Esse Movimento Nacional de Educação do Campo consolidou todos os desdobramentos que se fizeram para a construção da política pública de educação do campo no Brasil, assegurando além de práticas e experiências pedagógicas, as mudanças no marco regulatório legal de reconhecimento da política da educação do campo.

Essas duas lutas demonstram que os sujeitos que dela renascem não são alheios à escola ou ao mundo rural; são sujeitos que de forma coletiva se articulam na defesa da escola, mais especialmente na construção de uma política de educação que sustente o direito à escola.

Identificou-se, ainda, que muitos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil aproximam-se das práticas educativas das escolas rurais espanholas, o que demonstra que há práticas educativas que estão sendo realizadas, tanto no Brasil quanto na Espanha, com o intuito de assegurar a melhoria na qualidade das escolas rurais ou do campo.

A terceira aproximação, evidenciada, entre as duas experiências, refere-se às políticas públicas. Na Espanha, as leis da educação foram incorporando elementos das demandas apresentadas pelos professores das escolas rurais, especialmente no que se referem às propostas de organização escolar rural em torno das ZERs, com recursos humanos e financeiros do Estado, regulamentando, assim, as formas de participação da comunidade nos processos educativos e contribuindo para a ampliação das propostas político-pedagógicas da escola rural na Catalunha. No Brasil, a partir de 2001, foram se consolidando os marcos regulatórios da educação do campo, sendo a primeira Resolução do Ministério da Educação, que reconhece a educação do campo,

e não mais educação rural, como um conjunto de orientações políticas, administrativas e pedagógicas para as escolas do campo. Fruto da intensa luta dos movimentos ligados à educação do campo, esse marco legal permitiu, conforme demonstrado neste trabalho, uma reorganização geral na política pública de educação do campo.

As duas experiências demonstram que a luta pela educação e pelo direito à escola consolida-se nas políticas públicas como resultado de processos históricos de luta, assumidos por coletivos de educadores, movimentos e organizações, ou seja, não nascem simplesmente da iniciativa do Estado por si só. Esse Estado é pautado e pressionado a construir tais políticas, pressionado a dar respostas às demandas socialmente e pedagogicamente apresentadas pelos coletivos de educadores, pais e organizações/movimentos pela conquista e garantia do direito.

Por fim, a pesquisa mostrou a importância da construção das redes (rede de movimentos e rede de educadores) nas duas experiências, uma vez que criam espaços de intercâmbios, de diálogo e pautas conjuntas para a consolidação da escola rural/campo como lugar de produção de conhecimento, de vivência, de projetos e aprendizados. São as redes de movimentos que dão força à construção e à estruturação da política em nível macro, mas são as redes de educadores, pais e estudantes que dão vida e sustentação à micropolítica no cotidiano da escola, que reinventam formas de fazer, que possibilitam os processos de formação e experimentação de novas práticas, que mudam o ambiente escolar, que fazem da escola um lugar de produção de conhecimento, de vida e de identidade com o território onde a escola está inserida.

Outras aproximações e resultados podem ser identificados, especialmente no cenário mais geral sobre o mundo rural e a situação das escolas, resguardadas as suas especificidades de compreensão territorial e de ocupação do mundo rural nos dois países. Tanto no Brasil quanto nos países europeus que participaram da pesquisa Fopromar, o debate sobre a escola rural/campo não está esgotado, tendo em vista que as escolas continuam diminuindo, inclusive pelo fechamento por critérios administrativos. Às vezes, esses critérios são mais considerados para esta análise do que os critérios pedagógicos, seja porque o número de alunos nas escolas do campo está diminuindo, impactado pelo amplo processo de urbanização do campo (avanço dos centros urbanos para o espaço rural), seja pela saída das pessoas do rural/campo para viver nas cidades, seja pela diminuição do interesse de professores em atuar nessas escolas.

Assim, é possível afirmar que o movimento histórico é dialético e tem fluxos de avanços e de recuos na construção da política de educação rural e do campo. Os processos históricos apontam desafios diferentes para cada conjuntura e isso vale para o papel da escola, que se mostra como um desafio para os educadores e para toda a rede que sustenta a defesa da educação como direito.

Referências

Aldomá, B. I. (2009). Les dificultats de manteniment de l'agricultura periurbana. L'exemple de l'horta de lleida. *Revista Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *13*(284). http://bit.ly/3ZL1Szj.

Arroyo, M. G. (2012). Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *Revista Trabalho & Educação*, *21*(3), 81-93. http://bit.ly/3YJUFOD.

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultural local. *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y Desarrollo rural*, (1), 1-8. https://bit.ly/3l7mx1z.

Boix, R. (2011) ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15*(2).

Boix, R. (2014). La escuela en la dimensión territorial. *Innovación educativa,* (24), 89-97. https://bit.ly/3l8yu70.

Boix, R. & Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(2), 115-133. https://doi.org/10.15366/ reice2020.18.2.006.

Boix, R. & Jiménez, A. B. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del professorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(3), 29-43. http://bit.ly/3YHQYZJ.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto, *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 2(3), 1-13. http://bit.ly/426nKXB.

Leal, Á. A., Dias, A. C. & Camargos, O. P. (2019). Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In M. C. Molina, & M. F. A. Martins (Comp.), *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 39-53). Belo Horizonte: Autêntica.

Martins, M. F. A., & Leal, Á. A. A. (2018). Desafios da formação de professores na educação do campo: a experiência da UFMG em Minas Gerais. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, *9*, 90-101. https://bit.ly/3yzyqAp.

Ministério da Educação (2021). *Censo escolar: conheça o panorama das escolas brasileiras*. https://bit.ly/3JAPVXi.

Molina, M. C. & Sá, L. M. (Org.) (2011). *Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica.

Prats, J. (Coord.) (2004). *Las Ciencias Sociales en España: Historia inmediata, crítica y* perspectivas. Madrid: Editorial Complutense.

Proyecto Fopromar (2019). *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural*. Informe sobre Proyecto Fopromar. https://bit.ly/400fNkO.

Trepat, E. (2015). *Atles de la nova ruralitat: l'actualitat del món rural: els anys de la gran crisi a la Catalunya rural 2008-2015.* Lleida: Fundació del Món Rural. https://bit.ly/3JxpEJr.

Cómo citar en APA:

Martins, M. de F., Rocha, E. & Boix, R. (2023). Práticas pedagógicas em territórios rurais: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha.. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 23-37. https://doi.org/10.35362/rie9115537

Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina

Sandra Emilia Hoffman-Martins [1]
Nayara Cristine Carneiro do Carmo [2]
Rodrigo Miguel Rojas Andrade [3]
Luiz Paulo Ribeiro [2]
[1] *Universidad de la Cuenca del Plata (UCP), Argentina* [2] *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil;* [3] *Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile*

Resumen. Este artículo tiene como objetivo describir y visibilizar las intervenciones realizadas por docentes para dar continuidad a las clases de aulas rurales durante la pandemia de la covid-19 en dos regiones de América Latina. Durante los meses de mayo y junio del año 2020 se aplicó un estudio de casos múltiples en el estado de Minas Gerais (Brasil) y la provincia de Misiones (Argentina). Se entrevistaron 20 docentes y se utilizó el análisis de contenido categórico para procesar los relatos. Los hallazgos permitieron conocer tanto las dificultades presentes en las aulas rurales como la ineficacia y falta de especificidad territorial de las políticas educativas implementadas durante la pandemia. Por último, los relatos de las y los docentes sirven de archivo histórico al cual se puede volver y utilizar como guía para futuras intervenciones.

Palabras clave: educación rural; pandemia; Brasil; Argentina.

Educação em contextos rurais em tempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina

Resumo. Este artigo tem como objetivo descrever e trazer à tona as intervenções realizadas por professores para dar continuidade às aulas em salas de aula rurais durante a pandemia de COVID-19 em duas regiões da América Latina. Durante os meses de maio e junho de 2020, foi aplicado um estudo de caso múltiplo no estado de Minas Gerais (Brasil) e na província de Misiones (Argentina). Vinte professores foram entrevistados e a análise de conteúdo categorial foi usada para processar os relatos. As descobertas permitiram conhecer tanto as dificuldades presentes nas salas de aula rurais quanto a ineficácia e falta de especificidade territorial das políticas educacionais implementadas durante a pandemia. Por último, os relatos dos professores servem como um arquivo histórico que pode ser retomado e utilizado como guia para futuras intervenções.

Palavras-chave: educación rural; pandemia; Brasil; Argentina.

Rural education in pandemic times. Brazil-Argentina reports

Abstract. This article aims to describe and make visible the interventions carried out by teachers to provide continuity to rural classrooms during the covid-19 pandemic in two regions of Latin America. During May and June 2020, we applied a multiple case study design in Minas Gerais (Brazil) and Misiones (Argentina). We interviewed twenty teachers and used categorical content analysis to process the reports. The findings revealed the difficulties in rural classrooms and the ineffectiveness of the territorial specificity of the educational policies implemented during the pandemic. Finally, the teachers' reports serve as a historical archive to which we can return and use as a guide for future interventions.

Keywords: educação rural; pandemia; Brasil; Argentina.

1. Introdución

> *"Voy a terminar mi tarea cuando termine te mando la foto, un beso" (Mensaje de Alumna de 2do grado a la maestra rural - Escuela Guatambu-Mojón Grande, Misiones, Argentina).*

La covid-19 se transmite por el contacto cercano de persona a persona, permitiendo la exposición de las membranas mucosas (boca y nariz) o la conjuntiva (ojos) a gotículas respiratorias infectadas (Ong et al., 2020). En el año 2020, dada la rápida y amplia diseminación mundial de esta enfermedad, la covid-19 se declaró pandemia, obligando a los países a tomar una serie de medidas de intervención de los mecanismos de propagación. Las medidas incluyeron el uso obligatorio de mascarillas que imponían barreras contra las gotículas infectadas (Sra et al., 2020); el lavado de

manos y la desinfección de superficies que eliminaban el virus (Thampi et al., 2020); y el distanciamiento físico que restringía el contacto estrecho entre personas (Qian y Jiang, 2020).

Una de las medidas de distanciamiento más intensa fue el confinamiento. Este implicó alejar radicalmente a las personas, con tal de contener el avance de la enfermedad y permitir que los sistemas de salud se organizaran para responder a las demandas sanitarias en los periodos de mayor incidencia de casos agudos y graves. De esta forma, durante las fases más críticas, en la mayoría de los países se cancelaron los espectáculos y las actividades al aire libre, se cerraron las iglesias, las empresas y las escuelas.

El cierre de las escuelas no fue una detención de los procesos formales de enseñanza, sino una adaptación de sus modalidades a las características del distanciamiento social impuesto en los países. Así, millones de estudiantes fueron obligados a adaptarse a adquirir conocimiento no presencialmente y socializar con sus pares a distancia, lo que también implicó para muchos, perder las únicas oportunidades de alimentación saludable y de protección contra entornos comunitarios de riesgo y violencia social (Borkowski et al., 2021).

En este contexto, aunque existieron pautas de buenas prácticas educativas durante la pandemia y se recomendó la virtualización de la educación (Britez, 2020; Wan, 2020), la mayoría de las escuelas públicas no contaba con los soportes de implementación adecuados (Onyema et al., 2020; Ribeiro et al., 2021; Alves et al., 2021), no tenían docentes calificados en habilidades digitales (Estrada, 2020), ni reunía a estudiantes con acceso adecuado a internet. De hecho, antes de la pandemia se reportaba que los estudiantes de las escuelas de estratos socioeconómicos bajos se conectaban mayoritariamente desde sus celulares a redes públicas de internet, a diferencia de los estudiantes de estratos altos que tenían una conexión diversificada de dispositivos y de puntos de red (Cabello et al., 2020). Estas condiciones revelaron desigualdades escolares que son el reflejo de las desigualdades estructurales y la pobre inversión en educación pública (Ribeiro et al., 2021).

Sin embargo, la desigualdad en el ámbito de la educación rural no es una problemática que surge con el advenimiento de la covid-19, sino que es una dificultad que atraviesa el sistema educativo latinoamericano desde hace ya varios años. Así lo señala Mora (2020) cuando se trabaja sobre los escenarios de la educación rural en México, Colombia y Perú, describiendo las diferentes investigaciones que son realizadas centrándose en lo urbano-céntrico y en la educación indígena, postergando investigaciones que contemplen a todos/as las y los sujetos que se encuentren en los contextos educativos.

Ribeiro, et al. (2021) describen que la pandemia reveló situaciones que ya eran conocidas hace muchos años por las poblaciones rurales: la falta de presupuesto e inversiones para la educación rural. La falta de inversión para la educación y disponibilidad de recursos incide directamente en la falta de estructura de las escuelas, dificultades en el transporte de los estudiantes y los profesores, además de la falta de material didáctico adecuado y contextualizado a las situaciones de las y los agricultores; sin dejar de lado, en algunos casos la ausencia de recursos tecnológicos en

estas escuelas. Estas y otras situaciones ya existían antes de la ampliación de los la covid-19 en América Latina, pero con las restricciones y la implementación de las medidas tecnológicas para el mantenimiento de las aulas, todo este escenario se agravó.

Durante la pandemia la producción de desigualdades en las escuelas rurales tuvieron que ver principalmente con la falta de acceso a las plataformas virtuales, que ya antes de ella era un punto crítico en las políticas públicas educativas de Latinoamericana. En este sentido, como señala Dillon (2006) "[...] los avances tecnológicos benefician a determinados grupos de la población, mientras que, en el mismo lugar y en el mismo tiempo, otros grupos sufren la exclusión debida a las desigualdades económicas y socioculturales" (p. 1).

La investigación sobre los desafíos que la pandemia impuso en las realidades escolares y en la manera de cómo los actores educativos respondieron a ellos, ha sido bien documentada para las escuelas urbanas (Ghosh et al., 2020; Salas et al., 2020), Sin embargo, ninguna de ellas hace énfasis en el relato de las y los docentes en primera persona, ni cómo estos atravesaron los desafíos y dieron continuidad a las clases en el contexto de pandemia ni tampoco en las áreas rurales.

Por todo lo desarrollado anteriormente, teniendo en cuenta los precedentes históricos de luchas que conlleva la educación rural en diferentes países de Latinoamérica, el objetivo de este trabajo es describir las intervenciones realizadas por las y los docentes durante la pandemia de la covid-19 a los procesos de educación rural para dar continuidad a las clases en tiempos de pandemia en dos regiones de América Latina: el estado de Minas Gerais (Brasil) y la provincia de Misiones (Argentina). O sea, dar voz a las y los docentes que trabajaron con las dificultades generadas en el contexto de pandemia; y, que además ya tenían las falencias que el sistema de educación en contextos rurales presentaba. Contar qué hicieron las y los docentes, la adaptación curricular, la articulación de los saberes de las y los docentes con el contexto social y cultural en el cual viven las y los niños se considera primordial para no pasar desapercibido el rol docente en todos los escenarios. Poniendo en valor en los relatos y las actividades que surgieron este contexto, para dejar a partir de ellos un archivo que sirva de guía para futuras intervenciones e investigaciones.

2. La educación rural en Argentina y la educación do campo en Brasil: breve descripción histórica

En Argentina, recién en el 2006 se sanciona la actual Ley de Educación Nacional N.º 26.206/04. La cual contempla a partir de un capítulo específico las características y especificidades de la educación rural. Esta ley da entidad propia y reconocimiento a la educación rural, describe algunas de sus particularidades, en el capítulo X en los artículos 49°, 50° y 51°. En específico, el artículo 49° define a la educación rural como:

> Artículo 49°. La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (Ley Nacional de Educación, 2006).

La Ley Nacional de Educación tiene criterios comunes que rigen en todas las provincias tanto en el ámbito urbano como el rural. El modo como se implementan depende de las características de cada territorio. Los criterios unificados tienen como objetivo garantizar la obligatoriedad de la educación, el cumplimiento del ciclo lectivo, al igual que el armado de programas en conjunto con las jurisdicciones que contemplen y mejoren la formación de las y los docentes (Ministerio de Educación, 2015).

Con respecto a los establecimientos educativos, en Argentina hay 17.617 pertenecientes a contextos rurales "donde cursan 881.153 estudiantes y alumnas en nivel primario y 264.668 en nivel secundario. También hay un total de 94.881 docentes de Educación Común en establecimientos rurales" (Fundación Thomson Reuters y EduRural, 2019, p. 10).

La población rural, según el Ministerio de Educación de la Nación (2015), presenta una gran heterogeneidad con respecto a las condiciones de vida y la accesibilidad al sistema educativo. Existe una mayor tasa de abandono, repitencia y sobreedad. Las causas señaladas refieren a las grandes distancias existentes entre las casas y las escuelas, al igual que la inaccesibilidad a raíz del mal estado de los caminos. Existen épocas del año en las que se intensifican las inasistencias por el inicio de las cosechas y debido a que los niños trabajan o deben permanecer en sus hogares durante la ausencia de los padres. Si bien son notables las particularidades de los sujetos que asisten a las escuelas en contextos rurales, las mismas no poseen un programa específico, sino que desarrollan el mismo programa de educación que poseen las escuelas urbanas (Olea, 2010). Por lo tanto, existen factores que dificultan el desarrollo de la educación en contextos rurales y que con la pandemia se agudizan.

En lo que respecta a Brasil hasta la década de 1990, cuando la educación del campo se configuró como un movimiento de lucha, la educación en contextos rurales se caracterizaba por la ausencia de la formación docente, de material didáctico adecuado y por la falta de diálogo con las realidades rurales en el marco de una infraestructura precaria. Como consecuencia de estas carencias se originaba el no acceso y el ausentismo escolar por parte de los estudiantes, ocasionando llamativos índices de falta de alfabetización de la población campesina. Según Carvalho (2015), esta visión hegemónica en la escuela, tenía como intención el control político, ideológico, la asistencia y la separación entre los valores y el conocimiento que pertenecen al campo y la ciudad.

Diniz-Menezes (2013) señala que la precariedad fue significativa hasta los años 1990, que se instituía una nucleación como política pública: "ya no sería necesario pensar en la escuela en las zonas rurales, sino garantizar el transporte de niños y jóvenes que aún vivían allí a los centros urbanos más cercanos" (p. 21). ¿Cómo luchar por la conquista y la permanencia en la tierra si los niños se iban a la ciudad a estudiar?

En este contexto, los movimientos sociales, la iglesia, las universidades, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se involucraron en prácticas colectivas que culminaron en la I Conferencia Nacional de Educación Básica en el Campo, en Luziânia,en 1998. En este evento, se propuso cambiar el nombre de "educación rural" a "educación del campo".

Así, un hito importante para la educación nacional y para la educación del campo, está en Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), de 1996, que define la oferta desde la educación básica hasta la población rural: los sistemas educativos harán las adaptaciones necesarias para atender a las especificidades de la vida rural y de cada región, principalmente con respecto al contenido curricular y las metodologías apropiadas; organización escolar, incluida la adaptación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas, y la adaptación a la naturaleza del trabajo en el campo (Brasil, 1996).

Si bien como se desarrolló anteriormente existen leyes que amparan y acreditan la educación rural en ambos territorios latinoamericanos, estas se fueron construyendo históricamente con programas y dispositivos para favorecer la educación en el contexto rural, aunque las la mismas carecen de un seguimiento de políticas.

3. Método

Para lograr el objetivo de este trabajo se analizaron dos casos latinoamericanos seleccionados por el equilibrio entre su heterogeneidad y homogeneidad: La provincia de Misiones en Argentina y el estado de Minas Gerais en Brasil. Cada uno de los países tiene diferentes historias en relación con la interposición de prácticas escolares en el campo y la adopción de diferentes prácticas gubernamentales para enfrentar la pandemia, aunque resultan ser países vecinos.

4. Diseño de investigación

El diseño utilizado fue el estudio de casos múltiples. Este diseño está interesado en la indagación sistemática de casos o situaciones abundantes de información crítica para alcanzar el objetivo de la investigación. Los casos considerados en este estudio fueron Misiones en Argentina y Minas Gerais en Brasil. Ambos permiten visualizar como la pandemia de la covid-19 agudizó las desigualdades históricas en las condiciones de infraestructura, accesibilidad y calidad ya experimentadas antes por los sujetos en el campo (Ribeiro et al., 2021). Problemas que surgen en algunas regiones debido al suministro precario de agua y otras condiciones sanitarias, otros debido a los caminos precarios, especialmente durante períodos de lluvia y la falta de servicios básicos de salud en las comunidades, entre otros.

En las escuelas rurales, a pesar de los muchos logros, todavía es común ver fondos insuficientes para las comidas escolares, déficits en la capacitación de sus docentes, escuelas sin laboratorios o con tecnologías obsoletas, falta de acceso a internet, inexistencia y falta de transporte escolar, además del cierre histórico de las propias escuelas en contextos rurales.

5. Caso Misiones en Argentina

En Argentina la educación rural se define como una modalidad educativa que busca garantizar el cumplimiento de la escolaridad mínima y obligatoria mediante procesos de adecuación pedagógica a las particularidades del territorio y a las necesidades de las personas que habitan en zonas rurales (Presidencia de la República Argentina, 2015; República Argentina, 2006; Olea, 2010). Esta adecuación se hace cargo de las profundas diversidades de condiciones de vida y de las brechas educativas presentes

en los contextos rurales como el abandono, la repitencia y la sobreedad (Presidencia de la República Argentina, 2015). Algunas condiciones a las que debe ajustarse la educación rural son las grandes distancias entre casas y escuelas, el mal estado de caminos, las condiciones climáticas, los ciclos producción agroganadero y las lógicas de trabajo familiar en los que participan los niños.

Durante la pandemia el Ministerio de Educación (2020) implementó el Programa "Seguir educando". Este programa consistió en la distribución nacional de una colección de nueve cuadernillos por nivel, en la que se priorizaron las zonas rurales. Adicionalmente, se habilitó un sitio web que alojaba programas educativos de radio y televisión, y una plataforma federal educativa llamada "Juana Manso", que constó de aulas virtuales, bibliotecas virtuales y un espacio de formación para docentes que contenía material didáctico e información sobre su utilización pedagógica (Ministerio de Educación, 2020).

En la provincia de Misiones, se utilizó el Portal Web CREAR. En esta plataforma se alojaron cuadernillos educativos que además se distribuyeron de manera impresa. Una de las políticas de continuidad pedagógica fue el financiamiento de 85 "Centros de Apoyo", que cumpliendo las más estrictas medidas sanitarias apoyaban pedagógicamente de manera presencial a estudiantes que presentaban discontinuidades escolares (Presidencia de la Nación y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018).

6. Caso Minas Gerais en Brasil

En Brasil, la educación rural se define como un sistema educativo adaptado a las especificidades de la vida rural y de cada región, principalmente con respecto al contenido curricular y las metodologías apropiadas; organización escolar, incluida la adaptación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas, y la adaptación a la naturaleza del trabajo en el campo (Brasil, 1996). En este sentido, en este país la educación rural se entiende como educación del "campo". Este énfasis busca incluir una reflexión sobre el significado actual del trabajo campesino, de los sujetos y las luchas sociales y culturales de los grupos que hoy tratan de garantizar la supervivencia de este trabajo (Carmo, 2019; Caldart, 2012).

Desde la confirmación de los casos de la covid-19, en varios estados brasileños se dispuso la sustitución de clases presenciales por clases en medios digitales y el teletrabajo. En el estado de Minas Gerais la educación se organizó en tres ejes: 1) Planes de estudios tutelados, folletos mensuales que contenían un conjunto de actividades y pautas de estudio (disponibles de manera online o en formato impreso), 2) Programa de televisión "Se Liga na Educação" y; 3) Conexión digital. A pesar de estas orientaciones, algunos municipios adoptaron diferentes estrategias con la producción de materiales y pautas de estudio centralizadas en los departamentos de Educación o en las propias escuelas, logrando diferentes repercusiones y resultados en la comunidad escolar (Ribeiro et al., 2021).

7. Participantes

Participaron 20 docentes que trabajaban en escuelas en contextos rurales (10 por cada caso). La selección de las y los participantes se efectuó a partir de un levantamiento de datos realizado con la técnica bola de nieve, la cual consistió en un primer contacto con una docente que recomendó a otra persona a la cual entrevistar, contactada vía teléfono.

Para Bockorni y Gomes (2021) la muestra en bola de nieve, en cuanto a técnica de muestra resulta apropiada para investigaciones con grupos de difícil acceso, en particular en estudios con características particulares como las restricciones de acercamiento por la covid-19. Esta técnica es una forma de muestra no probabilística que usa redes de referencias e indicadores. En Minas Gerais se utilizó como red de referencia el programa del Ministerio de Educación para la formación continua de profesores de escuelas en contextos rurales. De igual modo en Misiones se utilizó el acercamiento de una de las investigadoras de este escrito a una de las docentes rurales que fue el nexo de acercamiento a las primeras docentes entrevistadas y luego estas docentes de las siguientes.

El 90% de las personas encuestadas se identificaron con el género femenino y la cantidad de estudiantes por aula que atendían presentó una alta dispersión (ver tabla 1).

Tabla 1. Características participantes

Caso Misiones				Caso Minas Gerais			
Sujeto	Genero	Modalidad	T	Sujeto	Genero	Modalidad	T
AR1	F	Inicial	8	BR1	F	Monogrado	270
AR2	F	Monogrado	10	BR2	F	Plurigrado	21
AR3	F	Plurigrado	16	BR3	F	Monogrado	120
AR4	F	Plurigrado	15	BR4	M	Plurigrado	110
AR5	F	Plurigrado	19	BR5	F	Inicial	27
AR6	F	Plurigrado	15	BR6	F	Plurigrado	84
AR7	F	Inicial	12	BR7	F	Monogrado	1
AR8	F	Directora		BR8	M	Monogrado	18
AR9	F	Plurigrado	8	BR9	F	Plurigrado	70
AR10	F	Plurigrado	15	BR10	F	Monogrado	10

Nota. F= Femenino; M=Masculino; Inicial= Educación preescolar; Monogrado= Educación escolar que considera en una misma aula estudiantes de un solo nivel educativo); Plurigrado= Educación escolar que considera en una misma aula estudiantes de distintos niveles educativos); T= Tamaño máximo de aula.

8. Estrategia de producción de información

Se aplicaron de manera remota entrevistas semiestructuradas mediante diversas plataformas (Google Meets; video llamadas de WhatsApp y Zoom dependiendo de la calidad del internet y dispositivos disponibles por parte de las personas participantes).

La realización de las entrevistas de manera virtual fue el modo que se encontró para garantizar la participación docente, respetando las recomendaciones internaciones de salud y las normas locales con relación a la pandemia de la covid-19. El guion se basó en dos ejes temáticos generales: (a) la falta de referencias educativas previas; y (b) las inseguridades sobre los métodos a ser implementados para mantener las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La recolección de información se llevó adelante a partir de la realización de entrevistas, las mismas se realizaron entre mayo y junio de 2020, periodo reconocido como el momento más crítico de la pandemia en ambos países. Las entrevistas se grabaron con el previo consentimiento informado de cada participante y luego transcriptas para su posterior análisis.

9. Análisis

La información obtenida fue analizada con el apoyo del software Atlas Ti. Se conformaron 3 categorías de análisis a partir de las entrevistas con las y los docentes (1) Políticas públicas percibidas por los estados nacionales y provinciales; (2) dificultades / desafíos para continuar con las clases en tiempos de pandemia; y (3) alternativas pedagógicas realizadas por docentes para continuar con las prácticas de enseñanza.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), los datos obtenidos en las entrevistas, respondiendo a cada categoría, se compararon entre los casos de Misiones y Minas Gerais. Esta comparación permitió la construcción de conocimientos propios de los territorios, partiendo directamente de los datos.

10. Resultados

10.1 Políticas públicas implementadas por los estados nacionales y provinciales

En ambos países, en el contexto de la emergencia sanitaria, se llevaron diferentes acciones por parte de los estados provinciales y nacionales para dar continuidad a las clases, esto fue identificado por las y los docentes en las entrevistas realizadas.

En Argentina, el Ministerio de Educación Nacional y de la provincia de Misiones realizaron entregas de cuadernillos impresos. Esta política fue reconocida por parte de las docentes entrevistadas quienes afirman haber recibido los cuadernillos. En los siguientes fragmentos de entrevista se reflejan estas afirmaciones:

> *Estamos recibiendo los cuadernillos enviados desde el Ministerio de Educación y distribuidos en Secretaría Escolar* (AR2).
>
> *Recibimos cuadernillos los cuales tuvimos que adaptar y contextualizar a la realidad de cada estudiante* (AR4).

Si bien se realizaron programas para dar continuidad a las clases, en el caso de Argentina desde el Ministerio de Educación, a nivel nacional, el Programa “Seguir educando”, la plataforma Federal Juana Manso y en Misiones, a partir del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el programa “CREAR” y los Centros de Apoyo no se adaptaron a las realidades de los contextos rurales. Más bien, como lo afirma

Olea (2010), los programas realizados para las comunidades urbanas son los que se implementan en los contextos rurales, sin una adecuación de las particularidades de cada zona. Esto se confirma en las entrevistas a los docentes:

> *Posiblemente vamos a tener que adaptar los contenidos acordándonos de que los cuadernillos vienen de forma general y nuestros niños tienen otros contextos* (AR1).
>
> *Debemos realizar muchas adaptaciones ya que son extensos con respecto a la lectura y algunos niños no comprenden por la forma en que son escritos, palabras complejas que en su dialecto diario no utilizan* (AR6).
>
> *Desde mi punto de vista, no condice con la línea pedagógica en la que se viene trabajando en el Nivel. Es decir, dentro del marco de proyectos, itinerarios, secuencias, unidades didácticas que siguen un orden de acuerdo al interés de los niños como eje principa*l (AR7).

Lo relatado por las docentes de Misiones, Argentina también fue vivenciado por los docentes en Minas Gerais, en Brasil. Las estrategias de los gobiernos siguieron secuencialmente la suspensión de clases presenciales, la anticipación de las vacaciones escolares y la reanudación de actividades de forma remota. En este proceso, las entrevistas brasileñas demuestran la falta de participación de los docentes en la formulación de materiales que se enviarán a los estudiantes y la tercerización, por parte de los gobiernos en la creación y el desarrollo de estrategias educativas para hacer frente a la pandemia:

> *Escucho rumores de que tendran clases virtuales los estudiantes que tengan acceso a internet y actividades impresas. Pero hasta el momento, no es seguro. Los especialistas están estudiando la mejor forma para hacer esto, pero hasta ahora no fue avisado nada a los profesionales* (BR5).
>
> *Estamos esperando ordenes de los superiores, por el momento solamente el distanciamiento social. Por lo pronto los gestores especulan una forma remota y preparan los materiales* (BR8).

La no participación de los docentes en la construcción de los materiales didácticos puede ser caracterizada como innovación regulatoria o técnica que, según Veiga (2003), se orienta por preocupaciones de estandarización, uniformidad, control burocrático y planificación centralizada. Son procesos verticales, sin la participación de profesores y estudiantes. El discurso del profesor *B5* denota la falta de oportunidades para que los docentes expresen sus opiniones sobre qué y cómo se debe enseñar durante el período de aislamiento y coloca al “otro” como el especialista y protagonista de este proceso.

La estrategia de crear material didáctico, dirigida a la especificidad de ese momento, era común a ambos países. Sin embargo, en Minas Gerais ha generado disconformidad:

> *El sistema presentó diversas fallas pedagógicas. Material mal elaborado, aulas didácticamente deficientes, contenidos incompletos y por momentos descolocados de la realidad de la escuela* (BR3).

Las entrevistas y discursos de las y los docentes demarcan la aplicación de políticas estatales, sin embargo, describen las fallas que estas traen aparejadas al no estar contextualizadas, al realizar propuestas que se encuentran fuera de la realidad

de quienes viven en contextos rurales. Esto se debe, en muchas ocasiones, a que no se realiza un estudio previo de las comunidades y de los territorios, el desconocimiento de cómo viven las y los pobladores hace que no se sepa que herramientas son las necesarias; además, la falta de contemplación del saber docente hace en ambos casos que ninguno/a de las personas entrevistadas identifique que los materiales sean los adecuados para sus estudiantes, sin que tengan que hacer alguna adaptación vinculada al contexto rural. Esto reduciría notablemente si los conocimientos docentes se contemplaran en el armado de políticas públicas educativas propias para cada territorio.

10.2 Dificultades/desafíos para continuar con las clases en tiempos de pandemia

Frente a las dificultades que trae aparejadas las políticas estales fuera de contexto y sin contemplar las particularidades, tanto en Argentina como en Brasil, a partir del aislamiento obligatorio producto de la emergencia sanitaria para las y los docentes de zonas rurales, surgieron múltiples desafíos para dar continuidad a las clases. Entre estos desafíos se encuentra la falta de acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), todos las y los docentes mencionan esta problemática:

> *Los estudiantes no tienen no solamente acceso a internet, sino que no tienen un celular, ¡ni siquiera de los más comunes!* (AR10).
>
> *El otro medio que cuento es un grupo de WhatsApp que de los 19 estudiantes tengo 8 familias que cuentan con este medio* (AR5).
>
> *No cuentan con internet mucho menos con una computadora, lo único que disponen es de un teléfono celular y la app whatsapp, que permite el acceso a internet, pero a través del consumo de datos móviles, cuando el teléfono tiene saldo, no es todos los días* (AR4).
>
> *El proceso educativo durante la pandemia altera drásticamente la dinámica de las escuelas públicas, de aulas esencialmente presenciales y tradicionales a una educación a distancia. Eso representa un gran desafío para los docentes, pues exige el dominio de tecnologías de EAD y necesita de la existencia de un alumnado capaz de gerenciar su proceso de enseñanza de forma autónoma y responsable* (BR4).
>
> *Las dificultades son muchas, pues un gran número de estudiantes no tiene internet en la casa o no tienen computadoras o celulares para tener clases virtuales. Algunos tampoco tienen cómo moverse hasta la escuela para buscar material impreso, ee el caso de que se lo brinde* (BR4).

Tanto la necesidad de la tecnología como la falta de esta se hacen evidentes. Las TICs se tornaron al mismo tiempo el principal instrumento y uno de los principales desafíos vivenciados por las y los docentes en tiempos de pandemia.

Se evidencia la falta de capacitación sobre el uso de estas tecnologías, en este trabajo en particular, la falta de conocimiento sobre el uso también por parte de las familias las y los estudiantes:

> *Algunos padres no saben leer ni escribir, no pudiendo ayudar a sus hijos.* (AR4).
>
> *Escasa manipulación de medios tecnológicos por parte de los padres y la ausencia de los mismos en los hogares* (AR6).
>
> *Observé en algunos momentos a las mamás de estudio fundamental I, principalmente, desesperadas con las actividades de los hijos* (BR1).

> Afirmo que gran parte de mis estudiantes y alumnas no tienen acceso y a los que lo tienen no les podemos garantizar que estén apropiándose correctamente del contenido (BR3).

Que los padres no tengan formación en el uso de los medios tecnológicos, se vuelve un problema tanto para el docente como para el alumno, porque no pueden ayudar a sus hijos con las actividades que demanda la escolaridad.

En Argentina, la falta de herramientas tecnológicas varía desde no contar con artefactos tecnológicos, pasando por tener artefactos y no contar con internet, o incluso, tener artefactos e internet, pero sin acceso a datos. En cualquier contexto, pero sobre todo en el contexto de una pandemia, acceder a la comunicación y a la educación es fundamental. Esto se evidenció en el 2010, mucho antes del surgimiento de la covid-19, con la creación del programa "Conectar Igualdad" que visibilizó que acceder a una computadora es un derecho. En Brasil, a pesar de la importancia que tiene el internet para la educación, no fue identificado ninguna política pública general que apuntara a garantizar el acceso a internet en el contexto rural antes de la pandemia.

Además de las desigualdades tecnológicas y de comunicación ya evidenciadas, también están las desigualdades de acceso geográfico. Las y los docentes también informan sobre la dificultad de conseguir que el material impreso (alternativa a la falta de acceso a las tecnologías) llegue a sus estudiantes debido a las largas distancias entre la sede municipal y las comunidades. Por lo tanto, el acceso de los materiales educativos a los sujetos que viven en contextos rurales no es igualitario:

> *La red municipal imprimió para todos los estudiantes, sin embargo, no tiene como entregarlos y dependen de que los padres vengan a la escuela a buscar. Lo que no ocurrió u ocurrió parcialmente... Otro factor que dificulta la búsqueda de material es la ausencia de transporte en las comunidades a la ciudad. Fuera de la pandemia el transporte de las comunidades es inexistente, muchas veces utilizan el transporte escolar juntos con sus hijos, en la pandemia esto se agudiza y agrava* (BR1).

Siguiendo en la misma línea la pandemia establece una brecha entre el docente y los estudiantes, brecha que la tecnología vendría a acortar si los estudiantes contaran con los artefactos necesarios, sin embargo, afirman que estas herramientas no suplen el vínculo que se establece en el aula:

> *No es lo mismo estar con ellos en forma directa con el alumno, de poder mirarle, poder ver su gesticulación, si te entendió, si no te entendió* (AR10).
>
> *Es fundamental el contacto estrecho con el niño. Creo que en eso afectó de manera indudable, la pandemia.* (AR7).
>
> *Otro punto que me deja con vergüenza y porque me gustaría tener ese contacto remoto con ellos para saber cómo ellos están, como se están cuidando, qué actividades están haciendo para garantizar la supervivencia, cómo se organizaron y toda o cualquier propuesta de enseñanza está por encima de esta realidad* (BR1).
>
> *La didáctica es totalmente diferente y pedagógicamente es difícil alcanzar al alumno o alumna, evaluar, registrar. Temo por la penalización, por ejemplo, de un buen alumno que sea tímido y no quiera o no pueda tener contacto y diálogo a distancia* (BR3).

Los discursos de los docentes *BR1* y *BR2* describen la complejidad de los desafíos para continuar con las clases en tiempos de pandemia:

> *La enseñanza a distancia requiere que el estudiante tenga calidad y libre acceso a las tecnologías, requiere que tenga apoyo (aquí entendido como el nivel de educación) en el hogar de sus padres o tutores y que tenga todas sus necesidades básicas, como alimentación, residencia con dignidad, salud, luz, agua, en fin, esta enseñanza a distancia no sirve para la red pública si no se atienden, al menos mínimamente, todos los derechos de la clase trabajadora, sea en el campo o en la ciudad* (BR1).
>
> *Los cambios fueron diversos, ya que todo es muy diferente tanto para el docente como para el alumno. Contenido rezagado, salud mental y emocional afectada, baja calidad y desempeño docente* (BR2).

Por lo tanto, la falta de acceso a las tecnologías de información y comunicación, la dificultad para que los materiales lleguen a los estudiantes, la nula instrucción de los padres en el proceso de enseñanza en el hogar y la distancia entre los estudiantes y los docentes, son solo algunas de las diferentes fases que la pandemia impuso como desafíos para las escuelas rurales y agudizó las desigualdades que existían antes.

10.3 Alternativas pedagógicas realizadas por docentes/as

A partir de las dificultades para llevar adelante las clases en el contexto de pandemia y las políticas públicas efectuadas por los estados provinciales y nacionales de cada país, se generó la siguiente pregunta ¿Qué sucede cuando las propuestas pedagógicas provistas por las políticas públicas de los estados no son compatibles con las realidades a las cuales van dirigidas?

En esta investigación observamos cómo las propuestas oficiales son apropiadas por las y los docentes rurales quienes, a través de sus intervenciones, generan alternativas pedagógicas para compensar las desigualdades existentes. Sin embargo, a pesar de la adhesión de los docentes, los contextos demandan otras acciones que las políticas públicas no alcanzan en un principio, requiriendo estrategias personales para dar oportunidades y acceder a la escuela. Por lo tanto, estas estrategias fueron identificadas entre los profesores encuestados:

> *Comunicar una persona un vecino del lugar y ese vecino intente llegar esa información, pero justamente, con el tema del aislamiento social no pueden salir de sus casas* (AR1).
>
> *Materiales que nosotros mismos armamos para aquellos niños que no cuentan con un celular* (AR3).
>
> *Los niños confeccionan sus cuentos con piedras, palos* (AR7).

Los y las docentes entrevistadas, mencionan diferentes estrategias que realizan para continuar con las clases. Estas estrategias van desde la creación de cuadernillos por parte de los propios docentes, pasando por la reutilización de los materiales que tienen los estudiantes en sus casas (carbón que utilizan como lápiz, el cartón como hoja, hasta la misma tierra es utilizada como cuaderno), hasta la participación de los vecinos que sirven de puentes para la comunicación entre el docente y el alumno que no cuentan con acceso a los artefactos tecnológicos.

11. Conclusiones

A partir del análisis de los casos de Misiones/Argentina y Minas Gerais/Brasil, de los desafíos y de la perspectiva docente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos rurales, fue posible verificar que la pandemia de la covid-19 también planteó retos para el logro de las políticas educativas públicas en los contextos analizados.

Haddad (2012), pensando el derecho a la educación, dice que es necesario institucionalizar la educación como política de Estado, teniendo como aliada a la equidad en la distribución de recursos para impulsar las políticas educativas y reducir las desigualdades de todo tipo. Además de garantizar condiciones de permanencia, es necesario construir políticas públicas comprometidas con las diversas demandas / necesidades sociales y culturales de la población.

En el contexto rural y en un estado democrático de derechos, como proponen Argentina y Brasil, se cree que es necesario "instituir políticas públicas de educación rural dentro del ordenamiento jurídico y que es fundamental para llevar a cabo la lucha política por los derechos campesinos" (Carmo, 2019, p. 32). Sin embargo, en los resultados de este trabajo se visualizaron como las políticas estatales a nivel provincial y a nivel nacional tanto de Argentina como de Brasil no estuvieron acorde a las necesidades de la población educativa que se vive en los contextos rurales, es decir, no fueron contempladas las realidades de la comunidad rural vinculadas a la falta de acceso a las tecnologías. Tampoco las políticas fueron creadas con el apoyo de las y los docentes, lo que dificulta que los recursos se adapten a las necesidades y demandas propias de cada territorio.

Asimismo, siguiendo lo propuesto por Dillon (2006) las desigualdades tecnológicas existen desde antes del surgimiento de la covid-19. Autores como Díaz (2020) identificaron las múltiples dificultades, brechas tecnológicas y de formación con respecto a las TICs en el ámbito educativo rural: "Tanto docentes como estudiantes no estaban preparados por múltiples factores para adentrarse a la educación mediadas por plataformas y aplicaciones virtuales. Evidenciado que hacen falta computadoras para poder estudiar, pisos tecnológicos, capacitación y conectividad [...]" (Dillon, 2006, p. 13).

Sin embargo, vemos que los docentes rurales pudieron ser activos en su accionar, al percibir que los materiales brindados por los dos países no les era funcional para desempeñar su rol con sus estudiantes y llevar adelante las clases en el contexto de pandemia, utilizaron los recursos y materiales que tenían, además de crear estrategias didácticas para continuar con las clases.

La utilización de recursos accesibles por las y los estudiantes como las hojas de los árboles, la propia tierra para escribir y dibujar, una fruta para ser utilizada de ejemplo de la forma que tiene el virus de la covid-19, todos estos recursos que, entre otros, fueron mencionados en los resultados de este trabajo demuestran la importancia del rol docente y de visibilizar el trabajo que ellas y ellos hicieron en el contexto de la pandemia, donde estas adaptaciones sirven como indicador de cuanto falta por hacer en términos de políticas públicas que favorezcan a los sectores rurales y que brinden tanto a docentes como a las y los estudiantes las herramientas necesarias para ac-

ceder a la educación, sin dejar de utilizar la creatividad y recursos provenientes del entorno en el cual viven, sino que puedan tener las opción de elegir utilizarlos y no la necesidad de hacerlo por falta de recursos.

A partir de lo hasta aquí desarrollado se identifica un desafío, el que viene a poner en discusión a partir de la psicología rural, el de dejar de ver con lentes urbanos las problemáticas que se presentan en los contextos rurales (Landini, 2015). Si bien, la pandemia es padecida en todos los contextos tanto urbanos como rurales, existe un factor clave al momento de crear políticas públicas desde los gobiernos de Argentina y de Brasil, ninguno de los dos países contempló las particularidades de los territorios, proponiendo estrategias de continuidad de las clases desde una lógica urbanística, donde la falta de luz, de internet y de artefactos tecnológicos como una computadora y un celular no fueron del todo vislumbrados.

La participación de las poblaciones rurales en el armado de los programas y políticas es fundamental para el éxito de las mismas. La necesidad de una construcción colectiva y participativa de soluciones para la educación en contextos rurales en toda América Latina. Una educación que reconoce la función social de la escuela (y la lucha que se libró durante años por su existencia y resistencia) y que contribuye, en tiempos “normales” y ante adversidades como la pandemia, al desarrollo crítico y autónomo de las y los estudiantes y docentes rurales.

Sin embargo, tomando a Terigi (2012) la educación como política pedagógica, es un derecho y como todo derecho debe ser garantizado por el Estado, no debería depender de la buena voluntad de las y los docentes. Si bien las acciones de estos docentes/as son elogiables, en un contexto que resalta tantas desigualdades, son acciones que muestran un involucramiento individual para garantizar mínimamente el acceso a la educación y que las políticas estatales no están acordes a las poblaciones a las cuales están dirigidas en el contexto rural y quedan sujetas a la adaptación de las y los docentes.

No podemos negar que las restricciones impuestas por la pandemia generaron por un lado pérdidas de oportunidades educativas (Reimers, 2021) y por otro, afectaron directamente la salud mental de niños y adolescentes (Lee, 2020). Eso no quiere decir que todo esté perdido o irrecuperable en términos de educación. Tener esta información nos cobra acciones en políticas públicas para superar y hacer frente a los cuadros notados. Esto no debería basarse en la acción individual de los y las docentes, sino más bien una preocupación general y, en particular, de los gobiernos de los países. Sin embargo, hay muchas maneras de superar las desigualdades generadas, pero todas deben comenzar por considerar el derecho de la población rural a la educación, una prerrogativa constitucional de Argentina y Brasil.

12. Agradecimientos

A las docentes y los docentes que colaboraron con esta investigación. Al igual que a las y los integrantes de la Red Latinoamericana de Psicología Rural.

Referencias

Alves, L. A. S., Martins, A. C. S. y Moura, A. A. (2021). Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 61-78. https://doi.org/10.35362/rie8614373

Brasil. (1996). *Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto Federal.

Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *Human Sciences, 6*, 1-15. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22

Bockorni B. R. S.; Gomes, A. F. A Amostragem (2021). Snowball (bola de neve) em uma Pesquisa Qualitativa no Campo da Administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama*, 22(1), 105-117. http://bit.ly/3Lg7rS3

Borkowski, A., Ortiz Correa, J. S., Bundy, D. A., Burbano, C., Hayashi, C., Lloyd-Evans, E., ... y Reuge, N. (2021). *COVID-19: Missing More than a Classroom. The Impact of School Closures on Children's Nutrition.* Innocenti Working Paper 2021-01. UNICEF.

Cabello, P., Claro, M., Rojas, R. y Trucco, D. (2020). Children's and adolescents digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, *15*(2), 183–201. https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176

Caldart, R. (2012). Educação do Campo. En R. Caldart (org.). *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Carmo, N. C. C. (2019). *Um mapeamento da educação do campo em minas gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório do campus

Carvalho, C. A. S. (2015). Práticas Artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório do Campus de Belo Horizonte, Brasil.

Díaz, R. F. (2020). *Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia*. Questión.

Dillon, E. (2006). La educación rural en la Argentina de hoy. *Anales de la educación común/Tercer siglo*, Buenos Aires, Argentina.

Diniz-Menezes, L. S. (2013). Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório do Campus de Belo Horizonte, Brasil.

Estrada, R. y Lombardi, M. (2020, August 12). *Skills and selection into teaching: Evidence from Latin America.* Caracas: CAF. http://bit.ly/3JCDdrf

Fundación Thomson Reuters y EduRural. (2019). *La educación en contextos rurales , un recorrido por 7 países.* https://bit.ly/3ZHDgrn

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. y Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica, 72*(3), 226-235. https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9

Haddad, S. (2012). Direito a Educação. En R. Caldart (org.), Dicionário da educação do campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Landini, F. (2015). *Hacia una psicología rural Latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. https://bit.ly/3mM2nuz

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, *4*(6), 421. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7

Ministerios de Educación. (2020). *Educación*. https://www.argentina.gob.ar/educacion

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69.

Olea, M. (2010). Ruralidad y educación en argentina: Instituciones, políticas e programas. *VI Congreso del Ceisal "Independências, dependências, interdependências,* Universidade de Toulouse Le Mirail, Francia. https://bit.ly/3ZImfx8

Onyema, E., Eucheria , N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. y Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice, 11*(13), 108-121. https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12

Ong, X., Tan, K., Chia, Y., Lee, H., Ng, O. T., Wong, M. S. Y., & Marimuthu, K. (2020). Air, surface environmental, and personal protective equipment contamination by severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) from a symptomatic patient. *Jama, 323*(16), 1610-1612. https://doi.org/10.1001/jama.2020.3227

Presidencia de la Nación, y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnologías. (2018). *Anuario estadístico educativo*. República Argentina. https://bit.ly/3JBVKnBf

Presidencia de la República Argentina. (2015). *Temas de educación panorama de la educación rural en Argentina*. https://bit.ly/3JxRJjM.

Qian, M., y Jiang, J. (2020). COVID-19 and social distancing. *Journal of Public Health*. https://doi.org/10.1007/s10389-020-01321-z

Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 9-23. https://doi.org/10.35362/rie8614557

República Argentina. (2006). *Ley 26.206/2006, 14 de diciembre, Ley de Educación Nacional*. https://bit.ly/3Lrw4em

Ribeiro, L. P., Leal, A. A. A, Oliveira, L. y Ribas, S. R. S. (2021). Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 79-96. https://doi.org/10.35362/rie8614259

Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Psychosocial impact on school in Chile. inequalities and challenges for Latin America. *Avances En Psicologia Latinoamericana*, *38*(2), 1–17. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404

Sra, H. K., Sandhu, A., & Singh, M. (2020). Use of Face Masks in COVID-19. *Indian Journal Pediatric, 87*(7):553. https://doi.org/10.1007/s12098-020-03316-w

Taylor S. J. y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Editorial Piados.

Terigi, F. (2012). La enseñanza como práctica política. *Diálogos Pedagógicos, 4*(7), 89-105.

Thampi, N., Longtinb, A., Petersc, Y. A., Pittetc, D. y Overy, K. (2020). It's in our hands: a rapid, international initiative to translate a hand hygiene song during the COVID-19 pandemic. *Journal of Hospital Infection, 105*(3), 574-576. https://doi.org/10.1016/j.jhin.2020.05.003

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Caderno Cedes, 23*(61), 267-281. http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf.

Wan, Y. S. (2020). *Education during COVID-19*. Institute for Democracy and Economic Affairs (IDEAS). Breaf Ideas.

Cómo citar en APA:

Hoffman-Martins, S. E., Carmo, N. C. C., Andrade, R. M. R. y Ribeiro, L. P. (2023). Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 39-54. https://doi.org/10.35362/rie9115562

La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos

Lorena Romero [1]
Lorena Colignon [1]
María Elena Rougier [1]
[1] *Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina*

Resumen. El estudio tiene como propósito describir algunas particularidades de los espacios rurales en los que se localizan siete escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos, Argentina, denominadas escuelas Nina, estas ampliaron su jornada escolar en el año 2015 y posteriormente, durante la pandemia por la covid 19, debieron resignificar la organización de sus tiempos y sus propuestas.

A escala global, en 2020, los tiempos de excepcionalidad trastocaron la vida cotidiana escolar, exigiendo adecuaciones que pasaron de un modelo pedagógico centrado en la presencialidad a propuestas situadas en espacios domésticos, escenarios totalmente inéditos. A su vez, las escuelas de contextos rurales se encontraron más limitadas y/o posibilitadas por las propias condiciones regionales y locales, siendo estos aspectos los que también se abordarán en el presente escrito. El mismo, se inscribe en un Estudio Federal impulsado en 2021 por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En Entre Ríos, el tema objeto de estudio fue *Los saberes de las escuelas Nina, en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid 19,* abordado desde un enfoque metodológico cualitativo.

Palabras clave: escuelas; ruralidades; jornada extendida; pandemia.

A heterogeneidade dos contextos rurais e das escolas de jornada ampliada em tempos de pandemia: possibilidades e condições

Resumo. O objetivo do estudo é descrever algumas particularidades dos espaços rurais em que estão localizadas sete escolas primárias da província de Entre Ríos, Argentina, denominadas escolas Nina, que ampliaram sua jornada escolar em 2015 e, posteriormente, durante a pandemia da COVID-19, tiveram que dar um novo significado à organização de seus cronogramas e propostas.

Em escala global, os cronogramas atípicos em 2020 perturbaram o cotidiano escolar, exigindo adaptações que passaram de um modelo pedagógico focado no presencial a propostas situadas em espaços domésticos, cenários totalmente inéditos. Por sua vez, as escolas em contextos rurais encontravam-se mais limitadas e/ou possibilitadas pelas próprias condições regionais e locais, aspectos que também serão abordados neste trabalho. Este trabalho faz parte de um Estudo Federal promovido em 2021 pelo Ministério da Educação da Nação Argentina. Em Entre Ríos, o tema objeto de estudo foi Os saberes das escolas Nina em contextos rurais, em tempos de pandemia da Covid 19, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa.

Palavras-chave: escolas; ruralidades; jornada ampliada; pandemia.

The heterogeneity of rural contexts and extended day schools in times of pandemic: possibilities and constraints

Abstract. This article aims to describe some particularities of rural spaces in which 7 primary schools in the province of Entre Ríos, Argentina, are located in, called Nina schools, which have extended their school day since 2015 and, in pandemic by COVID 19, had to resignify their time organization and proposals.

On a global scale, in 2020, the times of exceptionality have disrupted daily school life, requiring adjustments that went from a pedagogical model focused on face-to-face teaching to proposals located in domestic spaces, in unprecedented scenarios. At the same time, schools in rural contexts were constrained and/or enabled by regional and local conditions, and these aspects will also be addressed in this paper. It is part of a Federal Study promoted in 2021 by the Ministry of Education of Argentina. In Entre Ríos, the subject under study was The knowledge of Nina schools, in rural contexts, in times of pandemic by Covid 19, approached from a qualitative methodological perspective.

Keywords: Schools; ruralities; extended school day; pandemic.

1. Introducción

El artículo describe la heterogeneidad de los espacios rurales en los que se localizan siete escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos, Argentina, denominadas escuelas Nina, que ampliaron su jornada escolar a partir del año 2015 y, que posteriormente, por la covid 19, debieron resignificar la organización de sus tiempos y sus propuestas.

El trabajo recupera aspectos de las realidades escolares rurales estudiados a partir de una Investigación Educativa Federal (IEF)[1] en el año 2021, que fue una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), para orientar la mirada hacia "Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia".

En la provincia de Entre Ríos, el tema objeto de estudio fue *Los saberes de las escuelas Nina*[2]*, en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid 19* (Colignón et al., 2020)*,* dicha pesquisa se dirigió desde la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa dependiente de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación provincial del que somos integrantes del equipo técnico pedagógico. Por otra parte, la Dirección de Educación Primaria y su equipo también aportaron definiciones iniciales al estudio.

En tiempos de excepcionalidad por la covid-19, la vida cotidiana escolar se vio trastocada, promoviéndose nuevas adecuaciones, en las que se pasó de un modelo pedagógico centrado en la presencialidad a propuestas situadas en espacios domésticos, hasta entonces escenarios casi inéditos. A su vez, las escuelas de contextos rurales se encontraron más limitadas y/o posibilitadas por las propias condiciones regionales y locales. En este estudio describiremos estos espacios rurales y sus particularidades, además de detenernos en presentar algunos de los condicionamientos que imprimió la pandemia. En este marco entendemos que este material debe ser un aporte relevante, ya que se aborda una temática contemporánea con la marca del presente, de lo que está frente a nuestros ojos, como fue el tiempo de la pandemia, en el que ahora con una mirada retrospectiva nos trae las huellas de lo transitado; pero también, que se configura en lo actual de una manera que lo hace único. Agamben (2008) define que "aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella" (p. 2).

En esta contemporaneidad la pandemia cambió lo actual del tiempo y para comprender lo complejo e incierto del mundo es necesario construir nuevas coordenadas, que den lugar a otras miradas que nos hagan visibilizar las particularidades de cada espacio. Por ello, consideramos interesantes los aspectos que emergieron del trabajo de campo con los análisis de las entrevistas y los documentos aportados para esta investigación.

[1] La Investigación Educativa Federal es una línea de trabajo propuesta desde la Coordinación en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa que tiene como objetivos crear y/o fortalecer los equipos provinciales de investigación educativa, mediante acuerdos que permitan abordar temáticas y núcleos problemáticos que atraviesan al sistema educativo en las veintitrés provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
[2] Según lo establecen las *Resoluciones N° 300/12 CGE* y *N° 355/12 CGE*.

Respecto de los antecedentes[3] indagados, se retoman un abanico de estudios regionales que han puesto el interés en el impacto de la pandemia en los espacios rurales y en las condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales para sostener la continuidad pedagógica. Incluimos aquí los que consideramos relevantes para enmarcar los espacios rurales en pandemia y los estudios que particularizan en la ampliación del tiempo escolar a nivel nacional y provincial.

1.1 Estudios nacionales relacionados con ruralidad, educación y pandemia

UNICEF (2020) en Argentina publicó una encuesta con el fin de colaborar con los gobiernos en el control y la mitigación de los efectos de la pandemia ocasionada por la covid-19 en la población infantil y adolescente. Los resultados destacan que casi el total de la población estuvo de acuerdo con la cuarentena y la obligatoriedad del confinamiento social, aunque el cumplimiento fue diferente y estuvo relacionado con la ubicación y condiciones socio-habitacionales de los hogares. También se explicita que la restricción de movilidad detuvo la actividad económica provocando pérdidas e insuficiencia de recursos económicos disponibles para satisfacer las necesidades de alimentación; siendo la población infantil y la vulnerable la más afectada, así como las que tenían familias a cargo de jefatura femenina o los ubicados en villas y asentamientos.

González y Petz (2020), integrantes de un grupo de trabajo de CLACSO, presentaron una investigación que abarcó desde marzo, que comenzó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), hasta mediados del mes de agosto del mismo año, se analizó aspectos de algunas regiones del país ante las medidas adoptadas por el Estado nacional y las provincias para reducir el impacto económico de la pandemia, con el fin de poder compensar la pérdida o disminución de los ingresos de las personas más afectadas. El estudio visibilizó cómo la pandemia estaba impactando en las actividades productivas y la comercialización negativamente, a la dificultad de los trabajadores rurales en sus deplazamientos, a la ausencia de cobertura por parte de sus empleadores, a la disminución de la ocupación, a las restricciones habidas para la provisión de alimentos e insumos, entre otras. En el plano educativo tuvo una gran relevancia el programa *Seguimos Educando Territorio* y los programas de transmisión como *Radio Nacional* y *Televisión Pública* del MEN, que se significaron como una herramienta que ayudó a sostener la comunicación en las zonas rurales. Lo que no cambió, según este estudio, fueron los conflictos por tierras, desmontes y desalojos, tampoco el agronegocio como modelo de desarrollo hegemónico en el agro argentino y la conflictualidad por la tierra, el agua y el monte. El informe originó, a modo de reflexiones finales, un debate sobre la producción de alimentos y su acceso en cantidad y calidad profundizado durante la emergencia sanitaria.

A nivel nacional, el MEN (2021) publicó un estudio exploratorio llevado a través de entrevistas. El mismo recupera miradas y representaciones de la etapa inicial de la pandemia a partir de la realización de entrevistas dialógicas, documentando aquellas estrategias que, en contexto de pandemia, se desplegaron para sostener el

[3] Cabe destacar en relación a las condiciones explicitadas para este escrito que, incorporamos antecedentes de más de 5 años de antigüedad debido a que la particularidad de la temática que conjuga ruralidad, más tiempo escolar en la escuela primaria y pandemia no han sido indagadas con anterioridad. Por tal motivo, se priorizaron para incorporar aquí estudios que abordan la ruralidad, la pandemia y la escuela (en los últimos años) y por otro lado la ampliación del tiempo escolar (con más de 5 años)

vínculo pedagógico entre actores de la escuela, con las familias y sus estudiantes; así como también las redes que se generaron entre diversas instituciones educativas. La continuidad pedagógica se dio de manera diferente en los distintos grupos sociales. La pandemia visualizó los procesos de desigualdad preexistentes; en los espacios más vulnerables, los referentes barriales, de organizaciones sociales, iglesias; dieron respuestas a las demandas de apoyo escolar, espacios de cuidado infantil, abastecimiento de alimentos y prácticas de higiene y salud comunitaria.

En lo que respecta a la continuidad pedagógica el estudio reflejó las condiciones preexistentes que las instituciones tenían: bien, por las experiencias del trabajo conjunto entre docentes y el personal directivo; o, bien, por las actividades docentes solitarias. Se reveló la tensión entre la obligatoriedad de la continuidad escolar y las múltiples situaciones que trajo el escenario de emergencia sanitaria, padecidas por familias y docentes, al tener que atender desafíos complejos. Respecto a las familias, encontraron dicultades para acompañar a su grupo en edad escolar, haciéndolo de modo intermitente o encontrándose imposibilitadas en otros casos.

1.2 Estudios nacionales relacionados con la ampliación de la jornada escolar.

El MEN (2016) en un documento presentó una caracterización cuantitativa del desarrollo de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina. En el mismo se extrajeron datos estadísticos provistos por los Relevamientos Anuales, en el período 2000-2015, particularizando en la etapa posterior a la sanción de *Ley de Educación Nacional* en 2006, normativa que determina que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa. Este material incluyó un análisis de antecedentes normativos, de investigación y de casos internacionales, sobre la duración de la jornada escolar y se menciona, para el caso de Argentina, que la oferta educativa del nivel primario en cuanto a la duración de la jornada escolar se incrementó en la última década.

Veleda (2013) publicó una investigación donde se puso en tensión la cantidad de tiempo que los estudiantes de Argentina pasan en la escuela y qué se hace durante ese tiempo. El estudio, abordado desde una perspectiva comparada, avanza en la relación entre el tiempo y lo escolar y su implementación a través de algunos programas en Latinoamérica. Se focalizó en Argentina a partir del “Modelo nacional de ampliación de la jornada escolar”, implementado por el MEN, y que después cada provincia adaptó según a sus posibilidades y a las estructuras de sus propios sistemas.

La investigación analizó, además, las percepciones de los directores y docentes sobre el modo en que el funcionamiento institucional estuvieron afectados por la ampliación de la jornada en relación con la comunidad, la gestión de los espacios, la organización del trabajo docente, las prácticas pedagógicas y su vinculación con las trayectorias escolares y los aprendizajes de sus destinatarios. Finalmente, se recabó expresiones de autoridades y funcionarios provinciales respecto a la implementación de estas políticas educativas.

Cattáneo (2017) publicó un trabajo en el que se buscó caracterizar la implementación de la jornada ampliada en las escuelas primarias de la Ciudad de Santa Fe en el periodo mencionado, atendiendo a las dimensiones de actores, recursos y formato escolar, para analizar si estas experiencias se acercan o se alejan del diseño

de la política. Es un estudio cualitativo para el que se seleccionaron siete de las ocho escuelas piloto en 2013 y 2014. Se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios, directivos, docentes, supervisores y referentes territoriales. Se enuncian aspectos positivos y problemáticos, pudiendo registrar dentro de los primeros, el acompañamiento brindado por los referentes territoriales y el compromiso de docentes y equipo directivo y los talleres. Entre los segundos se mencionan falta de capacitaciones, infraestructura deficitaria, entre otros.

Di Pietro et al. (2017) realizó un estudio del proyecto de jornada extendida en su primer año de implementación intentando indagar dichos aspectos registrados en el proceso de implementación del proyecto, en instituciones de Nivel Primario de Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal, que se incorporaron a través de la *Resolución Ministerial Nº 1658* de 2016 y que comenzó a funcionar ese año. De la sistematización de datos estadísticos de las catorce escuelas que se seleccionaron, mencionó que en las escuelas de jornada completa los indicadores de repitencia, sobreedad y no promovidos bajan respecto a las escuelas de Jornada Simple. Aunque, se advierte que no debe ser entendido como una relación de causalidad, y remiten a investigaciones que han tenido como objeto de estudio la propuesta formativa de la Jornada Extendida.

Ruiz (2020) intenta dilucidar algunas consecuencias sobre el derecho a la educación en función de su contenido en términos pedagógicos y realiza un análisis del impacto de la pandemia sobre la escolarización masiva. En el mismo trabajo problematiza algunas de las decisiones tomadas por los gobiernos que remiten a la celeridad con la que se implementaron programas a distancia centrados en plataformas digitales.

En lo que refiere a nivel local, en la provincia de Entre Ríos, Perassi y Macchiarola (2018) realizaron un estudio en el marco de un proyecto de Investigación. Allí se indagó programas que buscan la inclusión social-educativa de niños y jóvenes tal como son los Centros de Actividades Infantiles (CAI), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y las escuelas Nina. La perspectiva epistemológica del estudio es interpretativa desde un enfoque de la evaluación cualitativa para recuperar las formas en que los actores comprenden e interpretan tales políticas de inclusión. En Entre Ríos la muestra se centró en siete escuelas de las quince que iniciaron su ampliación de la jornada escolar en 2012, distribuidas en distintos departamentos provinciales. Las conclusiones puntualizan que las escuelas Nina generaron espacios curriculares alternativos a los existentes, creando nuevas rutinas y hábitos en los estudiantes, reduciendo los índices de repitencia. Las personas involucradas en el proyecto institucional destacan el carácter flexible del proyecto de las escuelas Nina y el compromiso como rasgo propio de las escuelas estudiadas, en el cual la lucha por el derecho a la educación entre sus actores y el lugar de los sujetos y sus condiciones de posibilidad es relevante. A modo de conclusión se recuperaron las valoraciones positivas en detrimento de las condiciones edilicias y las condiciones de trabajo docente.

2. Preguntas de investigación, métodos y materiales

El tema definido fue *Los saberes de las escuelas Nina, en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid 19,* en tanto la construcción de la pregunta problema estuvo orientada a estudiar “El lugar de los saberes en los procesos pedagógicos y

didácticos en el Segundo Ciclo de las escuelas de Doble Jornada "Nina", inscriptas en contextos rurales, en tiempos de pandemia por covid-19. Los objetivos se centraron en explorar los saberes que habitan y configuran la propuesta curricular del segundo ciclo de las escuelas primarias Nina rurales de la provincia de Entre Ríos; comprender cómo se configura la propuesta pedagógica y curricular de manera situada, además de indagar respecto de las implicancias de la modificación horaria en el escenario educativo pandémico.

De un total de 135 escuelas Nina en toda la provincia, localizadas en los departamentos Diamante, La Paz, Federal, Villaguay, Gualeguaychú, Islas del Ibicuy y Victoria, se seleccionaron siete escuelas primarias situadas en contextos rurales dispersos, que ampliaron su jornada escolar en el año 2015, las cuales representan la totalidad de las unidades con estas características. La selección de la muestra de tipo intencional se constituyó atendiendo a dos criterios: las escuelas que habían iniciado la ampliación del tiempo escolar en 2015, que en el momento de la investigación contaban con una cohorte de egresados ;y, las ubicadas en contextos rurales dispersos[4] establecido por normativa provincial (*Resolución 450* del año 1992 de la provincia de Entre Ríos). Una de ellas fue considerada como unidad piloto, ya que con el transcurrir de los años el contexto se fue modificando y actualmente se sitúa en una zona urbanizada, aunque según la normativa vigente continúa incluida en dicho grupo.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron ¿Cómo definió las escuelas primarias Nina los saberes del espacio de taller Acompañamiento al Estudio en Ciencias Sociales durante la pandemia? ¿Qué reconfiguración dispuso para hacer posible su proyecto pedagógico curricular? ¿Qué lugar ocuparon los contextos rurales en esta reconfiguración? ¿De qué modo habilitó prácticas educativas inaugurales?

Las definiciones metodológicas fueron de tipo cualitativo exploratorio, en función del cual se construyó un instrumento con entrevistas semiestructuradas (21 en total), en su mayoría de modo presencial y 2 a través de la herramienta Google Meet. También se realizaron observaciones, registros fotográficos, registro de documentos institucionales que dan cuenta de los procesos, decisiones, acuerdos e intervenciones curriculares sostenidas en pandemia.

Los sujetos educativos que fueron entrevistados en cada institución educativa visitada fueron: un integrante del equipo directivo, la persona en el cargo de maestro auxiliar y un docente tallerista del espacio Acompañamiento al Estudio en Lengua y Ciencias Sociales. En ese sentido se consideró que la propuesta del taller mencionado podría ser un espacio privilegiado y óptimo para la recreación de los saberes prescriptos en el currículum con los saberes culturales y sociales que matizan el espacio de vida de las infancias y sus familias.

[4] Se considera ámbito rural disperso a localidades o parajes de menos de 500 habitantes (UNICEF-FLACSO, 2020; INDEC, 2010; Steinberg et al., 2011).

3. Resultados

Las escuelas rurales son instituciones profundamente vinculadas al territorio, (Plencovich et al., 2011), condición que pudo observarse en las escuelas objeto de estudio. La conjugación de las escuelas primarias en contextos rurales más la ampliación de la jornada escolar junto a la pandemia, permitieron arribar a algunos resultados sustancialmente significativos.

Antes de darlos a conocer, describiremos los contextos donde se sitúan las escuelas que fueron objeto de estudio de la investigación realizada, entendiendo que las mismas tienen una organización y propósitos específicos, pero no pueden concebirse su ámbito de aprendizaje por fuera de la dimensión social e histórica, tal como menciona Elichiry (2018):

> [...] en la cual los sujetos construyen posiciones de docentes y aprendices a través de la interacción y participación. Eso nos conduce a destacar la necesidad de conceptualizar la noción de sujeto y subjetividad como constitutiva del contexto que se trama y organiza alrededor de situaciones y experiencias (p. 13).

Luego realizaremos menciones al impacto de la pandemia sobre las propuestas de las escuelas Nina rurales y, las limitaciones y/o potencialidades que emergieron a partir de las condiciones regionales y locales donde se encuentran ubicadas estas instituciones.

Cabe destacar que, por un lado, las escuelas estudiadas en el contexto de pandemia redefinieron contextualmente sus propuestas pedagógicas y adecuaron los modos de sostener el vínculo pedagógico[5]. Por otro lado, estas escuelas que venían transitando una reorganización de sus formatos en demanda de la ampliación de su tiempo, debieron ahora reducirlos a causa de la pandemia y las condiciones coyunturales.

3.1 Escuelas y territorios

Los territorios donde se sitúan las escuelas Nina son *rurales dispersos* lo que implica que están escasamente poblados por procesos estructurales acontecidos a lo largo del siglo pasado y que se agudizaron en la década del ‘70 y ‘90 con la concentración de tierras, el avance de la agriculturización, el monocultivo de soja y los cambios en las prácticas agropecuarias que debían realizarse necesariamente con maquinarias dotadas de nuevas tecnologías. En este sentido, González y Petz (2020) señalan que uno de los rasgos distintivos del “agronegocio como modelo de desarrollo hegemónico en el agro argentino es la conflictualidad por la tierra, el agua y el monte” (p. 35).

De modo similar, Rougier (2016) señala que el avance de los llamados agronegocios[6] condicionó a que se produjera:

> (...) la ocupación de grandes extensiones de tierras para destinar al cultivo de soja y trigo principalmente. Paralelamente, esta dinámica requiere de un campo libre de campesinos, o en otros términos, la territorialización del capitalismo exige la desterritorialización del campesinado, de los chacareros, de los colonos, de los pequeños productores agropecuarios que no pudieron capitalizarse

[5] A los fines de profundizar, invitamos a consultar el informe de investigación donde se amplían y referencian otros puntos al respecto (Colignón et al., 2020). Disponible en https://bit.ly/3LcrzEI

[6] Puede ser entendido como el desarrollo de negocios vinculados a actividades o productos del campo.

> (...) Entonces, habiendo perdido la territorialidad, se ven forzados a migrar a las ciudades, en busca de opciones de subsistencia, de alternativas de vida menos precarias (p. 83).

Quizás otro de los conflictos que trae aparejado este modelo de producción es el cuidado del ambiente, debido a los efectos adversos en la salud de la población que genera la inhalación de los agroquímicos aplicados en los cultivos.

Esta situación fue considerada desde el gobierno provincial a través del *Decreto Nº 2239* en el año 2019, que establece en su artículo 2º, un área de exclusión de aplicaciones terrestres de productos fitosanitarios de clase toxicológica en un radio de cien metros para aplicaciones terrestres y de quinientos metros desde el casco de la escuela rural. En consecuencia, el mismo decreto dispone la conformación de una Unidad Centinela en cada establecimiento rural, según puede leerse en su artículo 6º.

Algunos de los directivos entrevistados aluden a la situación ambiental describiendo los procedimientos a seguir, previos a la aplicación de los agroquímicos en cultivos próximos a los establecimientos educativos. Uno de ellos solicitaba reunirse con quienes realizan las fumigaciones para conocer la receta del producto a aplicar, además del día que se concretará la misma, agregando que "es lo que se acordó y funciona todo muy bien así" (directora de Escuela de La Paz, diciembre de 2021). Por su parte, la directora de la Escuela de Gualeguaychú expresaba que los vecinos decidieron destinar las tierras próximas a la escuela para cría de bovinos ante sus reclamos por el cuidado de la salud. Esto decía: "a partir de haber hecho toda esta movida ambiental, han dedicado los campos linderos de la escuela a la ganadería"[7] (directora de Escuela Gualeguaychú, diciembre de 2021).

Este modo de producción generó que muchos habitantes de los espacios rurales debieran abandonar sus pequeñas explotaciones agropecuarias y engrosar los sectores urbanos y periurbanos de ciudades próximas; las taperas[8] fueron cada vez más numerosas como claro exponente de esos procesos de reterritorialización. En cambio, otros pobladores permanecen aún y son ellos los que envían sus hijos e hijas a las escuelas rurales situadas en esos espacios rurales con escasa densidad de población o, dicho de otro modo, se trata de espacios rurales dispersos.

Según Nussbaumer (2007) la economía de la provincia está polarizada y muestra altos índices de pobreza rural, siendo superior al 40% en algunos departamentos. Señala la autora además que la organización de los productores con fines económicos son las cooperativas mayoritariamente. Cabe destacar al respecto, que dos de los directivos entrevistados señalaron que las actividades de pesca artesanal y fabricación de cuchillos están organizadas de ese modo. De hecho, cambiaron los modos de producir, el paisaje, las relaciones urbanas y rurales. En este contexto además de actores que cambian su rol, aparecen nuevos (individuales o colectivos) como los *pooles* de siembra, los fideicomisos agrícolas, los contratistas; las interacciones entre ellos varían en un proceso que toma múltiples direcciones en una compleja trama territorial.

[7] Varias voces se alzaron para advertir de la peligrosidad de los productos utilizados, en la provincia algunas de ellas son: la campaña Paren de Fumigar que desarrolló el Grupo de Reflexión Rural desde principios del 2006, la Asamblea Vecinal por la Salud y el Ambiente Cuenca Las Conchas, Campaña Paren de Fumigar las Escuelas, Red Federal de docentes por la vida, Foro Ecologista de Paraná. Se han producido materiales audiovisuales como el documental de Pino Solanas, *Viaje a los pueblos fumigados* y el libro de Rulli (2009), entre otros.
[8] Se refiere a viviendas abandonadas.

En esta “nueva ruralidad”, como cita Gómez (2004), no resulta exagerado plantear que cualquier comunidad rural se encuentre profundamente afectada por los efectos de la globalización. Arias (2006) sostiene que la “nueva ruralidad” como enfoque explicativo de los cambios que se produjeron en los espacios rurales, puede ser conveniente para entender la complejidad de los procesos sociales que están reconstruyendo las sociedades rurales. Sugiere evitar el facilismo de plantear que ahora que se tiene una visión diferente de la ruralidad, ella ha cambiado y enfatiza recuperando expresiones de Gómez (2004), quien afirma que quizás lo nuevo es que ahora se mira una realidad antes ignorada.

Más allá de este debate en torno a estos territorios atravesados por tiempos neoliberales de globalización, los estudiantes que asisten a dichas escuelas viven a diario en esos escenarios con pobreza social y cultural además de económica, o dicho de otro modo, habitan espacios rurales donde los condicionamientos globales tienen incidencia en lo local. De acuerdo con González y Petz (2020) las situaciones que se venían dando en los territorios, con respecto a las fumigaciones, no han disminuido durante la pandemia.

Ante estas aristas que se esbozan, las escuelas Nina que extendieron sus tiempos escolares, intentando aportar más tiempos y una propuesta educativa más amplia para favorecer los aprendizajes de esas infancias cuyas familias, con importantes condiciones de vulnerabilidad social, habitan los espacios rurales con población dispersa.

3.2 Otras particularidades que configuran las escuelas Nina rurales

Las escuelas están impregnadas del contexto, de lo social, de ese espacio de vida que les otorga sentido, de ahí la singularidad de la cual cada institución está investida. El contexto se asocia a un tiempo y un espacio específico, aunque no tiene límites precisos según Achilli (2010). En las configuraciones temporoespaciales de cada escuela, según la misma autora, se pueden diferenciar distintas escalas contextuales: los contextos cotidianos, que es un nivel configurado a escala de copresencia de los sujetos involucrados; los contextos sociourbanos, es decir la ciudad (o los espacios rurales) y sus segmentaciones socioculturales; y un último nivel vinculado más al contexto sociohistórico y estructural, de políticas neoliberales relacionado con las transformaciones que se han dado en los últimos años a nivel nacional e internacional y que claramente permean los contextos locales.

Es interesante pensar que cada escenario donde las escuelas rurales despliegan sus procesos de escolarización es, en realidad, un modo posible de materialización de cada una de ellas, donde los tiempos y los espacios son dimensiones fundantes, además de las singularidades de los actores sociales. Según Saquet (2015, p.37) “la formación de las redes de circulación y de comunicación contribuye directamente a la formación de los territorios, tanto en las relaciones internas como externas. Los territorios resultan del proceso de construcción histórica del y en el espacio”, que concuerda con el concepto de espacio social rural que nos permite comprender la complejidad de la problemática del acceso a la educación en tanto, la nocion “contiene por si misma una aprehensión relacional del mundo social” (p.5). Es decir, toda práctica educativa y social de quienes habitan estos espacios, así como el acceso a servicios, el modo en que los utilizan, la apropiación o rechazo de determinadas ofertas educativas se

explican “no como resultado de disposiciones “naturales” o “herencias culturales” sino como producto de determinadas relaciones históricas” (p.6). Espacios que además son habitados por agentes con diferentes acumulaciones de capitales, a partir de las cuales se visibilizan ciertas relaciones de fuerza que configuran los espacios debido a las permanentes disputas por la posesión de bienes materiales y simbólicos, atravesados por una pluridimensionalidad de coordenadas.

Para referirnos a lo educativo se requiere considerar la pluridimensionalidad del espacio social rural en tanto “supone reconocer que existen diferentes campos sociales y que es necesario también analizar las relaciones de fuerza entre los campos” (Cragnolino, 2011, p. 9). Por ello, entendemos que no basta con una mera descripción de una política educativa de ampliación de la jornada escolar en los espacios rurales, sino que es necesario comprenderla con relación al modelo económico de producción, a las relaciones de poder, a las condiciones laborales de las familias que las integran, a sus fuentes de trabajo, etc.

Es en estos complejos y diversos escenarios donde los aspectos globales relacionados con lo ideológico, político, económico, social y cultural se articulan, se interrelacionan con lo local produciendo y condicionando los contextos donde se sitúan las escuelas Nina; y, es en ellos donde hay quienes incursionan en el mundo de los negocios (propietarios de grandes extensiones de tierras o quienes las concentran a través de arrendamientos), desarrollando actividades productivas con gran participación en el mercado; otros, en la cultura (docentes y directivos que a diario construyen y sostienen las propuestas educativas para las infancias que habitan esos espacios rurales); mientras que para los demás, que son los menos, es un espacio de vida. De esta manera, para quienes el campo es un lugar de negocios y no residen en él, no se relacionan con la escuela y son desconocidos para los docentes o directivos, según nos expresaban: “a los alrededores hay muchos estancieros, (…) pero no los conocemos” (directora de Escuela de Federal, diciembre de 2021). Otro directivo decía no conocer a los dueños de los campos que cultivan las tierras y agregaba además que no envían a sus hijos a la escuela. (directora de Escuela de Victoria, diciembre de 2021) También refieren que “los dueños de la tierra son muy pocos, los dueños de las estancias, de campo” en clara alusión a la concentración de tierras que referíamos previamente (directora de Escuela de Islas, diciembre de 2021).

En este panorama regional y local en el que el desconocimiento de algunos actores sociales entre las familias y los docentes, se constituyen espacios rurales delineados y tramados con diferentes matices, en los que las decisiones que toman los sujetos son disímiles.

3.3 Los espacios entrerrianos: la heterogeneidad explicitada

Las instituciones educativas que fueron objeto de estudio se localizan en distintos departamentos de Entre Ríos, según su división política: Diamante, Victoria, Gualeguaychú, Islas, Federal, Villaguay y La Paz. La provincia está situada al este de la República Argentina, tiene una superficie total de 78.781 km2, de los cuales 11.805 km2 corresponden a islas y tierras anegadizas.

En dichos departamentos, el relieve es el propio de una provincia ubicada "entre ríos"[9], con paisajes costeros, de monte nativo, de lomadas y en todos ellos lo común es la riqueza de la vida vegetal y animal. Sin embargo, esos paisajes se encuentran intervenidos por el hombre, quien los han transformado significativamente con fines productivos y, en el menor de los casos, con fines de subsistencia.

Esa riqueza ambiental ha favorecido el desarrollo de actividades productivas agropecuarias "las cuales poseen un alto desarrollo tecnológico y un fuerte encadenamiento con la fase industrial. La producción primaria y la agroindustrial ocupan un lugar central en la economía provincial (...)" (Nussbaumer 2007, p.113).

En los espacios rurales donde se localizan las escuelas, los habitantes realizan distintos trabajos en sectores vinculados a la pesca, cría de bovinos (para producción de carnes), equinos, tambo, cultivos de cereales, oleaginosas y nuez pecán, prácticas de turismo, desarrollo de oficios como cuchillerías, aunque vale mencionar que dichos pobladores se incluyen en el sistema productivo realizando tareas como empleados rurales temporarios o estables más o menos precarizados[10].

Las familias que habitan esos espacios rurales, desde las voces de los directivos entrevistados, refieren que se dedican a la cuchillería, organizados en cooperativas a partir de la instalación de un centro misional que fue coordinado por una persona oriunda de la zona, que organizó a las familias para incorporar hábitos de trabajo. Otras familias son empleados de estancia y jornaleros (directora de escuela de Federal, diciembre de 2021).

Un docente aludía a que las familias viven muy próximos al arroyo Manso (es un brazo del Paraná), lo que origina que sufran a menudo de inundaciones, se dedican a la pesca y se han organizado -la mayoría de ellos- en una cooperativa para la comercialización "(...) es muy humilde la gente ahí, vive toda de la pesca y la caza, te diría la mayoría, (...)" (docente de Escuela Victoria, diciembre de 2021).

Por su parte, otra persona entrevistada expresa que las familias realizan trabajos de campo, son peones, asisten en actividades turísticas y, actualmente, las madres estudian o trabajan (directora de la Escuela de Islas, diciembre de 2021).

La directora de la escuela localizada en zona rural de Villaguay refiere que la mayoría de las familias son empleados de campo, de estancias donde se cría animales, otros hacen changas y añade que en la zona hay cultivos de maíz y soja. Asimismo, expresa que las familias carecen de la propiedad de la tierra y que muchas de ellas viven en un grupo habitacional (barrio) construido por el Estado.

Otro directivo hacía alusión a una distinción entre las familias, algunas se sostienen en base de trabajos temporarios y muchos tienen planes sociales, en cambio otros son propietarios de las tierras[11] dedicándose a la agricultura (siembra de soja, trigo y maíz), al tambo y a la ganadería (directora de la Escuela de La Paz, diciembre de 2021).

[9] Los ríos que limitan a la provincia son el río Uruguay al este y el Paraná al oeste y sur, siendo límites norteños, los ríos Guayquiraró y Mocoretá.
[10] Las condiciones laborales de los pobladores de la zona no fueron objeto de indagación en el estudio realizado.
[11] Algunos son propietarios de campos "chicos" y otros de "grandes", sin dar precisiones respecto de superficies en hectáreas.

Por su parte, otra docente entrevistada expresaba que la mayoría de las familias que viven en barrios disponen de ayudas sociales. Algunas de ellas son "gente del campo" teniendo como trabajo ayudar en tareas rurales (peones) (directora de la Escuela de Gualeguaychú, diciembre de 2021).

De las voces entrevistadas surge, como otra característica común de las familias, que quienes no tienen trabajo cuentan con asistencia del Estado a través de planes sociales (directora de la Escuela de Villaguay, diciembre de 2021), en relación a ello, algunas entrevistadas expresan: "es muy bajo el nivel económico, más allá que algunos tienen un trabajo seguro, muchos hacen changas, o son peones, viven de las asignaciones familiares o sociales" (directora de la Escuela de Islas, diciembre de 2021); " (...) la mayoría de los niños que viven en el barrio tienen planes sociales (directora de la Escuela de Gualeguaychú, diciembre 2021). Los trabajos más comunes son puesteros de estancia, alambradores, changarines, criadores y adiestradores de equinos, fabricantes de cuchillos, peones y/o empleados temporarios.

Como puede leerse, las familias de las escuelas tienen varias notas comunes como es la asistencia del Estado, cierta precariedad laboral y la carencia de la tierra en la mayoría de ellas. Vale mencionar como significativo que, en dos espacios rurales, los trabajadores se organizan colectivamente en cooperativas para la comercialización de pescado y de cuchillos.

Los contextos de las escuelas estudiadas comparten varias notas particulares, una de ellas tiene que ver con las dificultades en los accesos: unos caminos son de tierra, otros medianamente afirmados con ripio o broza, algunos están atravesados por arroyos o cañadas que se desbordan en periodos de lluvias, por lo que ninguno de ellos ofrece garantías de accesibilidad permanente. Según Nussbaumer (2007):

> [...] el mal estado de los caminos rurales afecta a todos los sectores sociales, la incidencia sobre los pequeños productores es aún mayor pues no cuentan con medios para retirar la producción en casos de lluvias ni tampoco realizar otras actividades cotidianas como asistir a la escuela (p. 114).

Por tanto, estos espacios ruralesestán condicionados por su accesibilidad: malas condiciones de los caminos; por las lluvias; y, por la falta de transporte público. Los dos primeros aspectos condicionan el traslado de la producción de los tambos y de la pesca (productos perecederos) y los tres de forma global afectan la participación de toda la población en actividades de orden social y cultural. Más aún, la dificultad por sostener la escolarización de las infancias ha sido objeto de comentarios de los docentes que ven menguados los tiempos escolares.

Más allá de las dificultades del acceso a las escuelas y del estado del tiempo, tanto estudiantes como docentes de las escuelas objeto de estudio, se trasladan por medios propios, hay quienes viajan "a dedo", o en transportes contratados por el organismo central de educación de Entre Ríos, incluso, en algunos casos, abonado en conjunto por los docentes, ya que son muy pocos los que residen en los contextos rurales donde se encuentra cada institución.

De acuerdo con los actores entrevistados, las familias que eligen estas escuelas tienen sus viviendas en contextos rurales próximos, a excepción de una de ellas que reside a una distancia importante (17 km.) y otra, cuya localización demanda que el

estudiante deba cruzar un arroyo para acceder al transporte que lo lleva a la escuela. En todos los casos las viviendas suelen poseer comodidades básicas o revestir cierta precariedad.

3.4 La importancia de las escuelas Nina para las familias rurales en tiempos pandémicos.

Las familias que envían a sus hijos e hijas a las escuelas Nina, según las voces de las personas entrevistadas, señalan que al encontrarse alejadas de los centros urbanos donde se desarrollan distintas actividades formativas (que suelen ser de pago y de difícil acceso para estas familias), valoran el mayor tiempo escolar como una política de ampliación de derechos. En relación a esto último nos decían: "(…) Y eso es lo valioso de la Nina: las oportunidades, mayores oportunidades para todos" (directora escuela de Islas, diciembre 2021); "...creo que tanto para los estudiantes como para la familia fue una oportunidad (...) es lo mejor para esta comunidad (docente de Escuela de Federal, diciembre 2021). Asimismo, una docente de la Escuela de Villaguay expresaba que el incremento de horas implica más permanencia en la escuela, destacando que ofrecer el desayuno, el almuerzo y la merienda es un gran beneficio para la comunidad.

En estos contextos, la escuela Nina es visibilizada como una institución fundamental en el entramado social de esos espacios rurales y esto reviste de gran significatividad para los distintos actores escolares. Una de las maestras auxiliares expresa con relación a la familia: "(...) ellos acá en verano hacen un nocturno de fútbol, trabajan desde enero hasta el último fin de semana de febrero, y (...) lo recaudado se vuelca a la escuela, ellos mantienen la escuela (...)." (maestra auxiliar de Escuela de La Paz, diciembre de 2021). Asimismo, una directora destaca que "(...) un grupo de mamás, que me pedían un día a la semana y venían a hacer expresión corporal en el patio" (directora Escuela de Federal, diciembre de 2021). Otra persona entrevistada manifiesta que la escuela es lugar donde se realizan reuniones religiosas y también se da la catequesis (directora escuela de Islas, diciembre de 2021).

Las distancias entre los espacios de vida de las familias y la escuela siempre han complejizado las posibilidades de comunicación entre ambas, pues, la accesibilidad precaria de los caminos, el estado del tiempo desfavorable por lluvias e inundaciones, además de la falta de transporte público, siguen siendo factores presentes desde hace décadas. No obstante, el impacto de la pandemia en 2020 y, a raíz de ella, las restricciones establecidas a nivel nacional por los *Decretos de Necesidad y Urgencia* como lo fueron la ASPO[12] y luego DISPO[13], presentaron otros desafíos comunicacionales, acrecentando los que ya estaban naturalizadas por las familias y los docentes. Dadas estas condiciones, la continuidad pedagógica sólo fue posible mediante prácticas de virtualización.

[12] El 19 de marzo de 2020 se establece la cuarentena en la República Argentina, a través de un *Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU)* emanado por el gobierno nacional que establecía el Aislamiento Social Preventivo y obligatorio (ASPO).

[13] El 27 de febrero de 2021 se establece en el país, nuevamente a través de un *Decreto de Necesidad y Urgencia* dispuesto por el gobierno nacional el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) para todas las personas que residan o transiten en los aglomerados urbanos, partidos y departamentos del país, según las situaciones sanitarias de los mismos.

Ante dicho contexto de excepcionalidad la situación fue diversa. Si bien, la mayoría de las familias contaban con dispositivos móviles para comunicarse, no todos los celulares estaban aptos para la instalación de la aplicación WhatsApp, además la señal de internet era débil, intermitente y, en otros casos, no llegaba hasta los hogares.

Algunas familias carecían de toda posibilidad de comunicación a distancia, lo que claramente los ubicaba en una situación distinta, podría afirmarse que se encontraron al borde de su descolarización. Se presentó además otro condicionante vinculado a los datos móviles de los dispositivos, ya que en algunas oportunidades eran los docentes quienes debían realizar las recargas a los celulares de las familias para garantizar la continuidad de la escolarización de los estudiantes y en otros casos tuvieron que llevar los cuadernillos impresos hasta los hogares. Hubo estudiantes que se instalaron con sus familias en zonas de islas, lo que originó periodos de interrupción temporal en el proceso de su aprendizaje. En otras palabras, la pandemia subrayó las dificultades que los espacios rurales de las escuelas objeto de estudio ofrecían previo a esa situación sanitaria.

Con respecto a estos obstáculos, los docentes que ocupaban el cargo de maestro auxiliar en estas escuelas, manifestaron que "tienen estudiantes muy humildes, la escuela los tiene que asistir en todo, vestimenta, útiles, (...) porque son chicos que se van un viernes y el lunes cuando vuelven nos damos cuenta (...) que no han comido en su casa". Referían a las condiciones desventajosas que deben sobrellevar los estudiantes que asisten a la escuela, respecto a la vivienda, la alimentación, el abrigo y a las distancias que deben recorrer para llegar a la escuela (maestros auxiliares de escuelas de La Paz, Federal e Islas, diciembre de 2021).

Durante la pandemia fue un tiempo que, más allá de las condiciones de desigualdad que se visibilizaron y se profundizaron, a nivel institucional significó una demanda a los equipos, viéndose en la necesidad de revisar los modos de trabajo, reconfigurándolos, para dar continuidad a los procesos de escolarización.

A modo de reflexión final, nos parece fundamental precisar que los escenarios en donde las escuelas primarias tienen la ampliación de la jornada rural, estas despliegan sus procesos de escolarización, convirtiéndose en una forma posible de materialización, donde los tiempos y los espacios son dimensiones fundantes, y que junto a las singularidades de sus actores sociales inscritos en esa heterogeneidad de los espacios rurales, este tipo de escuela se reafirma y se reivindica como la única institución presente en la que se concentran las actividades locales, conformándose como espacios de encuentro con un alto grado de reconocimiento social.

Bibiografía

Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales.* Laborde Editor.

Agamben, G (2008) *¿Qué es lo contemporáneo?* https://bit.ly/3YASfC2

Arias, E. (2006). *Reflexión crítica de la nueva ruralidad en América Latina.* https://bit.ly/3ZyhYMN

Cattáneo, S. (2017). *Apuntes sobre la jornada ampliada en Santa Fe.* Observatorio de Políticas Educativas de la FCEDU-UNER. https://bit.ly/3JaRRoe

Colignón, L., Romero, L. y Rougier, M. E. (coord.) (2020). *Los saberes de las escuelas Nina, de contextos rurales, en tiempos de covid-19.* Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento / Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. Consejo General de Educación, Entre Ríos, Argentina. https://bit.ly/3LcrzEI

Cragnolino, E. (2011). *La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita.* En Lorenzatti, M. (comp.) Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos, (pp 191-209) Vaca Narvaja. Córdoba, Argentina. https://bit.ly/3FbkG2F

Di Pietro, S., Tófalo, A., Medela, P., Pitton, E. y Zanelli, M. (2017). *El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos.* Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Elichiry, N. (2018). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan el fracaso escolar.* Bs.As. Noveduc.

Gómez, S. E. (2004). Nueva Ruralidad (fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos). Una mirada desde la sociología rural. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario, 8,* 141-164. Instituto de Ciencias Sociales Universidad Austral de Chile.

INDEC (2010). *Censo nacional de población, hogares y vivienda.* Buenos Aires. Argentina.

MEN (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina* Serie Apuntes de Investigación / DiNIEE / SICE. Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina

MEN (2021). *Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social.* Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Nussbaumer, B. (2007). Estrategias de fortalecimiento institucional y políticas de desarrollo rural. El caso de Entre Ríos. En Manzanal, M. Arzeno, M y Nussbaumer, B. Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.

Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018). *Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Plencovich, M. Costantini, A. y Zucaro, G. (2011). *Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo en odres viejos?* En Plencovich y Costantini (coord.) Educación, ruralidad y territorio. Bs. As. Ediciones Ciccus.

Rougier, M.E. (2016). La presencia del espacio social en el currículo real de escuelas rurales. *Tesis de Maestría*. FCEdu. UNER. INTA. Paraná. Entre Ríos.

Ruiz, G. R. (Dir. y Comp.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas.* Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Rulli, J. (2009). *Pueblos fumigados. Los efectos de los plaguicidas en las regiones sojeras.* Buenos Aires. Del nuevo extremo.

Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial.* Ensenada, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP - FaHCE). http://bit.ly/422oTQ2

Steinberg, C, Cetrángolo, O y Gatto, F (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina. Presidencia de la Nación.

UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Informe Sectorial: Educación Unicef Argentina.

UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. Buenos Aires. http://bit.ly/3YzRN73

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar.* Buenos Aires: Fundación CIPPEC/ Unicef Argentina.

Documentos

DNU 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

DNU 125/2021. Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Decreto Nº 2239/ 19 GOB (establece procedimientos para efectuar aplicaciones de productos fitosanitarios).

Resolución 300 de 2012 Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

Resolución 355 de 2012. Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

Cómo citar en APA:

Colignón, L., Rougier, M. E. y Romero, L. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 55-70. https://doi.org/10.35362/rie9115605

Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales: Un retrato del escenario brasileño

Michele Aparecida de Sá [1]
Eduardo Adão Ribeiro [2]
Welder Rodrigo Vicente [3]
[1] Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); [2] Universidade Federal Fluminense (UFF); [3] Centro Universitário de Belo Horizonte- UNI BH, Brasil.

Resumen. Las políticas de Educación Especial, desde una perspectiva inclusiva, tienen el desafío de garantizar las condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes a quienes se destinan. Esta problemática se profundiza cuando se trata de zonas rurales, ya sea por el despojo histórico de derechos que han enfrentado los pueblos campesinos, o incluso por las disputas contemporáneas entre fuerzas que todavía defienden un modelo educativo urbano-céntrico. En esa línea, este artículo tiene como objetivo presentar un panorama de las matrículas en Educación Especial de las poblaciones rurales de Brasil, en el período de 2008 a 2020. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con datos extraídos de microdatos del censo escolar de Educación Básica correspondientes a los años 2008, 2014 y 2020. El análisis de estos datos permite concluir que la articulación entre Educación Especial y Educación Rural se ha convertido en un lineamiento de política pública reciente y, en las escuelas rurales, el número de alumnos con discapacidad ha aumentado significativamente durante el período estudiado. No obstante, se evidencia que el 71,9% de las escuelas rurales no cuentan con accesibilidad, solo el 5% cuentan con Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) y solo el 27,4% de los estudiantes reciben asistencia educativa especializada (AEE). Tal balance lleva a afirmar que la Educación Especial, en el contexto de la Educación Rural, constituye un campo de estudios por profundizar con abordajes investigativos y de construcción del conocimiento que involucren a las poblaciones campesinas, con reconocimiento de sus especificidades y diversidad.
Palabras clave: educación especial; educación rural; estadísticas educativas.

Estudantes com deficiência nas escolas do campo: um Retrato do cenário brasileiro

Resumo. As políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva têm como desafio garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes considerados alvo. Tal problemática encontra maiores dificuldades quando se trata de localidades rurais, seja pelo histórico alijamento de direitos que enfrentam os povos camponeses, ou mesmo por disputas contemporâneas de forças que ainda defendem um modelo educacional urbanocêntrico. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama das matrículas da Educação Especial de populações do campo no Brasil no período de 2008 a 2020. A pesquisa teve abordagem quantitativa, com dados extraídos dos microdados do censo escolar da Educação Básica referentes aos anos de 2008, 2014 e 2020. Conclui-se que a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo tornou-se diretriz de política pública recente e nas escolas do campo o número de estudantes com deficiência aumentou expressivamente no período estudado. Entretanto 71,9% das escolas do campo não possuem acessibilidade, apenas 5% possuem Salas de Recursos e somente 27,4% dos alunos recebem o AEE. A Educação Especial na Educação do campo constitui-se um campo de investigação a ser pesquisado e construído junto com os diferentes povos do campo, cada qual com suas especificidades a serem reconhecidas.
Palavras-chave: educação especial; educação no campo; estatísticas educacionais.

Students with disabilities in rural schools: A portrait of the brazilian scenario

Abstract. The challenge of Special Education policies from the perspective of inclusive education is to guarantee conditions of access, permanence, participation, and learning for all the students considered as targets. Such problematic is more difficult when dealing with rural areas, either due to the historical alienation of rights that peasant people face, or even due to contemporary disputes of forces that still defend an urban-centric educational model. Given this issue, this article aims to present an overview of the Special Education enrollments of rural populations in Brazil from the years 2008 to 2020. The research had a quantitative approach, with data extracted from the microdata of the Basic Education school census provided by INEP, for the years 2008, 2014, and 2020. It was concluded that the articulation between Special Education and Rural Education has become a recent public policy guideline and in rural schools the number of students with disabilities has increased significantly in the period studied. However, 71.9% of the rural schools do not have accessibility, only 5% have Multifunctional Resource Rooms and only 27.4% of the students receive the SEA. Special Education in Rural Education is a field of investigation to be researched and built together with the different rural people, each with their specificities to be recognized.
Keywords: special education; rural education; educational statistics.

1. Introducción

La presente investigación se enfoca en las personas con discapacidad que viven en el campo, específicamente los estudiantes con discapacidad que habitan y estudian en las zonas rurales de Brasil. Para el efecto, se sigue la definición normativa vigente, según la cual se entienden como "población rural": los agricultores familiares, los sujetos colectivos que se sostienen mediante actividades extractivas, los pescadores artesanales, los ribereños, los colonos y campistas de la reforma agraria, los asalariados rurales, las comunidades *quilombolas*[1], los pueblos *caiçaras*[2], los pueblos que viven en áreas selváticas, los caboclos y otros sujetos que producen sus condiciones materiales de existencia a partir del trabajo en las zonas rurales (Brasil, 2008a).

Según información del último censo demográfico, al cabo de la primera década de este siglo, 29.829.995 personas (15,6%) vivían en el campo (IBGE, 2010) y cerca de 7.132.347 personas (23,9%) declararon tener algún tipo de discapacidad explícitamente averiguada por el censo. De estas, 665.294 personas (2,23%) declararon tener una discapacidad de los siguientes tipos: "discapacidad visual: ausencia total de respuesta visual"; "discapacidad auditiva: ausencia total de respuesta auditiva", "discapacidad motora: discapacidad severa" y "mental/intelectual".

Las personas con discapacidad y las que viven en zonas rurales son dos grupos que históricamente han luchado por que se les garantice su derecho a la educación. Este derecho fue consagrado por la Constitución de la República Federativa de Brasil (CRFB) de 1988, cuyo artículo 205 establece que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia, con "educación básica obligatoria y gratuita desde los cuatro (4) hasta los diecisiete (17) años, incluyendo su gratuidad para todos quienes no tuvieron acceso a ella a la edad adecuada" (Brasil, 1988, traducción propia).

Si bien la CRFB de 1988 garantiza el derecho a la educación escolar, en el siglo XXI aún se observan desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos producidos históricamente, así como exclusión de grupos minoritarios. Según Cury (2008, p. 210, traducción propia) "[...] la educación escolar no ha sido ni es distribuida de tal forma que esté realmente al alcance de todos los ciudadanos bajo un estándar de igualdad de oportunidades y condiciones". Por eso, para los grupos en condición de vulnerabilidad social, como las personas con discapacidad y las personas que viven en el campo, el derecho a la educación en Brasil se ha convertido en una bandera de lucha.

Las personas con discapacidad y aquellas que viven y producen sus condiciones materiales de existencia en el campo se ven afectadas a diario por el abandono de las autoridades públicas, por la discriminación y por procesos de estigmatización que las coloca en una situación de inferioridad y marginación. En el caso específico

[1] Las comunidades quilombolas son grupos étnico-raciales definidos por auto-atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ancestralidad negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica (Brasil, 2012). Hasta 2019 se estimaba que había cerca de 6000 comunidades quilombolas repartidas en por lo menos 24 estados brasileños (CONAQ, 2022).

[2] Caiçaras son las comunidades formadas por la mezcla de la contribución étnico-cultural de los indígenas, de los colonizadores portugueses y, en menor grado, de los esclavos africanos. Los caiçaras presentan una forma de vida basada en actividades de agricultura itinerante, de la pesca de pequeña escala, del extrativismo vegetal y de la artesanía. Esa cultura se desarrolló principalmente em las áreas costeras de los estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná y en el norte de Santa Catarina (Diegues, 2004).

de la población rural con discapacidad, se evidencia una doble exclusión que, según Nozu (2017), tiene su anclaje tanto en la diferencia biológica (discapacidad) como en la diferencia cultural (lugar de origen).

Un estudio publicado por Caiado y Meletti (2011), considerado por la comunidad académica brasileña como un hito en materia de "estudiantes rurales con discapacidad e indicadores educativos", evidenció un número significativo de estudiantes con discapacidad que viven en el campo matriculados en escuelas rurales y también en las escuelas urbanas. El análisis de las autoras tuvo como delimitación temporal el período de 2007 a 2010.

Ante la situación introducida, en la investigación de la cual se deriva este trabajo, se consideró necesario y relevante indagar acerca de la situación actual de las matrículas de los estudiantes escolarizados con discapacidad que viven en zonas rurales. Así, con base en los hallazgos obtenidos, en este artículo se presenta un panorama sobre de las matrículas de los alumnos de Educación Especial de poblaciones rurales en Brasil, entre los años 2008 y 2020.

2. Educación Especial en el campo

De acuerdo con la legislación vigente, la Educación Especial se considera un tipo de educación escolar, ofrecida preferentemente en la red de educación regular, para estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación (Brasil, 1996, 2008b), así considerados:

> [...] los estudiantes con discapacidad son aquellos que tienen deficiencias a largo plazo, de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, que en interacción con diversas barreras pueden tener restringida su participación plena y efectiva en la escuela y en la sociedad. Los estudiantes con trastornos generalizados del desarrollo son aquellos que muestran cambios cualitativos en las interacciones sociales recíprocas y en la comunicación, un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. En este grupo se incluyen estudiantes con autismo, trastornos del espectro autista y psicosis infantil. Los estudiantes con altas capacidades/superdotación demuestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, aisladas o en combinación: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes. También presentan alta creatividad, gran participación en el aprendizaje y en la realización de tareas en áreas de su interés. (Brasil, 2008b, s.p. traducción propia).

La Educación Rural, denominada en Brasil como educación del campo, por su parte, comprende la Educación Básica en sus diferentes etapas de enseñanza (Preescolar, Básica y Media, y Educación Profesional) y "[…] tiene por objeto servir a las poblaciones rurales en sus más variadas formas de producción de vida – agricultores familiares, extractivistas, pescadores artesanales, ribereños, colonos y campistas de la Reforma Agraria, *quilombolas*, *caiçaras*, indígenas y otros" (Brasil, 2008a, p. 25, traducción propia).[3]

[3] En los estudios de educación en Brasil actualmente existe consenso sobre el uso preferente de la expresión educação do campo (educación del campo), para enfatizar que se trata de una educación diferente a la ofrecida en las ciudades y que atiende a las particularidades de las comunidades y poblaciones que viven en el campo. No obstante, en este artículo se usa, por ser más común y comprensible en el medio académico hispanohablante, la expresión "educación rural".

La articulación de la Educación Especial con la Educación Rural está presente en las leyes y normas reglamentarias, especialmente a partir de la década del 2000, cuando el principio de la Educación Inclusiva, fundado en el proyecto de una escuela plural, democrática y equitativa que atienda a toda la diversidad humana sin importar las condiciones físicas, sensoriales e intelectuales, ganó protagonismo en la política educativa brasileña.

En la Resolución n. 2, del 28 de abril de 2008, que establece "lineamientos adicionales, normas y principios para el desarrollo de políticas públicas para la Educación Básica", se determina que:

> § 5º Los sistemas educativos adoptarán medidas para que los niños y los jóvenes con necesidades especiales, objeto de la modalidad de Educación Especial, residentes en el campo, también tengan acceso a la Educación Básica, preferentemente en las escuelas comunes de la red de educación regular (Brasil, 2008a, p.25, traducción propia).

La Política de Educación Especial, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), establece que la frontera común de la Educación Especial con "[...] la educación indígena, rural y *quilombola* debe asegurar que los recursos, servicios y asistencia educativa especializada (AEE) estén presentes en los proyectos pedagógicos construidos con base en las diferencias socioculturales de estos grupos" (Brasil, 2008b, s. p. traducción propia).

A su vez, el Plan Nacional de Educación (2014-2024), aprobado por la Ley 13.005 de 25 de junio de 2014, estableció como meta, para el período de su vigencia, la implementación de "salas de recursos multifuncionales" y el fomento de "la formación continua de maestros y maestras para la asistencia educativa especializada em las escuelas urbanas, rurales, indígenas y de comunidades *quilombolas*" (Brasil, 2014b, p. 3).

Como se observa, la articulación de las modalidades de enseñanza de la Educación Especial y de la Educación Rural está presente en algunos documentos oficiales que establecen lineamientos y normas para el desarrollo de políticas públicas de atención a los estudiantes rurales con discapacidad. Ante esta situación, es pertinente investigar los impactos de estas políticas en las escuelas de las zonas rurales.

3. Trayectoria metodológica

Según Jannuzzi (2009), los indicadores sociales constituyen un instrumento operativo de monitoreo de la realidad social, para los fines propios de la formulación y reformulación de las políticas públicas, es decir que se traducen en:

> [...] una medida generalmente cuantitativa dotada de un significado social sustantivo, utilizada para sustituir, cuantificar u operacionalizar un concepto social abstracto, de interés teórico (para la investigación académica) o programático (para la formulación de políticas). Es un recurso metodológico, referido empíricamente, que informa algo sobre un aspecto de la realidad social o sobre cambios que en ella se están produciendo. (Jannuzzi, 2009, p. 15, traducción propia).

En esta investigación, se discute un subconjunto de indicadores sociales que se considera más adecuado al objeto de estudio: los indicadores educativos. Además, por encajarse en la categoría de "literatura gris", esto es, al tratarse de publicaciones no convencionales, no abarcadas por la industria editorial y difíciles de encontrar en

canales comunes de información (Botelho y Oliveira, 2017), los indicadores sociales educativos contienen mayor potencial de contribución a la construcción de conocimiento en el área investigada.

Los indicadores educativos se pueden obtener de dos fuentes principales de datos, a saber: el Censo Escolar y el Censo Demográfico. Para los fines de este estudio, utilizaremos el Censo Escolar, el cual resulta más adecuado para presentar el panorama de los estudiantes rurales de Educación Especial en Brasil.

Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), el Censo Escolar es el principal instrumento de recolección de información sobre la educación básica. Se realiza anualmente, en colaboración con las secretarías de educación regionales y municipales y con la participación de todos los colegios públicos y privados del país. La encuesta abarca los diferentes ciclos (educación infantil, educación primaria y secundaria), modalidades (Educación Regular, Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos - EJA) y educación para el trabajo.[4]

Para recolectar los datos sobre la matrícula de los estudiantes de Educación Especial que frecuentan escuelas rurales, fue necesario utilizar los microdatos del Censo Escolar, ya que constituyen el nivel más bajo de desagregación de los datos recolectados por el estudio estadístico. Fueron seleccionadas las siguientes variables para el análisis: Ubicación de la escuela (rural); Banco de matrícula - tipo de necesidad educativa especial (ceguera, baja visión, discapacidad auditiva, sordera, discapacidad física, discapacidad mental/intelectual, discapacidad múltiple y sordoceguera); modalidad de enseñanza (Educación Regular, Educación Especial y EJA); Asistencia Educativa Especializada; Banco de Escuela - escuelas accesibles y sala de recursos. Para la extracción y organización de los datos se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics*.

En cuanto al período de análisis delimitado, se tomó 2008 como año inicial, por coincidir con el momento al cual se remonta la implementación de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (Brasil, 2008a). Enseguida, se tomó el 2014, por corresponder con el punto temporal mediano de esta investigación. Finalmente, 2020 era el último corte de datos actualizados disponibles al tiempo de conclusión de este artículo.

Tabla 1. Corpus utilizado para la extracción de datos

Título	Año	Fuente
Microdatos del censo escolar de educación básica – 2008	2008	INEP
Microdatos del censo escolar de educación básica – 2014	2014	INEP
Microdatos del censo escolar de educación básica – 2020	2020	INEP

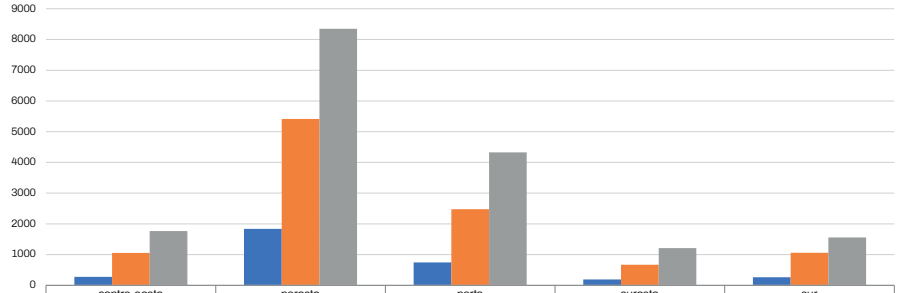
Fuente: Elaboración propia.

[4] Información extraída del sitio web del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Disponible en http://bit.ly/3Y4KmEA.

Después de su recolección, los datos fueron sistematizados y organizados en dos gráficos y tres tablas que se presentan a continuación. Esta información, a su vez, fue cotejada con los hallazgos contenidos en tesis doctorales y disertaciones de maestría producidas en Brasil, también pertenecientes al universo de "literatura gris" (Botelho y Oliveira, 2017), además de artículos científicos que profundizan en esta temática.

4. Indicadores educativos de estudiantes con discapacidad en el campo

Para evidenciar el panorama de matrículas de estudiantes de educación especial en áreas rurales, a partir de indicadores educativos, se presenta en el gráfico 1 el número de matrículas de alumnos con discapacidad que viven en municipios del interior, por región, en Brasil.



	centro-oeste	noreste	norte	sureste	sur
2008	277	1.839	744	192	263
2014	1.055	5.413	2.475	671	1.057
2020	1.765	8.350	4.327	1.212	1.558

Gráfico 1. Cuantitativo de matrículas de estudiantes rurales con discapacidad por región en Brasil
Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Los datos mostrados en el Gráfico 1 reflejan un aumento en la matrícula de estudiantes con discapacidad en todas las regiones brasileñas, con concentración en el noreste y en el norte, seguidos por el centro-oeste, el sureste y el sur. La región noreste, además de tener el mayor número de matrículas, mostró un aumento del 605,2% en ese valor, el mayor en el período analizado entre las demás localidades. El menor aumento porcentual ocurrió en la región norte, que registró 481,5%.

Si por un lado los estudios señalan una disminución en las matrículas generales de alumnos de escuelas rurales, también destacan la tendencia de crecimiento en lo que respecta al público objetivo de la Educación Especial, dentro del cual se incluyen los estudiantes con discapacidad. La propensión a ampliar el alumnado se verificó en diferentes contextos rurales y en todas las regiones del país, como se muestra en la figura anterior (Gonçalves et al., 2018; Mantovani, 2015; Ribeiro, 2020; Sá, 2015).

La Tabla 2, a su turno, presenta la caracterización de las matrículas de estudiantes rurales con discapacidad.

Tabla 2. Caracterización de las matrículas de estudiantes rurales con discapacidad en Brasil

Necesidad Educativa Especial – NEE	Año		
	2008	2014	2020
Baja Visión	1.282	1.953	1.789
Ceguera	52	131	138
Discapacidad Auditiva	263	528	722
Discapacidad Física	408	1.610	2.457
Discapacidad Intelectual	1.018	6.670	13.059
Discapacidades Múltiples	167	662	1.310
Sordera	233	456	448
Sordoceguera	7	18	16
Total	3.315	10.671	17.212

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Para mayor claridad, se resalta que, en la base de datos de 2008, la nomenclatura utilizada fue discapacidad mental. En este artículo fueron considerados en la misma categoría de discapacidad intelectual, debido al cambio de nombre de la variable utilizada por el censo escolar. Otro punto relevante para el análisis de los datos es que el número total de matrículas no se corresponde con la suma de los números de NEE, dado que al completar el censo existen matrículas con más de un tipo de NEE registrado.

La tabla en cuestión indica un aumento numérico en todas las matrículas de estudiantes rurales con discapacidad, considerando el período analizado. Entre los diversos tipos de discapacidad, el de mayor tasa porcentual fue la discapacidad intelectual, cuya expansión alcanzó el 1.182,8%. En cuanto a la proporción anual de matrículas entre las diferentes discapacidades, los datos indican que, en 2008, predominaron los alumnos con baja visión, representando el 38,6%. En 2014 y 2020, se tiene que la discapacidad intelectual constituía la mayoría, con respectivamente el 62,5% y el 75,8% del total de estudiantes con discapacidad que viven en el campo.

Aunque todas las discapacidades han registrado un aumento, la discapacidad intelectual se muestra particularmente considerable, tanto numérica como porcentualmente, en los últimos años. La tendencia que refleja la tabla también ha sido analizada por Gonçalves et al. (2017), quienes afirman que los niños y jóvenes rurales con discapacidad intelectual están saliendo de la invisibilidad y han comenzado a aparecer en los registros oficiales. Las autoras también problematizan factores como el diligenciamiento del censo, la dificultad de comprensión de la forma de vida de estos estudiantes por parte de las escuelas, además de la patologización de lo diferente, lo que puede influir en el aumento significativo de estos estudiantes en las zonas rurales.

Para comprender mejor el contexto, se sistematizan, en la Tabla 3, las matrículas de los estudiantes rurales con discapacidad, según las modalidades de enseñanza en que se encontraban.

Tabla 3. Distribución de matrículas de estudiantes rurales con discapacidad, según las modalidades de enseñanza

Año	Total de Matrículas	Clases Comunes	Clases Especiales o Escuelas Exclusivas	EJA
2008	3.315	2.495	176	644
2014	10.671	9.556	72	1.043
2020	17.212	16.071	79	1.147

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Los datos de la Tabla 2 indican que, en 2008, había 3.315 alumnos, de los cuales 2.495 estaban matriculados en clases comunes, 176 en clases especiales o colegios exclusivos y 644 en EJA. En 2014, el total de matrículas aumentó a 10.671, de las cuales 9.556 fueron en clases comunes, 72 en ambientes segregados y 1.043 en EJA. En 2020, el número total de estudiantes rurales con discapacidad aumentó a 17.212. De este total, 16.071 estaban matriculados en clases comunes y 79 en clases especiales o escuelas exclusivas, es decir, hubo un pequeño aumento con respecto al período anterior. En EJA también se presentó un aumento de matrículas, totalizando 1.147 alumnos.

Al analizar el contexto del centro-oeste brasileño, Nozu et al. (2018) también verificaron el aumento de matrículas en clases comunes, así como en EJA, observando que tal expansión no ocurrió de manera constante en el período de 2007 a 2017. Así, enfocándose en los estados y el Distrito Federal por separado, observaron movimientos de volatilidad. Otro punto importante que los autores destacan es la concentración de estas matrículas en la Educación Básica, etapa que incluso alcanzó los mayores incrementos porcentuales. Esto se debe a que la mayoría de las escuelas del interior están vinculadas a redes municipales, que son las principales encargadas de ofrecer este ciclo educativo.

Los movimientos que presentan las matrículas indican cómo ha operado la influencia de las políticas y legislaciones de Educación Especial sobre las poblaciones rurales. A pesar de cierta restricción sobre los estudiantes elegibles como público objetivo de la Educación Especial, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (2008) no fue una razón para una disminución en las matrículas. Así, en el mismo año de inicio de implementación de esa política pública, se invirtió el escenario en el que los estudiantes matriculados en clases especiales constituían la mayoría (Rebelo y Kassar, 2018).

Aún con las tasas actuales de matrícula en las clases comunes, la inclusión de los estudiantes rurales con discapacidad depende del acceso a servicios, recursos y profesionales capacitados para su escolarización. Tomando en cuenta esa situación, se procedió a analizar la matrícula de estos alumnos en la AEE.

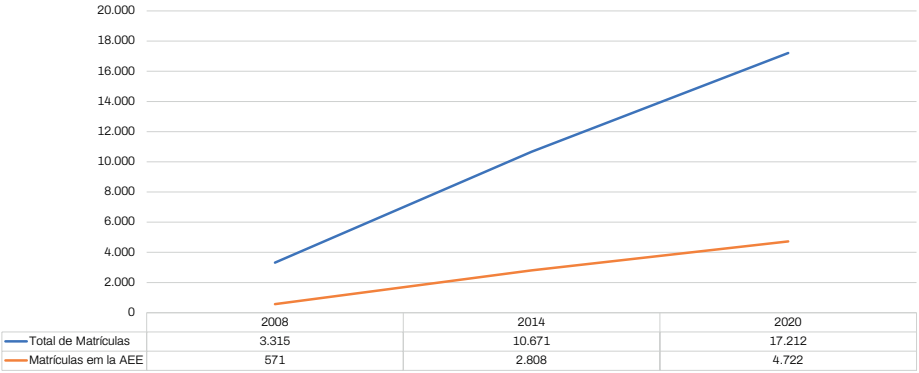


Gráfico 2. Matrículas de estudiantes rurales con discapacidad en la AEE
Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014, 2020)

Del análisis de los datos se puede observar el aumento del número de matrículas en la AEE. Al inicio del período estaban matriculados 571 alumnos, lo que representa el 17,2% del total de matrículas de alumnos de Educación Especial. En 2014, hubo un aumento a 2.808, que sumó un 26,3%. En 2020, hubo 4.722 matrículas, un índice del 27,4% del total. En el período en cuestión, el mayor crecimiento porcentual en las matrículas de estos estudiantes se registró entre 2008 y 2014, cuando la matrícula de alumnos con discapacidad en escuelas rurales aumentó en un 391,7%.

A pesar de las críticas al modelo de AEE ofrecido en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM), que tendría un carácter paliativo y, en ocasiones, ineficaz para satisfacer todas las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Mendes y Malheiros, 2012), así como su insuficiencia frente a las particularidades de las poblaciones de zonas rurales (Nozu et al, 2019), la AEE representa un logro y un derecho para todo el público objetivo de la Educación Especial. Por lo tanto, en principio, lo mínimo que se espera es su disponibilidad para que, atendiendo a las especificidades, pueda adaptarse a realidades distintas a la urbana.

Ante esto, es necesario llamar la atención sobre la brecha cada vez mayor entre el número total de matrículas de personas con discapacidad y el número de quienes asisten a la AEE en las escuelas rurales. Frente a esto, cabe cuestionarse si este hecho se da porque dichos estudiantes no necesitan el servicio o si, aún con la demanda, no existe oferta de esta asistencia. Al respecto, estudios como el de Mantovani y Gonçalves (2017) exponen la realidad de las escuelas *quilombolas*, en las que solo el 6% tenía oferta de AEE, en 2015.

Cabe mencionar la existencia de un flujo de estudiantes que sale del campo para estudiar en zonas urbanas, ya sea para escolarizarse o para asistir a la AEE. Se plantean hipótesis como el cierre o el nucleamiento de escuelas (Anjos, 2016; Lozano, 2019; Ribeiro, 2020), pero la simple falta de un servicio cercano a la residencia de estos alumnos puede ser un motivo de este movimiento en las matrículas. Soares (2011) observó una naturalización de la no prestación del servicio público de

Educación Especial en escuelas ubicadas en zonas rurales, reforzando la idea de que la asistencia a escuelas especiales sería un derecho de estos estudiantes, sin problematizar el tipo de educación que se ofrece en estas instituciones

Además de los indicadores sobre la AEE, se recopiló información que versa sobre la accesibilidad arquitectónica y la estructura disponible en las escuelas del interior, para analizar mejor la realidad de los estudiantes con discapacidad en estos lugares, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Accesibilidad y estructura de las escuelas rurales

Año	Total de Escuelas	Accesibilidad inexistente [5]	Baño Accesible	SRM
2008	8.879	8.749	188	40
2014	9.477	9.065	712	327
2020	10.414	7.497	1.486	530

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos (Brasil, 2008c, 2014 e 2020)

Los índices de la Tabla 4 registran un total de 8.879 escuelas ubicadas en el área rural en 2008. Este número creció a 9.477 en 2014 y llegó a 10.414 en 2020, es decir, un incremento del 17,2% en el período analizado. De las instituciones cuantificadas en el Censo Escolar de 2008, 188 tenían baños accesibles, pero 8.749 no tenían otras instalaciones con esa característica. En 2014, los datos indican que 9.065 escuelas no tenían instalaciones accesibles y 712 solo registraron baños con accesibilidad. A pesar de la reducción a 7.497 escuelas con ausencia de accesibilidad en 2020, este número aún representa el 71,9% del total de instituciones ubicadas en el campo. También hubo un aumento de las que tienen baños accesibles, con 1.486 o el 14,2% del total.

La tabla también presenta datos sobre el número de escuelas con SRM, lo que permite observar que, al igual que la accesibilidad, el porcentaje de instituciones con este ambiente es poco expresivo frente a la demanda. En 2008 se registraron 40 escuelas con SRM, que aumentaron a 327 en 2014 y a 530 en 2020. Aún con el crecimiento de este número, el porcentaje en el último Censo Escolar representa el 5,0% del total de escuelas rurales, lo que atiende al 27,4% del público objetivo de la Educación Especial.

El primer dato sobre el que cabe reflexionar es el aumento numérico de las escuelas rurales. En principio, puede parecer una tendencia contraria a lo señalado por investigaciones como la de Anjos (2016). Sin embargo, cabe señalar que la expansión cuantitativa de esas instituciones no se refiere a todas las áreas rurales consideradas por el Censo Escolar. En este sentido, Ribeiro (2020) presenta datos según los cuales, entre 2008 y 2018, a pesar de una disminución del 33,45% en el número total de escuelas rurales, esta reducción no se registró entre las ubicadas en tierras indígenas, en áreas remanentes de *quilombos* y en unidades de uso sosteni-

[5] Los datos contenidos en este ítem son sobre la accesibilidad de las instalaciones generales en las escuelas, sin incluir los baños, que tienen su propia variable.

ble. El descenso, por tanto, se concentra en las zonas de asentamiento y en las que no se aplica la localización diferenciada, cuya cantidad es proporcionalmente mayor respecto al resto de localidades.

El escenario presentado por los datos analizados refuerza el problema recurrente de la falta de accesibilidad arquitectónica, así como de estructuras adaptadas para atender a estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales. En diversos contextos, la cuestión físico-estructural de la institución ha afectado negativamente el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes (Gonçalves, 2014; Nozu, 2017; Sá, 2015; Soares, 2011). Es llamativo el bajo número de SRM, espacio considerado como el principal locus de atención a las personas con discapacidad que necesitan algún recurso especializado. Contrastando estos datos con la tendencia de crecimiento en la matrícula de estudiantes con discapacidad, resulta difícil negar la probabilidad de que cierto contingente de estos estudiantes permanezca sin acceso a la atención prevista en las políticas públicas.

5. Consideraciones finales

La articulación entre Educación Especial y Educación Rural está presente en las políticas públicas (Brasil, 2008a, 2008b, 2014) principalmente a partir de la década de 2000, con la ampliación de programas y políticas a favor de la educación inclusiva.

La Educación Especial, en el contexto de la Educación Rural, constituye un campo de estudios por profundizar mediante abordajes investigativos y de construcción del conocimiento que involucren a las poblaciones campesinas, con reconocimiento de sus especificidades y diversidad. Por lo tanto, los estudios que abordan este entrecruzamiento son de gran relevancia, tanto para evidenciar debilidades como para identificar posibles potencialidades.

Los indicadores educativos analizados sobre la Educación Especial en el campo mostraron que el número de alumnos con discapacidad en las escuelas rurales aumentó 419,2% durante el período 2008-2020. Los datos también mostraron que la deuda histórica con la población rural aún se mantiene y se agudiza cuando se trata de personas con algún tipo de discapacidad.

Como se pudo constatar en este estudio, la matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas rurales no necesariamente garantiza una atención adecuada. Los datos del censo escolar de 2020 muestran que el 71,9% de las escuelas no tienen accesibilidad, solo el 5% de las escuelas en el interior tienen SRM y una pequeña porción de estudiantes con discapacidad (27,4%) reciben la AEE garantizada en la política pública actual (Brasil, 1988, 1996, 2008a).

Así, aunque se ha incrementado el acceso de los estudiantes rurales con discapacidad en las escuelas regulares del campo, aún es necesario promover acciones para implementar políticas de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva que garantice el acceso, la permanencia y la apropiación de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad.

Referencias

Anjos, C. F. (2016). *Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. https://bit.ly/3W2X9XF

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://bit.ly/3Hjvc9S

Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://bit.ly/3uvgvJ6

Brasil (2008a). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Establece directrices complementarias, normas y principios para el desarrollo de políticas públicas de atención de la Educación Básica del Campo. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, n. 81, Seção 1, 29/04/2008, p. 25. http://bit.ly/3Xz4Rcg

Brasil (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* . Ministério da Educação. https://bit.ly/3XD74DG

Brasil (2008c). *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. . Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. http://bit.ly/3I8xmHZ

Brasil (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispone sobre la política de educación en el campo y el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria – PRONERA. Diário Oficial da União, n. 212, Seção 1, 05/11/2010, p. 1. http://bit.ly/3YCXl1f

Brasil (2012). *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*. Define las Directrices Curriculares Nacionaless para la Educación Escolar Quilombola en la Educación Básica. https://bit.ly/3KMo7Ad

Brasil (2014). *Censo Escolar da Educação Básica – 2014* . Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, DF, 2014. http://bit.ly/3I8xmHZ

Brasil (2014b). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprueba el Plano Nacional de Educación y adopta otras medidas. Diário Oficial da União, n. 120-A, Seção 1, 26/06/2014, p. 1. http://bit.ly/3Z0NdiC

Brasil (2020). *Censo Escolar da Educação Básica – 2020*. . Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. http://bit.ly/3I8xmHZ

Botelho, R. G. & Oliveira, C. da C. de. (2015). Literaturas branca e cinzenta: Uma revisão conceitual. *Ciência da Informação*, *44*(3), 501-513, set./dez. http://bit.ly/3ENVMWp

Caiado, K. R. M. & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 93-104. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008

Cury, C. R. J. (2008) A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educ. rev., 48,* 205-222, https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010

Diegues, A. C. S. (2004). *Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica.* São Paulo: HUCITEC/ NUPAUB/ CEC.

Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. https://bit.ly/3F8i3O9

Gonçalves, T. G. G. L., Rahme, M. M. F. & Antunes-Rocha, M. I. (2018). Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). *Interfaces da Educação*, 9(27), 465-488, https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2968

Gonçalves, T. G. G. L., Sá, M. A. & Mantovani, J. V. (2017). Matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas no campo: uma análise do censo escolar da educação básica (2007-2014). In Caiado, K. R. M., Baptista, C.R., Jesus, D. M. (Orgs.). *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate*. Uberlândia: Navegando Publicações.

IBGE (2010). *Censo Demográfico 2010.* Brasília, DF, 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. https://bit.ly/3VYM4Xn

Jannuzzi, P. M. (2009). *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações* (4a ed.). Campinas, SP: Alínea.

Lozano, D. (2019). *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. https://bit.ly/3VVnmY0

Mantovani, J. V. (2015). *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. https://bit.ly/3iLCR6A

Mantovani, J. V. & Gonçalves, T. G. G. L. (2017). A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. *Educação e Emancipação, 10*(2), 11-30, http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p11-30

Mendes, E. G. & Malheiro, C. A. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In Miranda, T. G. & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.

Nozu, W. C. S. (2017). *Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. https://bit.ly/3W1inF4

Nozu, W. C. S., Sá, M. A. & Damasceno, A. R. (2019). Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), 51-64, https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.256

Nozu, W. C. S., Silva, A. M. & Santos, B. C. (2018). Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, *22*(2), 920-934, https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11920

Rebelo, A. S. & Kassar, M. C. M. (2018). Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), 276–307, https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3989

Ribeiro, E. A. (2020). *Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. https://bit.ly/3h9vXYo

Sá, M. A. (2015). *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. https://bit.ly/3BiznPv

Soares, S. (2011). *Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Cómo citar en APA:

Sá, M. A. de, Ribeiro, E. A. y Vicente, W. R. (2023). Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales: Un retrato del escenario brasileño. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 71-83. https://doi.org/10.35362/rie9115521

Desafíos en la formación de docentes rurales de México

Amanda Cano Ruíz [1]
Holda María Espino Rosendo [1]
Lydia Espinosa Gerónimo [1]
[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, Plassot y Reyes (2020).	Arteaga, Popoca 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 rurales[1], también en el nivel de secundaria la que corresponde a la modalidad de telesecundaria[2], ya que fue creada exprofeso para las pequeñas localidades del país.

A su 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 multigraduada, 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 abierto[3]. 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 multigraduación-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 multigraduación 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: Porrua.

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/3xPzbVO

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/3Ildhyc

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/3IR6uht

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/41lZOPy

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/3Isp51N

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), 85-98. https://doi.org/10.35362/rie9115566

Políticas educativas para escuelas multigrado en México: relegadas por la educación graduada

Lorena Martínez Zavala
Universidad Interamericana, México

Resumen. El artículo tiene como objetivo analizar la existencia de políticas específicas para escuelas multigrado impulsadas por el estado mexicano contemporáneo. A través de una investigación documental se realizó una revisión de las políticas educativas que se han instaurado desde 1995 hasta la actualidad; analizando si existen políticas públicas para estas escuelas o si estas han quedado subsumidas por las políticas educativas para las escuelas graduadas. Dicha genealogía requirió la revisaron de documentos como la Ley General de Educación, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2012-2017 y el modelo Nueva Escuela Mexicana. A partir de que las escuelas graduadas se instauraron como hegemónicas, las gestiones político-educativas se han enfocado a esta forma de organización, dejando de lado la ejecución de políticas públicas que mejoren la calidad educativa en las escuelas multigrado. Las escuelas multigrado se impulsaron como una estrategia de cobertura educativa, aspecto que requiere la creación de políticas específicas o la continuación de estrategias dirigidas por algún sexenio anterior.

Palabras clave: políticas educativas; escuelas primarias multigrado; México

Políticas educacionais para escolas primárias multisseriadas no México: relegadas pela educação graduada

Resumo. O artigo tem como objetivo analisar a existência de políticas específicas para escolas multisseriadas promovidas pelo estado mexicano contemporâneo. Por meio de uma pesquisa documental, foi realizada uma análise das políticas educacionais em vigor desde 1995 até hoje, analisando se existem políticas públicas para essas escolas ou se elas têm sido subordinadas às políticas educacionais para as escolas graduadas. Tal genealogia exigiu a análise de documentos como a Lei Geral de Educação, o Programa de Desenvolvimento Educacional 1995-2000, o Programa Nacional de Educação 2001-2006, o Programa Setorial de Educação 2007-2012, o Modelo Educacional para o Ensino Obrigatório 2012-2017 e o modelo Nova Escola Mexicana. Desde que as escolas graduadas se estabeleceram como hegemônicas, as gestões político-pedagógicas têm se concentrado nessa forma de organização, deixando de lado a execução de políticas públicas que melhorem a qualidade educacional nas escolas multisseriadas. As escolas multisseriadas têm sido impulsionadas como estratégia de cobertura educacional, aspecto que requer a criação de políticas específicas ou a continuidade de estratégias orientadas por algum sexênio anterior

Palavras-chave: políticas educacionais; escolas primárias multisseriadas; México

Educational policies for multi-grade elementary schools in Mexico: overreleased by graduate education

Abstract. The article aims to analyze texistence of specific policies for multigrade schools promoted by contemporary Mexican State. Through a documentary investigation, a review of educational policies that have been established from 1995 to present was carried out; analyzing if there are public policies for these schools or if they have been subsumed by educational policies for graduate schools. Said genealogy required review of documents such as the General Education Law, the Educational Development Program 1995-2000, the National Education Program 2001-2006, the Sectoral Education Program 2007-2012, the Educational Model for Compulsory Education 2012-2017 and the New Mexican School model. Since graduated schools were established as hegemonic, political-educational efforts have focused on this form of organization, leaving aside execution of public policies that improve educational quality in multigrade schools. Multigrade schools were promoted as an educational coverage strategy, an aspect that requires creation of specific policies or continuation of strategies directed by some previous six-year term.

Keywords: educational policies; multi-grade elementary schools; Mexico.

1. Introducción

En el artículo *El Príncipe fragmentado. M*éxico*: despojo, violencia y mandos*, Roux (2016) estableció que la hegemonía del estado mexicano se redefine y reconfigura constantemente, es una lucha incesante de consolidación y disputa. Es un proceso histórico de dominación y consenso que a través de sus instituciones, leyes, rutinas, rituales y reglamentaciones van estableciendo procesos represivos y/o doctrinarios. Este continuo, de acuerdo con Poulantzas (2005), no debe concebirse como un simple *binomio represión + ideología*; sino que:

> concierne a una serie de prácticas materiales, que se extienden a los hábitos, las costumbres, el modo de vida de los agentes, y se moldea así, como materia vinculante, en el conjunto de las prácticas sociales, incluidas las prácticas políticas y económicas (p. 27).

Este proceso establece una correspondencia entre estado y sociedad, la cual consiste en una relación dialéctica en la que la clase dominante manda y protege, y la clase subalterna obedece y es leal al poder soberano. Esto requiere necesariamente de la generación de consenso; es decir, de la reproducción de la ideología dominante. En palabras de Poulantzas (2005), "la ideología no es algo neutro en la sociedad […] la ideología dominante encarna en los aparatos del Estado que desempeñan el papel de elaborar, inculcar y reproducir esa ideología" (p. 27).

Las políticas públicas son una ramificación de dicho proceso, son reglamentaciones que van ordenando y operacionalizando el proceder de las autoridades y el actuar de la población. La materialización de dichas políticas es la conclusión de las tensiones y disputas existentes entre los dominantes y los subordinados. En palabras de Torres y Santander (2013):

> El papel que juega la política pública al interior de una sociedad implica legitimar al Estado, no solo por su carácter instrumental en la previsión de servicios básicos o la administración de bienes públicos; son apuestas socio-políticas para resolver problemas públicos concretos, necesidades individuales y colectivas que son definidas por la misma sociedad (p.15)

Para dichos autores, las políticas públicas son el enlace entre los gobernantes y la población; según Mendíaz (2004, p. 1) "son un cristal a través del cual pueden visualizarse transformaciones de las relaciones entre el Estado y la Sociedad". Las políticas públicas que se han instaurado responden a las necesidades y demandas del contexto y de la coyuntura política de la época. En la década de los setenta, las políticas públicas iban dirigidas a generar desarrollo en los países atrasados. Los Planes Nacionales de Desarrollo circunscribían propuestas que lograran atenuar la pobreza y desigualdad existente en dichos países. Estas problemáticas no disminuyeron y el cambio de modelo económico en la década de los ochenta "generó nuevos tipos de precariedad e inseguridad social" (Pulido, 2017, p. 21); lo cual obligó al estado a redefinir las políticas públicas, impulsando políticas sociales dirigidas a los informales, a los más pobres y a los vulnerables.

De manera específica, este trabajo se enfoca al aspecto escolar, con el objetivo de rastrear las políticas educativas que el estado mexicano ha emprendido para ofrecer una instrucción óptima a las niñas y los niños que asisten a escuelas primarias multigrado. Retomamos la definición de Gómez (2017), quien estableció que:

> las políticas educativas son todas aquellas leyes creadas por el estado para garantizar la educación a nivel nacional. […] Están diseñadas para resolver los problemas que enfrenta la educación para transformarlo en el logro de los objetivos de calidad, eficiencia y eficacia (p.149).

Este trabajo busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿en el estado mexicano actual existen políticas específicas para escuelas multigrado? Sosteniendo como hipótesis que éstas han quedado subsumidas por las políticas educativas para las escuelas graduadas. Schmelkes y Aguila (2019) señalan que "la SEP no cuenta con una política educativa específica para las escuelas multigrado, sino con un conjunto de acciones, estrategias y programas que llegan a estas escuelas de forma inespecíficas o tácitas" (p. 205). A través de esta revisión (Ley General de Educación, los Modelos Educativos 1995- 2000; 2001- 2006; 2007- 2012; 2016- 2018 y Nueva Escuela Mexicana) podemos vislumbrar que el estado ha ido incorporando determinados señalamientos para escuelas primarias multigrado; sin embargo, éstas siguen siendo las mínimas ante las demandas que requieren estas instituciones educativas. Indudablemente, la educación graduada se ha instaurado como hegemónica, dejando de lado y omitiendo cualquier política específica para escuelas primarias multigrado.

Sin lugar a duda, el hecho de que existan escuelas primarias en las zonas más recónditas del país es resultado de la concertación entre las demandas de la población y el estado, es la búsqueda de expansión del sistema educativo; pero dicha ampliación no ha garantizado una educación óptima que permita a las niñas y niños romper con el círculo de precariedad que debería garantizar el estado. Las políticas educativas están concebidas para una educación graduada, dejando de lado la legislación y aplicación de políticas educativas específicas para escuelas primarias multigrado. Dichas escuelas trabajan con el método pedagógico, los materiales educativos y bajo las mismas reglamentaciones de gestión y de evaluación a las que están sometidas las escuelas graduadas. Esto va generando mayor rezago, ya que se piden parámetros iguales en condiciones sociales desiguales, pues primordialmente, las escuelas primarias multigrado se encuentran en regiones clasificadas con alto y muy alto grado de marginación; siendo principalmente indígenas; es decir, estas poseen sus propios lenguajes, culturas y tradiciones.

2. Metodología

El presente trabajo se basó en una metodología cualitativa, utilizando la técnica de investigación documental. Dicha técnica consiste en "una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información; [así como] la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información" (Tancara, 1993, p.94). Se recolectó la información, se sistematizó en fichas de trabajo y se analizaron los datos.

3. Resultados

3.1 Escuelas primarias multigrado: historia, características y datos generales

Al intentar rastrear los orígenes de las escuelas multigrado nos encontramos con que el derecho a la educación ha sido un proceso paulatino y diverso; ha sido resultado de discusiones y modificaciones legales y organizacionales que han in-

tentado consolidar un sistema educativo óptimo. Durante el porfiriato, la educación básica se impartía a grupos de niñas y niños de diferentes edades; lo cual generó un debate entre los expertos más importantes de la época. Pedagogos como Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Jesús Flores y Gregorio Torres Quintero debatían sobre la viabilidad de implementar en México una educación graduada similar a la que se impartía en países desarrollados (Rockwell y Garay, 2014; INEE, 2019a). Dicho objetivo se consolidó en 1930, año en el que la Asamblea Nacional de Educación aprobó la educación graduada, dictada a partir de un currículo común para cada grado. Este proceso fue consolidando la educación primaria, cuya obligatoriedad pasó de tres a seis años. Claramente, Rockwell y Garay (2014) señalaron que:

> durante siglos, los maestros de escuelas elementales, en México como en todo el mundo, atendían a grupos heterogéneos de niños o niñas sin una clasificación de grupos basada en la edad o el conocimiento. […] Durante el siglo XIX, poco a poco se fue abandonando esta tradición del maestro único y se fue generando el modelo de la escuela graduada (p. 4).

La supremacía de la educación primaria graduada no eliminó la instauración de escuelas primarias multigrado. Dicha estructura educativa se sigue manteniendo en regiones alejadas de las capitales de cada estado y con bajo índice poblacional. Las escuelas multigrado pasaron de ser el modelo común a una alternativa de educación para los sectores más vulnerables. Como señalan Schmelkes y Aguila (2019).

> las escuelas de organización multigrado han sido una de las respuestas del Estado mexicano para ampliar la cobertura y ofrecer el servicio educativo a las localidades de menor densidad poblacional en zonas rurales dispersas y en regiones con altos índices de pobreza y marginación, las cuales concentran un amplio porcentaje de población indígena (p. 199).

En el sistema educativo actual, las escuelas multigrado son aquellas en las que un profesor se hace cargo de más de dos niveles escolares y "están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado. […] [el maestro] también asume las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras" (Estrada, 2015, p. 43). De manera concordante, Campos (2015) considera que la función de las escuelas multigrado es:

> llevar educación a todas aquellas zonas lejanas en donde no se pueden instaurar escuelas de organización completa debido al número de alumnos que existen en las rancherías o pueblos, ya que el número de infantes no justifica la implementación de una escuela de sistema completo (p. 12).

Basándose en el número de docentes, las primarias multigrado se clasifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. En cuanto a la población se clasifican como generales e indígenas. De acuerdo con su financiamiento y filiación, hay escuelas primarias multigrado estatales y federales que dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cursos comunitarios que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) imparte en localidades más reducidas. Cabe señalar que la educación primaria multigrado impulsada por la SEP está impartida por normalistas; en cambio, los cursos ofertados por el CONAFE no requieren formación docente especializada (Estrada, 2015; Mejía et al., 2016; Bautista, 2018; Schmelkes y Aguila, 2019; INEE, 2019a).

De acuerdo con datos emitidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Schmelkes y Aguila, 2019), en el ciclo escolar 2016-2017 había 97,553 escuelas primarias, de las cuales, el 59.7% eran generales, el 24.4% eran comunitarias y el 16.0% eran indígenas. Del total de escuelas primarias generales, el 35.1% eran multigrado y cuya modalidad era predominante en estados como Zacatecas y Durango. En cuanto a las escuelas clasificadas como primarias indígenas, el 65.9% de estas eran escuelas multigrado, presentando un mayor porcentaje de escuelas de este tipo en Durango y Campeche (Medrano et al., 2019). El 95.9% de escuelas primarias indígenas multigrado "se ubica en el ámbito rural; 38.8%, en localidades de alta marginación, y 55.6% de alta marginación, además de que 67.1% de las escuelas se encontraban en áreas aisladas y 24.7%, cercanas a carreteras" (Medrano et al., 2019, p.60).

La infraestructura es otro elemento importante, pues a nivel nacional el:

> 95.3% de las primarias está construido con materiales resistentes, sin embargo 1.4% no tiene paredes o muros. Las primarias comunitarias son las que presentan el mayor porcentaje de escuelas construidas con tablarroca, lámina o madera (17.8%); éste es el caso para 9.1% de las indígenas multigrado, y son éstas las que en 8.3% de sus escuelas no tienen paredes o muros (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 88).

En cuanto al internet, "a nivel nacional 43.1% de las escuelas cuenta [con] internet, pero solo en 23.3% este servicio está disponible para toda la comunidad escolar, es decir, docentes, directivos y estudiantes" (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 96).

Diversos autores (Rockwell y Garay; 2014; Estrada, 2015; Bautista, 2018) coinciden en que las escuelas multigrado –a pesar de atender a un importante número de alumnos– son las instituciones más precarias e inacabadas del sistema educativo. Tanto la estructura operativa como los recursos necesarios para impartir las clases poseen amplias deficiencias y desventajas en comparación con las escuelas graduadas. A pesar de esta disparidad, deben alcanzar los estándares de la educación escalonada. Es una realidad que "los estudiantes que asisten a escuelas multigrado lo hacen en condiciones de desventaja y desarrollan trayectorias educativas desiguales y excluyentes. En general, éstos abandonan más la escuela, concluyen la educación básica en menor proporción y obtienen logros de aprendizaje menores" (INEE, 2019, p. 2).

3.2 Ley General de Educación (LGE)

El 13 de julio de 1993 –durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari– salió publicada en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Educación (LGE). Dicha Ley ha sufrido ciertas reformas, localizando la última modificación en enero de 2018. Debemos contextualizar que esta ley surge en una sociedad neoliberal que iniciaba un proceso de desmantelamiento del Estado benefactor e impulsando políticas de libre mercado. Como estado liberal, la ideología imperante reforzaba los derechos ciudadanos, destacando el respeto a la libertad de elección y la búsqueda de igualdad. Este último aspecto se evidencia en el énfasis que hace el documento en temas de equidad, diversidad, inclusión, materiales pedagógicos en lenguas indígenas y perspectiva de género; es decir, el postulado liberal de colocar al individuo como centro detentador de los derechos humanos.

En el Artículo 2 de la Ley emitida en 1993 se estableció que el Estado tenía la obligación de garantizar igualdad de acceso, tránsito y permanencia de una educación de calidad para las niñas y niños (DOF, 1993, p. 1). En 2013 dicho artículo fue modificado, señalando que "todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional" (DOF, 2013, p. 1). En 2016 se reformó nuevamente, garantizando el acceso y permanencia de los niños y niñas al sistema educativo bajo condiciones de equidad (DOF, 2016). Finalmente, en 2017 y vigente en la actualidad se instituyó que:

> Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (DOF, 2017, p.1).

Retomando a Briceño (2011), podemos señalar que la igualdad "se refiere a un tratamiento igual para todos, en términos de oportunidades y valoraciones por méritos o resultados en una sociedad; mientras que la [equidad] reconoce las condiciones particulares de los individuos y en este sentido da un tratamiento diferenciado" (p. 73). Pasar de la igualdad a la equidad es una modificación que a primera vista parece mínima, pero contiene un elemento primordial para impulsar políticas específicas para la educación primaria multigrado; pues dicho planteamiento concibe que las niñas y niños de este tipo de escuelas requieren demandas distintas, pues los procesos educativos son diferentes en las escuelas multigrado que en las escuelas graduadas.

El uso del concepto de equidad puntualiza que el Estado debe ofrecer los medios necesarios para que los niños y las niñas de cada contexto social tengan las mismas oportunidades para ingresar y consolidar la educación primaria. Sin embargo, esto queda solo en una interpretación de la ley, pues de manera concreta este derecho solo sostiene que el Estado garantizará la oportunidad de ingreso y permanencia. Dicho postulado lleva en sí mismo la incapacidad de garantizar una educación óptima para niños y niñas de escuelas multigrado; ya que dicha educación dista mucho de poseer las mismas condiciones educativas que las escuelas graduadas. Es decir, la ley garantiza igualdad de métodos y recursos humanos y económicos tanto para escuelas con grupos unitarios, como para grupos graduados, instituyendo los mismos métodos pedagógicos, los mismos lineamientos y programas de gestión.

Como señalamos en un apartado anterior, las políticas educativas responden a los idearios del sistema dominante. A pesar de que dicho documento hace referencia a la necesidad de visualizar la diversidad estudiantil, ya sea por etnia, discapacidad o género; finalmente, la ley establecida no ofrece lo necesario para romper con la homogeneización estudiantil que impone el sistema dominante. Sin considerar el contexto ni las necesidades de un aula multigrado, la Ley General de Educación no obliga al Estado a considerar la educación primaria multigrado como una modalidad de educación en el país.

3.3 Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000

El modelo educativo empleado durante el sexenio de Ernesto Zedillo abordó tanto la educación básica como la media superior y superior; sin embargo, dicho documento estableció como prioridad impulsar y fortalecer la educación básica como una estrategia para mejorar la formación y el desarrollo de los individuos. De manera precisa, el documento señala que

> el Programa dedica una especial atención a este tipo de educación, pues es en el que se concentra el mayor número de alumnos, se cultiva el conjunto de valores, destrezas, conocimientos y hábitos para una constante superación y se sientan las bases que serán necesarias en los siguientes niveles educativos (SEP, 1995, p. 137).

La perspectiva de este gobierno consistía en proveer educación para generar desarrollo en el país; buscando la instauración de "equidad, calidad y pertinencia de la educación" (SEP, 1995, p. 133). Este Programa fomentaba la educación activa del alumno, cuyo proceso de enseñanza aprendizaje (desempeño docente y aprendizaje del alumno) fuera evaluado. Dicho modelo se planteó como objetivo ampliar las oportunidades educativas a todos los sectores sociales, buscando que este derecho llegara a los sectores más vulnerables que no tenían acceso a la educación durante periodos anteriores. Para alcanzar esto a nivel primaria, planteó la necesidad de tomar en cuenta las "carencias en localidades muy pequeñas, aisladas y dispersas" (SEP, 1995, p. 134); a través del "uso de más recursos, la aplicación más intensa de programas compensatorios y la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (SEP, 1995, p. 137).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se firmó en mayo de 1992, y de acuerdo con Pablo Latapí, las políticas establecidas en dicho acuerdo no fueron modificadas durante varios sexenios (Latapí, 2004). Con este compromiso, "se establecieron las condiciones para transferir a los estados la responsabilidad de operar los servicios; actualizar planes y programas de estudio; mejorar los materiales didácticos; revalorar la actividad del maestro y una mayor participación social" (SEP, 1995, p. 137). Este proceso de descentralización ofreció a los estados y municipios mayor autonomía para establecer políticas educativas locales que abrían oportunidades a la planeación y ejecución de políticas para primarias multigrado. Dicho acuerdo otorgó la transferencia "de todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, […], así como los recursos financieros utilizados en su operación" (SEP, 1992, p.7).

Es interesante observar que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 incluye una propuesta específica para escuelas multigrado. En dicho documento se establece que las instituciones educativas y gubernamentales deberán coordinar esfuerzos para llevar a cabo acciones que subsanen las desigualdades económicas que existen en las regiones más vulnerables. En este modelo educativo se planteó "atender a las escuelas primarias que tienen maestros multigrado mediante capacitación, libros y materiales adecuados" (SEP, 1995, p. 139). Sin embargo, esto no se ejerció, ya que, de acuerdo con el testimonio de un docente, los libros y materiales pedagógicos siguieron siendo los mismos que se distribuyeron en las escuelas graduadas (Tinajero, 1999).

Si bien, en este modelo educativo no encontramos una metodología pedagógica ni organizativa específica para escuelas primarias multigrado, sí encontramos una política central: establecer "las condiciones para transferir a los estados la responsabilidad de operar los servicios" (SEP, 1995, p. 137). Este proceso de descentralización permitió que diversos estados emprendieran políticas específicas para las escuelas multigrado, sin que fuera necesaria la aplicación a nivel nacional. Por ejemplo, en años posteriores, Hidalgo, Zacatecas, Yucatán, Durango, Guanajuato y Tlaxcala implementaron una propuesta curricular y la elaboración de materiales educativos; en Veracruz, Guanajuato y Yucatán impulsaron una formación continua de docentes multigrado; en Puebla se adaptó el modelo multigrado de Escuela Nueva en Colombia, y en Yucatán y Guanajuato aplicó un sistema de asesores itinerantes y tutores (INEE, 2019).

3.4 Programa Nacional de Educación 2001- 2006

El triunfo de Vicente Fox representó el primer proceso de alternancia política del país. Esta sucesión generó una amplia expectativa sobre las políticas públicas y la forma de gobernar que implementaría la élite entrante. Cabe recordar que años anteriores, específicamente en 1994, surgió en Chiapas un levantamiento indígena dirigido por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). El surgimiento de este movimiento subversivo colocó en el foco nacional e internacional la precariedad y desigualdad en la que viven las poblaciones indígenas. Frente a tal suceso, se estableció una mesa de diálogo coordinada por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) con el objetivo de articular un documento que permitiera una transformación constitucional que reconociera los derechos de los pueblos indígenas. Este documento –conocido como los Acuerdos de San Andrés Larraínzar– se firmó en 1996.

Diversos autores (Goche, 2016; Gómez, 2016; López, 2016) han señalado que los Acuerdos solo quedaron en la firma; ya que ni durante el sexenio de Ernesto Zedillo ni con Vicente Fox existió una voluntad real, sino que fue una acción propagandística que pretendía mostrar sus gobiernos como democráticos. Como señaló Gómez (2016, p. 56), "2001 fue el año de la contrarreforma indígena, del aborto a la posibilidad de cumplir los Acuerdos de San Andrés y promover la paz no sólo en Chiapas, sino en todo México".

En ese contexto, el gobierno de Vicente Fox elaboró un Plan de Desarrollo Nacional y un Programa Nacional de Educación, colocando como columna vertebral los derechos de los vulnerables, de los pueblos indígenas y del respeto y fomento de la multiculturalidad. De manera concisa, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sostenía que la educación debería ser democrática y rescatar los idearios nacionalistas, para lograr una mejor convivencia entre los seres humanos. Como retos educativos establecieron tres ejes: "cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo" (SEP, 2001, p. 14). Es importante rescatar que dicho documento pone como elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, al docente y al director. El plan establece que el mejoramiento en el logro educativo "depende de las acciones u omisiones de las instancias dirigentes del sistema, es decir, de la gestión institucional" (SEP, 2001, p. 116).

Este plan educativo elaboró políticas enfocadas a grupos vulnerables, vislumbrando como grupos centrales a la población indígena, la población rural de marginación extrema, los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, menores que trabajan o que viven en la calle y niños con algún tipo de discapacidad; así como, la aplicación de programas compensatorios basados en becas y materiales didácticos. De igual manera, plantearon el uso de las tecnologías de la información y comunicación (SEP, 2001).

Un aspecto rescatable de este modelo educativo es que por primera vez el gobierno llevó a cabo un análisis específico sobre escuelas multigrado, con el objetivo de que un grupo de expertos elaborara un método pedagógico específico para este tipo de escuelas. De acuerdo con Weiss (2007), Romero et al. (2010), Estrada (2015) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019a), en el año 2002 y 2003 la SEP realizó "un estudio exploratorio en 32 escuelas multigrado ubicadas en 11 estados de la República (Guerrero, Oaxaca, Veracruz, San Luis Potosí, Michoacán, Estado de México, Hidalgo, Durango, Jalisco, Puebla y Chiapas)" (Romero et al., 2010, p. 4), con la finalidad de analizar las problemáticas y necesidades de las escuelas primarias multigrado. Como resultado de este diagnóstico, el equipo de trabajo elaboró la *Propuesta educativa multigrado 2005*, la cual puntualiza los retos y las riquezas de la educación multigrado; en ella se propuso como metodología "una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º) y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente" (SEP, 2005, p. 19); es decir, proponen que el docente trabaje un tema general y plantee trabajos específicos para cada grado. Dicho documento ofrece diversas estrategias de enseñanza aprendizaje; propuestas de trabajo para cada una de las materias impartidas y el fomento del aprendizaje cooperativo.

De acuerdo con Estrada (2015), en 2008 se elaboraron las *Guías de formación docente* y *Guías didácticas multigrado*; los cuales se desprendieron del diagnóstico impulsado por la *Propuesta educativa multigrado 2005*. Dicho trabajo tenía como finalidad instaurar una Reforma Educativa Multigrado; sin embargo, esto no prosperó y el trabajo para mejorar las escuelas multigrado quedaron en actividades locales emprendidas por la SEP de cada estado. Sin embargo, como indica el INEE (2019a),

> la Propuesta para la Educación Multigrado 2005 es un importante referente para el trabajo actual en las escuelas multigrado. Aunque no está vigente, las autoridades educativas locales establecen su relevancia como antecedente del trabajo que realizan y los docentes con más años de experiencia indican que se basan en esta propuesta para la planeación y realización de sus clases (p. 128).

3.5 Programa Sectorial de Educación 2007- 2012

El modelo educativo impulsado durante el sexenio de Felipe Calderón tuvo –pensando en las necesidades y mejoras para escuelas primarias multigrado– un retroceso significativo en cuanto al periodo anterior. Además, ya no se le dio continuidad a la elaboración de políticas educativas específicas para escuelas multigrado plasmadas en la *Propuesta para la Educación Multigrado 2005*. El *Programa Sectorial de Educación 2007- 2012* omite en gran medida estrategias para escuelas de esta conformación. Dicho plan solo hace alusión a las escuelas multigrado en dos puntos: 1) la importancia en la formación de los docentes de las escuelas multigrado y 2) la necesidad de "dotar de material didáctico, informático y útiles escolares a las

escuelas multigrado, indígenas y telesecundarias, ubicadas en las zonas de mayor rezago social" (SEP, 2007, p. 33). Cabe agregar que este modelo planteó atenuar la desigualdad a través de la ampliación de la cobertura de becas; fomentar la gestión escolar impulsando la participación de todos los sectores sociales; así como, el apoyo a niños y jóvenes pertenecientes a grupos marginados.

Muy en el contexto de la perspectiva nacional e internacional de vislumbrar el conocimiento como el medio generador de desarrollo social; el modelo educativo durante este sexenio estableció estrategias que instauraran sociedades del conocimiento, fomentando el uso de las tecnologías, la capacitación docente y la elaboración de instrumentos y metodologías que evaluaran de manera confiable los aprendizajes generados. En este sexenio se inició con la "adopción de un modelo educativo basado en competencias"; buscando la generación de una formación integral, incorporando "la formación de valores ciudadanos" (SEP, 2007).

Esta perspectiva de progreso instauró una política dominante que invisibilizó la existencia de pueblos indígenas, cuya cosmovisión es diferente a la instaurada por la elite hegemónica. De tal manera, que el modelo educativo del sexenio calderonista retomó de manera vaga la educación impartida a las niñas, niños y jóvenes de los pueblos originarios; señalando que, se "utilizará la lengua indígena (materna) como herramienta didáctica y español como lengua nacional" (SEP, 2007, p. 32). De igual manera, subsumió las necesidades de las escuelas multigrado en las políticas educativas de las escuelas primarias graduadas.

3.6 Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2012- 2017

El 2012 fue un año que dio por terminada la alternancia política que colocó al Partido Acción Nacional (PAN) como poder hegemónico; el proceso electoral de este año representó el retornó del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al gobierno de la república. El sexenio de Enrique Peña Nieto se caracterizó por la implementación de diversas reformas, acción que llevó por nombre *Pacto por México*. Gil (2018) señaló que la reforma educativa del sexenio peñista, conjuntada con la reforma laboral aplicada durante el sexenio de Felipe Calderón, tenían como fin último:

> Simplificar el proceso educativo para acusar y acosar al magisterio; emplear la evaluación como mecanismo de control laboral, renunciando al ejercicio de la autoridad; concebir al trabajo precario de las y los profesores como condición para que ocurra el cumplimiento del trabajo; la opción acrítica del mérito para asignar puestos de trabajo e ingresos adicionales (p.303).

En diciembre de 2012, la Secretaría de Gobernación envió a la Cámara de Diputados y de Senadores la propuesta de reforma educativa; la cual fue aprobada y publicada en el Diario Oficial de la Federación en febrero de 2013. De esta manera, se modificó la Ley General de Educación (LGE), principalmente en los rubros referentes a la formación y permanencia docente. Se creó la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Cabe señalar que el Servicio Profesional Docente "definió los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros" (SEP, 2017, p. 26).

Fundamentándose en esta reforma, la Secretaría de Educación Pública (SEP), elaboró el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, el cual fue publicado en el Diario Oficial de la Federación en junio de 2017. Dicho documento enfatizó la importancia de ofrecer una educación de calidad que potencialice las habilidades socioemocionales de las niñas, niños y jóvenes. El proceso enseñanza aprendizaje se instauró bajo el modelo humanista, buscando generar un meta aprendizaje; es decir, un proceso de aprender a aprender; aprender a ser; aprender a convivir y aprender a hacer. Esto, sumado a que los alumnos y alumnas sean perseverantes y resilientes (SEP, 2017).

Este modelo educativo da continuidad a cuatro elementos del programa educativo anterior. Como primer elemento, mantiene la instauración de sociedades del conocimiento y el impulso de la ciencia y la educación como motores de desarrollo social y elementos esenciales en la disminución de la desigualdad y la ruptura de los ciclos de precariedad de los sectores más vulnerables. En segundo lugar, conserva el uso y fomento de la conectividad y acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en el desarrollo de los aprendizajes. En tercer lugar, permanecen las políticas de igualdad de género. Y, en cuarto lugar, conservan el uso de apoyos focalizados como becas para atenuar la pobreza y desigualdad (SEP, 2017).

Este modelo plantea colocar a la escuela como centro del proceso educativo; elemento que se aplica tanto para la gestión como para el desarrollo del aprendizaje. En el documento constitutivo establecen que “se otorgará a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos” (SEP, 2017, p. 5). Sin lugar a duda, esto abre el margen de acción para las escuelas multigrado, ya que permitiría las adecuaciones necesarias para las condiciones de cada escuela.

Cabe señalar que este modelo educativo hace referencia muy somera a las escuelas multigrado, únicamente, las sitúa como un tipo del sistema educativo que permite a las niñas y niños de escuelas muy lejanas y marginadas, tener acceso a la educación. Sin embargo, durante este sexenio se llevaron a cabo una diversidad de diagnósticos y directrices, impulsadas por el INEE. Documentos como *Directrices para mejorar la educación multigrado* (2019), *Evaluación Integral de la Política de la Educación Multigrado* (2019) y *La educación multigrado en México* (2019), ofrecen un profundo análisis de las necesidades y posibles líneas de acción para mejorar la calidad educativa en las escuelas multigrado. Sin embargo, estos documentos han quedado como informes que no se han considerado para aplicar políticas educativas específicas para escuelas multigrado.

3.7 Nueva Escuela Mexicana

El primero de julio de 2018 se llevó a cabo la elección para presidente de la república en México. Después de competir en tres periodos (2006, 2012 y 2018), el candidato de Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), Andrés Manuel López Obrador, se consolidó como presidente de México. Durante el periodo de campaña, López Obrador dialogó con el sector magisterial que se sentía dañado por la reforma educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto; proponiéndoles la revocación de ésta y la instauración de una nueva propuesta. De esta manera, el 15 de mayo de 2019 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* la nueva reforma educativa,

en la cual quedó eliminada la evaluación punitiva hacia el magisterio, abrogando la Ley del INEE e instaurando el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, el cual fungirá como organismo público descentralizado que realizará diagnósticos y determinará indicadores (Aristegui, 2019; DOF, 2019).

El documento fortalece el Artículo 3°, el cual señala que "toda persona tiene derecho a la educación". Además, asienta que el Estado tiene la obligación de ofrecer educación universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. La educación debe impartirse desde una perspectiva de género, impulsando las ciencias y las humanidades; junto con los valores de fraternidad e igualdad; y los principios de interculturalidad y excelencia. Se llevarán a cabo políticas incluyentes y transversales que apoyen a estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad (DOF, 2019).

Debido a situaciones emergentes como la covid-19, aún no se ha diseñado en su totalidad, el modelo educativo promovido en este sexenio. De tal manera que al inicio del gobierno se desarrollaron documentos en los que la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) establece:

> Actualmente nos encontramos en un periodo de transición curricular, cargado de cambios y oportunidades. Una situación relevante es que se suspende el avance de la aplicación del plan de estudios 2017, lo que da la oportunidad de revisar a fondo, con la participación de maestros y maestras, la propuesta curricular. […] [En el] primero y segundo de primaria […] se aplicará el plan de estudios 2017. En tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria […] se aplicará el plan de estudios 2011, y los componentes de "Autonomía Curricular" y "Desarrollo Personal y Social" del plan de estudios 2017 (SEB, 2019b, p.46).

Uno de los elementos centrales de la Nueva Escuela Mexicana es impartir una educación acorde con las necesidades y condiciones existentes en cada escuela y región; de tal manera que, parten del principio de planeación y diagnóstico, el cual consiste en la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). La finalidad de estos diagnósticos es centrar la educación en el alumno para diseñar metas y planear acciones que permitan la consolidación de una educación de excelencia. (SEB, 2019; SEB, 2019a; SEB, 2019b).

Es posible vislumbrar que los documentos emitidos por la SEB no hacen alusión alguna al sistema de escuelas multigrado; son nulas las políticas y estrategias que el gobierno actual planea instaurar para este tipo de sistema escolar. Sin embargo, dos planteamientos podrían optimizar la educación multigrado. En primer lugar, el PEMC permitirá al maestro planear las actividades con base en la heterogeneidad escolar que tiene. Y, en segundo lugar, el gobierno actual señala que descargará trabajo administrativo a los maestros para que se centren, primordialmente, en el trabajo en aula (SEB, 2019b).

4. Conclusiones y discusión

A través de este trabajo fue posible vislumbrar que no existen políticas educativas delimitadas para escuelas primarias multigrado. De acuerdo con Moreles (2011), existen dos tipos de políticas: 1) las públicas y 2) las gubernamentales. Las primeras, se establecen a partir del debate y la negociación entre el gobierno y la sociedad civil. Las segundas, son políticas unidireccionales que instaura el gobierno. Latapí (2004)

complementa esta tipificación, agregando que existen políticas de Estado, entendiendo estas como aquellas que "le confiere mayor estabilidad temporal, mayor confiabilidad, respeto a su cumplimiento y, en general, un mayor compromiso de todos los actores involucrados en ellas, particularmente los partidos políticos" (p.4).

Retomando estas definiciones se puede observar que, de los cinco sexenios revisados en este trabajo, solo uno, el modelo educativo de Vicente Fox, impulsó un programa específico. Dicho programa no tuvo continuidad, a pesar de la elaboración de estrategias, materiales pedagógicos y metodologías para escuelas multigrado. Posteriormente, hasta el sexenio de Erique Peña Nieto, el INEE realizó diagnósticos y delineó ejes de trabajo para optimizar la educación en escuelas bajo esta modalidad.

¿Por qué no se han establecido políticas para escuelas multigrado? Navarro (2011) retoma el modelo de barrera desarrollado por Cobby y Elder para entender el proceso de formación de agenda. Dichos autores señalan cuatro barreras que se deben superar para que una problemática forme parte de la agenda política. La primera barrera es que los deseos se formalicen en una demanda pública. Segunda, que algún representante retome dicha demanda. Tercera, que no sea aprobada por las autoridades. Y cuarta, que se implemente incorrectamente. Según este modelo, cuando un tema pasa la barrera uno y dos, ya forma parte de la agenda. Retomando esto, se puede observar que el establecimiento de políticas concretas para escuelas primarias multigrado ha sido una cuestión considerada irrelevante para la elite gobernante.

Durante los sexenios de Vicente Fox y de Enrique Peña Nieto, tanto SEB como el INEE llevaron a cabo diagnósticos y propuestas metodológicas, pedagógicas y de gestión con un sustento teórico y analítico que les da viabilidad; sin embargo, éstas no han logrado insertarse en la agenda política para que se formalicen iniciativas. Una razón de esto es que no han logrado pasar la barrera dos del modelo de Cobby y Elder, es decir, ningún representante ha sido portavoz de las problemáticas y características específicas de las escuelas primarias multigrado. No ha habido continuidad política a los análisis y diagnósticos hechos.

A pesar de que las escuelas multigrado ofrecen educación a un sector importante de niños y niñas, dichas estrategias han quedado fragmentadas, reducidas a las buenas intenciones del gobierno en turno. Es necesario establecer mecanismos y reglamentaciones que instauren políticas de Estado para escuelas multigrado; es decir, que sean duraderas, traspasen sexenios y obliguen a cada gobernante a impulsar políticas concretas.

Referencias

Aristegui, (2019). Publican en Diario Oficial la reforma educativa impulsada por gobierno de AMLO. *Aristegui Noticias.* https://bit.ly/3L1Qv1m

Bautista, E. (2018). Condiciones de le educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan*, (4), 40-53. https://bit.ly/3L2bfpZ

Briceño, A. (2011). Justicia: ¿Igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social, 5*(2), 70-83. http://bit.ly/3kSG8lT

Campos, G. (2015). Escuelas multigrado una alternativa educativa en el campo rural. Caso del Estado de Hidalgo, México". *Revista Xihmai X*(20), 9-26. https://bit.ly/3yxZn7v

DOF (1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/3L6cTqq

DOF (2013). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/3IVC24D

DOF (2016). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/3SR9pdn

DOF (2017). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. http://bit.ly/3KYsBny

DOF (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Pol*ítica *de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Diario Oficial de la Federación. http://bit.ly/3mqTfet

Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de estudios educativo, XLV* (2), 43-62. https://bit.ly/3YpMlDB

Gil, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 23 (76), 303- 321. https://bit.ly/3Yltnhq

Goche, F. (2016). Los Acuerdos de San Andrés, vigentes y pertinentes a 20 años de su firma e incumplimiento. *Desinformémonos*. http://bit.ly/3ZNaEMK

Gómez, M. (2016). Los Acuerdos de San Andrés Sakamch'en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo. *El Cotidiano* (196), 53- 64. Recuperado de: https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2016/no196/4.pdf

Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa, 17*(74), 143-164. https://bit.ly/3ZsICGD

INEE (2019). *Pol*íticas *para mejorar las escuelas multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación https://bit.ly/3Zp1ZR9

INEE (2019a). *Evaluación integral de la política de educación multigrado. Informe final.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación https://bit.ly/3ITMcTm

Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electr*ónica *de Investigación Educativa, 6*(2), 1-16. http://bit.ly/3kUumY8

López, F. (2016). Los Acuerdos de San Andrés, proceso constituyente y reconstitución de los pueblos indígenas. *El Cotidiano* (196), 87-94. https://www.redalyc.org/pdf/325/32544732009.pdf

Medrano, V., García, L., Ramos, E., Pérez, M. y Robles, H. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coord.), *La educación multigrado en México* (pp. 41-72). INEE.

Mejía, F., Argándar, E., Arruti, M., Olvera, A. y Estrada, M. (2016). "Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLVI*(3), 111-135.

Mendíaz, M. (2004). El Estado y las políticas públicas. Las visiones desde el neoinstitucionalismo. *Repositorio HipermedialUNR,* 1-43. https://bit.ly/3kO95j4

Moreles, J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 725- 750. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a4.pdf

Navarro, A. (2011). Formación de agenda en la transición del programa Enciclomedia hacia habilidades digitales para todos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 699-723. https://bit.ly/3mwIKXa

Poulantzas, N. (2005). *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI.

Pulido, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y ciudadanía, 33,* 13-28. https://bit.ly/3IYXl5n

Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 1-24. http://bit.ly/41UHwp0

Romero, M. G., Gallardo, M. A., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. Y. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación

actual en escuelas de Veracruz. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* (10), 1- 62. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i10.68

Roux, R. (2016). *Príncipe fragmentado. México: despojo, violencia y mandos*. https://bit.ly/41Pf3kg

Schmelkes, S. y Aguila, G. (Coordinadoras). (2019). *La educación multigrado en México*. https://bit.ly/3ZIzw8v

SEP (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.* Secretaría de Educación Pública.

SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2005). *Programa Educativa Multigrado 2005*. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007- 2012*. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Secretaría de Educación Pública https://bit.ly/3Jj527H

SEB 2019. *Consejo Técnico Escolar. Fase intensiva. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo*. Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

SEB (2019a). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación básica. Ciclo escolar 2019- 2010*. Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

SEB (2019b). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, 17, 91-106.

Tinajero, G. (1999). *Bitácora de trabajo de campo*. Sin publicar.

Torres, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas p*úblicas. *Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. IEMP.

Weiss, E. (coord.). (2007). Evaluación *Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*. DIE-Cinvestav-I.P.N.

Cómo citar en APA:

Martínez, L. (2023). Políticas educativas para escuelas multigrado en México: relegadas por la educación graduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 99-113. https://doi.org/10.35362/rie9115582

Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua

Jordi Abellán Fernández [1]
[1] *Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Creel, México*

Resumen. El objetivo del artículo es analizar las acciones promovidas en México desde 1971 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para asegurar el acceso a la educación de las poblaciones rurales. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario y una entrevista semiestructurada que buscan profundizar en las trayectorias y experiencias de los y las educadoras comunitarias que se desempeñan en el Estado de Chihuahua. En la investigación se emplea una metodología mixta con base en la estrategia narrativa, que se complementa con una descripción de frecuencias absolutas y porcentajes conectada con las dificultades que enfrentan los involucrados en el estudio. Los resultados muestran que la inequidad y desigualdad prevalecen en zonas geográficas con un alto y muy alto grado de marginación, por razones de inversión presupuestal, discriminación estructural y falta de solvencia de la administración. Asimismo, las recomendaciones de política pública educativa que contiene el texto se pueden utilizar para dar seguimiento a las medidas dirigidas a los territorios rurales con la finalidad de proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado.

Palabras clave: derecho a la educación; política educativa; equidad educativa; educación rural; CONAFE.

Desigualdade e inequidade na educação rural mexicana: a experiência do CONAFE no estado de Chihuahua

Resumo. O objetivo do artigo é analisar as ações promovidas no México desde 1971 pelo Conselho Nacional de Incentivo à Educação (CONAFE) para garantir o acesso à educação das populações rurais. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturada que buscaram aprofundar as trajetórias e experiências de educadores comunitários que atuam no estado de Chihuahua. A pesquisa utiliza uma metodologia mista baseada na estratégia narrativa, complementada por uma descrição de frequências absolutas e percentuais ligada às dificuldades enfrentadas pelos envolvidos no estudo. Os resultados mostram que a inequidade e a desigualdade prevalecem em áreas geográficas com grau de marginalização alto e muito alto, devido à discriminação estrutural e à falta de investimento orçamentário e de solvência da administração. Da mesma forma, as recomendações de políticas públicas educacionais contidas no texto podem ser utilizadas para acompanhar as medidas voltadas aos territórios rurais, a fim de proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Palavras-chave: direito à educação; política educacional; equidade educacional; educação rural; CONAFE.

Inequality and inequity in Mexican rural education: the experience of CONAFE in the state of Chihuahua

Abstract. The objective of the article is to analyze the actions promoted in Mexico since 1971 by the National Council for Educational Promotion (CONAFE) to ensure access to education for rural populations. Data collection was carried out through a questionnaire and a semi-structured interview that seek to deepen the trajectories and experiences of community educators who work in the state of Chihuahua. The research uses a mixed methodology based on the narrative strategy, which is complemented by a description of absolute frequencies and percentages connected to the difficulties faced by those involved in the study. The results show that inequity and inequality prevail in geographical areas with a high and very high grade of marginalization, by budgetary investment reasons, structural discrimination and lack of administration solvency. Furthermore, the educational public policy recommendations contained in the text can be used to monitor the measures aimed at rural territories in order to provide the same learning opportunities to all students.

Keywords: Right to education; educational policy; educational equity; rural education; CONAFE.

1. Introducción

La educación es un derecho que asume un carácter público y universal para garantizar "la dignidad del ser, la participación social y el desarrollo de la personalidad y de las sociedades" (OEI y OIE-UNESCO, 2018, p. 3). En este entendido, la UNESCO (2017) y los países de la Organización de Estados Iberoamericanos comparten la convicción "de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social" (OEI, 2010, p. 16). Esta meta, ambiciosa y permanente en la agenda política, demanda a los Estados afrontar una exclusión que parece ser endémica en los contextos rurales y urbano marginales, donde barreras de diverso tipo reducen las oportunidades de aprendizaje y aumentan las brechas en el logro educativo (Backhoff et al., 2019). Por tanto, esta realidad abre la discusión respecto a la suficiencia del marco jurídico internacional, regional y nacional (Right to Education Initiative, 2022; UNESCO, 2020; INEE, 2019) para reducir la desigualdad educativa de las niñas, niños y adolescentes (NNA) que viven en zonas rurales dispersas y pertenecen a grupos vulnerables, minoritarios y desfavorecidos.

El 11 de septiembre de 1971 se creó por decreto presidencial el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El objetivo era y sigue siendo dotar de "educación básica a las niñas y niños de las comunidades de alta y muy alta marginación del país" (CONAFE, 3 de diciembre de 2021). La intención de este organismo es coadyuvar a que los estudiantes que residen en localidades rurales e indígenas de menos de 2,500 habitantes, hijos de migrantes o que viajan con sus padres en circos, reciban una atención educativa suficiente, pertinente e inclusiva. De este modo, la razón que dio origen a esta institución es una muestra de la incapacidad del sistema educativo para hacer válido el artículo 3º constitucional: "[el Estado] implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos" (CPEUM, 2019).

Un panorama del estado de la cuestión sobre el CONAFE se puede consultar en Herrera (2022), quien presenta un inventario organizado en tres temas: estudios dedicados a la evaluación de los factores sociodemográficos, de políticas públicas y presupuestales que influyen en la operación y en los resultados educativos; análisis de las propuestas pedagógico-didácticas para la modalidad multigrado; y artículos acerca de la formación inicial y continua, la práctica docente, la construcción de identidades, y de las trayectorias personales y profesionales de las figuras educativas. En una línea similar, el trabajo de López (2019) incluye un recuento estadístico de los principales rasgos de los servicios comunitarios, una descripción de los modelos pedagógicos y del currículo multigrado, una caracterización de la profesionalización de los educadores y un análisis del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes.

En cuanto al estado del conocimiento de la educación rural alrededor del mundo Loera (2021) realiza una revisión de las estrategias que siguen los docentes en aulas multigrado, donde destaca el modelo Escuela Nueva desarrollado en Colombia por sus similitudes con la propuesta educativa del CONAFE. En América Latina, Juárez et al. (2020) son los editores de una investigación que reúne experiencias de once países, en la que se atiende el significado de la categoría ruralidad, la normatividad y el sentido de la educación para la población rural e indígena, la organización de los

sistemas educativos, el cariz de la formación de los educadores, las políticas y programas educativos, y los principales retos que enfrenta la educación en los territorios rurales. En este trabajo sobresale el aporte de Rodríguez y Juárez (2020) para el estudio de la igualdad y equidad educativas. Finalmente, Rebolledo y Torres (2019) coordinan una obra colectiva centrada en el estado del arte de la educación rural en México entre 2004-2014, que comprende producciones relativas a la formación inicial y en servicio, las formas de trabajo y los saberes del profesorado, la organización multigrado, la evaluación y las didácticas específicas.

Las escuelas multigrado se crearon a inicios del siglo XX a causa de la falta de maestros y en la actualidad su alto porcentaje se debe "a la geografía montañosa o lacustre… y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración" (Weiss, 2000, p. 58). Por consiguiente, más que una opción pedagógica es una decisión autoimpuesta por un Estado que no está dispuesto a invertir en escuelas con poca inscripción. En este orden, la pregunta que se plantea en la investigación gira en torno al servicio que brinda el CONAFE para ampliar la cobertura en territorios rurales, los gastos del sector público, la desigualdad que se advierte en el ámbito laboral, la autonomía que se le concede y la responsabilidad que recae en las comunidades, familias y educadoras. En esta perspectiva, el propósito es analizar las dimensiones vinculadas con el funcionamiento del CONAFE desde la óptica de la equidad: el marco general y la financiación, la admisión al servicio, los derechos y obligaciones, la formación inicial y continua, la obligatoriedad del modelo pedagógico y los resultados de aprendizaje de la educación comunitaria.

2. Método y materiales

El artículo remite a un cuerpo teórico y normativo de referencia que se utiliza para contrastar los hallazgos de la evidencia empírica. En suma, se trata de un estudio exploratorio basado en un proceso descriptivo de un fenómeno detectado a través de la interacción con informantes clave que pretende descifrar el escenario en que se desarrolla la educación rural que imparte el CONAFE.

La investigación corresponde a un diseño mixto de tipo explicativo secuencial para la recopilación y análisis de la información (Creswell et al., 2003). En total, participaron 6 educadoras comunitarias de educación inicial, 17 de preescolar, 18 de primaria y 10 de secundaria. La edad promedio al ingresar al CONAFE era entre 18 y 19 años (61.9%), el 60.8% estuvieron de cuatro a cinco ciclos escolares, el 83.3% son mujeres y el resto hombres, dos tercios nacieron en municipios con un alto o muy alto grado de marginación y ejercen o han ejercido su servicio en 45 localidades del Estado de Chihuahua con las mismas características (CONAPO, 2020).

En la parte cuantitativa se emplearon los muestreos por disponibilidad y bola de nieve, se estableció comunicación mediante la aplicación de WhatsApp gracias a la colaboración de tres profesores de educación superior que facilitaron el contacto y se contó con la intervención de cuatro maestros federales de educación primaria para determinar las prestaciones mensuales y anuales que se les dispensan. En la investigación cualitativa los informantes se eligieron por nivel educativo, función y años de permanencia en el CONAFE.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario con 34 ítems de respuesta cerrada y abierta que se envió a 80 figuras educativas y fue contestado por 51 educadoras. El instrumento está conformado por 14 reactivos acerca de los cargos que han tenido, las características de las localidades, las escuelas y los alumnos, el traslado y los estudios que realizaron con la beca mensual; los siguientes tres examinan las causas por las que se incorporaron al CONAFE, y qué nivel de escolaridad y experiencia docente tenían; tres más indagan en el apoyo económico, la alimentación y la vivienda, la seguridad, y la formación inicial y continua; enseguida, cinco preguntas se refieren a la atención a estudiantes indígenas y con discapacidad, al tiempo clase dedicado a diferentes áreas y al modelo Aprendizaje Basado en la Cooperación y el Diálogo (ABCD); las nueve últimas se ocupan de la atención educativa en la pandemia por covid-19, las visitas a las comunidades, los recursos, el aporte de las familias y las pérdidas de aprendizaje. El análisis cuantitativo se hizo con base en los apartados en que se organiza el cuestionario y recurre a la estadística descriptiva.

La metodología cualitativa se desarrolla a partir de una entrevista semiestructurada dividida en 18 preguntas que se aplicó directamente o por teléfono a 29 figuras educativas para profundizar en sus trayectorias. Las informantes se identifican en el texto con un código: número de entrevista (E1), función (EC= educadora comunitaria; ECA= educadora comunitaria de acompañamiento; CT= capacitadora tutora; AE= asistente educativa; CAZ= coordinadora académica de zona; CAR= coordinadora académica regional) y nivel educativo (I= inicial; PR= preescolar; P= primaria; S= secundaria). En específico, proporcionaron datos de los ingresos y gastos que tenían mientras prestaban su servicio, las situaciones de inseguridad que vivieron, los aspectos sobresalientes de la formación, el horario de trabajo, la relación tutora con alumnos indígenas y con discapacidad, las ventajas y límites del ABCD, las razones por las que impartieron sesiones presenciales durante la pandemia y la magnitud del rezago educativo de sus estudiantes.

El análisis se divide en cuatro partes: obligaciones y derechos, formación inicial y continua, atención al alumnado y aprovechamiento académico. En cada apartado del cuestionario se elaboraron códigos para sistematizar las respuestas, se transcribieron las entrevistas y se triangularon los hallazgos de los instrumentos, luego se seleccionaron las tendencias, se añadieron testimonios y los resultados se contrastaron con investigaciones sobre la educación comunitaria.

3. Modelo de educación comunitaria del CONAFE

En México, la educación básica atiende a 24,113,780 alumnos y el 16.2% estudian en 48,535 escuelas multigrado que representan el 50.6% de la cobertura (SEP, 2022). El CONAFE acompaña a 153,109 alumnos de preescolar, en primaria a 99,231 estudiantes en 26,917 escuelas y en secundaria a 37,909 alumnos repartidos en 3,114 centros (MEJOREDU, 2021; SEP, 2022). A su vez, en educación inicial acoge a 292,233 familias y a 270,438 menores de 4 años, distribuidos en 23,497 servicios que cuentan con 26,810 educadoras (CONAFE, 3 de diciembre de 2021). Este organismo tiene presencia en 31 estados, 2,157 municipios y 36,414 comunidades (CONAFE, 3 de diciembre de 2021), de las cuales el 48% tienen menos de 100 habitantes (López, 2019).

En cuanto a las instalaciones y servicios, el 24.7% de los centros comunitarios del país no tienen agua, el 41.8% carecen de energía eléctrica, el 17.8% de los muros son de placas de yeso, lámina o madera y el 50% de los techos son de asbesto o metálicos. Como agregado, las escuelas se construyen con recursos y mano de obra de las comunidades, el 87.8% tienen un solo salón de clase, el 21% del servicio se realiza en espacios adaptados (habitación, bodega, tejabán), apenas el 0.1% dispone de materiales multimedia, el 0.5% de materiales para actividades físicas y el 0.3% para actividades artísticas (Aguilera et al., 2019).

En esta coyuntura, el presupuesto del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria de 2018 a 2021 sufrió un decremento del 22.2%, un descenso que fue invariable en los años de pandemia y que se modificó en el ejercicio fiscal 2022. Estas cifras reflejan la inequidad y desigualdad que afecta a las NNA que asisten a los centros comunitarios.

Tabla 1. Evolución del presupuesto asignado a la educación comunitaria (2018-2022)

Ejercicio fiscal	Educación básica	Diferencial anual (%)	Educación comunitaria	Diferencial anual (%)
2018	456,426*	–	4,858	–
2019	486,005	+6.5	4,553	-6.3
2020	496,688	+2.2	4,503	-1.1
2021	511,554	+2.9	3,830	-14.9
2022	536,220	+4.8	5,268	+37.5

Nota. Elaboración propia con base en Cámara de Diputados (2017; 2022).
* Las cifras aparecen reflejadas en millones de pesos.

En la Tabla 1 se aprecia que de los recursos aprobados para la educación básica al CONAFE le correspondió el 1.06% en 2018, se redujo al 0.74% en 2021 y aumentó hasta el 0.98% en 2022, cuando atiende al 2.3% de la matrícula. Como contraste, a la beca Jóvenes Escribiendo el Futuro, cuya finalidad es ayudar a que los alumnos originarios de municipios con alta o muy alta marginación continúen con sus estudios de educación superior (Becas Benito Juárez, 2022) se le otorgaron 10,584 millones de pesos en 2022 (Cámara de Diputados, 2022).

A tal efecto, Darling-Hammond (2017) sostiene que las desigualdades financieras "crean oportunidades educativas dramáticamente diferentes para los niños e influyen en las diferencias en el acceso a recursos educativos (maestros expertos, atención personalizada, plan de estudios de alta calidad, buenos materiales educativos y abundantes recursos de información)" (p. VI). En esta línea, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) sugiere introducir a nivel de América Latina y el Caribe políticas progresivas de inversión que ayuden a mitigar las desigualdades de partida con el objeto de reducir las brechas de aprendizaje en la población con un nivel socioeconómico más bajo.

3.1 Obligaciones y derechos

En México, el proceso de admisión a la educación básica tiene como propósito seleccionar al profesorado que cuente "con los conocimientos y aptitudes necesarios para contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de los educandos"

(USICAMM, 2022, p. 3). Los requisitos incluyen tener el grado de licenciatura, cubrir un perfil profesiográfico, acreditar varios cursos, resolver una prueba objetiva y sumar una serie de elementos multifactoriales. Finalmente, la asignación de plazas se hace conforme a la demanda y en apego a un listado nominal de resultados. Como contraparte, cualquier joven mexicano con la secundaria concluida puede presentar una solicitud para ingresar al CONAFE y, de ser seleccionado (Gobierno de México, 2022), es enviado a escuelas ubicadas en zonas rurales e indígenas, campamentos de jornaleros agrícolas, con migrantes y a circos.

A las figuras educativas se les preguntó por los dos principales motivos que las llevaron a entrar al CONAFE: el 63.3% mencionó el apoyo económico para poder estudiar, el 20% para participar en programas sociales, el 16.6% para trabajar con niños y el 13.3% para tener un ingreso con el que subsistir. La mayoría de las encuestadas lo hizo con el bachillerato concluido (81.8%) y más de las tres cuartas partes se sentían muy poco o nada capacitadas para enseñar, en promedio atienden a 9.6 alumnos, las localidades congregan de 10 a 20 familias y tienen como media 60.8 habitantes. Estos rasgos ponen de manifiesto las aspiraciones, el nivel de estudios, la preparación y el contexto donde comienzan su labor docente.

Las educadoras comunitarias se comprometen con 25 obligaciones que quedan asentadas en un convenio. En primer lugar, deben basar la enseñanza únicamente en la pedagogía de la relación tutora y el ABCD e identificar los avances de los estudiantes para reorientar sus procesos de aprendizaje. La práctica se realiza en un horario establecido en acuerdo con la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), cinco días a la semana, entre cuatro y seis horas diarias, más las visitas de seguimiento que han de hacer a las familias:

> *Mi horario era de 8:30 a.m. a 2:00 p.m., en ocasiones tenía que trabajar con los padres de familia y eso extendía el tiempo, también citaba por las tardes a los alumnos con mayor rezago y de martes a jueves a un taller de computación* (E10-EC-P).

Por otro lado, han de acudir al colegiado de aprendizaje microrregional e involucrarse en las acciones de formación permanente en la modalidad, fecha y horario que determine el CONAFE:

> *Si se llamaba a reunión se tenía que asistir, reponer la sesión de clase y teníamos que estar siempre que se nos requería aunque no hubieran dado aviso previo* (E27-EC-I).

Estas actividades se complementan con el compromiso de seguir con sus estudios, facilitar la incorporación de las familias a los programas asistenciales del gobierno federal y cumplir varias funciones administrativas: reportes de evaluación, registro de las calificaciones o entregar los documentos que acrediten el número y la situación pedagógica del alumnado (CONAFE, 27 de septiembre de 2022).

Los derechos comprenden la participación en espacios de desarrollo profesional y de asesoría técnico-pedagógica, disponer de materiales de papelería, auxiliares didácticos y de un teléfono celular, la liberación del servicio social y de la cartilla del servicio militar, contar con un seguro de gastos médicos, así como con un apoyo económico mensual, otro durante la formación inicial y continua para cubrir traslados, alimentación y hospedaje, más una beca de estudios (CONAFE, 27 de septiembre de

2022). En todos los casos, las educadoras ofrecen su servicio de manera temporal, voluntaria y sin que exista una relación laboral, una retribución que el 63.3% de las encuestadas catalogan como limitada y el 26.6% como vergonzosa.

Tabla 2. Apoyos económicos a la educación comunitaria (2022-2023)

Figuras educativas	Apoyo mensual	Formación intensiva	Colegiado de aprendizaje	Beca mensual de estudios
Educadoras comunitarias	4,310*	4,000	1,250	1,020
Educadoras comunitarias de educación inicial	2,395	1,000	1,250	1,020
Educadora comunitaria de acompañamiento	5,940	1,540	1,540	1,240
Educadora comunitaria de acompañamiento regional	8,100	1,540	1,540	1,240

Nota. Elaboración propia con base en la consulta a educadoras comunitarias y de CONAFE (8 de septiembre de 2022).
* Las cifras aparecen reflejadas en pesos.

El apoyo mensual es igual al salario mínimo interprofesional, pero inferior a los 5,258 pesos que reciben quienes son beneficiarios del programa Jóvenes Construyendo el Futuro (Natarén, 24 de enero de 2022). De 2016 y 2021 ascendía a 3,600 pesos, la beca de estudios era de 1,020 pesos y no se pagaba la asistencia al colegiado de aprendizaje, por lo que los egresos eran mayores a los ingresos.

Tabla 3. Gastos mensuales de las educadoras comunitarias (2016-2021)

Gastos generales*	E2-EC-PR (2018-2019)	E3-EC-PR (2016-2018)	E4-EC-PR (2018-2021)	E6-EC-PR/P/CT (2016-2021)
Colegiado de aprendizaje	1,600**	1,250	800	2,100
Estudios de licenciatura	4,200	4,120	2,800	5,400
Inscripción y materiales***	750	700	700	625
Estancia en la comunidad	1,000	1,500	2,200	500
Total	7,550	7,570	6,500	8,625

Nota. Elaboración propia con base en información proporcionada por las educadoras comunitarias.
* Los gastos incluyen alimentación, traslado y hospedaje.
** Las cifras aparecen reflejadas en pesos.
*** El pago se realiza una vez por semestre y por eso, el monto está dividido en cuatro.

La comparación entre las entradas y gastos arroja una pérdida mínima de 2,939 pesos y un máximo de 4,005 pesos mensuales, por lo que son las familias y no el Estado mexicano quien de hecho subvenciona a la educación comunitaria:

> *Pedía prestado para cubrir lo que debía pagar y poco a poco se lo regresaba a mis familiares* (E4-EC-PR).
>
> *No me alcanzaba, para traslado me tocó andar de raite arriba de los carros en tiempo de frío o viajar de madrugada para no pagar tantos días de hotel y muchas veces me quedé sin comer* (E5-EC-PR/P/CT).
>
> *Tengo que trabajar por las tardes porque no es mucho lo que me pagan* (E22-EC-PR).

Como antítesis, el director general cobra un sueldo bruto de 141,394 pesos mensuales y los coordinadores territoriales 56,296 pesos (Función Pública, 2022). Esta disparidad no la conocen las figuras educativas del CONAFE encargadas de "contribuir a cerrar la brecha educativa en el país" (SEP, 2 de junio de 2021) y quienes, en palabras del director, favorecen "el acceso a la educación de 579 mil 613 alumnos de Educación Inicial y Básica… [con] disposición, empeño y entusiasmo" (Natarén, 24 de enero de 2022). Sin duda, el desequilibrio en el ingreso ahonda en una inequidad que se confirma al cotejar las prestaciones de una educadora con las de los maestros que tienen una plaza federal.

Tabla 4. Percepciones brutas mensuales de los docentes de educación primaria que trabajan en zonas rurales (2022-2023)

Percepciones	Primer año	Quinto año
Sueldo compactado	12,647*	12,647
Compensación nacional de licenciatura nuevo ingreso	–	2,270
Redes escolares	1,837	1,837
Servicios cocurriculares	546	546
Asignación docente genérica	380	380
Material didáctico	358	358
Ayuda despensa	193	193
Previsión social múltiple	169	169
Total	16,130	18,400

Nota. Elaboración propia con base en SNTE (2022) y en la consulta a tres docentes en servicio.
* Las cifras aparecen reflejadas en pesos.

Además de estos ingresos, un docente multigrado en su segundo año percibe 68,165 pesos que provienen del aguinaldo, la compensación nacional única, el estímulo del día del maestro y el estímulo de organización del ciclo escolar, los dos bonos de fin de año, la prima vacacional y de una compensación anual de atención a grupos multigrado para promover el arraigo. En definitiva, para ejercer la misma función una educadora comunitaria cobra 72,960 pesos y el profesorado de nueva incorporación 261,725 pesos: desde una visión mercantil, el Estado ahorra en estas jóvenes 3.6 veces lo que gana un maestro regular, una cifra que si se multiplica por 61,557 educadoras (CONAFE, 3 de diciembre de 2021) asciende a cerca de 11,620 millones de pesos anuales.

Santibáñez (2002) afirma que los bajos salarios determinan el perfil del individuo que elige una ocupación, así como su eficacia y permanencia. Este factor se relaciona con la tasa de deserción y la rotación de las figuras educativas, como confirma una entrevistada: "Cuando yo estaba en CONAFE la mayoría se salían por el pago" (E9-EC-PR/P/S/CT/AE), a lo que se asocian las condiciones de las viviendas, la alimentación e incluso la seguridad personal. Las educadoras juzgan que la inseguridad es alta o muy alta (52.2%) y aunque no han vivido situaciones graves relatan historias como las siguientes:

> *En la carretera varios hombres armados nos hicieron la parada para revisar lo que llevábamos en la camioneta. Nada más fue el susto* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

> *Al salir de vacaciones un muchacho me invitó a pasear y al negarme tiró unos balazos en mis pies. No quería volver, pero los profesores de otras instituciones me dijeron que estarían al pendiente de mí* (E28-EC-PR).

En general, *remarcan que "las familias son muy solidarias, dan todo lo que tienen de corazón"* (E27-EC-I), no obstante, una de cada dos entrevistadas concuerdan en las carencias del hospedaje:

> *Un cuarto de cuatro por cinco metros, sin baño, solo cuenta con una ventana, es algo frío y me lo prestaron los padres de familia* (E23-EC-S).
>
> *Las viviendas de los ranchos solo tienen lo más básico, letrina afuera, agua de aguaje y son de adobe o madera"* (E5-EC-PR/P/CT).

La provisión de comida para las educadoras depende de la comunidad, un dispendio que representa un gasto más para las familias y que la mayoría de las encuestadas valoran como escasa, repetida y poco nutritiva (67.5%). Sin embargo, sobrellevan las dificultades y solo se plantean la salida del CONAFE cuando tienen una mejor oportunidad de trabajo o se ven obligadas:

> *Al participar en el examen de admisión en 2021 pude cubrir una plaza todo el ciclo y ese año obtuve un mejor lugar para una plaza definitiva. De igual forma, ya no podía seguir como educadora por mi número de control, una matrícula que se nos da al inicio y me dijeron que debía cumplir otros cargos: empecé como educadora, después hice de capacitadora y de nuevo educadora, luego asistente... Para generar un nuevo número de control tenía que renunciar a la beca y no me convenía* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

En un estudio conjunto de la UNESCO, la CEPAL y UNICEF (2022) se indica que el profesorado "de mayor nivel educativo y experiencia tienden a concentrarse en las escuelas de contextos sociales más favorables, lo que lleva a una expansión de las desigualdades sociales por vía de la oferta educativa" (p. 132). Dlamini et al. (2022) constatan que la mayoría de los países de América Latina y el Caribe experimentan problemas de retención y dotación de maestros en las zonas rurales, que afecta a la productividad, la calidad del servicio y la pérdida de habilidades. De ahí surge un déficit para que las políticas públicas deban considerar la inclusión de "incentivos monetarios para atraer docentes más calificados a escuelas vulnerables" (BID, 2020, p. 16) y no solo recurrir a voluntarias que además se encuentran en una situación de inequidad laboral.

3.2 Formación inicial y continua

La incorporación al CONAFE culmina con un curso de formación inicial intensiva que tiene como objeto dotar de habilidades para manejar el modelo ABCD y ayudar a las educadoras "a desempeñar con eficiencia y responsabilidad su labor en el aula" (SEP, 2 de junio de 2021). Durante cinco semanas se desarrollan seis líneas de formación y se completan cuatro ciclos de tutoría y estudio para que cuenten con algunas Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA). Las sesiones son de ocho horas y seis días a la semana, a las que se agregan cinco jornadas para la práctica de campo. En total, se invierten 256 horas, de las que el 61.1% se destinan a la línea Comunidades de ABCD: 25 horas al Aprendizaje de la relación tutora, 48 horas a la Participación doble en la red de aprendizaje, 24 horas a la Observación y análisis de la tutoría, y

20 horas y media a las Estrategias para estudiar e incrementar el catálogo de temas. Como contrapunto, la línea Participación en comunidad ocupa el 7.4% de la formación, y Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura el 2.3% (CONAFE, 2017).

La mayoría de las entrevistadas califican como positiva la convivencia y el intercambio, la preparación para trabajar en comunidad y conocer el servicio que van a prestar. A la vez, ven como negativo "el horario excesivo" (E2-EC-PR) y que se ocupe "demasiado tiempo en cada actividad, con la misma información para todos, incluidos quienes tenemos varios años en el CONAFE" (E1-EC-PR), también recalcan que "la mayoría de las educadoras son de comunidades externas y alejadas de la sede, y asistir supone hacer muchos gastos" (E24-EC-PR/ECA).

A lo largo de la formación y en los grupos escolares solo se aplica el ABCD, que en síntesis se divide en seis momentos:

- El alumno elige un tema que le interesa del catálogo que le muestra el tutor, quien realiza una contextualización, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá.
- El tutor observa, diagnostica e interpreta el procedimiento que sigue el estudiante, para aportar la información que falte o compartir lo que conoce.
- El alumno describe y analiza por escrito el camino que siguió.
- Enseguida, expone en público lo que aprendió y explica cómo consiguió superar los obstáculos en diálogo con su tutor.
- El alumno asiste a otro compañero en el aprendizaje del mismo tema y registra su proceso como tutor.
- Por último, discute y profundiza sus conocimientos en comunidad de aprendizaje (CONAFE, 2016; Redes de Tutoría y Aprender con Interés, 2020).

La formación permanente busca "fortalecer el manejo de contenidos de educación básica" (CONAFE, 9 de febrero de 2017) y aparte de las visitas de las educadoras comunitarias de acompañamiento (ECA) sobresalen las reuniones bimestrales de tutoría que tienen una duración de 40 horas. Las entrevistadas coinciden en que *"son demasiados días, toda una semana, venimos de lejos y los alumnos pierden mucho sin profesor"* (E24-EC-PR/ECA). Básicamente, la finalidad de las actividades es la rendición de cuentas: revisión de planeaciones y del diario de campo, demostraciones y fichas de las unidades estudiadas de manera autodidacta, avances del proyecto comunitario, evaluaciones y papelería de los alumnos, evidencias de aprendizaje, periódico comunitario y entrega del tarjetón *"que firma el presidente de la APEC para confirmar las faltas que se tuvieron en el mes"* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

El resto de la asesoría se centra en las redes de tutoría y el dominio de las UAA:

> *Los que ya teníamos dos años y contábamos con suficientes temas tutorábamos a los nuevos* (E2-EC-PR).
>
> *Las actividades te sirven para resolver dudas y agarrar ideas de cómo trabajan cierto tema los compañeros* (E26-EC-PR/CT).
>
> *Se llevan más temas para impartir las clases* (E29-EC-PR/P).

Así pues, la capacitación responde a una concepción de la formación inicial y permanente basada en el ABCD:

> [...] en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan (Pérez, 1992, p. 22).

A la urgencia de que las educadoras noveles dispongan de material para enseñar, un aspecto recurrente es el entrenamiento y la vigilancia, como si se tratara de un proceso donde las funciones están definidas de antemano: el incremento de los temas en el catálogo se consigue después de la presentación a un tutor, una especie de certificado de calidad que se adquiere tras recibir la aprobación de alguien con mayor autoridad. Por ende, la formación y las redes de tutoría remiten a un esquema de gestión que pretende mejorar la eficiencia de las figuras educativas (Merchán, 2013): primero se conoce el producto, luego se introduce a otros, se detectan los elementos que pueden afectar al rendimiento y gracias al mérito se asciende en la organización: educadora comunitaria de acompañamiento, capacitadora tutora, asistente educativa, coordinadora académica de zona o delegada territorial.

3.3 Procesos de atención al alumnado

Las reglas de operación del CONAFE indican que tiene la facultad de realizar ajustes a los planes y programas de estudio, los materiales y los contenidos de enseñanza (Acuerdo número 30/12/21). Bajo este argumento, en 2016 se modificó la propuesta vigente desde 1976 y se publicó el *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD* (CONAFE, 2016), que tiene carácter obligatorio "en la práctica y en el discurso, [de] todos los niveles de la institución –directivos, jefes de programa, coordinadores y capacitadores" (Redes de Tutoría, 2022).

Las adaptaciones curriculares se hicieron a partir del currículum 2011 de la educación básica, se tomaron los campos de formación como núcleo articulador, se seleccionaron los temas que tenían continuidad y se distribuyeron en menús temáticos. Asimismo, se crearon cinco libros de texto que agrupan 30 temas, 53 UAA y tres ejes transversales, organizados en cuatro trayectos de aprendizaje que sustituyen a los grados escolares (inicial, básico, intermedio y avanzado), y 11 niveles con diferente profundidad conectados a los aprendizajes esperados de las asignaturas del currículum oficial. Las UAA establecen temas que primero domina la educadora comunitaria para formar su catálogo y que después presenta a los alumnos como un menú del que pueden elegir.

En una investigación sobre la educación multigrado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalaba que el ABCD no incluía saberes comunitarios y los propios de la cultura en la comprensión de los contenidos que se abordaban. En este sentido, se indicaba que en los materiales:

> [...] no existe la incorporación sistemática de textos en lengua indígena ni de desafíos y actividades que hagan palpables la utilidad y el valor que el saber construido por los pueblos indígenas y por la comunidad tienen: las UAA no están traducidas en lengua (López, 2019, p. 168).

Todas las educadoras comunitarias confirman este vacío y ninguna conoce la lengua materna del alumnado, un rasgo distintivo que influye en la relación tutora y en el proceso de aprendizaje. La estrategia más común para comunicarse consiste en recurrir a un mediador, por ejemplo, *"a una niña que habla rarámuri, pero que a su vez comprende el español"* (E28-EC-PR).

Juárez (24 de marzo 2021) también subraya la dificultad que entraña usar el ABCD:

> [...] con estudiantes de preescolar y de los primeros grados de primaria, además de que el modelo no considera estrategias para la enseñanza de la lectoescritura, lo que se suma a la necesidad de contar con diversos recursos (libros, recursos tecnológicos) que faciliten procesos investigativos en el alumnado, recursos cuya existencia es muy limitada en las escuelas comunitarias.

Algunos de estos problemas son similares a los que apuntan las educadoras comunitarias.

Tabla 5. Limitantes del ABCD desde la perspectiva de las educadoras comunitarias

Ámbitos	Testimonios
Conocimientos previos	*Aun si estudiaran el mismo tema no todos tienen los mismos saberes previos* (E15-EC-I/CAZ/CAR). *Lo fuerte en este modelo es sin duda la lectura y una de las dificultades que presentan los niños, pero también las educadoras, es que no saben leer ni escribir bien* (E16-EC-PR/CT/AE). *Uno de los problemas más marcados es el rezago educativo que existe en las comunidades, en muchas familias y en los alumnos, por eso no se logra un avance en las UAA* (E17-EC-S).
Atención educativa	*En preescolar es complicado que los niños tengan un tutor que los ayude, se dificulta al momento de terminar el ciclo de la tutoría y al demostrar su tema con sus compañeros* (E14-EC-I/PR/P/CT/AE/ECA/CAZ). *Una dificultad es tener a varios alumnos estudiando parejo; he tenido a cinco niños con distintas UAA y eso es súper desgastante* (E15-EC-I/CAZ/CAR).
Interés hacia el aprendizaje	*Trabajé con las mismas UAA durante tres años, se tenían que autoestudiar de nuevo y la motivación de los niños cada vez era menor, de solo escuchar el nombre del tema perdían el interés* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE). *El modelo marca que se debe colaborar y dialogar, pero no a todos los alumnos de las comunidades indígenas les gusta ser participativos, cuando los obligan se sienten cohibidos y en lugar de aprender retroceden en su aprendizaje* (E12-EC-S).
Materiales de enseñanza	*No se pueden integrar las tecnologías en comunidades donde ni siquiera hay señal* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE). *Casi no había recursos para investigar, pocos libros, sin Internet y no se podía cumplir un objetivo del modelo, que de un tema se vean otros contenidos* (E16-EC-PR/CT/AE).

Nota: Elaboración propia.

Del mismo modo, tampoco cuentan con asistencia profesional "cuando en las escuelas se tienen estudiantes con alguna discapacidad o que requieren educación especial" (Aguilera et al., 2019, p. 81). El 86.9% de las educadoras no han recibido en sus grupos a un alumno con estas características y en la misma proporción, reconocen

que no están preparadas para detectar, hacer adaptaciones o dar seguimiento a estas NNA. En las pocas situaciones que mencionan buscan *"estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje"* (E5-EC-PR/P) o recurren a otras instancias:

> *pedí apoyo en instituciones que ofrecían un servicio para subsanar las necesidades presentadas en los niños, fueron atendidos en el DIF[1] municipal con terapia y a dos se les consiguió lugar en el TELETÓN[2] de Chihuahua* (E27-EC-I).

Por añadidura, dos tercios de las educadoras comunitarias creen que reciben muy poca o ninguna formación para enseñar educación física, artes, tecnologías o inglés y reconocen que en estas áreas invierten el 10 o el 15% del tiempo lectivo. Estos espacios no se incluyen en las UAA y se desarrollan a través de los ejes transversales o no se enseñan, entre otros motivos, porque se da "prioridad a trabajar en aquellos elementos o capacidades que la escuela puede promover en los estudiantes y que, de no hacerlo, difícilmente lo podrán obtener en el contexto poco alfabetizado de sus comunidades" (CONAFE, 2016, p. 43).

La inequidad en la atención al alumnado se reproduce al querer enfrentar el rezago social nada más desde la instrucción. El ABCD no puede erradicar todas las carencias de las zonas rurales, indígenas y urbanas marginales porque los problemas de aprendizaje se deben a una combinación de factores propios del niño, económicos, materiales, familiares y escolares (Guarro, 2005), de inversión en infraestructura, equipamiento y preparación de los docentes (López, 2019; Leyva y Santamaría, 2019). Por eso, obviar que la desigualdad educativa está asociada a la estratificación socioeconómica y cultural implica pasar por alto todas las investigaciones que demuestran la correlación positiva que hay entre ambas variables (Reimers, 2000; Tapia y Valenti, 2016).

3.4 Resultados de aprendizaje

Una de las razones del cambio de propuesta se debió a los reconocimientos nacionales e internacionales que obtuvo el ABCD, a la presión mediática y a los bajos resultados de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas (Mejía y Martín del Campo, 2016). En esta línea, la ministra de educación de Honduras declaraba que "este esquema pedagógico puede ser la respuesta a la necesidad de aumentar la calidad y cobertura educativa en su país y en toda el área de América Latina" (CONAFE,18 de enero de 2017).

Más que medir la eficacia del sistema educativo desde el rendimiento de los alumnos en las pruebas objetivas se requieren criterios e instrumentos de evaluación pertinentes a la práctica que ofrecen el CONAFE y las escuelas multigrado (INEE, 2019). Hecha esta precisión, el alumnado de sexto de primaria y tercero de secundaria de los centros de educación comunitaria siempre se han situado en el índice más bajo de aprovechamiento (nivel I) en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

[1] Desarrollo Integral de la Familia: organismo público encargado de la protección y restitución de los derechos de la infancia, la familia y la comunidad (https://www.gob.mx/difnacional/que-hacemos).

[2] Fundación privada sin fines de lucro cuyo objetivo es atender las necesidades de personas con discapacidad, cáncer y autismo (https://teleton.org/nosotros/).

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes de la educación comunitaria en el nivel de logro I. Planea, 6º de primaria y 3º de secundaria (2015, 2017 y 2018)

Planea	Lenguaje y comunicación		Matemáticas	
	6º de primaria	3º de secundaria	6º de primaria	3º de secundaria
2015	67.9	43.6	69.2	84.4
2017	–	60.2	–	86.7
2018	70.7	–	76.6	–
Diferencial	+2.8	+16.6	+7.4	+2.3

Nota. Elaboración propia con datos de INEE 2017, 2018a y 2018b.

En 2018, los estudiantes de sexto de primaria se encontraban en Matemáticas a 17.5 puntos por debajo del promedio nacional y en Lenguaje y comunicación a 21.6 puntos. Estos datos demuestran que tras la introducción del ABCD los resultados empeoraron, aunque desde las Redes de Tutoría (2022) y el CONAFE se sostenga que gracias al modelo se produjo "un avance sustantivo en la capacidad y el aprovechamiento académico de los estudiantes" (CONAFE,18 de enero de 2017).

A las pérdidas de aprendizaje que se observan en la Tabla 6 se sumaron las consecuencias de la pandemia por COVID-19. Después del regreso a clases todas las educadoras aceptan que como mucho pudieron recuperar entre el 25 y el 50% de los conocimientos que tenía el alumnado:

> *Lo que ya se llevaba avanzado se perdió* (E2-EC-PR).
>
> *Les parecía pesado estar tanto en la escuela, además ya no leían ni escribían como antes porque poco a poco se les fueron olvidando las cosas* (E23-EC-S).

Las diversas figuras educativas no dejaron de visitar las comunidades mientras duró la contingencia *"bajo responsabilidad personal y con los protocolos de sanidad"* (E20-EC-P/CT) e iban dos y hasta tres días por semana *"a entregar material"* (E1-EC-PR), *"aclarar dudas, reforzar aprendizajes y rescatar evidencias"* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE). En este periodo usaron como principales recursos los cuadernillos de actividades, los libros de texto o los complementos didácticos y en su esencia, no pudieron aplicar el ABCD:

> *Solo se trabajó mediante ejercicios que iban relacionados con las UAA* (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).
>
> *Por el poco tiempo que se dedicaba a cada alumno, por la distancia o falta de comunicación* (E25-EC-PR/ECA).

Igualmente, las educadoras confirmaron que las familias no podían acompañar a sus hijos en las tareas dados los altos índices de analfabetismo (Leyva y Santamaría, 2019) y debían poner actividades que no implicaran muchos recursos:

> *Los padres de familia batallaban y no les tenían paciencia, no había ayuda por parte de ellos* (E5-EC-PR/P).
>
> *Tenía que dejar actividades más sencillas o diferentes porque no se podía mantener el diálogo ni la colaboración* (E23-EC-S).

En toda la República mexicana se generalizó la presencia del CONAFE en las comunidades aun cuando era obligatorio el distanciamiento social. La coordinadora territorial en el Estado de México reconocía que para combatir el rezago "prestamos

nuestros servicios educativos de manera ininterrumpida desde que inició la pandemia" (Portal, 23 de junio de 2022) y el coordinador en el Estado de Yucatán confirmaba que los maestros trabajaron con normalidad para "que la brecha de desigualdad no se siga abriendo en la entidad" (Reporteros Hoy, 21 de diciembre de 2021).

4. Discusión y recomendaciones

En el Sistema Educativo Mexicano no todos los estudiantes y docentes tienen los mismos derechos, una situación que infringe un deber legal y no exime de responsabilidad al Estado a pesar del bajo coste de recursos humanos y financieros que representa el CONAFE. En ese tenor, Rodríguez y Juárez (2020) reúnen varias propuestas de análisis acerca de la equidad que enlazan con la pregunta inicial, el objetivo y los resultados de la investigación:

a) El CONAFE contribuye a que cualquier estudiante del medio rural acceda y permanezca en la escuela, aunque la dispersión geográfica, el estatus socioeconómico de las comunidades, los motivos que llevan a las educadoras a la elección de carrera, el tipo de formación que reciben, las pocas competencias profesionales y la falta de continuidad en el servicio determinan la desigualdad en las oportunidades educativas.

b) La igualdad y equidad en el aprendizaje comporta que se implementen estrategias similares para todo el alumnado. El CONAFE recurre a un modelo que excluye otras alternativas pedagógicas inherentes al aula multigrado y derivadas de la experiencia nacional (Schmelkes y Aguila, 2019; MEJOREDU, 2022) e internacional (Bustos, 2010; UNESCO-Bangkok, 2013; Smit et al., 2015; Ronksley-Pavia et al., 2019).

c) En la educación comunitaria la gratuidad no es total por los gastos indirectos que genera y porque el Estado tampoco asigna "insumos mejores –cuantitativa y cualitativamente– a los establecimientos escolares de las zonas más retrasadas y pobres del país" (Rodríguez y Juárez, 2020, p. 442). Por ello, el CONAFE es una modalidad compensatoria que no asegura la disminución de la desigualdad educativa.

d) La educación es equitativa cuando todas las personas "aprendan las mismas cosas, a los mismos niveles" (p. 433), un propósito que se manifiesta en la igualación de los resultados, independientemente del entorno de origen. En contra del discurso de las autoridades educativas, el acompañamiento que proporciona el CONAFE no se ve reflejado en las evaluaciones nacionales, por lo que se mantiene una constante en la pérdida de aprendizajes del alumnado.

Las reglas de operación y la estructura que caracterizan al CONAFE, escaso financiamiento, bajos apoyos económicos a las figuras educativas, flexibilidad en el proceso de reclutamiento, formación inicial y continua no cualificadas, desequilibrio entre derechos y obligaciones, uniformidad del modelo pedagógico, mínima retención y deficientes resultados académicos, se agregan a los desafíos estructurales ligados a los territorios rurales. En este escenario, que las educadoras sean voluntarias parece justificar que la alimentación, protección y hospedaje recaiga en comunidades que viven en pobreza o pobreza extrema (CONEVAL, octubre de 2022) o que se encarguen con las familias de la instalación, organización y mantenimiento de las escuelas (CONAFE, 3 de diciembre de 2021).

La educación multigrado es una alternativa genuina, factible y validada a nivel internacional (UNESCO-Bangkok, 2013; INEE, 2019; Loera, 2021), por esta razón, en lugar de proponer la desaparición del CONAFE se recomienda que reciba una mayor partida del presupuesto, que sea justo con los incentivos que otorga a las figuras educativas y abierto a la innovación pedagógica. Las demás líneas de acción deben ir encaminadas a:

- Dotar de infraestructura, mobiliario y equipamiento suficiente a las escuelas, conforme a las características geográficas y las necesidades educativas específicas para que no recaiga ese compromiso en las comunidades.
- Hacer justicia a la labor que desempeñan las educadoras comunitarias con la equiparación del sueldo y las prestaciones que corresponden a cualquier docente multigrado para favorecer su permanencia en el servicio al menos durante tres años.
- Fortalecer el desarrollo profesional (que no capacitación) de las educadoras para que puedan tomar decisiones informadas, autónomas, libres e independientes.
- Elaborar un perfil profesional para el docente multigrado (INEE, 2019) como referente de los procesos de admisión, formación inicial y continua de las figuras educativas.
- Incluir a la educación comunitaria en el modelo de educación multigrado (INEE, 2019) para modificar la concepción de la educadora como especialista en una sola propuesta de enseñanza y se convierta en "un intelectual que reflexiona sobre el sentido social y político de la educación, un investigador que posee conocimientos teóricos y prácticos, con aptitudes para incidir en las finalidades, los contenidos y métodos de evaluación" (Abellán, 2022, p. 95).
- Adaptar el marco curricular para la educación comunitaria al plan de estudios 2022, valorar las experiencias multigrado de otros países y elaborar "materiales didácticos que tomen en cuenta la diversidad de contextos socioculturales, étnicos y lingüísticos" (Leyva y Santamaría, 2019, p. 135).
- Respaldar que los centros comunitarios sean como mínimo bidocentes, dar mayor atención al alumnado de preescolar y del primer ciclo de educación primaria, enseñar una lengua extranjera, educación física y artes, además de facilitar el acceso a especialistas en educación especial (INEE, 2019).

Estas sugerencias suponen la discusión y replanteamiento de los objetivos de las políticas públicas para las zonas rurales con alta y muy alta marginación, la transformación de la representación asistencialista, autoritaria y compensatoria acerca de este servicio e implementar medidas efectivas desde la perspectiva de la inclusión, donde la diversidad y la participación de los beneficiarios sea el recurso fundamental para nivelar las desigualdades (Boix y Domingo, 2015, p. 54). Desde luego, primero hay considerar las condiciones de educabilidad, revertir las brechas sociales y económicas que generan la pobreza y exclusión, así como apostar por una educación que busque "igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de los grupos de menores ingresos" (Reimers, 2000, p. 44).

Referencias

Abellán, J. (2022). Los Consejos Técnicos Escolares y el desarrollo profesional docente. En Á. Díaz-Barriga (Coord.). *Docente y didáctica: acercamientos polémicos* (pp. 67-122). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Acuerdo número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. *Diario Oficial de la Federación*, México, 28 de diciembre de 2021.

Aguilera, Mª. A., Quezada, S. y Camacho, K, R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y Águila, G. (Coords.). *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). INEE.

Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. L. (2019). *Brechas de aprendizaje e inequidad educativa en México*. INEE.

BID (2020). *¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo.

Becas Benito Juárez (2022). *Becas Jóvenes Escribiendo el Futuro*. http://bit.ly/3mpDQLn

Boix, R. y Domingo, L. (2015). Rural school in Spain: between compensatory education and inclusive education. *Sisyphus. Journal of Education*, *3*(2), 48-57.

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, *352,* 353-378.

Cámara de Diputados (2017). *El Proyecto de Presupuesto Público Federal para la Función Educación, 2017-2018*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.

Cámara de Diputados (2022). *Evolución del Presupuesto de Educación Básica 2019-2022*. Centro de Estudios de Finanzas Públicas.

MEJOREDU (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

MEJOREDU (2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

CONAFE (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. CONAFE.

CONAFE (2017). *Guía de formación inicial. Ciclo 2017-2018*. CONAFE.

CONAFE (18 de enero de 2017). *Recibe el Modelo ABCD reconocimientos, apoyos e interés para su aplicación a nivel internacional*. http://bit.ly/3YGFbLz

CONAFE (9 de febrero de 2017). *Formación para la docencia. Los procesos de formación*. http://bit.ly/41OXMrq

CONAFE (3 de diciembre de 2021). *Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. http://bit.ly/3yk56h2

CONAFE (8 de septiembre de 2022). *Apoyos Económicos de Educación Comunitaria*. http://bit.ly/3Zn4dQO

CONAFE (27 de septiembre de 2022). *Derechos y obligaciones de las figuras educativas de Educación Básica del Conafe*. http://bit.ly/3Ys1hRu

CONAPO (2020). *Índices de marginación 2020*. Consejo Nacional de Población. http://bit.ly/3yAH4Pj

CONEVAL (octubre de 2022). *Líneas de Pobreza por Ingresos*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://bit.ly/3IYrvph

CPEUM (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, México, 9 de agosto de 2019.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2017). Preface. In B. D. Baker. *How money matters for schools* (p. 7). Learning Policy Institute.

Dlamini, J; Du Plessis, A. R. y Markham, L. (2022). Staffing and Retention Challenges of Teachers in Rural Schools of Eswatini: The Case of the Lubombo Region. *International Journal of Rural Management*, 1-18. https://bit.ly/3IVffWr

Función Pública (2022). *Nómina transparente de la administración pública federal*. http://bit.ly/3KYh9IA

Gobierno de México (2022). *Solicitud de incorporación de Figuras Educativas, aspirante a Líder para la Educación Comunitaria (LEC)*. https://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/Registro

Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *1*(1), 1-48.

Herrera, D. (2022). Hacerse educador: el caso de las exfiguras educativas del CONAFE. *Revista Boletín Redipe*, *11*(10), 129-140.

INEE (2017). *Informe de resultados Planea 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2018a). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2018b). *Planea. Resultados nacionales 2017. 3º de secundaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Juárez, D. (24 de marzo de 2021). Cambios y retos del CONAFE en la 4T. *Educación Futura*. http://bit.ly/3ZPQUZb

Juárez, D., Olmos, A. E. y Ríos-Osorio, E. (Eds.) (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial. Universidad Católica de Oriente.

Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords.). *La educación multigrado en México* (pp. 121-138). INEE.

Loera, A. (2021). *La experiencia internacional sobre prácticas pedagógicas en aulas multigrado.* https://bit.ly/3JjJM1J

López, L. D. (2019). Cursos comunitarios de CONAFE. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords.). *La educación multigrado en México* (pp. 141-180). INEE.

Mejía, F. y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *46*(4), 51-64.

Merchán, F. J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales. *Con-Ciencia Social*, 17, 137-144.

Natarén, L. (24 de enero de 2022). Jóvenes de Conafe critican que aún con aumento de apoyo mensual ganan menos que los becarios. *AquíNoticias*. http://bit.ly/3ZKGidP

OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI.

OEI y UNESCO (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.

Pérez, Á. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y Á. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.

Portal. Diario del Estado de México (23 de junio de 2022). *Pese a pandemia, aumentó número de alumnos en escuelas Conafe durante el último año en Edomex*. https://bit.ly/3SXaxwc

Rebolledo, V. y Torres, R. M. (Coords) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Redes de Tutoría (2022). *Quiénes somos*. https://redesdetutoria.com/about-us/

Redes de Tutoría y Aprender con Interés (2020). *El ABCD de la relación tutora*. http://bit.ly/3yeaGlg

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, *23,* 21-50. https://doi.org/10.35362/rie2301006

Reporteros Hoy (21 de diciembre de 2021). *La pandemia no detuvo a los maestros de Conafe*. http://bit.ly/41UuoAe

Right to Education Initiative (2022). *Derecho Internacional.* http://bit.ly/3ZrQM2a

Rodríguez, C. R. y Juárez, D. (2020). Enfoques analíticos para el estudio de la equidad educativa. En D. Juárez, A. E. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 418-452). Fondo Editorial. Universidad Católica de Oriente.

Ronksley-Pavia, M., Barton, M. y Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(5), 24-41.

Santibáñez, L. M. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 32*(2), 9-41.

Schmelkes, S. y Aguila, G. (Coords.) (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.

SEP (2 de junio de 2021). *Boletín SEP no. 110.* Convoca Conafe a mujeres y hombres a participar como líderes para la educación comunitaria. Secretaría de Educación Pública. http://bit.ly/3YznQ7e

SEP (2022). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022.* Secretería de Educación Pública.

SNTE (2022). *Manual de prestaciones. Educación Básica 2022.* SNTE Sección 51.Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K. y Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, *74,* 97-101.

Tapia, L. A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, *38*(151), 32-54.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

UNESCO (2020) *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.

UNESCO-Bangkok (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. UNESCO. Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.

USICAMM (2022). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. USICAMM-SEP.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, *22*(90), 57-76.

Cómo citar en APA:

Abellán, J. (2023). Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana:la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 115-133. https://doi.org/10.35362/rie9115568

La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual

Uriel Montes Serrano [1]
Luis Enrique Tineo Quispe [1]
[1] *Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), Perú.*

Resumen. El presente ensayo pretende reflexionar sobre la participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto actual. Su involucramiento en cada una de las etapas es importante para lograr beneficios sociales, políticos, económicos y culturales. Se usó el método de revisión de literatura para comprender qué está haciendo el Estado peruano en la educación rural. Una relevante conclusión es que los pueblos indígenas participan, todavía, con limitaciones en el diseño e implementación de las políticas públicas; así como que, todavía, padecen etnocidio a través de la minería y tala ilegal y legal, que destruye la biodiversidad, la cosmovisión y la identidad étnica, todo lo cual se convierte en el desafío para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

Palabras clave: participación; políticas públicas; educación rural; pueblos indígenas; educación intercultural.

A participação dos povos indígenas nas políticas públicas de escolas rurais no Peru e os desafios da Educação Intercultural Bilíngue no contexto atual

Resumo. Esta dissertação pretende refletir sobre a participação dos povos indígenas nas políticas públicas de escolas rurais no Peru e os desafios da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) no contexto atual. O envolvimento de tais povos em cada uma das etapas é importante para alcançar benefícios sociais, políticos, econômicos e culturais. Foi utilizado o método de revisão de literatura para entender o que o Estado peruano está fazendo na educação rural. Uma conclusão relevante é que, embora os povos indígenas tenham participação, eles ainda o fazem com limitações na elaboração e implementação de políticas públicas; também sofrem com o etnocídio por meio da mineração e extração de madeira ilegal e legal, que destrói a biodiversidade, a visão de mundo e a identidade étnica, e se torna um desafio para o desenvolvimento da Educação Intercultural Bilíngue.

Palavras chave: participação; políticas públicas; educação rural; povos indígenas; educação intercultural.

The participation of indigenous peoples in the public policies of rural schools in Peru and the challenges of Intercultural Bilingual Education in the current context

Abstract. This essay aims to reflect on the types of participation that indigenous peoples have in public policy. Their involvement in each of the stages is important to achieve social, political, economic and cultural benefits. The literature review method was used to understand what the Peruvian state is doing in rural education. A relevant conclusion is that indigenous peoples still participate with limitations in the design and implementation of public policies and that they still suffer ethnocide through illegal and legal mining and logging, which destroys biodiversity, cosmovision and ethnic identity, which becomes the challenge for the development of intercultural bilingual education.

Keywords: Participation, public policies, rural schools, indigenous peoples.

1. Introducción

Los resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE) del 2019, realizado por el Ministerio de Educación (Minedu), explicitaron que los estudiantes de las escuelas rurales en el Perú, de cuarto grado de primaria y de segundo de secundaria, se encuentran en el nivel Inicio y Previo al inicio en las áreas de Lectura y Matemática (Minedu, 2019). Estos resultados, según el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, reflejan la poca voluntad política de algunos gobiernos de turno para dotar de recursos humanos y financieros e infraestructura, para atender las demandas

educativas de los estudiantes en las zonas rurales del Perú. Ello refuerza las brechas históricas que existen entre estudiantes de las zonas rurales y estudiantes de las zonas urbanas que datan de la época de la Colonia.

El Estado y la sociedad civil deben tener claro que, en el Perú, no existe una ruralidad sino varias ruralidades. Por eso, se habla de 55 pueblos indígenas esparcidos en todo el territorio nacional. Algunos se han integrado "exitosamente", otros están en proceso y algunos se resisten (Zariquiey et al., 2019).

El mecanismo que ha usado el Estado peruano desde la Colonia para integrar a los pueblos indígenas a la nación ha sido la escuela. En este ensayo trataremos de analizar las políticas públicas de las escuelas rurales desde cuatro preguntas: ¿qué hace que un problema sea público?, ¿qué avances y retrocesos se han identificado sobre políticas educativas para los pueblos indígenas?, ¿quiénes participan en la formulación de la política? y ¿cómo influyen las diversas posiciones de reconocimiento que tiene el Estado sobre los pueblos indígenas?

A continuación, se describe y explica cada una de estas interrogantes.

2. Desarrollo

Primero, ¿qué hace que un problema sea público? Schillagi (2011) expresa que "para que un problema exista, entonces, debe ser mencionado como tal por algunos actores, que se movilizarán para demostrarlo y que buscarán contar con la mayor cantidad de apoyos posibles para hacer prevalecer públicamente sus demandas" (p.246). Aquí surgen algunas preguntas en torno a lo que plantea la autora: ¿quién o quiénes pueden ser esos actores?, ¿quién o quiénes legitiman que esos actores representan los intereses de la escuela rural?, ¿este actor o actores pueden tener voz y voto para decir qué se agenda y qué se discute? Consideramos que estas preguntas son válidas para que estos actores tengan legitimidad y representatividad y, sobre todo, velen por los intereses de la escuela rural. Se ha visto en algunos casos, que las justas demandas de los pueblos indígenas no prevalecen en la agenda pública porque estos actores no tienen el apoyo y la legitimidad de la población nacional.

Entonces, como lo plantean Mballa y Gonzáles (2017), el problema público en Latinoamérica, Asia y África no encuentra soluciones integrales porque no es analizado desde su complejidad y, por eso, las soluciones que plantean son fragmentadas e inoperantes. Solo basta revisar información del medio local para conocer la situación de abandono en que están la mayoría de las escuelas rurales que atienden a pueblos indígenas en el Perú: estas, independientemente del nivel y la modalidad, presentan carencias materiales y pedagógicas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo pedagógico de los docentes; solo el 19% de escuelas rurales están en buen estado y el 20% necesita una reparación total de sus aulas; no tiene el mobiliario y los materiales educativos adecuados y suficientes; solo el 22% de escuelas rurales tiene acceso a electricidad, agua potable y conexión a desagüe. En general, el promedio en Inicial rural es de 12 estudiantes y 0.8 docentes, en primaria rural se tiene 28 estudiantes y 2 docentes y en secundaria rural se tiene 65 estudiantes con 7.7 docentes (Montero y Ucelli, 2020).Por su parte, Carbajo (2022) señala que, en la

época de la pandemia de la covid-19, las escuelas rurales son las que más se perjudicaron porque no tenían acceso a internet y la mayoría de las familias no contaba con los medios tecnológicos ni con medios virtuales para acceder a la educación remota.

Lorenc (2005) sostiene que las etapas de un problema en una política pública son: emergencia de un problema, legitimación del problema, movilización de la acción con respecto al problema, formulación de un plan oficial de acción y la implementación del plan. Esta estructura, nos dice el autor, no es lineal y las decisiones o planes pueden ser simultáneas o sucesivas.

La participación de los actores en estas etapas es crucial, pero en la mayoría de las situaciones, los pueblos indígenas solo participan en la parte terminal de la política pública como beneficiarios de transferencias condicionadas por temas económicos.

En algunos casos, los pueblos indígenas ignoran o solo conocen lo básico sobre sus derechos de participación política. Por ejemplo, sobre el derecho de participar mediante sus representantes en el Consejo de Coordinación Local Distrital (CCL). El CCL es una instancia compuesta por el alcalde, los regidores y los representantes de la sociedad civil que tiene la función de elaborar el presupuesto participativo y los planes de desarrollo concertado; fue establecido por la Ley N° 28056, Ley Marco del Presupuesto Participativo (Congreso de la República, 2003a).

En otros casos, la población indígena asume un rol de participante pasivo como beneficiario de las decisiones políticas de programas sociales que se están impulsando en sus regiones y localidades

> El Estado peruano cuenta con un programa de transferencias condicionadas para familias pobres de zonas rurales y urbanas llamado "Juntos". Este programa otorga una compensación económica regular a las familias afiliadas a cambio de que sus niños y niñas asistan a la escuela y a los centros de salud. Juntos fue inaugurado en el 2005 en Chuschi –zona rural y símbolo de las comunidades más afectadas por el conflicto armado interno– y actualmente atiende 685 mil hogares, en 174 provincias, 1,325 distritos y 40,698 centros poblados a nivel nacional (Montero y Ucelli, 2020, p. 9)

Segundo, ¿qué avances y retrocesos se han identificado sobre políticas educativas para los pueblos indígenas? La política sobre la EIB se remonta al siglo XX, sus avances no solo no han sido rectilíneos, sino que, muchas veces, se han dado retrocesos por parte del Estado. A continuación, señalamos los hitos de avance más relevantes: El Plan de Alfabetización de los diversos grupos idiomáticos de la selva peruana, implementada en el inicio de 1953; el Minedu en 1972 promulgó la Ley N° 191326, Ley de la Reforma Educativa y su Reglamento en la década de los años 70, considerada como la Ley más avanzada en su tiempo sobre educación intercultural; la creación de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural en 1987 y la promulgación de la Política de EIB en 1989 en donde se incluyó la política intercultural en el sistema educativo (Ordóñez, 2014).

Finalmente, en los primeros años del siglo XX, se promulgó la Ley N° 28044, Ley General de Educación, actualmente vigente, que establece la garantía del derecho de los pueblos indígenas a condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. También establece la educación intercultural bilingüe como un componente de todo el sistema educativo (Congreso de la República, 2003b).

En los años posteriores, asistimos a algunos hitos importantes de avances de la EIB, tales como la "Aprobación de la Política Nacional de Lenguas y Culturas en el 2005, mediante Resolución Directoral N° 176-2005-ED se aprueba políticas sobre la implementación de Plan Nacional de Educación Bilingüe" (Ordóñez, 2014, p. 45).

Consecuente con ello, el Minedu (2016a) diseña e implementa el Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB). En la misma perspectiva, en el año 2018, el Minedu aprobó el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de pueblos indígenas con el fin de brindar mejores condiciones de acceso, permanencia y culminación a los estudiantes que viven en ámbitos rurales dispersos (Minedu, 2018).

Como se mencionó, a la par de avances, se emitieron políticas y actuaciones de retrocesos o estancamientos. Una primera política adversa a la EIB es la promulgación, por el Congreso de la República (1982), de la Ley N° 23384, Ley General de Educación promulgada en el año citado, llamada ley de contrarreforma educativa, la cual suprime la política de EIB en el sistema educativo que había sido establecida por la Ley N° 191326, Ley de la reforma educativa.

También es considerada una contramarcha, la tendencia de reducción del presupuesto asignado para la implementación del PLANEIB de 2016 al 2022. Si se disminuye el presupuesto es difícil realizar la implementación del mencionado plan y extender la cobertura de los programas de acompañamiento pedagógico para los docentes de las áreas rurales. En este rubro se añade la brecha docente EIB considerada como el estancamiento más grave. En el año 2022 existe una brecha de 53,470 docentes EIB. A esto se agrega, la ausencia de voluntad política del gobierno para desarrollar la EIB (Defensoría del Pueblo, 2021).

Por su parte, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) emitió un pronunciamiento de alerta sobre el inicio de aniquilamiento de las escuelas que brindan servicio de Educación Intercultural bilingüe en la Amazonía y los Andes peruanos, al contratar a docentes que no conocen ni la lengua ni la cultura de los estudiantes a los que deben enseñar.

La demanda principal comprendida en el pronunciamiento fue:

> Consideramos que la decisión de designar autoridades pedagógicas sin conocimiento de la lengua y la cultura de niños, niñas y jóvenes indígenas en las instituciones educativas caracterizadas como EIB de revitalización y EIB urbana es un atentado contra los derechos de los pueblos indígenas a una educación pertinente, relevante y de calidad (AIDESEP, 2022, párr. 3)

Un estancamiento relevante relacionado con la educación intercultural corresponde a la actuación indiferente de los funcionarios públicos multisectoriales, en las regiones rurales amazónicas y andinas, frente a la destrucción de la biodiversidad y el medio ambiente causados por las actividades de la minería y tala ilegal. No solo afecta el medio ambiente, expone, además, a la población a enfermedades ocasionadas por el mercurio, elemento químico usado en los lavaderos de oro. Aunado a ello, en el año 2022 se ha producido enfrentamientos contra diversos pueblos indígenas, particularmente, en los territorios amazónicos de los Awajún, Wampis, Ashaninka y otros. El 17 de julio de 2022, la periodista de Ojo Público reportó que la violencia del oro

promovida por la minería ilegal está afectando sus derechos humanos y provocando enfrentamiento entre las comunidades indígenas de Amazonas, a raíz del reciente ataque contra el líder indígena Hortez Baituges (Santos, 2022).

Aun cuando existe un marco normativo que regula la interdicción de la minería ilegal como los Decretos Legislativos 1100 y 1451, las autoridades optan por la indiferencia y no responden ante las denuncias sobre lavaderos de oro, que realizan los representantes de las comunidades indígenas (Ministerio de Justicia, 2017).

Las consecuencias del desarrollo de la minería y tala ilegal producen disrupciones y trastocamiento de los imaginarios y la cosmovisión de los pueblos indígenas, que se encaminan a la pérdida de su identidad étnica. Así se va perdiendo la concepción cultural del territorio como un espacio, donde no solo habitan los seres humanos, los animales o las plantas, sino también seres sobrenaturales que ejercían influencia sobre las actividades económicas y sociales de las comunidades (Quijano y Veit, 2020).

Lo expuesto implica que la minería y la tala ilegal, y en muchos casos legal, destruyen las concepciones tradicionales de territorio, acentuando la fragmentación y propiciando la pérdida de su significado social y cultural. Todo ello contradice los fundamentos de la educación intercultural bilingüe.

Tercero, ¿quién participa en la formulación de la política? Para describir y explicar los tipos, los niveles y los espacios de participación en la formulación de la política, es necesario caracterizar los aspectos socioculturales, económicos y la diversidad lingüística del mundo rural y cómo esta influye en los actores cuando participan en la elaboración de la política.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1981) postula que en el mundo rural coexisten distintas ruralidades y que su desarrollo, integración y modernidad depende no solo de su proximidad al mundo urbano, sino de su involucramiento en el Estado.

Con relación a los factores socioculturales, en algunas ruralidades es más evidente las inequidades en temas de acceso a los beneficios que ofrece la modernidad, en el desarrollo de la ciudadanía plena y en el ejercicio de los derechos que se tiene ante la ley. También se evidencia en la economía, en los bajos niveles de ingreso, en la falta de trabajo para los jóvenes, en el trabajo informal, en el abastecimiento de los productos a ciudades intermedias y en la agricultura de exportación. Es de mencionar que en países donde hay gran diversidad lingüística, esta es vista, por algunos, como una riqueza cultural y, por otros, como un obstáculo para la integración nacional (Anaya et al., 2021; CEPAL, 1981; Ramírez, 2006).

Estos factores, mencionados por CEPAL (1981) y Anaya et al. (2021) se manifiestan en la escuela rural de diversas maneras: Por un lado, por su alta dispersión, aislamiento y falta de comunicación se opta por tener escuelas unidocentes -que se caracterizan por estar aisladas- y escuelas multigrados -que se distingue por tener no más de tres docentes que atienden a varios grados y áreas del conocimiento. Por otro lado, no es posible unir las escuelas porque se dejaría de atender a los estudiantes que más lo necesitan en un centro poblado, comunidad o caserío.

Esta alta dispersión, el aislamiento, la falta de comunicación y la baja escolaridad de la mayoría de las poblaciones rurales condicionan su capacidad para ejercer presión sobre el poder político nacional y su participación en el ciclo de la formulación de la política pública.

Villarreal (2009) define la participación como el involucramiento en los espacios estatales y no estatales desde su identidad como ciudadanos y desde los modelos de democracia y el tipo de relación entre gobierno y sociedad que se quiere establecer. Fuenmayor (2017) comprende, en políticas públicas, al actor o a los actores como un grupo, un comité, un equipo burocrático, una coalición o Estado que interfiere o moldea una política pública.

Asimismo, hay que considerar que la participación y los actores en el mundo rural están condicionados por las creencias que tienen los grupos de poder sobre ellos y por las creencias que ellos mismos tienen sobre sí. Es decir, si se perciben como ciudadanos con derechos e iguales ante la ley, entonces podrán ejercer o influir en una política nacional para resolver sus problemas. De lo contrario, se sentirían inhibidos, en la mayoría de los casos, en sus reclamos y propuestas. De allí la importancia de que la población con mayor ruralidad sea capacitada y sensibilizada en temas de participación (Ferró, 2014).

En cuanto a los tipos de participación, Villarreal (2009) propone cuatro. La social, que implica: individuo, organización o asociación que defiende los intereses de sus integrantes. La comunitaria, que comprende la participación en el desarrollo de la comunidad y el Estado es asistencialista. Mientras que la participación política se caracteriza en tener una representación política. Finalmente, la participación ciudadana en tanto miembro del Estado que puede definir las metas colectivas.

En el caso de la escuela rural, esta participa en lo social y lo comunitario porque su involucramiento se centra, principalmente, en la defensa de sus derechos básicos, como la lengua, la identidad, las tradiciones, los saberes, el territorio, entre otros. Aquí podemos mencionar algunas organizaciones, tales como: la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva, que apuesta por la formación de docentes desde un enfoque intercultural bilingüe; la Red RECREA, que defiende el derecho a tener una educación de calidad; la Red Lupuna, que promueve la educación intercultural bilingüe; la Mesa Educativa Regional de Piura, que promueve el debate políticas de mejoramiento de la calidad educativa.

De los espacios de participación que hay en las escuelas rurales encontramos la Asociación de Padres de Familia, las Redes Educativas Rurales, los Consejos Escolares y la Comunidad Organizada que vela por los saberes de la comunidad frente al conocimiento occidental.

Como se puede apreciar, por los tipos, niveles y espacios de participación del mundo rural no hay un alcance en la participación política ni ciudadana; es más local y regional, que no tiene mayor injerencia en la formulación de la política. Solo ejercen control sobre la parte terminal, es decir, participan del funcionamiento de la escuela y del trabajo del docente en algunos casos.

No obstante, en esta última década existen esfuerzos desde el Estado para incorporar a los pueblos indígenas en el proceso de toma de decisiones políticas educativas que afectan a la población. Mediante sus representantes han participado en talleres para aportar propuestas de políticas públicas educativas que beneficien a la cultura, la biodiversidad y la educación.

Presentamos algunas experiencias participativas como: el diseño y la implementación del "Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe al 2021" (PLANEIB) por parte del Ministerio de Educación. Es considerado como un documento de gestión, diseñado de manera participativa con representantes de diversas organizaciones y sometida a consulta previa a los pueblos indígenas mediante sus organizaciones representativas nacionales, regionales y locales (Minedu, 2016b).

También está el Proyecto Educativo Nacional al 2036, aprobado mediante Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU el 28 de julio de 2020. Este documento establece orientaciones vitales sobre la educación intercultural bilingüe, derechos de los pueblos indígenas y ciudadanía activa. Su construcción implicó realizar talleres de consulta a los actores educativos a nivel nacional, entre ellos, a los representantes de los pueblos indígenas. Estos procesos participativos se reprodujeron con mayor intensidad en cada región, cuando diseñaron los Proyectos Educativos Regionales (PER) al 2036, como es el caso del PER de Madre de Dios (Gobierno Regional Madre de Dios, 2022).

Cuarto, ¿cómo influyen las diversas posiciones de reconocimiento que tiene el Estado, sobre los pueblos indígenas? Como se ha mencionado, la participación de los pueblos indígenas solo está presente en lo social y lo comunitario, todavía no se evidencia en lo político y lo ciudadano por la carga negativa que se tiene sobre ellos: personas sumisas, inferiores, que solo tienen utilidad en tanto mano de obra barata en las ciudades y personas sin estudios; incluso un expresidente peruano los calificó como ciudadanos de segunda clase (Lovón, 2018).

Existen marcos normativos internacionales[1] y nacionales[2] en los que se señalan, explícitamente, que el Estado peruano debe reconocer y garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad y equidad con el resto de la comunidad nacional (Minedu, 2016x). Está expresado, también, en el Acuerdo Nacional al 2050: "El Estado garantiza una educación pública y privada inclusiva, integral y de calidad en todos los niveles y modalidades. La educación pública asegura la igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad cultural, social, territorial y lingüística del país" (Acuerdo Nacional, 2019, párr. 8). Pero no hay voluntad política para dotar de recursos humanos, materiales y financieros en suficiencia para implementar, acompañar y evaluar los programas y planes que se ofrecen a las escuelas rurales y así acortar las brechas educativas existentes.

[1] El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación racial y formas conexas de Intolerancia (2013); la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016)

[2] Ley N° 27.818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural; Acuerdo de Escazú, el primer acuerdo regional ambiental de América Latina y el Caribe, adoptado en Costa Rica, el 4 de marzo de 2018 (CEPAL, 2018); El Convenio de Minamata sobre el mercurio, adoptada en Japón el año 2013; Ley General de Educación N° 28064.

Las organizaciones que defienden la educación rural, todavía, están en una etapa inicial, es decir, están luchando por la defensa de su identidad, su lengua, sus saberes y no tienen, en algunos casos, un alcance nacional debido al estigma que le adjudican ciertos sectores de la sociedad. También, porque son organizaciones que nacen en contextos coyunturales frente a temas concretos que, luego de lograr sus propósitos, "desaparecen".

Del mismo modo, es importante revisar y analizar la política de evaluación censal de estudiantes, que se realiza desde el 2007 en el Perú:

> en 2. ° de primaria, en las escuelas que atienden a poblaciones castellanohablantes (en Lectura y Matemática); y en 4. ° grado de primaria, en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, que son las que atienden a poblaciones hablantes de alguna lengua originaria (en Lectura en castellano como segunda lengua y en Lectura en lengua originaria). A partir del 2015, la ECE se aplicó en 2. ° grado de secundaria y midió las competencias en Lectura, Escritura y Matemática (Minedu, 2016x, p. 12).

En un país que tiene 55 pueblos indígenas se debería evaluar en todas las lenguas y no priorizar unas leguas dominantes sobre otras. Como bien se indica, hay preferencia por el Castellano, el quechua Cusco-Collao, el quechua Chanka, Aimara, Shipibo-Conibo, Awajún y Asháninka (Minedu, 2016x). Aquí es vital que los pueblos indígenas, que no son considerados en estas evaluación censal de estudiante en su lengua materna, exijan al Estado el cumplimiento de los acuerdos firmados: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 2014), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (NU, 1966), la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación racial y formas conexas de Intolerancia (OEA, 2013) y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2016).

3. Conclusión

La participación de la población indígena en la agenda local y nacional: en la elaboración, seguimiento e implementación de la política pública son limitadas debido a la alta dispersión de los pueblos indígenas en el territorio nacional y la heterogeneidad de las lenguas, el trato desigual de género, la desatención de los servicios educativos y las contramarchas de la implementación de la EIB, entre otros.

De los cuatro tipos de participación que aborda el presente estudio, los pueblos indígenas tienen mayor participación en lo social y lo comunitario. Es decir, ellos se centran, principalmente, en la defensa de los intereses de los integrantes y cuentan con un Estado asistencialista que no propone soluciones integrales, siendo sus respuestas fragmentadas e inoperantes para atender la educación intercultural bilingüe.

La participación de los pueblos indígenas se encuentra en el proceso de tránsito de lo social y comunitario a lo político y ciudadano. Esto último les permitirá influir e incidir en la agenda local y nacional y en la toma de decisiones políticas nacionales para atender y resolver sus necesidades educativas. Eso implica que estos actores se empoderen y sean protagonistas de su desarrollo personal y colectivo, de tal manera que se sientan incluidos en la estructura y la dinámica del Estado.

Consideramos importante, consolidar la participación de los pueblos indígenas en el proceso de elaboración de las políticas públicas que establece el Proyecto Educativo Nacional al 2036, referida al fortalecimiento de la ciudadanía activa, y orientar las lecciones aprendidas de las diversas experiencias de consulta previa que han demandado los pueblos indígenas, para volcarlo hacia el sector educativo.

Referencias

Acuerdo Nacional (2019, 29 de abril). *Visión del Perú al 2050.* https://acuerdonacional.pe/

Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I. y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación, 30*(58), 11-33. https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001

AIDESEP (2022, 23 de setiembre). *Rechazamos política del Minedu que atenta contra la Educación Intercultural Bilingue*. Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana . https://bit.ly/3I74SOM

Carbajo, J. L. (2022). Las brechas que deja la pandemia: desafíos pedagógicos y de gestión educativa. *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, *103,* 1-98. https://bit.ly/3IzHKdg

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1981). *Sociedad Rural, Educación y Escuela.* https://bit.ly/3kbO69q

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe.* https://bit.ly/3XIGR6C

Congreso de la República. (1982, 18 de mayo). Ley n° 23384 [Ley General de Educación]. En *Diario Ofial El Peruano*. Lima. https://bit.ly/3XNQJvM

Congreso de la República. (2003a, 15 de julio). Ley n° 28056, [Ley Marco del Presupuesto Participativo]. https://bit.ly/3xC4Mdk

Congreso de la República. (2003b, 29 de julio). Ley n° 28044 [Ley General de Educación]. Oficial El Peruano. Lima. https://bit.ly/3lO1HnT

Defensoría del Pueblo. (2021,16 de diciembre). *Medidas para garantizar una adecuada implementación del derecho a la Educación Intercultural Bilingue. Oficio 0329-2021-DP.* https://bit.ly/3EkHHzJ

Ferró, P. (2014). Participación de la población en la elaboración de Proyectos de Inversión Pública: un análisis según el grado de la ruralidad para las provincias de Puno y el Collao, 2012, Perú. *Comuni@cción, 6(1),* 16-27. https://bit.ly/3xz1Gqn

Fuenmayor, J. (2017). Actores en las decisiones públicas: aportes desde el enfoque de análisis de políticas. *Económicas CUC, 38*(2), 43-60. http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.38.2.2017.04

Gobierno Regional Madre de Dios. (2022). Proyecto Educativo Regional de Madre de Dios al 2036. https://bit.ly/3IyGdEl

Lorenc, F. (2005). La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política. *Nómadas, 12(2).* https://bit.ly/3Elau6W

Lovón, M. A. (2018). El "ciudadano" amazónico en el discurso político oficial. *Lingüística y Literatura, 75,* 38-61. https://bit.ly/3IExJvD

Mballa, L. V. y González, C. (2017). La complejidad de los problemas públicos: institucionalización de las situaciones problemáticas y anterioridad de la solución a la acción pública. *Enfoques, XV(27),* 97-121. https://bit.ly/3lL4q1k

Minedu (1972). Ley n° 19326 [Ley General de Educación]. *Diario Oficial El Peruano.* Ministerio de Educación. Lima. https://bit.ly/3YIaQwU

Minedu (2016a). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Ministerio de Educación. http://bit.ly/3El8xHR

Minedu (2016b). *Marco de fundamentación de las Pruebas de la evaluación censal de estudiantes.* Ministerio de Educación. https://bit.ly/3Kl708D

Ministerio de Justicia. (2017, 28 de febrero). Decreto Legislativo n°1100-2017-MJ. *Diario Oficial El Peruano.* Lima. https://bit.ly/3IzxKRo

Ministerio de Educación (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingue. http://bit.ly/3EkBpQq

Ministerio de Educación (2019, 1 de junio). *Minedu publica los resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019.* http://bit.ly/3IluR5w

Montero, C. M. y Ucelli, F. (2020). Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía con el Perú. https://bit.ly/419qtPn

NU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Naciones Unidas, Derechos Humanos. Oficina del Comisionado. https://bit.ly/3k9vK8X

OEA (2013). *Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación racial y formas conexas de Intolerancia*. Organización de Estados Americanos. https://bit.ly/3xzuKhp

OEA (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* Organización de Estados Americanos. https://bit.ly/3Kodl3a

OIT (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Organización Internacional del Trabajo. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://bit.ly/411sr4i

Ordóñez, S. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonía Peruana. *Universidad de Deusto, 43–69.* http://bit.ly/3xwQQBr

Quijano, P., y Veit, P. (2020, 7 de octubre). *La Minería Legal e Ilegal Amenazan el 20% de las Tierras Indígenas en la Amazonía.* http://bit.ly/3YWctH6

Ramírez, E. (2006). *Educación de la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.* http://bit.ly/3XL3dVd

Santos, G. (2022, 19 de julio). *La violencia del oro en la frontera: minería ilegal enfrenta a las comunidades de Amazonas*. *Ojo Público.* https://bit.ly/3Kli4ST

Schillagi, C. (2011). Problemas públicos, casos resonantes y escándalos. Algunos elementos para una discusión teórica. *Polis, 10*(30), *245-266.* https://bit.ly/3IgBSUP

Villarreal, M. T. (2009). Participación ciudadana y políticas Públicas. México: Nuevo León. https://bit.ly/417OGpm

Zariquiey, R., Hammarström, H., Arakaki, M., Oncevay, A., Miller, J., García, A. y Ingunza, A. (2019). Obsolescencia lingüística, descripción gramatical y documentación de lenguas en el Perú: hacia un estado de la cuestión. *Lexis, XLIII*(2), 271-337. https://bit.ly/3lNwXDB

Cómo citar en APA:

Montes, U. y Quispe L. E. (2023). La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 135-144. https://doi.org/10.35362/rie9115411

El enfoque STEAM como proyecto educativo en un entorno rural: análisis comparativo en República Dominicana

Eloy Bermejo Malumbres [1]
Gonzalo Peña Ascacíbar [2]
Caterina Clemente [3]
[1] Universidad de Zaragoza (UNIZAR), España; [2] Universidad Complutense de Madrid (UCM), España; [3] Università degli Studi Roma Tre, Italia

Resumen. República Dominicana lleva implementando desde la década de los noventa del siglo XX medidas considerables para impulsar la educación en el país. Aunque aún quedan pasos por consolidar, existen iniciativas reseñables como el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, que, desde su creación en el año 2013, basa su proyecto educativo en la implementación del enfoque metodológico STEAM en un ámbito rural, diferenciándose del resto de centros en la provincia en la que se ubica, basados en un sistema más tradicional. Por ello, en el presente trabajo se analiza, mediante una combinación de dimensiones cualitativas y cuantitativas la comparativa entre este centro público de educación secundaria y los otros diecisiete de la provincia Hermanas Mirabal. Con esto se quiere explorar el contexto educativo dominicano, la innovación en el desarrollo del proyecto del Liceo Científico y observar si la educación STEAM constituye un elemento diferencial teniendo en cuenta las calificaciones de las pruebas nacionales previas al acceso universitario. Finalmente, se evalúan a nivel concreto las particularidades del Liceo Científico y, de forma general, la adquisición de aprendizajes en el sistema educativo dominicano.
Palabras clave: educación y desarrollo; proyecto educativo; República Dominicana; STEAM

A abordagem STEAM como projecto educativo num contexto rural: uma análise comparativa na República Dominicana

Resumo. Desde os anos 90, a República Dominicana tem vindo a implementar medidas consideráveis para promover a educação no país. Embora ainda haja passos a consolidar, há iniciativas notáveis como o Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, que, desde a sua criação em 2013, tem baseado o seu projecto educativo na implementação da abordagem metodológica STEAM num ambiente rural, diferenciando-se do resto dos centros da província onde está localizado, que se baseiam num sistema mais tradicional. Por esta razão, este documento analisa, através de uma combinação de dimensões qualitativas e quantitativas, a comparação entre esta escola secundária pública e as outras 17 escolas da província de Hermanas Mirabal. O objectivo é explorar o contexto educativo dominicano, a inovação no desenvolvimento do projecto Liceo Científico e observar se a educação STEAM constitui um elemento diferencial tendo em conta os resultados dos testes nacionais antes da entrada na universidade. Finalmente, as particularidades do Liceo Científico e, em geral, a aquisição de aprendizagem no sistema educativo dominicano são avaliadas a um nível concreto.
Palavras chave: educação e desenvolvimento; projecto educativo; República Dominicana; STEAM

The STEAM approach as an educational project in a rural environment: comparative analysis in the Dominican Republic

Abstract. Since the 1990s, the Dominican Republic has been implementing considerable measures to promote education in the country. Although there are still steps to consolidate, there are noteworthy initiatives such as the Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, which, since its creation in 2013, bases its educational project on the implementation of the STEAM methodological approach in a rural environment, differentiating itself from the rest of the centers in the province where it is located, which are based on a more traditional system. For this reason, this paper analyses, through a combination of qualitative and quantitative dimensions, the comparison between this public secondary school and the other seventeen in the province of Hermanas Mirabal. The aim is to explore the Dominican educational context, the innovation in the development of the Liceo Científico project and to observe whether STEAM education constitutes a differential element taking into account the national test scores prior to university entrance. Finally, the particularities of the Liceo Científico and, in general, the acquisition of learning in the Dominican educational system are evaluated on a concrete level.
Keywords: Dominican Republic; education and development; education project; STEAM

1. Introducción y contextualización

La política educativa de la mayor parte de la región de América Latina y el Caribe comenzó a experimentar una reactivación desde finales del siglo XX y, especialmente, con el inicio del siglo XXI. La eliminación de derechos y libertades llevada a cabo por gobiernos autoritarios que se impuso en la segunda mitad del siglo XX, entre los que se vio afectada la educación, dejó paso con la entrada de la nueva centuria a nuevas medidas tendentes a garantizar el acceso formativo, la extensión de la obligatoriedad escolar, la mayor colaboración público-privada, el aumento de la financiación y la necesidad de formación docente, así como un compendio de propuestas y estrategias encaminadas a mejorar la calidad educativa en determinados territorios de la región (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2020, p. 7; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2021).

No obstante, a pesar de los avances constatables en los últimos años, sigue habiendo problemáticas persistentes como el abandono escolar, mucho más perceptible en las áreas rurales, fruto de desigualdades estructurales tanto sociales como económicas (Poggi, 2010; Murillo y Carrillo, 2021; SITEAL, 2021).

En el caso de estudio, República Dominicana, se vienen realizando un conjunto de reformas educativas desde la década de los noventa del siglo XX, encaminadas a transformar las grandes debilidades que habían sido detectadas en el país. Este proceso se inició con la elaboración del Plan Decenal de Educación 1992-2002. A raíz del mismo se produjo la aprobación de la Ley General de Educación 66-97, como resultado del consenso entre Estado y sociedad civil. Posteriormente, se fueron implementando nuevos instrumentos normativos, como la creación del nuevo Plan Decenal de Educación 2008-2018, la Ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 o el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030.

A pesar de la amplia gama de planes redactados para República Dominicana, los cuales recogen una serie de estrategias exitosas de reformas educativas de varias partes del mundo, su aplicación práctica no ha conseguido implementarse completamente. Se han producido avances, sobre todo en el aumento de la financiación al sistema preuniversitario, que ha crecido desde el año 2013, destinando un 4,4% del PIB a la función educativa (Acción Empresarial por la Educación [EDUCA], 2015, p. 8) o en el crecimiento sostenido de la escolarización (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017), pero sigue existiendo una brecha consistente entre los documentos institucionales y la realidad educativa dominicana, donde la diferencia de oportunidades entre clases sociales es evidente (Giliberti, 2013).

Si bien es cierto que, a nivel general, todavía en República Dominicana queda mucho trabajo por delante, existen casos particulares que han apostado por incorporar nuevos enfoques educativos como la educación STEAM, un modelo que ha adquirido notable relevancia en los últimos años y que busca desarrollar las habilidades y las competencias fomentando la práctica pedagógica integral en los diferentes contenidos curriculares más allá de las clases magistrales tradicionales (Asinc y Alvarado, 2019; Connor et al. 2015; Yakman, 2008; Yakman y Lee, 2012).

El caso concreto que queremos analizar es el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, centro público de educación secundaria que se encuentra en la provincia Hermanas Mirabal (en la carretera que conecta los municipios de Salcedo y Villa Tapia), que aplica la educación STEAM desde su creación y que es fruto de la colaboración entre varios y numerosos sectores civiles e institucionales durante décadas para dar respuesta a las necesidades educativas y socioeconómicas que demandaba el entorno rural en el que se ubica.

Al igual que sucede con otros centros educativos de la región latinoamericana que están situados en zonas alejadas de los grandes centros urbanos (Galván-Mora, 2020), en el Liceo Científico se están llevando a cabo una serie de acciones encaminadas a que la educación trascienda el ámbito local y se proyecte a nivel nacional e internacional .

2. Marco teórico

El acrónimo STEAM fue utilizado en los primeros compases del siglo XXI por Yakman (2008, p. 335) con el fin de agregar las disciplinas artísticas y sociales al anterior modelo educativo STEM (Ashby, 2006; Horwedel, 2006; Nistor et al., 2018; Martín-Páez et al., 2019; Pitt, 2009; Porter et al., 2006; Sanders, 2009; Wells, 2008). De esta forma, STEAM queda definido por sus siglas en inglés: *science (S), technology (T), engineering (E), arts (A), mathematics (M).*

La enseñanza de las disciplinas científicas y tecnológicas de forma integral e interrelacionada mediante el tratamiento de las problemáticas del mundo real era el objetivo que perseguía la educación STEM (Bautista, 2021; Sanders, 2012, Tsupros et al., 2009; Wells, 2008). Las dificultades a la hora de implementar los planes de aprendizaje STEM mediante la integración e interacción de las cuatro materias que lo componen generaron el planteamiento de nuevas perspectivas dirigidas a solucionar el tratamiento independiente de cada una de las disciplinas (Pitt, 2009; Sanders, 2009; Venville et al. 2002; Williams, 2011).

En ese marco se centran las aportaciones de Yakman (2008), quien promueve la introducción del componente artístico en el enfoque STEM moderno como forma de generar un aprendizaje verdaderamente integrado y creativo. Este concepto permite a las artes convertirse en agente multidisciplinar y conectar las diferentes disciplinas entre sí, incorporando el componente creativo, así como la ética, la retórica o la estética en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes (Brazell, 2010; Nistor et al., 2018; Perignat y Katz-Buonincontro, 2019; Yakman y Lee, 2012; White, 2010).

Además de ello, la visión social y humanista contribuye también a desarrollar habilidades propias del siglo XXI, como los aspectos afectivos que se generan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o la creación en el alumnado de una conciencia ciudadana global y democrática (Kim y Chae, 2016).

Tal y como advierte Yakman (2008), la elaboración e implementación de un determinado proyecto STEAM necesita de una fuerte interdisciplinariedad entre las diferentes materias y de una conexión y colaboración de la comunidad educativa con su entorno y el mundo real (Liao, 2016; Tsupros et al., 2019). En ese sentido,

la historiografía ha demostrado la validez de las metodologías activas para lograr un enfoque integrado como el que plantea la educación STEAM (Domènech-Casal, 2019; Perales-Palacio y Aguilera, 2020; Queiruga-Dios et al., 2021).

Aunque la educación STEAM está recibiendo la atención de la comunidad educativa y las investigaciones se van produciendo con mayor asiduidad en los últimos años, es cierto que todavía se encuentra en una fase inicial de su desarrollo (Zamorano et al., 2018; García-Carmona, 2020). Por ello, conviene ir aportando y aumentando el volumen de evidencias que se estén produciendo en diferentes contextos y niveles educativos y que puedan servir de aplicación viable para otros centros escolares (Bautista, 2021).

En ese sentido, se han conseguido documentar e implementar numerosas prácticas innovadoras de enseñanza STEAM en diferentes niveles educativos, así como demostrar la validez de las mismas en el estudiantado e incluso en la confección de espacios o aulas escolares (Aldana y Caplan, 2019; Chavarría y Saldaño, 2010; Crocker, 2012; Greca et al., 2021; Karim et al., 2015; Khine y Areepattamannil, 2019; Liao, 2016; Queiruga-Dios et al., 2021; Yakman y Lee, 2012).

Quizás el aspecto de cambio más fundamental está ligado a grandes proyectos surgidos a nivel institucional, consistentes en modificaciones y aportaciones de los currículos escolares nacionales, que buscan generar en la comunidad educativa la amplitud de posibilidades exploratorias y de aprendizaje (Bosch et al., 2017). De hecho, la financiación económica destinada a promover el enfoque STEAM está creciendo en el conjunto de gobiernos y despertando el interés entre la política educativa global (Celis y González, 2021; CLADE, 2021; UNESCO, 2019).

3. Metodología

El presente trabajo constituye una investigación educativa en el marco comparativo a nivel interno y externo del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, que, con sus virtudes y limitaciones, tiene como propósito analizar el impacto del centro y de su modelo educativo en el contexto dominicano.

Para ello nos apoyamos en una metodología mixta que combina dos partes: la dimensión cualitativa con el análisis sociohistórico del desarrollo del Liceo Científico y su enfoque en educación STEAM y, por otro lado, la cuantitativa con el estudio de la evolución de las calificaciones del conjunto de centros educativos de la provincia Hermanas Mirabal (en la cual se ubica el Liceo Científico y que comprende los municipios de Salcedo, Tenares y Villa Tapia) en las pruebas nacionales.

Estos dos aspectos interconectados tendrán como finalidad el contraste de los diferentes datos y valoraciones y, de este modo, conseguir que dicho volumen de información sea así más preciso en la forma y fondo del posterior análisis de resultados. Los métodos de investigación combinados no se reducen a lo cuantitativo o lo cualitativo, sino que su encaje permite una mirada múltiple mediante el vínculo de diferentes puntos de vista para interpretar el sentido de los hechos y los valores (Cohen et al., 2018, pp. 31-32).

En primer lugar, la investigación cualitativa está relacionada con la explicación de fenómenos sociales analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, las interacciones y experiencias que se llevan a cabo tras ello (Flick, 2015) con el objetivo de examinar detalladamente lo que alguien hace o lo que les ocurre en términos significativos.

De este modo, realizaremos, en dicho sentido, una evaluación del desarrollo del Liceo Científico vinculada con el análisis de la implementación de la educación STEAM a través de los procesos y acciones que el centro lleva a cabo en relación con ello. Esta observación se basará en dos elementos: su evolución desde su fundación hasta la actualidad y la proyección educativa de sus logros a nivel nacional e internacional vinculados a su enfoque STEAM.

Por su parte, entre los elementos clave para la consideración de la investigación cuantitativa, se encuentran (Cohen et al., 2018, pp. 246-247), aspectos como la controlabilidad al ser ítems cerrados, la consistencia de lo medible, la predictibilidad de las proyecciones, la derivación de estados generales de comportamiento y el hecho de poder extraer conclusiones en base a la observabilidad de la objetividad.

En este apartado se elaborará así una comparación de las medias de calificaciones en las pruebas nacionales de los centros educativos de la provincia Hermanas Mirabal mediante el registro de resultados obtenido del Ministerio de Educación. Estas pruebas previas al acceso universitario tienen como fin evaluar los logros de aprendizaje del alumnado en las materias básicas. Con estos datos podremos observar de manera cuantificable el desempeño de estudiantes con el enfoque STEAM del Liceo Científico frente al modelo tradicional del resto de centros.

Tras el diseño metodológico expuesto, podemos señalar que la investigación combinada aúna varios elementos de los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación, a partir de los cuales se realizan inferencias con el fin de lograr una comprensión más profunda del objeto del estudio. Esto, relacionado con las características de la investigación que planteamos, nos lleva a situarnos en la conveniencia de emplear un enfoque mixto de acuerdo a los objetivos propuestos para este trabajo.

4. El Liceo Científico a través de una observación sociohistórica

En esta parte del trabajo, centrada en la dimensión cualitativa, se realizará un estudio del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro a partir de dos apartados: el modelo educativo y organizativo y su relieve a nivel nacional e internacional.

4.1 El modelo educativo y organizativo del Liceo Científico

Los orígenes del Liceo Científico se remontan a los años noventa, cuando se inicia la formulación del Plan de Desarrollo Provincial Hermanas Mirabal por parte de la Oficina Técnica Provincial (OTP) con el apoyo de la Oficina Nacional de Planificación (ONAPLAN). En la elaboración del mismo, así como a lo largo de su actualización, se acuerdan las áreas prioritarias hacia las cuales concentrar los esfuerzos mancomunados: la salud, la educación y el empleo (Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos, 2018, p.15).

La colaboración entre las autoridades políticas locales, el Ministerio de Educación y colectivos de la sociedad civil de la provincia permite la creación del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro de cara a garantizar el derecho a una educación de calidad accesible para todos los sectores de la población, independientemente del nivel adquisitivo de las familias, así como a generar mayores oportunidades para aquellos/as estudiantes provenientes de las zonas rurales de la provincia favoreciendo su inclusión (OTP, 2015, pp. 4-5). En la alianza estratégica con el Ministerio se establece una institución educativa que pudiera ampliar la cualificación básica de las personas del territorio que se orientaran a las disciplinas de la Ciencia, la Tecnología, las Artes, la Ingeniería y las Matemáticas (OTP, 2015, p. 6).

El 8 de enero de 2013 abrió sus puertas el Liceo Científico recibiendo 90 estudiantes. Un año más tarde, la Oficina Técnica y el Ministerio de Educación de República Dominicana llegaban a un acuerdo para la cogestión del centro educativo. Actualmente, en el curso 2022-2023, el número de matriculados en el centro es 529 estudiantes de los tres municipios de la provincia Hermanas Mirabal.

El Liceo Científico sigue el diseño curricular del nivel secundario en su modalidad académica, cuyo itinerario permite continuar el proceso formativo del alumnado en educación superior, enriqueciéndose con aspectos propios de la educación STEAM. Además de introducir nuevas materias como Ingeniería y Arquitectura, que se desarrollan junto a Tecnología, las propuestas didácticas del centro giran en torno al aprendizaje basado en proyectos o la resolución de problemas realizando observaciones de los procesos y fenómenos del entorno, desarrollando competencias, obteniendo datos y llegando a conclusiones.

Todo ello se genera creando conexiones entre las diferentes disciplinas y entre los integrantes de la comunidad educativa, así como con agentes externos que puedan estar involucrados en los diferentes proyectos, como centros de investigación, artistas o científicos/as.

Otra de las estrategias puesta en marcha por el Liceo para enfrentarse desde la educación a las nuevas necesidades y desafíos es la apuesta por los idiomas. Por ello, el centro incluye formación en Francés e Inglés en todas las edades, asumiendo este objetivo e intensificando el aprendizaje del alumnado, ofreciendo la posibilidad a los y las estudiantes de realizar el examen DELF y TOEFL.

Para solicitar el ingreso al Liceo Científico, el alumnado tiene que superar una serie de requisitos: deben ser residentes en la provincia Hermanas Mirabal, demostrar interés por las ciencias, la lectoescritura, las matemáticas y los idiomas y tener un promedio final general en Sexto Grado de educación primaria de más de 85 puntos.

El proceso de selección contempla también la aprobación de una prueba escrita para evaluar las competencias lógicas y de comprensión lectora, además de competencias básicas en razonamiento y operaciones matemáticas. Por último, se mantiene una entrevista con el Departamento de Orientación y Psicología. En el proceso final de admisión del estudiantado se tienen en consideración las siguientes prioridades: facilidad de acceso a estudiantes de comunidades con situaciones vulnerables, equilibrio de género y de municipio de procedencia.

Teniendo en cuenta la importancia de incidir desde temprana edad en la adquisición de competencias STEAM, en 2018 la Oficina Técnica Provincial renueva el compromiso con el Ministerio de Educación y se incluye en el convenio firmado el seguimiento y la coordinación de la Escuela Primaria Hermanas Mirabal de Ojo de Agua (Salcedo), un centro que implementa el enfoque STEAM en la educación de nivel primario.

El Liceo Científico cuenta con personal nacional e internacional, el cual es seleccionado por el equipo directivo y el órgano regente del centro tras un exhaustivo análisis del currículum vitae y varias entrevistas, que ofrece a la comunidad y al alumnado un contexto multicultural.

En relación con ello, el centro organiza diferentes eventos formativos a lo largo del año escolar para actualizar y fortalecer las competencias del profesorado en el enfoque metodológico STEAM, tanto a nivel interno como con personal externo experto. Además, se identifican docentes que asumen el rol de coordinación de las diferentes áreas mencionadas y un coordinador/a STEAM que pueda dar seguimiento transversal a las iniciativas y proyectos llevados a cabo.

Con la llegada de la pandemia de la covid-19 y el cierre de los centros educativos del país durante más de un año académico, desde el Liceo Científico se trató de habilitar un espacio digital de enseñanza-aprendizaje y coordinar una serie de procedimientos que permitiera a sus estudiantes continuar con el desarrollo del año escolar y poder llevarlo a cabo ante las dificultades existentes, manteniendo en la medida de lo posible la educación STEAM como referencia sobre la que implantar el plan virtual e impulsando también nuevas propuestas (Bermejo et al., 2021).

El paso repentino de la presencialidad a la virtualidad en contextos que no estaban preparados para ello produjo que las desigualdades educativas se vieran incrementadas con el cierre de los centros educativos. En ese sentido, se llevó a cabo un estudio que determinó que la desigualdad entre los diferentes grupos sociales del Liceo se acentuó (Bermejo et al., 2020). No obstante, la estrategia empleada por el centro para mantener el contacto con la comunidad educativa permitió una continuidad tanto en la asistencia como en el seguimiento del proyecto.

4.2 El relieve del Liceo Científico en Hermanas Mirabal y la proyección educativa a nivel nacional e internacional

La educación STEAM implementada por el Liceo Científico ha permitido fomentar y desarrollar entre su alumnado metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y su participación en aquellos que cumpliesen con esas características. En el ámbito nacional e internacional, estudiantes del Liceo, con la mentoría de sus docentes, participan en diferentes concursos incorporando elementos significativos en su proceso de enseñanza-aprendizaje al aplicar conocimientos adquiridos en situaciones reales. Muchas de las propuestas se trabajan en horario lectivo, incorporando los requisitos del proyecto al contenido curricular de las diferentes materias y fomentando la participación en equipo y la creatividad, tanto en el diseño como en el proceso de desarrollo de los mismos.

Por ejemplo, los diferentes equipos de Robótica del centro llevan participando en la competición FIRST desde 2017 mediante la elaboración de diferentes proyectos, algunos de ellos enfocados en la resolución de problemas del entorno, como el uso de plantas macrofitas para descontaminar las aguas residuales que desembocan en unos depósitos de un área cercana al centro. Concretamente, en la *First Lego League* han obtenido diferentes reconocimientos en las ediciones de 2017, 2018 y 2022. Además, han representado al país en la *First Global Challenge* de Ciudad de México (2018), de Dubai (2019) y de Suiza (2022) y han logrado premios en diferentes categorías, entre las que cabe destacar las siguientes: *International Enthusiasm*, *Safety Award honor mention* y *Outstanding Mentor*.

También es reseñable la participación de diferentes equipos del centro en el proyecto *Samsung: Soluciones para el Futuro* al ganar a nivel latinoamericano en las ediciones de 2017, pudiendo así visitar las instalaciones de la empresa en Brasil, y de 2021 con la propuesta "Sistemas pasivos integrados de captura y almacenamiento de energía mecánica". Por otra parte, consiguieron el primer puesto a nivel nacional y quedaron finalistas en la competencia regional de Latinoamérica, recibiendo varios reconocimientos a su proyecto, en la edición de 2020 con una propuesta de mascarilla inteligente y en el 2022 con el "Sistema de firma electrónica para la simplificación de trámites educativos CriptoDoc".

Mientras, en el *NASA Human Exploration Rover Challenge*, un concurso que consiste en construir un vehículo de propulsión humana, el cual deberá poder desplazarse en terrenos semejantes a los que se encuentran en la Luna o en Marte, para lo cual deberán aplicar de forma multidisciplinar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas STEAM, otros/as estudiantes han tenido la oportunidad de viajar en tres ocasiones a las instalaciones de la NASA en Alabama (Estados Unidos). La primera, en 2017, gracias al proyecto *Mi Viaje a la NASA*. Las otras dos, en 2018 y en 2019.

En 2021, en la edición virtual, el equipo Artemis17, que representó al centro en dicho concurso de la NASA, obtuvo un premio en el nivel *High School* en la categoría *Task Challenge Award* al lograr desarrollar un sistema de recogida de muestras líquidas en superficie, para lo cual tuvo que solventar diferentes retos, desde el diseño del instrumento mediante la aplicación de programas informáticos hasta la elaboración de las piezas mediante tecnología de impresión en 3D.

En marzo de 2020, dentro del diseño de enseñanzas STEAM de componente humanístico, dos estudiantes viajaron a Chile para representar al país en el Encuentro Concausa 2030 con "Miradas más que género", un proyecto que tenía como fin concienciar desde la perspectiva de género, combatir los estereotipos y los tabúes que se generan alrededor de estos en el entorno del alumnado. En 2021 otros dos grupos de estudiantes participaron, debido a la pandemia, desde la virtualidad y, en la edición del año 2022 un equipo participó en la iniciativa con el proyecto "Sembrando libertad" con el objetivo de prevenir la discriminación dentro del contexto educativo, viajando nuevamente a Chile.

En relación con todo lo anterior, el Liceo Científico ha recibido como centro educativo varios reconocimientos institucionales a nivel nacional e internacional, entre los que se encuentran haber sido la iniciativa educativa más innovadora de América Latina, el cual fue otorgado en noviembre de 2017 por la Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA).

También fue declarado en marzo de 2018 Centro de Excelencia Académica por el Ministerio de Educación de República Dominicana tras un exhaustivo proceso de evaluación y, en diciembre ese mismo año, el centro fue merecedor de la Excelencia Magisterial Ercilia Pepín en la categoría "Mejor vocación por la innovación e incorporación de las TIC en los procesos educativos", otorgada por la Presidencia del Gobierno dominicano.

El centro fue también distinguido en 2021 con el reconocimiento institucional desde Acción Empresarial por la Educación (EDUCA) por su victoria en el concurso de la NASA y por el Senado de la República Dominicana como centro modelo de gestión educativa en República Dominicana.

Después de estos años, el Liceo Científico ha graduado siete promociones para una totalidad de 400 estudiantes. El 87% de estudiantes egresados/as actualmente están cursando estudios universitarios o técnicos (OTP, 2020a, pp. 17-18). La gran mayoría opta por la primera opción, donde un gran número de egresados/as del centro ha obtenido becas en centros de estudios universitarios nacionales e internacionales en diferentes países.

5. Análisis de datos de las pruebas nacionales y discusión de resultados

Después de la dimensión cualitativa en cuanto al modelo y evolución del Liceo Científico, el análisis se vertebra también a partir del trazado de una comparativa de datos cuantitativos. Esta se compone de los resultados del conjunto de los centros educativos de la provincia Hermanas Mirabal frente a los del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en las pruebas nacionales, las cuales evalúan los logros de aprendizaje del alumnado en relación con el currículo educativo (Viceministerio de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, 2022) en las cuatro materias básicas (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Dichas pruebas se llevan a cabo al finalizar el nivel educativo, centrándonos en este análisis en las que tienen lugar tras el Sexto Grado en el ámbito de educación secundaria como modo de acceso a la etapa universitaria.

De esta forma, podremos valorar si existen diferencias entre el modelo de educación STEAM del Liceo Científico y el tradicional del resto de centros de la provincia Hermanas Mirabal. Además, cabe decir que el sistema de evaluación de las pruebas nacionales se realiza también siguiendo parámetros más tradicionales, centrados exclusivamente en el aprendizaje de contenidos (Viceministerio de Supervisión, Evaluación, y Control de la Calidad de la Educación, 2022), mientras que en el Liceo se persigue un aprendizaje por competencias o híbrido entre estas y los contenidos.

Para ello hemos tomado como muestra cada uno de los dieciocho centros de educación secundaria de los tres municipios (Salcedo, Villa Tapia y Tenares) de la provincia, analizando individualmente de manera concreta la calificación media de su alumnado sobre el total de 30 puntos de los que consta cada prueba.

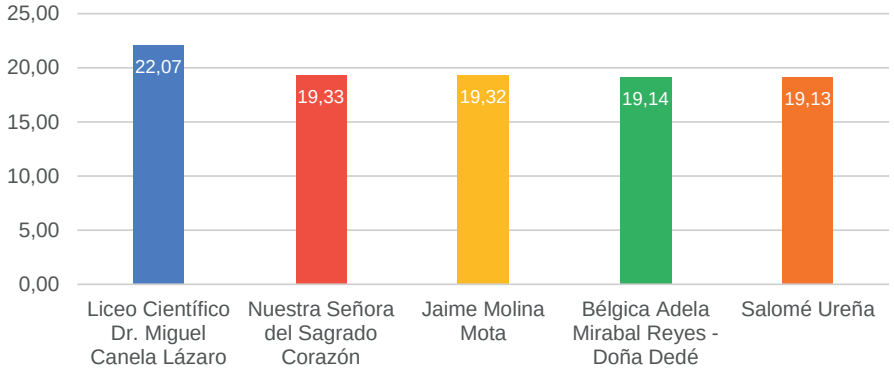


Gráfico 1. Promedio de calificaciones en las pruebas nacionales de 2022 de los centros educativos de la provincia Hermanas Mirabal.
Nota: elaboración propia.

En el primer puesto de mayor calificación en el año 2022 queda ubicado el Liceo Científico con una media de 22,07 puntos, seguido a casi tres de diferencia por el centro Nuestra Señora del Sagrado Corazón con 19,33 y, con una cifra similar, el Jaime Molina Mota con tan solo una centésima menos para situarse en 19,32 puntos. Completan el resto correspondiente a los cinco primeros puestos el centro Bélgica Adela Mirabal Reyes-Doña Dedé con 19,14 puntos y, como en el caso anterior, a una centésima queda el Salomé Ureña, con 19,13 puntos. Los otros centros se ubican en un arco comprendido entre los 18 y 16 puntos.

Por lo tanto, en una primera observación general podemos constatar cómo el Liceo Científico destaca en la actualidad no solo respecto al segundo centro que mejor calificación media ha obtenido, sino en relación al conjunto de instituciones educativas del ámbito secundario en la provincia. De este modo, se puede extraer como primera consideración que el modelo educativo del Liceo incide positivamente en los resultados formativos del alumnado.

Posteriormente, para no quedarnos en el límite coyuntural que pudiera suponer analizar las cifras correspondientes únicamente a un año, hemos examinado las estadísticas del Liceo Científico desde 2016, que es el primer curso que su alumnado realiza las pruebas nacionales, elaborando así su evolución completa y la hemos cruzado con la media de los diecisiete centros restantes de la provincia. Con este fin, hemos sumado el volumen de puntuación total de las cuatro pruebas.

Tal y como se puede ver en el gráfico 2, la diferencia detectada en 2022 no es un elemento puntual, sino que se mantiene a lo largo de la trayectoria histórica. Ya desde la primera promoción de egresados/as del Liceo Científico en el año 2016 se observa una distancia notoria respecto al resto de centros con 15 puntos más, lo cual revela claves diferenciales en la implementación formativa y metodológica.

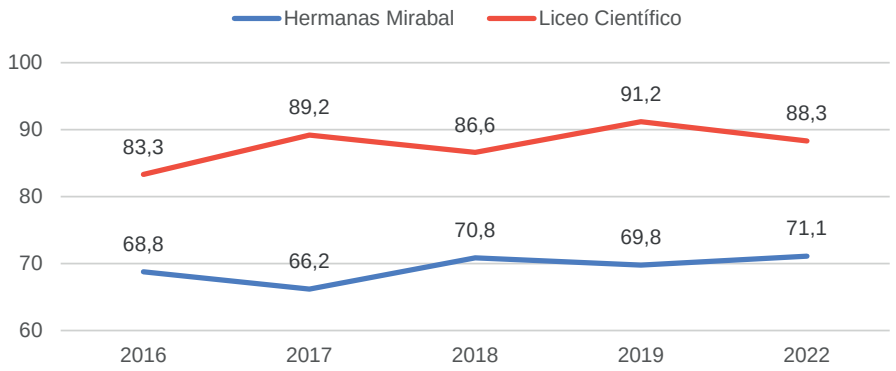


Gráfico 2. Comparación de la evolución del promedio de calificaciones en las pruebas nacionales entre el Liceo Científico y el conjunto de centros educativos de la provincia Hermanas Mirabal.
Nota: elaboración propia.

Seguidamente, en 2017 tiene lugar la mayor brecha de distancia entre el Liceo y la media de la provincia con 23 puntos de diferencia (89,2 frente a 66,2), indicando con ello una progresión y consolidación en los resultados. Si bien eso se acorta en el siguiente curso, en 2019 se vuelve a ampliar alcanzando los 22 puntos de distancia y con el Liceo en su bagaje más alto con 91,2 puntos.

En estas variaciones pueden influir diferentes aspectos como el alumnado, el profesorado, los contenidos o las pruebas, como lo hizo la pandemia en la realización de las últimas en 2022, ya que en 2020 y 2021 se suspendieron. En ellas podemos detectar un registro parecido al de entre los años 2017 y 2018, debido a que el Liceo reduce su puntuación en casi tres puntos hasta los 88,3 mientras que la media provincial se sitúa en sus mejores cifras con 71,1.

Más allá de los picos máximos y mínimos de cada una de las partes analizadas, se puede observar, en definitiva, cómo se mantiene la constancia en el Liceo con una puntuación comprendida entre los 80 y 90 puntos, mientras que en el resto de los centros de la provincia se sitúan en torno a los 70. Estas tendencias revelan efectivamente factores estructurales.

Finalmente, cabe referirse al grado específico de cada asignatura en la evolución de la media de las calificaciones del alumnado del Liceo Científico en las pruebas nacionales. Según se desprende del gráfico 3, Lengua y Literatura se caracteriza por contar con una progresión clara al mejorar cada curso el promedio de sus resultados aumentando desde los 21,4 puntos de 2016 hasta los 24 de 2019, si bien se produce un ligero descenso en las últimas pruebas con una reducción de 0,5 puntos. Esto indica un refuerzo en el desarrollo de la competencia lingüística en el centro, el cual se ha sostenido en el tiempo.

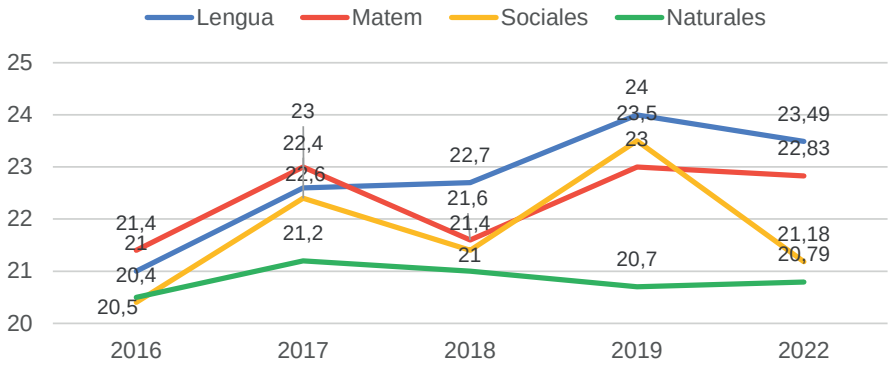


Gráfico 3. Comparación de la evolución del promedio de calificaciones en las pruebas nacionales por asignaturas en el Liceo Científico.
Nota: elaboración propia.

Matemáticas y Ciencias Sociales plantean una evolución bastante similar en sus números y en su trazado de incrementos y descensos. De los 21 puntos de la primera y los 20,4 de la segunda en 2016 se pasa a un aumento de 1,6 puntos y 2 puntos respectivamente en el siguiente año. Posteriormente, se produce una bajada en ambas (un poco más acusada en Matemáticas) hasta casi igualarse para volver a subir hasta los 23,5 y 23 puntos. Ya en 2022, sin embargo, sí que hay una diferencia clara entre ambas, debido a que, mientras Matemáticas se mantiene, Ciencias Sociales desciende hasta los 21,18 puntos, en lo cual pudo incidir como posible factor la llegada del profesorado específico encargado de esa área cuando se llevaban varios meses desde el inicio del curso académico.

Por último, en el caso de Ciencias Naturales, se registran los promedios más bajos de calificaciones en las pruebas manteniéndose como constante en cada año un arco comprendido entre los 20,5 y los 21,2 puntos. Aunque sea el ámbito con el número inferior de puntuaciones, no constituye un motivo suficiente para hablar de falta de profundización en los contenidos educativos, sino quizás más de la necesidad de ajustar el enfoque curricular del área al incluir diversas materias (Física, Química y Biología) y reforzar el desarrollo de su secuenciación de manera más acorde con lo que posteriormente se trata y evalúa en las pruebas nacionales.

Si nos trasladamos a otros países, podemos también ver cómo en el caso colombiano, concretamente en Medellín, la implementación de un enfoque integrado de STEM más Humanidades no solamente se traduce en resultados, sino que las investigaciones realizadas al respecto (Cano et al., 2021) muestran un factor fundamental en el desarrollo del contexto local.

Por lo tanto, un enfoque educativo como STEAM cuenta con un valor agregado que permite la generación de ideas para la solución de problemáticas locales y que, además, puede aportar el desarrollo de experiencias interdisciplinares que motiven al alumnado a la participación de proyectos vinculados con las materias que lo integran así como a fomentar la diversidad cultural (Cano et al., 2021, p. 15). Dicho estudio,

sin embargo, recalca, como también ocurre en República Dominicana, la falta de articulación existente entre las políticas locales y las nacionales al no abordar las competencias de manera transversal.

Esto coincide con lo demostrado por Bascopé y Reiss (2021), que analizan la educación STEM en Chile a través del componente socioecológico concluyendo que este tipo de enfoques, cuando se aplica a los retos locales, se abre a nuevas fuentes de conocimiento que son difíciles de conseguir con formas de aprendizaje basadas en la transmisión de conocimientos.

El mismo camino parece registrarse en Guatemala según Aldana y Caplan (2019), donde se han visto incrementados los niveles de retención cognitiva, así como se ha observado una disminución en el abandono escolar y en la repetición de cursos por parte del estudiantado.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, más allá de la diferencia en las calificaciones en las pruebas nacionales obtenidas por el conjunto de estudiantes del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro frente al resto de centros educativos de la provincia Hermanas Mirabal, podemos señalar también como clave diferencial la producción de conocimiento y experiencias locales, nacionales e internacionales que ha protagonizado el alumnado del centro con el desarrollo de sus competencias mediante un enfoque como es STEAM.

6. Conclusiones

En un contexto de complejidad histórica, económica y social, República Dominicana ha impulsado a lo largo de los últimos años una gran serie de avances en el ámbito educativo, si bien no podemos decir que la aplicación de las medidas contempladas en los diversos planes de actuación y leyes se haya desarrollado de manera completa e integral.

Mientras, el proyecto del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, concebido para que los/as jóvenes de la provincia rural Hermanas Mirabal pudieran seguir desarrollando su formación desde una óptica local y transformadora, ha implementado un modelo innovador al abordar los elementos del currículo dominicano y enriquecerlos con aspectos propios del enfoque STEAM y su apuesta decidida por los idiomas.

Entre los apartados que hemos analizado, conviene destacar cómo, a pesar de que el sistema nacional dominicano evalúa la adquisición de aprendizajes en el nivel secundario a través de una metodología tradicional, como son las pruebas nacionales, los resultados obtenidos por el Liceo y su educación STEAM son notablemente más altos que los del resto de centros educativos de la provincia.

Ello podría confirmar que el modelo organizativo y educativo del Liceo Científico progresa en la dirección adecuada y podría replicarse en otros centros de la provincia o en otras áreas rurales del país. No obstante, es cierto que existen ciertas asignaturas propias de la educación STEAM, como Ciencias y Matemáticas, que no obtienen los resultados esperados para un centro con estas características.

Es posible que este último aspecto esté relacionado con el sistema tradicional de evaluación dominicano, puesto que los resultados obtenidos por el centro en proyectos nacionales e internacionales en estas áreas son altamente satisfactorios,

como la participación en los concursos de la NASA o SAMSUNG o tal vez, según apuntamos, con una planificación curricular disociada de la del Ministerio de Educación y que posteriormente se exige en el contenido de las pruebas nacionales.

Igualmente, cabe mencionar la elaboración del nuevo diseño para basar las pruebas nacionales de 2020 en un enfoque de competencias. Sin embargo, estas no se pudieron realizar debido a la pandemia. Ante dicha situación, el plan llevado a cabo por el Liceo Científico durante la virtualidad no se focalizó en un tradicional aprendizaje de contenidos, sino que se exploraron otras metodologías, como el *flipped learning*, lo que pudo influir en el resultado de las calificaciones de las pruebas nacionales de 2022, debido a que fueron una transición entre el enfoque de contenidos y el competencial.

Todas estas son cuestiones presentes y futuras que debe abordar el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro como institución educativa, así como dimensiones que pueden revelar los esfuerzos que todavía quedan por realizar (y que pueden ser analizados posteriormente con lo que aquí hemos planteado) para ofrecer una educación de alta calidad y accesible a toda la juventud de la provincia.

En definitiva, el modelo educativo del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro es una experiencia valiosa y exitosa para la provincia Hermanas Mirabal, pero también puede ser extrapolable a otros entornos rurales del país. Posiblemente se podría comenzar desde niveles de educación básica, tal y como se ha puesto en marcha en la Escuela Hermanas Mirabal de Ojo de Agua, donde la implementación de prácticas STEAM está comenzando a dar sus primeros frutos e incluso favoreciendo su admisión en el nivel secundario ofrecido por el Liceo Científico.

Referencias

Acción Empresarial por la Educación (2015). *Informe de Progreso Educativo. ¡Decididos a Mejorar!* https://bit.ly/3C4kWOA

Aldana, W. y Caplan, M. (2019). Experiencia STEAM en América Latina como metodología innovadora de educación. *I Simposio Gordon Institute.*

Ashby, C.M. (2006). *Higher Education: Science, Technology, Engineering, and Mathematics Trends and the Role of Federal Programs. Testimony before the Committee on Education and the Workforce, House of Representatives.* Washington D.C. Government Accountability Office. http://bit.ly/3IZ1Myc

Asinc, E. y Alvarado, B. (2019). Steam como enfoque interdisciplinario e inclusivo para desarrollar las potencialidades y competencias actuales. *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas* (pp. 1504-1514). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. https://bit.ly/3iTwKsp

Bermejo, E., Peña, G., Tonse, A. y de León, G. (2020). Docencia virtual y segregación escolar en tiempos del coronavirus: estudio de caso del Liceo Científico en República Dominicana. En *La educación, la empresa y la sociedad: una mirada transdisciplinaria* Tomo IV (pp. 518-537). Eidec.

Bermejo, E., Peña, G. y Zanni, S. (2021). La aplicación del aprendizaje invertido en República Dominicana durante la enseñanza virtual: una experiencia educativa flipped en el Liceo Científico Doctor Miguel Canela Lázaro. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú (eds.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1306-1323). Dykinson.

Bascopé, M., y Reiss, K. (2021). Place-based STEM education for sustainability: a path towards sociological resilience. *Sustainability*, *13*(15), 8414. http://bit.ly/41BobZy

Bautista, A. (2021). STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness. *Journal for the Study on Education and Development*, *44*(4), 755-768. https://bit.ly/3Y3ftAs

Bosch, H., Blasi, M. D., Pelem, M., Bergero, M., Carvajal, L. y Geromini, N. (2011). Nuevo Paradigma Pedagógico para la Enseñanza de Ciencias y Matemática. *Avances en Ciencias e Ingeniería, 2*(3), 131-140. http://bit.ly/3ZAUDK4

Brazell, J. (2010). *Connecting STEM and Arts (TEAMS) to spur U.S. innovation.* https://www.edutopia.org/blogs/connecting-stem-arts-jim-brazell

CLADE (2020). Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS 4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas.* https://bit.ly/3yBjlyT

CLADE (2021).Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. *Banco Interamericano de Desarrollo: Lineamientos para educación y proyectos financiados en América Latina y el Caribe.* https://bit.ly/3ruRBYI

Cano, C., Montes Bermúdez, D. y Díaz Arango, V. (2021). Experiencias STEM+H en instituciones educativas de Medellín: factores que prevalecen en su implementación. *Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, *11*(1), 1-22. https://doi.org/10.24197/st.Extra_1.2021

Celis, D.A. y González, R.A. (2021). Aporte de la metodología Steam en los procesos curriculares. *Revista Boletín Redipe, 10*(8), 286-299.

Chavarría, M., y Saldaño, A. (2010). La robótica educativa como una innovadora interfaz educativa entre el alumno y una situación problema. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, 8*(2), 1-12.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Connor, A.M., Karmokar, S. y Whittington, C. (2015). From STEM to STEAM: Strategies for enhancing engineering y technology education. *International Journal of Engineering Pedagogies, 5*(2), 37-47. https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/4458

Crocker, A. (2012). *STEAMy Discussion at Alumni + Parents' Weekend.* https://www.risd.edu/news/stories/steamy-discussion

Domènech-Casal, J. (2019). STEM: Oportunidades y retos desde la Enseñanza de las Ciencias. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, *1*(2), 154–168. https://doi.org/10.17345/ute.2019.2

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Galván-Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

García-Carmona, A. (2020). STEAM, ¿una nueva distracción para la enseñanza de la ciencia? Ápice. Revista de Educación Científica, *4*(2), 35-50. https://doi.org/https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.2.6533

Giliberti, L. (2013). Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 151-162. https://bit.ly/3Zb8B5j

Greca, I. M., Ortiz-Revilla, J. y Arriassecq, I. (2021). Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza aprendizaje STEAM para educación primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *18*(1), 1802-1819. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1802

Horwedel, D. (2006). Operation STEM. Diverse: *Issues in Higher Education, 23*(20), 36. https://eric.ed.gov/?id=EJ764771

Karim, M.E., Lemaignan, S. y Mondada, F. (2015). *A review: Can robots reshape K-12 STEM education?* 2015 IEEE International Workshop on Advanced Robotics and its Social Impacts, ARSO 2015, Lyon. https://bit.ly/3EGjeVp

Khine, M. S., y Areepattamannil, S. (2019). *STEAM education. Theory and practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1

Kim, H., y Chae, D. H. (2016). The development and application of a STEAM program based on traditional Korean culture. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(7), 1925-1936. https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1539a

Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education*, *69*(6), 44-49. https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., y Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, *103*(4), 799–822. https://doi.org/10.1002/sce.21522

Murillo, F.J., y Carrillo, S. (2021). El desafío de la segregación escolar en República Dominicana. Un estudio por nivel socioeconómico en el nivel de primaria. *Perfiles educativos, 43*(174),10-25. http://bit.ly/3xYldka

Nistor, A., Gras-Velazquez, A., Billon, N., y Mihai, G. (2018). *Science, Technology, Engineering and Mathematics Education Practices in Europe. Scientix Observatory report*. European Schoolnet. https://bit.ly/2ADrCai

OTP (2015). Oficina Técnica Provincial Hermanas Mirabal. *Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro. Por una cultura de paz y desarrollo. Génesis de un proyecto*. https://bit.ly/3M3yYEt

OTP (2020a). Oficina Técnica Provincial Hermanas Mirabal. *Estudio comparativo egresados/as Liceo Científico y otros centros educativos en la Provincia Hermanas Mirabal. Análisis de los datos de Pruebas Nacionales de las clases graduandas 2016-2019*. https://bit.ly/3fF0vjD

OTP (2020b). Oficina Técnica Provincial Hermanas Mirabal. *Análisis de la situación socio-económica de las familias de los/as estudiantes del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.*

Perales-Palacios, F. J., y Aguilera, D. (2020). Ciencia-Tecnología-Sociedad vs. STEM: ¿evolución, revolución o disyunción? Ápice. Revista de Educación Científica, *4*(1), 1–15. https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.1.5826

Perignat, E., y Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: an integrative literature review. *Thinking skills and creativity*, *31*, 31-43. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002

Pitt, J. (2009). Blurring the boundaries - STEM education and education for sustainable development. *Design and technology education: an international journal, 14*(1), 37-48. https://bit.ly/3kJenwd

Poggi, M. (2010). Radiografía de la educación en América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Presente y futuro de la educación iberoamericana, 7,* 3-26. http://bit.ly/3ZMOv1j

Porter, A., Roessner, J., Oliver, S., y Johnson, D. (2006). A systems model of innovation processes in university STEM education. *Journal of Engineering Education, 2*(2), 12. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00874.x

Queiruga-Dios, M.A., López-Iñesta, E., Diez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M.C., y Vázquez-Dorrío, J.B. (2021). Implementation of a STEAM project in compulsory secondary education that creates connections with the environment. *Journal for the Study of Education and Development*, *44*(4), 871-908, https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925475

Sanders, M. (2009). Integrative STEM Education: Primer. *The Technology Teacher, 68*(4), 20-26. https://www.iteea.org/File.aspx?id=56320

Sanders, M. (2012). Integrative STEM education as "best practice". En H. Middleton (Ed.), *Explorations of best practice in technology, design, y engineering education* (vol. 2, pp. 103–117). Griffith Institute for Educational Research. https://bit.ly/3SyZJUN

SITEAL (2021). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. *Indicadores estadísticos.* https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores

Tsupros, N., Kohler, R., y Hallinen, J. (2009). *STEM education: A project to identify the missing components*. Intermediate Unit 1 Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service Learning and Outreach at Carnegie Mellon University.

UNESCO (2019). International Bureau of Education. *Exploring STEM competences for the 21st century.* https://bit.ly/2Fk3NUn

UNICEF (2017). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Niños y niñas fuera de la escuela en República Dominicana.* https://www.unicef.org/dominicanrepublic/

Venville, G., Wallace, J., Rennie, L., y Malone, J. (2002). Curriculum integration: eroding the high ground of science as a school subject? *Studies in Science Education*, *37*, 43-83. https://bit.ly/3KYTOq0

Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos (2018). *Año del fomento de las exportaciones. Desde el arte y la ciencia hacia una educación integral. Sistematización de experiencia del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.* https://bit.ly/3V1F6Bq

Viceministerio de Supervisión, Evaluación, y Control de la Calidad de la Educación (2022). *Estrategia de familiarización para las pruebas nacionales 2022.* https://bit.ly/3rqPtRC

Wells, J.G. (2008). *STEM education: The potential of technology education.* 95th Annual Mississippi Valley Technology Teacher Education Conference. St. Louis. https://bit.ly/3xXYDZh

White, H. (2010). *Our education system is not so much "broken" - as it is totally outdated!* https://bit.ly/3y2e6as

Williams, J. (2011). STEM Education: Proceed with caution. *Design and technology education; an International Journal, Special edition: STEM-Underpinned by research?, 16*(1). http://bit.ly/3L3ljyO

Yakman, G. (2008). ST?@M education: An overview of creating a model of integrative education. En M. J. de Vries (Ed.) *PATT-17 and PATT-19 Proceedings* (pp.335-358). ITEEA. https://bit.ly/3YmEVRG

Yakman, G., y Lee, Y. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of Korea Association Science Education, 32*(6), 1072-1086, https://bit.ly/3ZrsaGb

Zamorano, T., García, Y. y Reyes, D. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 41. https://bit.ly/3Efpbcw

Cómo citar en APA:

Bermejo, E., Peña, G. y Clemente, C. (2023). El enfoque STEAM como proyecto educativo en un entorno rural: análisis comparativo en República Dominicana.. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 145-161. https://doi.org/10.35362/rie9115520

El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez [1]
[1] *Universidad de León (ULe), España.*

Resumen. Se ha investigado la valoración sobre el mundo rural que predomina en profesorado y estudiantes de El Bierzo (León), una comarca asentada en el corazón de la denominada "España vaciada". La hipótesis de la que se partía es que para cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales es necesario construir un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos. Si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitarla. La metodología de investigación ha sido mixta, triangulando instrumentos cuantitativos (cuestionarios) con cualitativos (entrevistas y grupos de discusión). Los resultados de la investigación indican que el profesorado y el alumnado perciben que el valor del mundo rural está invisibilizado u olvidado en libros de texto y materiales escolares y que las expectativas de la práctica escolar están marcadas por un imaginario urbano que no pone suficientemente en valor el entorno rural en el que se vive. En la discusión y conclusiones se destaca que la construcción de este imaginario colectivo, al que también contribuye la escuela, no ayuda a los jóvenes a asentarse en el mundo rural, sino a irse de él, lo cual exige repensarlo.

Palabras clave: educación en el contexto rural; currículum escolar; España vaciada; despoblamiento; repoblación.

O imaginário coletivo sobre o valor do ambiente rural que a escola constrói

Resumo. Foi realizada uma investigação a respeito da avaliação predominante sobre o mundo rural feita por professores e alunos de El Bierzo (León), uma região localizada no coração da chamada "Espanha vazia". A hipótese de partida é a de que, para mudar o crescente despovoamento das zonas rurais, é necessário construir uma história de esperança, mostrando por que habitar os povoados é desejável. Quando não há nenhum futuro desejável na zona rural, dificilmente alguém deseja habitá-lo. A metodologia de pesquisa foi mista, triangulando instrumentos quantitativos (questionários) com qualitativos (entrevistas e grupos de discussão). Os resultados da pesquisa indicam que professores e alunos percebem que o valor do mundo rural está invisível ou esquecido nos livros didáticos e materiais escolares e que as expectativas da prática escolar são marcadas por um imaginário urbano que não valoriza suficientemente o ambiente rural em que se vive. Na discussão e conclusões, destaca-se que a construção deste imaginário coletivo, na qual a escola também contribui, não ajuda os jovens a se fixarem no mundo rural, mas sim a saírem dele, algo que precisa ser repensado.

Palavras chave: educação no contexto rural; currículo escolar; Espanha vazia; despovoamento; repovoamento.

The collective imagination on the value of the rural environment that the school builds

Abstract: The assessment of the rural world that predominates in the teachers and students of El Bierzo (León), a region located in the heart of the so-called "emptied Spain", has been investigated. The hypothesis from which we started is that in order to change the growing depopulation of rural areas, it is necessary to build a story of hope, which values why it is desirable to inhabit the towns. If there is no desirable future in the rural area, it is difficult for anyone to want to inhabit it. The research methodology has been mixed, triangulating quantitative instruments (questionnaires) with qualitative ones (interviews and discussion groups). The results of the research indicate that teachers and students perceive that the value of the rural world is invisible or forgotten in textbooks and school materials and that the expectations of school practice are marked by an urban imaginary that does not sufficiently place Value the rural environment in which you live. In the discussion and conclusions, it is highlighted that the construction of this collective imaginary, to which the school also contributes, does not help young people to settle in the rural world, but rather to leave it, which requires rethinking it.

Keywords: education in rural context; school curriculum; empty Spain; depopulation; repopulation.

1. Introducción

El problema de la despoblación rural es acuciante por su gravedad (Zurro y Rueda, 2018). Y el papel de la escuela es crucial tanto por su importancia para asentar población (Pueyo, 2021), como por las expectativas que la educación y la escuela crean y/o pueden contribuir a crear en torno a la visión que sobre el futuro de una zona se construye.

La hipótesis de la que partíamos en esta investigación es que para cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales es necesario también construir un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos, la alternativa vital de futuro que puede suponer y cómo puede contribuir la educación rural a ello. Si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitarla. Y el papel de la escuela es fundamental en la construcción y consolidación de ese relato.

Aunque la despoblación rural se da a nivel nacional, repercute significativamente en la Comunidad de Castilla y León, que es una de las regiones más extensas y despobladas de Europa, y especialmente en la zona del Bierzo, con condiciones adversas derivadas de su condición económica periférica y que ha asistido a la desaparición progresiva de actividades productivas vinculadas a zonas rurales (Rico, 2020).

El Bierzo es una comarca reconocida por ley desde 1991 y conformada por 38 municipios en la cuenca del río Sil, situada en la zona noroccidental de la provincia de León, en la Comunidad de Castilla y León. La despoblación que se vive en esta zona, por la caída de su sector productivo, especialmente la minería que fue convertida en la actividad principal ha pasado a ser uno de los problemas cruciales de lo que se ha denominado coloquialmente la “España vaciada” (Velázquez-Gaztelu, 2017).

Los datos son alarmantes: cerca de dos tercios de los ayuntamientos de España tienen menos de mil habitantes. Del conjunto de municipios españoles (8.125), la mitad subsiste con menos de 500 personas y más de mil con menos de 100 habitantes (Rico, 2020). Algunos tienen una densidad de población por debajo de 8 hab/Km², lo que se considera área muy escasamente poblada (Pinilla y Sáez, 2017).

Desde que Castilla y León se convirtió en Comunidad Autónoma hasta hoy ha perdido 250.000 habitantes (de un total inicial de 1.200.000), es decir, más del 20% de la población, mientras que España aumentaba su población en un 25% (Población, 2022). Aunque la media de Castilla y León es de 10 hab/Km², la mitad de la región tiene solo 3 hab/Km². Esta es la realidad oculta de áreas, como El Bierzo, de las que solo se presenta la media provincial y no la situación de los municipios, cuyas tres cuartas partes no llegan a 12,5 hab/Km².

De los ayuntamientos que superan los 12,5 hab/Km² en El Bierzo, son contados los que están por encima de los 100 vecinos y vecinas (Rico, 2020). Si a esto sumamos las tasas decrecientes de población en casi todos estos municipios y aquellos que tienen menos de 8 hab/Km², hemos de constatar la dramática situación de despoblación progresiva que está sufriendo el Bierzo.

2. Estado de la cuestión

Hablar de la "España vaciada" o, en este caso, de "El Bierzo vaciado", significa reconocer no solo que no ha habido políticas de Estado de largo recorrido que hayan contribuido a revertir la sangría poblacional progresiva del medio rural, sino que esto ha contribuido a construir un imaginario colectivo en torno a lo rural que tampoco ha ayudado en este sentido.

El modelo de "desarrollo" centralista, que la dictadura franquista estableció, asignó a la zona rural una función subordinada al servicio del mundo urbano, vinculado a un supuesto imaginario de modernización. La ciudad ha sido el referente de crecimiento y lo urbano ha devenido política de Estado (Jarauta, 2020). De esta forma unas zonas se convirtieron en centros de acumulación de capital y dinamización económica, mientras que las zonas periféricas y rurales se las destinó en la práctica a proveer recursos a esas regiones centrales, situándolas en una posición subordinada con una división desigual, con un alto impacto social, económico y vital (Dueñas, 2017).

Esta geografía de la dependencia profundiza y reproduce la desigualdad económica, social, cultural, geográfica y poblacional y genera dos tipos de regiones (Carpintero, 2015): aquellas regiones consideradas periféricas, destinadas a la extracción de sus recursos destinados a otras zonas y al vertido de residuos, que son además las que sufren el mayor índice de impacto ambiental por ello; y las regiones consideradas centrales, asentadas sobre la producción, la acumulación y el consumo (Brunat, 2017).

Geografía de la dependencia y la desigualdad que se pone de manifiesto también en las infraestructuras de comunicación vinculadas a los centros urbanos (aumento de trenes de alta velocidad, mientras se desmontan las redes de comunicación regionales); en la política energética (proliferación de macroparques fotovoltaicos o eólicos para extraer energía que consumen las grandes urbes); en las políticas de industrialización (dejando de lado las zonas rurales); en la política de servicios sociales infradotados en zonas rurales (García y Espejo, 2019). Lo cual empuja, a su vez, a más gente a abandonar estas zonas en declive.

El Bierzo es un claro ejemplo actualmente de la vulnerabilidad económica y social de un territorio destinado a la producción de materias primas (Cebrones, 2019), con relativo valor agregado, que lo hace dependiente de la adquisición de productos manufacturados e industriales con alto valor agregado (Rico, 2020). Esta dinámica de dependencia explica el empobrecimiento de una zona que expulsa población y donde las políticas públicas no han puesto en marcha medidas efectivas para revertir esta tendencia (Montes, 2020). Es más, siguen implantándose propuestas extractivas centradas en la explotación de biomasa a gran escala, las macrogranjas, los macroparques fotovoltaicos y eólicos, etc. devastando aún más la zona en función de una visión cortoplacista (Valero y López, 2019).

El problema añadido, que queremos abordar en esta investigación, es que la despoblación territorial implica un 'vaciamiento sociocultural'. Porque la despoblación afecta sustancialmente a la vida social, cultural, educativa y vital de las zonas rurales y los pueblos con la violencia silenciosa de la soledad, el olvido y la desmemoria (Pires, 2017). La población que se ve obligada a migrar a las urbes sufre el desarraigo

sociocultural y las zonas que se quedan despobladas se ven condenadas a la desaparición de saberes, tradiciones y formas de relación colectiva que se van perdiendo y desvaneciendo. Ese vaciamiento cultural destruye no solo la diversidad geográfica sino también la diversidad sociocultural de la población y sus territorios (Poeta, 2019). Lo cual, una vez consolidado, es difícil recuperar, dado que el espacio social habitado en el que la población despliega sus actividades productivas, sociales, políticas, culturales y afectivas y donde expresa en el curso del tiempo su identidad social, generando un arraigo y sentido de pertenencia respecto a ese espacio socializado y apropiado, se convierte de nuevo en territorio, que retorna a su condición de espacio sin más.

Por ello, se hace más necesario y urgente investigar qué imaginario sobre el mundo rural predomina en la comunidad educativa y social y analizaren qué medida se contribuye desde la escuela a un modelo y un imaginario que hace atractivo el mundo rural y que plantea posibilidades y alternativas de futuro para este espacio vital.

Deben impulsarse políticas económicas, sociales y culturales que ayuden a revertir la creciente despoblación de las zonas rurales, pero simultáneamente es necesario construir también un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos (Cubero et al., 2020). Resaltar sus ventajas, sus oportunidades y los desafíos apasionantes que supone la vida en un entorno rural. Porque si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitar y vivir en el entorno rural.

3. Métodos y materiales

La metodología de investigación que se ha usado es mixta, triangulando instrumentos cualitativos con cuantitativos:

a) Instrumentos cualitativos:
   1. *Entrevistas semiestructuradas* (ES): Se diseñaron específicamente dos modelos de entrevistas semiestructuradas; una para cada uno de los sectores de la comunidad educativa participante (profesorado: ESp y alumnado: Esa) de cara a conocer su percepción sobre el tema objeto de investigación.
   2. *Grupos de Discusión* (GD): Se realizaron grupos de 6 a 10 personas para debatir sobre el objeto de la investigación. Se diseñaron guiones de debate flexibles y preguntas abiertas que pudieran dar lugar a distintos puntos de vista en los grupos de discusión tanto del profesorado (GDp) como del alumnado (GDa). Las interacciones y cuestiones fundamentales que surgieron fueron recogidos y analizados posteriormente.

b) Instrumentos cuantitativos:
   1. *Cuestionario profesorado* (CUp): Se diseñó un cuestionario específico para el profesorado, dividido en 5 bloques: (a) datos de identificación y localización; (b) percepción sobre el futuro del mundo rural; (c) percepción sobre el imaginario rural que tiene la escuela; (d) visión sobre ventajas e inconvenientes de ruralidad vs urbanidad; (e) petición de participación voluntaria en entrevista personal posterior.
   2. *Cuestionario alumnado* (CUa): Se diseñó también un cuestionario específico para encuestar a estudiantes, dividido en 3 bloques: (a) datos de identificación y localización; (b) percepción sobre el futuro del mundo rural; (d) visión

sobre ventajas e inconvenientes de ruralidad vs urbanidad. Las preguntas de cada bloque fueron adaptadas al nivel del alumnado.

Para validar el contenido de los diferentes instrumentos se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Guilabert, 2021; Quezada et al., 2020) mediante una primera ronda de cuestionarios sucesivos a los expertos y una segunda ronda de debates estructurados online. Participaron nueve académicos y especialistas en el ámbito de la educación rural de cuatro universidades y cinco centros educativos.

La población objeto de estudio ha sido el profesorado y alumnado de El Bierzo en la provincia de León. El curso 2020-2021 se inició con 39.863 alumnas y alumnos en El Bierzo a cargo de 2.880 profesores y profesoras, según los datos estadísticos de la Junta de Castilla y León (Boya, 2021). El total de la muestra ha sido 314 participantes, de los cuales 121 eran profesores y profesoras y 193 alumnos y alumnas de Educación Primaria y Educación Secundaria:

- Se ha entrevistado a 16 profesores y profesoras del Bierzo y a 37 alumnos y alumnas.
- En los cuatro grupos de discusión han participado 13 profesores y profesoras, y 15 estudiantes.
- Han respondido al cuestionario de profesorado 92 profesores y profesoras y 141 alumnos y alumnas (de secundaria).

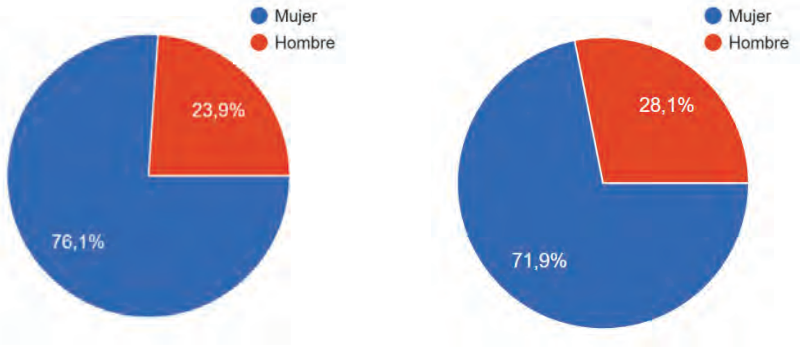


Figura1. Porcentaje de profesorado (izq.) y alumnado (dcha.) que participó en el cuestionario

Dado que en el cuestionario participaron más profesores y alumnos (una media de 74%) que profesoras y alumnas (una media de 26%), en las entrevistas y grupos de discusión se priorizó que participaran sobre todo profesoras y alumnas. En concreto, se entrevistó a 6 profesores y 10 profesoras y a 12 alumnos y 25 alumnas. En cuanto a los grupos de discusión participaron 5 profesores y 8 profesoras, así como 6 alumnos y 9 alumnas.

4. Resultados

Se exponen los resultados de acuerdo con los tres bloques de categorías que se fueron configurando en torno a los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación: percepción sobre el futuro del mundo rural, imaginario rural de la escuela y ruralidad versus urbanidad. Los tres bloques han girado en torno al objetivo de la investigación

que era conocer la valoración positiva o negativa que sobre el mundo rural predomina en el profesorado y los estudiantes de esta zona rural de El Bierzo (León), e indagar si el mundo rural está presente en los libros de texto y materiales escolares y si las expectativas de la escuela están marcadas por un imaginario que pone en valor el entorno rural en el que se vive.

En primer lugar, cabe señalar que la mayor parte del profesorado (70,7%) participante en esta investigación reside en la zona rural. Aunque un 28,3% lo hace, sin embargo, en zona urbana, lo cual implica que, al acabar el horario docente asignado se desplaza a su lugar de residencia, fuera del entorno rural. En las entrevistas y grupos de discusión surgió este aspecto como un elemento que dificultaba construir una vinculación, arraigo y valoración de lo rural, como entorno de asentamiento y vida deseable: "*Se tienen que ir cuanto antes, pues comparten coche para volver a la ciudad, por lo que mentalmente ya no están aquí, su referencia es más la ciudad*" (GDp1).

Una jefe de estudios explicaba las dificultades que esto suponía para la organización y funcionamiento de los centros y para "*sostener proyectos educativos a largo plazo que den estabilidad al centro, puesto que cada curso escolar hay una rotación de un porcentaje considerable de profesores que se van y que son sustituidos por nuevos, que desconocen el entorno, las características del centro y el proyecto educativo que se desarrolla*" (ESp15).

Además, como surgió en el debate en un grupo de discusión, el no residir en el entorno rural puede conllevar una cierta desconexión y desafecto con el contexto en el que se trabaja: "*Sus expectativas están en concursar e irse a una zona urbana, cerca de donde vive; esto no facilita el conocimiento del pueblo, de sus recursos, de las posibilidades que tiene, ni tampoco generar vínculos ni redes de conexión con la comunidad social, ni implicación personal o compartida en proyectos o iniciativas que ayuden a transformar el pueblo; … su prioridad suele ser irse o volver a una ciudad cuanto antes*" (GDp2).

La mayor parte del profesorado participante en la investigación (59,4%) ha trabajado menos de 8 años en la zona rural. Solo un 29,7% tiene más de 11 años de experiencia docente en zona rural, como se puede ver en la Figura 2.

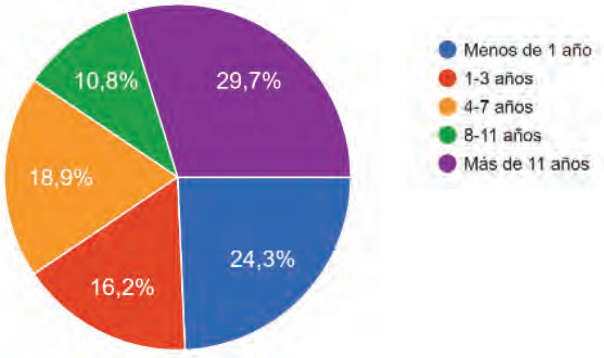


Figura 2. Años de experiencia docente en zona rural del profesorado participante.

Aunque la mayoría del profesorado (el 62,3%) y del alumnado participante (un 58,5%) considera que vivir en un pueblo es una experiencia satisfactoria, hay un alto porcentaje de alumnado y profesorado que no lo valora así. En este sentido, es necesario matizar que, cuando se formulaba al alumnado la pregunta no de forma personal, sino aludiendo a si cree que la gente en general está a gusto viviendo en un pueblo, el porcentaje de valoración positiva aumentaba. Se puede constatar en las respuestas al cuestionario por parte del alumnado de la Figura 3, donde un 71,7% elegía un 4 o un 5 en una escala de Osgood (donde 1 equivalía a "nada a gusto" y 5 a "completamente a gusto").

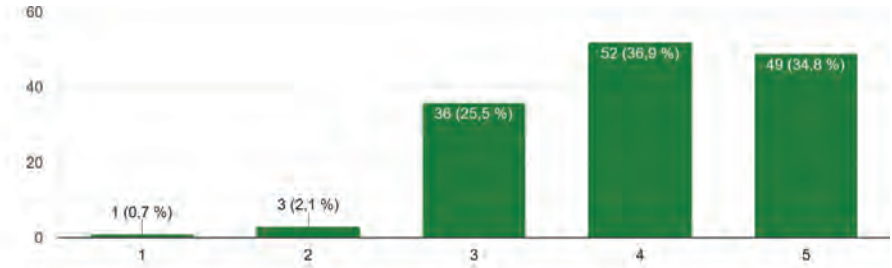


Figura 3. Aspectos importantes que debería tener un pueblo para que la gente deseara vivir en él.

Pero cuando en los grupos de discusión y en las entrevistas se les preguntaba qué ventajas podía tener vivir en una zona rural, incluso el profesorado que no vivía en la zona rural y el alumnado que no valoraba positivamente vivir en ella, reconocían muy diversos aspectos. Por una parte, hemos agrupado la visión del profesorado en torno a seis bloques de elementos o ámbitos de valoración:

a) Calidad de vida: "*vida tranquila*" (expresión que se repitió incesantemente en entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios) que se matizaba o concretaba en "*vivir sin prisas*", "*es menos probable sufrir estrés*",

b) Entorno más saludable: "*aire puro y menos contaminación*".

c) Contacto con la naturaleza, cuya traducción en cuestiones prácticas concretaba un profesor entrevistado: "*me da la posibilidad de cultivar huerta y tener animales, algo impensable en un entorno urbano*". Pero también varios coincidían en uno de los grupos de discusión en que en la zona rural se puede "*percibir las estaciones y sus cambios*" o proximidad a espacios campestres que "*permiten salir al campo o al monte sin dificultad*" o "*disfrutar el exterior*".

d) Cercanía social, sentimiento de comunidad y relación directa con los vecinos: "*conozco a las personas cercanas y me conocen*", se dan "*relaciones más cercanas y personalizadas*", o se percibe un "*sentido de pertenencia a una comunidad*".

e) Aspectos pragmáticos de vida: En las zonas rurales "*hay la posibilidad de acceso a una vivienda más asequible*", dado que como aparecía en un grupo de discusión "*la vivienda suele ser más barata*". "*También hay menos peligro que en la ciudad: más sensación de seguridad…*".

f) Aspectos educativos: Se repetía la menor ratio, pero también surgían ventajas como "*mayor facilidad de salidas al campo y cercanía con la naturaleza*",

> "*Cooperación entre edades*" refiriéndose a las aulas multinivel. "*La educación rural está en contacto con la naturaleza, es muy social y trasmite tranquilidad, calma y sosiego*". "*Favorece la autonomía de los niños ya que llegan andando o en bicicleta a cualquier sitio, el juego en entornos naturales…*".

Por otro lado, se destacan también aquellos aspectos que el alumnado ha resaltado y que suponen un enfoque diferente o una visión y prioridades distintas respecto al profesorado. Aunque en la mayor parte coinciden (tranquilidad, naturaleza, menor contaminación, más seguridad, menos tráfico, etc.), hay algunas cuestiones que llaman la atención:

- Que no dependes tanto del móvil".
- Cercanía con los profesores".
- Es más acogedor".
- El contacto con los animales".
- El aprendizaje de cosas que en las ciudades no se pueden aprender".
- Jugar al aire libre".
- Nos conocemos todos".
- Comida real y más sana".
- Tienes más libertad para moverte".

Cuando se le preguntaba al profesorado por aquellos aspectos importantes que creían que debería tener una zona rural para que la gente deseara vivir en ella, es significativo señalar que en el cuestionario las dos opciones más elegidas fueron servicios públicos, sanidad, educación, etc. (90,2%) y oportunidades de empleo (84,8%). Señalando internet y wifi rápida (75%) y comunicaciones y transportes públicos (73,9%) como las siguientes opciones en importancia. Menos elegidas, aunque con un porcentaje considerable, fueron los servicios de ocio y culturales (57,6%) y el tejido asociativo y participativo (47,8%).

El alumnado, por su parte, señala prácticamente los mismos aspectos que el profesorado, aunque, en las entrevistas y grupos de discusión, añade algunos más centrados en temas como el ocio, la cultura, bares y comercios de cercanía: "Más ocio para la juventud" o "más zonas de ocio", "bares", "proporcionar entretenimiento tanto a los habitantes como a visitantes", "casas en buen estado en las que se pueda habitar", "oferta cultural", "opciones de tener espectáculos culturales" o "diversidad de propuestas y actividades para distintas edades", "posibilidad de abastecerse de todo tipo de productos sin tener que hacer grandes desplazamientos", "servicio de correos", "un aspecto limpio y bonito", "tener colegios donde estudiar varios niveles", etc.

En el segundo bloque centrado en la conformación del imaginario rural de la escuela, cuando se les preguntaba sobre su valoración respecto a si lo que enseña la escuela anima a valorar la zona rural, más de la mitad de las personas que han participado en la investigación tenían una visión negativa. El 55,4% del profesorado y el 65,2% del alumnado afirmaban taxativamente que no, frente a un 29,3% del profesorado que consideraba que sí anima a valorar lo rural y un 27,7% del alumnado.

Se le preguntó solo al profesorado dónde situaban más el problema: si en los materiales curriculares o en las prácticas docentes. La mayor parte del profesorado centra el problema más en los materiales curriculares que se utilizan en la escuela, pues la inmensa mayoría de los participantes (70,9%) coinciden en considerar que éstos no muestran ni valoran suficientemente la vida y el mundo rural.

Mientras que no se produce ese posicionamiento tan claro cuando se les pregunta por su práctica educativa concreta, con una valoración más dividida, acorde con su valoración global previa respecto a si lo que enseña la escuela en general anima a valorar la zona rural. El 56,5% se inclina por dar una respuesta positiva cuando se les pregunta si creen que el alumnado de la zona rural puede verse identificado y valorado, como habitante de este espacio, con las imágenes, contenidos, ejemplos, etc., que se utilizan habitualmente en clase, mientras que el 43,5% consideran que sigue sin tenerse esto en cuenta también en la práctica docente.

Por su parte el 80,2% del alumnado coinciden en señalar que la escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural, como se puede ver en la Figura 5. Cuando se les preguntaba sobre esta valoración en las entrevistas y grupos de discusión, las respuestas oscilaban desde las experiencias más personales y subjetivas ("*porque he tenido profesores que se reían de mí solo por ser de pueblo*" ESa7) hasta las asociadas a las expectativas de futuro ("*en la escuela te enseñan que si quieres triunfar debes irte a grandes ciudades con grandes universidades*" ESa11). Pasando por explicaciones del tipo: "*Nadie explica las ventajas de un medio rural que si se quisiera proporcionaría mucho trabajo*" (ESa3) o "*desde pequeños se nos enseñan conceptos relacionados con la vida urbana (coche, semáforo, edificio, oficina), en cambio sobre la vida rural se aprenden menos cosas*" (GDa1).

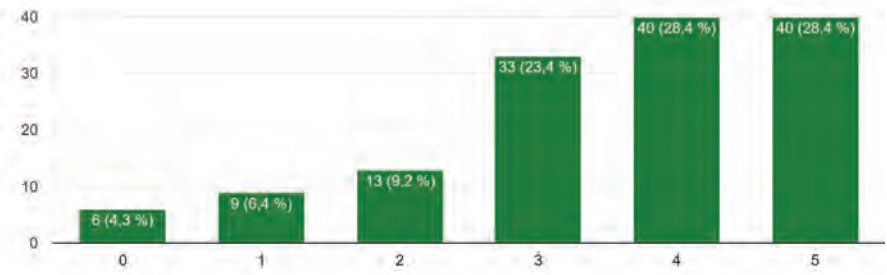


Figura 5. ¿La escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural?

También el 59,8% del profesorado cree que se ha construido una visión estereotipada y negativa de la vida en el entorno rural por parte de la sociedad. Aunque en las entrevistas y grupos de discusión aparecieron matices al respecto: "*Simplemente no se habla*" (GDp2), "*sí estereotipada, pero no negativa*" (ESp6), "*más que negativa, invisible o de postal, pero no realista, diversa y compleja*" (ESp13), "*a veces una visión romántica y otras de atraso, alejamiento y desconocimiento de la realidad*" (ESp2) o "*creo que actualmente muchas personas valoran el entorno rural, pero quizá en las grandes ciudades se tengan aún muchos prejuicios y desconocimiento acerca de ello*" (GDp1).

En definitiva, buena parte del profesorado considera que, por lo general, la escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural. El 83,6% así lo manifestaron en esta pregunta del cuestionario, respondiendo a una escala de osgood de 0 a 5, donde el 0 era "nada de acuerdo" y el 5 era "completamente de acuerdo", como se ve en la Figura 6.

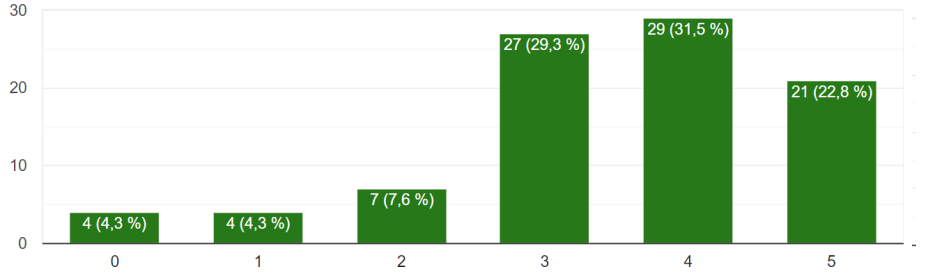


Figura 6. La escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural

En las entrevistas y grupos de discusión con el profesorado, a propósito de esta categoría, surgieron interesantes reflexiones sobre este tema que conviene señalar por su carácter explicativo o, al menos, que ofrecen posibles razones y argumentos desde la experiencia para explicar esta situación. Una profesora explicaba, refiriéndose a los materiales curriculares y a la escuela: "*Esta invisibilizada la importancia de las actividades productivas que se desarrollan en la zona rural que contribuyen al sostenimiento de la vida y que aportan grandes beneficios evitando la degradación de los entornos naturales*" (ESp10), algo que compartía otra profesora: "*No se habla de las oportunidades que puede haber en el entorno rural*" (ESp5) y en lo que insistían en uno de los grupos de discusión: "*La sociedad actual es mayoritariamente urbana y creo que se asocia el medio urbano con el progreso y el rural con el pasado y con una visión muy pobre de lo que sucede en el medio rural*" (GDp2). Otro profesor subrayaba: "*Los libros analizan el mundo desde las ciudades; por ejemplo, en geografía se estudia urbanismo de las ciudades, en un tema, el poblamiento rural, tan diverso en España, ocupa un apartado de un estándar de aprendizaje*" (ESp1), lo que era corroborado por otra profesora: "*Los libros de texto se configuran para un alumno urbano medio, solo se ve y muy por encima, cuando se hablan de los sectores laborales*" (ESp14) y en el grupo de discusión: "*se presupone que todo lo que un niño necesita está en una ciudad, solo se refieren al ámbito rural al hablar del sector primario, no se enseña el beneficio de vivir allí y no hablan de las desventajas de la ciudad*" (GDp1). Varios profesores y profesoras comentaban: "*Todo lo planificado responde a un futuro urbano, usamos imágenes de ciudades…*" (ESp6; ESp5; ESp12).

Lo cual se podría resumir en una frase que se produjo en uno de los grupos de discusión: "*Los textos que se usan tienen sesgo urbano, los docentes están en su mayoría impregnados de valores urbanos, el horizonte económico, laboral y cultural al que dirige la enseñanza está pintado con modelos y tonalidades urbanas... las formas de vida, los saberes, la cultura de los pueblos ni se conoce, ni se valora, ni se considera*" (GDp2).

Había quien era más pesimista en sus declaraciones: "*Se parte de la base de que la desaparición del mundo rural como opción de vida es irreversible*" (ESp13), "*El medio rural está estereotipado, ridiculizado y tratado superficialmente*" (ESp4), incluso "*parece que si no vives en una ciudad no existes*" (ESp7) o "*socialmente se considera que los que vivimos en los pueblos somos los que no nos ha quedado otra, unos perdedores*" (ESp9) … Además, también se cuestionaban los propios currículos diseñados por la administración educativa: "*Tanto en el currículum como en las clases se olvida absolutamente el mundo rural. En los currículos se les da mucha importancia a valores economicistas, al consumismo, al emprendimiento liberal... todo centrado en núcleos urbanos*" (ESp2).

Aunque había profesorado que matizaba afirmando que "*dado que la sociedad vive de cara al mundo urbano, eso se refleja en todo, la educación incluida*" (ESp9) o "*no creo que se fomente desde la escuela, más desde medios de comunicación*" (ESp15). Es más, la experiencia de algunos profesores y profesoras coincidía en que "*el profesorado del entorno rural gestiona los recursos y metodología para que se valore muy positivamente el entorno rural*" (ESp3; ESp11; ESp8).

Por último, en el tercer bloque que confronta ruralidad versus urbanidad[1], se ha indagado sobre la valoración de ventajas y desventajas de estudiar en zona rural. Se ha elaborado una tabla comparativa de ambos aspectos (Tabla. 1), recogiendo las respuestas más destacadas que han surgido en las entrevistas y grupos de discusión.

Cuando se les preguntaba sobre su imaginario futuro, si se veían dentro de unos años trabajando y residiendo en un pueblo o en una zona rural, el 67,4% aseguraba que sí se veía, mientras que el 32,6% se imaginaba fuera de ella. Lo cual contrasta en cierta medida con las respuestas del alumnado que son menos definidas: solo un 27% se veía claramente viviendo y residiendo en la zona rural, frente a un 26,2% que se veía fuera y casi la mitad restante, un 46,8% que afirmaba que "tal vez", de forma dubitativa. Podemos ver este contraste en la Figura 7:

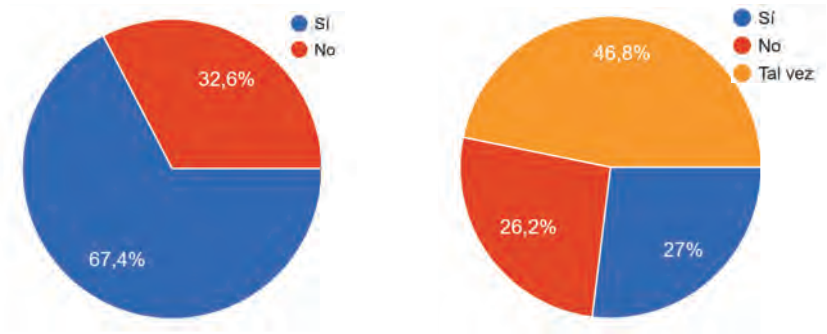


Figura 7. Perspectiva sobre permanencia en zona rural: profesorado (izqda.) y estudiantes (dcha.)

[1] Nótese que el término "urbanidad", según el diccionario español, significa "comportamiento acorde con los buenos modales que demuestra buena educación y respeto hacia los demás".

Ventajas de estudiar en la zona rural	Desventajas de estudiar en zona rural
• Socialización en su entorno más próximo • Clases reducidas: menor número de alumnos por aula, por lo que es más fácil atender a la diversidad y poner en marcha metodologías de aprendizaje más innovadoras, participativas y menos academicistas • La atención más individual y personalizada y una mayor cercanía: es más fácil seguir sus ritmos y capacidades • Aulas multinivel: los más pequeños se benefician de lo explicado a mayores y los mayores aprenden a explicar. Más contacto entre alumnado de distintas edades. • Flexibilidad de espacios, tiempos, grupos, para implementar las programaciones • mayor conocimiento y observación directa de los ciclos naturales de la vida: Aprender de la vida … • Menos peligro o peligros más conocidos, más posibilidad de socializar al aire libre y fomento del juego libre • Facilidad de desplazamiento casa-escuela. • Mayor sentimiento de comunidad y mayor contacto con generaciones anteriores. • La comunidad social se convierte en educadora	• Menor oferta de actividades socioculturales y educativas que complementan la tarea docente (teatro, cine, biblioteca equipada, idiomas...) • Aislamiento en los pueblos más pequeños. Menos posibilidades de interactuar con personas de la misma edad • Mala conexión a internet • Profesorado poco estable, que cambia cada año, por lo que cada uno sigue su metodología y no se suele seguir un proyecto común más allá de un curso escolar • Falta de optatividad en la escuela. • Menos posibilidades de acudir a centros de apoyo a la enseñanza • El autoconcepto que se les genera, en cierto modo con una cierta carga de inferioridad respecto a lo urbano

Tabla. 1. Valoración sobre ventajas y desventajas de vivir y estudiar en zonas rurales

5. Discusión y conclusiones

Es difícil verse en el futuro habitando un lugar que no es deseable. Modificar el relato sobre las expectativas deseables de futuro en el mundo rural es crucial para apoyar el movimiento de cambio que reclama recursos, políticas y alternativas reales para repoblar las zonas rurales si queremos un futuro para la España vaciada. Y el sistema educativo y la escuela tiene un papel imprescindible en ello.

Es la experiencia de la comunidad educativa y social en esa España vaciada: “la escuela rural es muchas veces la gran olvidada de la educación, pero lo cierto es que esta institución, en algunas ocasiones, es el único servicio que queda en el pueblo y permite que éste se mantenga vivo” (Pueyo, 2021, 26). El modelo actual del sistema educativo no está ideado para el ámbito rural, que sigue concibiéndose como una excepción, una diversidad periférica que hay que atender.

La pregunta que nos tenemos que plantear es si, desde un enfoque inclusivo, no deberíamos repensar el sistema desde la diversidad como forma de enriquecimiento y mejora de todo el conjunto. Esto supondría reconstruir un currículum contrahegemónico (Connell, 1997) que garantice la justicia curricular; un currículum que invierta la hegemonía urbana. No para “dar la vuelta a la tortilla”, sino para proporcionar experiencias

e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo, que dé también visibilidad a lo rural. Es lo que se ha denominado «descentrar el centro» lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Porque lo rural, como hemos visto, es percibido como un espacio de "segunda categoría" frente a lo urbano, con menor valor y menores oportunidades de realización personal y social. Lo rural sufre una constante comparación con lo urbano, que es visto como referente de lo deseable y de aquello a lo que se aspira para "triunfar" personal y socialmente, mientras que lo rural sigue anclado en ese imaginario de inferioridad, subordinación y dependencia respecto a lo urbano.

La visión del alumnado y del profesorado entrevistado en esta zona noroeste de la España vaciada muestra que no ha habido voluntad política en el sistema educativo para impulsar una política clara y consciente que pusiera en valor el mundo rural y que la propia escuela rural ha asumido en buena medida este enfoque. Reconocen que la presencia de lo rural y la valoración que sobre el mundo rural se presenta en la dinámica y el trabajo habitual de la escuela, así como en los materiales curriculares que en ella se emplean es escasa e insuficiente.

Los resultados de la investigación indican que el mundo rural está prácticamente invisibilizado u olvidado en los libros de texto y materiales escolares y que las expectativas, tanto del profesorado como del alumnado, están marcadas por un imaginario urbanocéntrico (Abós et al., 2021) que no pone suficientemente en valor el entorno rural en el que viven. Lo cual no contribuye a generar un imaginario colectivo que haga deseable el habitar en los pueblos, ni que estos puedan suponer una alternativa de futuro para la población.

A pesar de que durante el tiempo de confinamiento por la covid-19, se resaltaron algunos valores del entorno rural, esto parece haber sido pasajero. Una vez que ha remitido o se ha "normalizado", ha desaparecido de la agenda mediática sin afectar ni a la dinámica educativa de los centros ni a las propias zonas rurales, excepto de forma excepcional por parte de alguna familia que había decidido irse de lo urbano para habitar en una zona rural.

El problema añadido es que ese imaginario colectivo continúa impulsando a muchos jóvenes a irse de las zonas rurales, situando el triunfo y el éxito en contextos urbanos, como aparece en películas, series, medios de comunicación, etc. (Domínguez, 2020). En definitiva, no parece que se está contribuyendo suficientemente a un futuro de esperanza para la España vaciada desde la educación, ni tampoco la escuela rural parece involucrarse y luchar por construir un relato de esperanza y posibilidades desde la educación, a pesar de que se considera una auténtica dinamizadora de las comunidades rurales y un agente de cambio social del entorno, desde su compromiso con el desarrollo social y cultural así como con la calidad de vida del entorno (Lorenzo et al., 2020; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). No se puede olvidar que la escuela rural es un claro articulador de la identidad social y colectiva, pues construye ciudadanía y cohesión social.

A pesar de las experiencias de innovación que se están llevando a cabo con éxito en las escuelas rurales con adaptación del currículo a las aulas multigrado, flexibilización de tiempos y espacios, trabajo por proyectos, alumnado cotutor, trabajo con el entorno y pedagogía verde, inclusión y atención a la diversidad, impulso de las tecnologías digitales y la comunicación virtual, trabajo en equipos docentes y participación de la escuela en proyectos comunitarios y de transformación social y del entorno (Abós et al., 2021; Arán, 2021; Jiménez, 2020), el entorno rural solo tendrá futuro si se impulsa un modelo de repoblación que cuente con el apoyo decidido de las administraciones y con un imaginario deseable de un habitar en lo rural que sea más humano, ecológico y sostenible con el planeta, en cuya construcción o reconstrucción el propio sistema educativo tiene una responsabilidad insoslayable.

Modelo de repoblación que impulse acceso a la tierra, a la vivienda, una renta básica rural, exenciones fiscales, conexión online, servicios de transporte y servicios sociales, educativos y sanitarios garantizados, que potencie nuevas ocupaciones vinculadas no solo a la agroganadería, formación y desarrollo cultural, etc. (Castrejón, 2022). Para ello es necesario un cambio radical del modelo, planificando el espacio rural al servicio del bien común. Lo cual, a su vez, exige un "pacto de estado" que fuera realmente efectivo y articulara estas medidas a través de cuatro instrumentos básicos: instrumentos normativos, instrumentos administrativos, dotación presupuestaria e implementación de propuestas concretas.

Solo será posible el repoblamiento si se dota a los pueblos de los medios necesarios no solo para avanzar en un modelo de soberanía alimentaria, de acuerdo con los objetivos de sostenibilidad y seguridad alimentaria, sino también para que vivir en ellos sea agradable cultural, emocional y vitalmente, además de conveniente desde un punto de vista económico, ecológico y social. Y esto será posible si hay voluntad política para hacerlo. Porque una sociedad sostenible es sin duda más rural que urbana como se ha venido demostrando en diversos lugares de la realidad Iberoamericana (Galván, 2020; Galván y Cadavid, 2021; Herrero et al., 2019).

Hay que señalar, finalmente, que una limitación de esta investigación es el método de muestreo intencional que se ha utilizado y que la muestra es bastante limitada y centrada en la zona estudiada. Por eso, como prospectiva de futuro esta investigación puede ser el punto de partida de nuevos estudios que abarquen Castilla y León o las comunidades autónomas más representativas de la "España vaciada" así como también realizar un estudio comparativo entre la percepción del mundo rural entre personas que viven en un contexto urbano y las que viven en un contexto rural.

Bibliografía

Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo J.L. y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.

Arán, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, *14*(2), 58-75. https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001

Boya, L. (2021, 10 de septiembre). La 'vuelta al cole' en El Bierzo arranca con 39.863 alumnos y 2.880 profesores. *InfoBierzo*. https://cutt.ly/3OqXHyY

Brunat, D. (2017, 27 de marzo). País de vertederos. *El Confidencial*. https://cutt.ly/Ze7Vd5B

Carpintero, O. (Dir.). (2015). *El metabolismo económico regional español*. Fuhem Ecosocial.

Castrejón, C.J. (2022). Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular. *Revista ProPulsión. Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(1), 65-77. https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75

Cebrones, M. A. (2019, abril 10). La minería metálica abre una nueva oportunidad de futuro para el sector. *El Diario de León*. https://cutt.ly/de5xV0j

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social.* Morata.

Cubero, A., Agredano, I. y Montero, A. (2020). Un cole rural: labrar el presente para soñar el futuro. *Aula de innovación educativa*, (290), 31-35.

Domínguez, J.L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (8), 60-78. https://doi.org/10.22400/cij.8.e047

Dueñas, L.A. (2017). Elementos para el análisis contemporáneo de la tensión entre lo urbano y lo rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 272-291.

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Galván, L. y Cadavid, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas, 37*, 1-6. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001

García, R. y Espejo, C. (2019). El círculo vicioso de la despoblación en el medio rural español: Teruel como caso de estudio. *Estudios Geográficos*, *80*(286), 009.

Guilabert, M. (2021). El método Delphi. In *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 55-63). Universidad de Castilla-La Mancha.

Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (Coords.). (2019). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Libros en Acción.

Jarauta, F. (2020). La deriva de la ciudad. *ZARCH*, *14*, 32-47. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2020144442

Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, *7*(10), 33-47

Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.

Lorenzo, J., Rubio, P. y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, (59), 27-46.

Montes, C. (2020). Cohesión territorial y sostenibilidad en los Valles del Bierzo. *Revista Euroamericana de Antropología*, (10), 15-36. https://doi.org/10.14201/rea2020101536

Pinilla, V. y Sáez, L.A. (2017). *La despoblación rural en España: Génesis de un problema y políticas innovadoras*. CEDDAR.

Pires, M.A. (2017). Desigualdades territoriales: despoblación y políticas de desarrollo local en el mundo rural portugués. *Ager*, (22), 61-87. https://doi.org/10.4422/ager.2016.08

Población, F. (2022, enero 23). La gravísima despoblación de la región leonesa. *Infolibre*. https://cutt.ly/uI2ysmI

Poeta, G. (2019). Rural depopulation, social resilience and context costs in the border municipalities of central Portugal. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, *19*(1), 121-149. https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.07

Pueyo, M. (2021). Escuela rural y transformación social. *Forum Aragón*, *32*, 26-30.

Quezada, G., Castro-Arellano, M., Oliva, J., Gallo, C. y Quezada-Castro, M. (2020). Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación. *Revista Innova Educación*, *2*(1), 78-90. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005

Rico, M. (2020). El fenómeno de la despoblación rural en Castilla y León: implicaciones desde la perspectiva socioeconómica. *Práctica urbanística: Revista mensual de urbanismo*, 162, 13-32.

Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager*, (30), 147-176. https://doi.org/ 10.4422/ager.2020.12

Valero, D.E. y López, L. (2019). Interdisciplinarity in social innovation in the face of rural depopulation. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, *19*(1), 17-36. https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.02

Velázquez-Gaztelu, J. P. (2017). Objetivo: llenar la España vacía. *Alternativas Económicas*, (53), 6-10.

Zurro, J.J. y Rueda, J.D. (2018). Una nueva edad media para el mundo rural. Las políticas contra la despoblación y la incertidumbre de la desprotección. En *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)* (pp. 219–232). Universidad de Zaragoza.

Cómo citar en APA:

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno ruralque construye la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 163-178. https://doi.org/10.35362/rie9115493

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Ensino da Língua e Literatura

Tecnología y desempeño: las desigualdades de los docentes de educación básica durante las clases a distancia

Edson Jorge Huaire Inacio [1] https://orcid.org/0000-0003-2925-6993
Hernán Alfonso Arteta Huerta [1] https://orcid.org/0000-0002-9008-234X
Santiago Gamboa Vásquez [2] https://orcid.org/0000-0001-9704-1463
Kelva Nathally Llanos Miranda [3] https://orcid.org/0000-0002-6480-0408
[1] Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ), Perú; [2] Universidad César Vallejo, (UCV), Perú; [3] Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú.

Resumen. El estudio tuvo como objetivo, describir algunos factores influyentes en la práctica docentes durante la educación a distancia y analizar la asociación entre manejo de tecnologías y desempeño docente. Participaron 3767 docentes de educación básica de 15 regiones del Perú, quienes completaron una ficha sociodemográfica y dos cuestionarios diseñados para el estudio, que evalúan cada variable respectivamente. Los resultados evidencian que los docentes tienen un regular manejo de la tecnología y regular desempeño profesional. El género no es un factor diferencial en el uso de herramientas tecnológicas ni en rendimiento, pero si, el grado académico y la zona geográfica en el que trabajan. Herramientas como WhatsApp, mensajes de texto, correo electrónico y las redes sociales, así como plataformas, zoom y Google meet, fueron los más usados. También señalaron que, a falta de conectividad y recursos tecnológicos, se utilizaron materiales tradicionales. Finalmente, se evidencia asociación muy débil entre las variables lo que llevaría a explicar que, el bajo rendimiento del docente tiene que ver muy poco con el manejo o uso de los recursos tecnológicos y estaría más relacionado a otros factores no analizados en este estudio.
Palabras clave: dominio tecnológico; desempeño docente; aplicativos móviles; plataformas digitales

Tecnologia e desempenho: as desigualdades dos professores da educação básica durante as aulas à distância

Resumo. O objetivo do estudo foi descrever alguns fatores que influenciam na prática docente durante a educação à distância e analisar a associação entre gestão de tecnologia e desempenho docente. Participaram deste estudo 3.767 professores da educação básica de 15 regiões do Peru, os quais preencheram uma ficha sociodemográfica e dois questionários elaborados para o estudo, que avaliam respectivamente cada variável. Os resultados mostram que os professores têm uma gestão da tecnologia e desempenho profissional regulares. O gênero não é um fator diferencial no uso de ferramentas tecnológicas ou no desempenho, mas sim a titulação acadêmica e a área geográfica em que trabalham. Ferramentas como WhatsApp, mensagens de texto, e-mail e redes sociais, além de plataformas como Zoom e Google Meet, foram as mais utilizadas. Os resultados também apontaram que, na ausência de conectividade e recursos tecnológicos, foram utilizados materiais tradicionais. Por fim, há evidências de uma associação muito fraca entre as variáveis, o que levaria a explicar que o baixo desempenho do professor tem muito pouco a ver com o manejo ou uso de recursos tecnológicos e estaria mais relacionado a outros fatores não analisados neste estudo.
Palavras-chave: domínio tecnológico; desempenho docente; aplicativos móveis; plataformas digitais.

Technology and performance: the inequalities of basic education teachers during distance classes

Abstract. The study had as its objective to describe some influential factors in the teaching practice of distance education and to analyze the association between the use of technologies and teaching performance. There were 3767 teacher participants from basic education programs in 15 regions of Peru who completed a socio-demographic form and two questionnaires designed for the study. The questionnaires evaluated each variable, respectively. The results show evidence that teachers have regular control of the technology and regular professional performance. Gender is not a differential factor in the use of technological tools, nor does it count when it comes to performance. However, academic degree and geographical area where they work do. Tools such as Whatsapp, text messages, email, and social media, as well as platforms such as zoom and Google meet, which were the most used. The authors also pointed out that due of the lack of connectivity and technological resources, traditional materials were utilized. Finally, there is evidence of a very weak association between the variables, which explains that the low performance of the teacher has very little to do with the way the teacher uses technology, and it would be more related to other factors not analyzed in this study.
Keywords: technological domain; teaching performance; mobile applications; digital platforms

1. Introducción

El avance constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha revolucionado la educación, a pesar de no haber sido creado para tal fin (Hernández et al., 2018), pero que ha producido cambios drásticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Luque y Jiménez, 2021). En el 2019, la UNESCO planteó que la integración efectiva de las TIC en la escuela podía transformar la pedagogía debido a que tenía la posibilidad de facilitar el acceso a todos a la información y al conocimiento y, sobre todo, empoderar a los estudiantes y docentes en el uso adecuado de nuevas metodologías (Sola et al., 2018).

En ese sentido, los docentes tienen que adquirir ciertas competencias y desarrollar capacidades profesionales para adaptarse a los nuevos contextos educativos y pedagógicos (Mercado-Porras y Morales-Ortega, 2019), en el que es importante promover la equidad y la calidad de los aprendizajes a través del uso de los recursos tecnológicos. Esta necesidad se ha intensificado con la emergencia sanitaria por efectos de la COVID-19, en donde la tecnología ha jugado un rol importante en el acceso a la educación en todos los países del mundo y ha transformado los espacios físicos en aulas virtuales (Aguilar, 2020).

En este contexto, el reto para el docente no solo fue utilizar las tecnologías sino, conocer las diversas funcionalidades y dominar programas y aplicaciones para utilizarlos en sus actividades académicas (Herrera et al., 2022; Núñez et al., 2015) como recursos didácticos y como una forma de obtener, seleccionar, organizar, procesar y compartir información con los estudiantes (Hernández et al., 2018). Durante la pandemia, el uso de las TIC se ubicó en el marco de la innovación que se implementó en todos los sistemas educativos (Aguilar, 2020), lo cual obligó a las instituciones y docentes a realizar cambios disruptivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual. Esta obligatoriedad evidenció las insuficientes competencias tecnológicas de los docentes (Centeno-Caamal, 2021; Palomino y Camillo, 2021; Rodríguez, 2021) lo cual estaría relacionado a la falta de formación tecnológica, debido a que muchos de los docentes no están familiarizados con el uso de computadoras (Mendoza, 2021), y los que conocen sobre el funcionamiento, es porque se han capacitado por iniciativa propia (Centeno-Caamal, 2021) a través de cursos en plataformas de acceso abierto (Inciarte et al., 2020).

Es importante aclarar que, la deficiencia en el uso de la tecnología, no se limita a la falta de equipos, sino al desconocimiento en el manejo de estas herramientas y a la falta de conectividad a internet, lo que ha generado grandes desafíos y, sobre todo, incertidumbre por parte de los maestros (García y García, 2020). En cuanto a la formación del profesorado, la concepción social es que, deben estar dotados de conocimientos y metodologías innovadoras, flexibles y sobre todo virtuales, que garanticen la adquisición de habilidades y competencias por parte de los estudiantes. Sin embargo, la realidad ha sido diferente, no todos pudieron acceder a los dispositivos ni a la conectividad sobre todo en sectores más vulnerables (CEPAL-UNESCO, 2020; Crespo y Palaguachi, 2020; Mendoza, 2021; Salinas, 2020).

En el Perú, como en otros países de la región, durante la crisis sanitaria, se implementaron los programas Aprendo en Casa, el mismo que fue transmitido por televisión nacional y radio para llegar a la mayoría de los estudiantes. Sin embargo,

no todos los estudiantes pudieron acceder a este programa por la falta de dispositivos tecnológicos en sus hogares (televisión, computadora y/o celular), y principalmente por la falta de conexión a internet (Anaya et al., 2021; Covarrubias, 2020). Según datos de COMEXPERÚ (2020), se estima que, durante la pandemia, aproximadamente el 60% de escolares no accedieron a dicha plataforma, con mayor porcentaje en las zonas rurales del país como, Huancavelica 12.4%, Cusco 16%, Ayacucho 17.6%, Cajamarca 17,7% en donde el acceso a internet fue muy bajo.

A pesar de estas limitaciones y el miedo al contagio por COVID-19, los estudiantes han demostrado tener recursos resilientes para superar esas adversidades y seguir aprendiendo (Huaire et al., 2022b), pero también, los docentes han encontrado estrategias a través de la tecnología para llegar a sus estudiantes (Loor-Intriago y García-Vera, 2020; Sinza, 2021). Uno de los dispositivos utilizado con mayor frecuencia por parte de los docentes para contactarse con sus estudiantes fueron los teléfonos móviles (Vaillant et al., 2020) con lo cual, las redes sociales (RS) se convirtieron en el medio más importante de fácil dominio y más efectivos para el contacto y la interacción docente-estudiante (Cascales-Martínez et al., 2020; Ortega-Sánchez, 2021). Las RS, se han convertido en pilares fundamentales en la vida social y académica de los docentes y estudiantes, por ser herramientas efectivas en la comunicación en cualquier tiempo y lugar (Suarez, 2018), de bajo coste, p. e. WhatsApp, mediante el cual se puede enviar gran cantidad de mensajes escritos, mensajes de voz, videos y archivos, pero también, se puede compartir a grupos de personas que tienen los mismos objetivos.

Bajo esa premisa, surgieron algunas interrogantes que se idearon para realizar esta investigación ¿Están preparados digitalmente los docentes para seguir desempeñando su labor de manera virtual? ¿cuentan con las herramientas necesarias para una posible continuidad de clases virtuales? Se sabe que, el futuro de la educación está ligado a la tecnología por lo que hay necesidad de capacitar a los docentes en el manejo de las TIC, así como en las estrategias didácticas (Gutiérrez-Marín, 2022; Mateus et al., 2022), pero también, es necesario que se atiendan los recursos de conectividad, infraestructura y un adecuado diseño en el trabajo. El objetivo de este trabajo fue, describir aspectos sociodemográficos asociados al manejo de las tecnologías y, analizar la asociación entre el manejo de las tecnologías y el desempeño con sus respectivas dimensiones.

2. Método

Diseño: el estudio se desarrolló bajo un diseño descriptivo, debido a que el objetivo del estudio es describir las características de actuación de las personas o las funcionalidades de los fenómenos, sin buscar las causas que lo generan ni las repercusiones posteriores (Huaire et al., 2022a).

Participantes: Participaron en el estudio 3767 docentes de educación básica, 1367 varones y 2400 mujeres con edades comprendidas entre 21 y 75 años con una media de 46,05. Respecto al nivel académico de los participantes el 43,5% señalan que provienen de institutos pedagógicos y solo son profesores, el 10,5% tiene el grado de bachiller, 29,1% tiene título de licenciado, 2,1% estudios de segunda especialidad, 13,6% cuenta con grado de maestría y solo el 1,1% tiene el grado de doctor. Según el

área en la que trabajan, el 50% trabaja en el área rural y el 50% en el área urbana, y según la región, han participado 15 de las 25 regiones con la que cuenta el país. En cuanto al tipo de gestión en la que trabajan, el 100% trabaja en escuelas públicas.

Instrumentos: para recabar los datos se construyó una ficha sociodemográfica, en el que se especifican: edad, sexo, área en el que trabaja (urbano o rural), región, nivel académico y tipo de colegio (privado o público). Para recabar datos sobre el uso de las tecnologías también se ha construido una escala tipo Likert de 13 ítems con cuatro alternativas de respuestas donde cero (0) es que no utiliza nada las tecnologías; uno (1) casi nada; dos (2), regularmente y tres (3) utiliza muy bien. El instrumento es unidimensional y hace referencia a si los docentes utilizaron o no y de qué manera las tecnologías en sus clases durante esta época de pandemia. La evaluación final del instrumento se realiza en un rango de tres niveles de manera proporcional; alto, medio y bajo.

De igual manera, para recolectar datos sobre el desempeño docente durante la época de pandemia, se elaboraron preguntas relacionados al uso de las TIC, el mismo que se evalúa en una escala de 1 a 4, en el que 1 es nada y 4 es muy bien. La evaluación final de esta dimensión se hace en un rango de tres niveles, alto, medio y bajo distribuyendo el puntaje de manera proporcional para cada nivel. Otras dimensiones que se tomaron en cuenta en el instrumentos son las actividades de gestión (si realiza actividades administrativas propios del colegio en coordinación con el director, a través de las plataformas digitales); actividades de enseñanza (relacionado netamente a las actividades académicas que realiza el docente con sus estudiantes, en donde se comparten contenidos temáticos planificados previamente); formación docente (está referido a la formación y profesionalización de los docentes, mediante los cursos de actualización, capacitación, asistencia a eventos, etc.); rol del director en el centro educativo referido a la gestión del director, en cuanto promueve una apertura para capacitar a sus docentes en el uso de la tecnología, el compromiso de los padres en la educación de sus hijos, la gestión del centro, etc.). Estas dimensiones se consideran como una forma de evaluar las funciones básicas de los docentes, durante este tiempo de pandemia por la covid-19.

Procedimiento: el instrumento se envió mediante correo electrónico y redes sociales (Facebook®, Linkedin®, WhatsApp®) a los participantes a través de un formulario en Google®. Para responder a los ítems primero tenían que marcar la opción de “acepto”, que hacía referencia a la participación libre y voluntaria en el estudio. En la parte introductoria del formulario se daba a conocer el objetivo del estudio, así como el manejo confidencial de los datos, solo con fines de investigación. En el caso de que los participantes marcaban que no aceptaban participar, se terminaba el proceso. Y los que aceptaban su participación, respondían a todo el instrumento de manera ordenada: ficha sociodemográfica, manejo y conocimiento de las tecnologías educativas y escala de desempeño. El tiempo promedio de respuesta era de 30 minutos. Una vez finalizada, los datos se analizaron a través del software IBM-SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 26) en el que se usaron principalmente estadígrafos descriptivos y la correlación de Pearson para analizar la correlación entre el manejo de las TIC´s y desempeño docente.

3. Resultados

Respecto al uso de las tecnologías según el género, se evidencia que el 1,5% de los varones y el 3.50% de las mujeres presentan bajo nivel de uso de la tecnología; el 21,98% de varones y 35,47% de mujeres están en el nivel medio; y el 12,74% de varones y 24,74% de mujeres mencionan que tienen dominio alto. Sin embargo, no se encuentran diferencias según el género, es decir, tanto mujeres como varones tienen similares dominios de las tecnologías en el aula de clase.

Tabla 1. Manejo de las tecnologías según genero

		Dominio de las tecnologías educativas			Total
		Bajo	Regular	Alto	
Género	Masculino	59_a	828_b	480_a	1367
	Femenino	132_a	1336_b	932_a	2400
Total		191	2164	1412	3767

Nota. Las letras del subíndice refieren a las frecuencias de Manejo de las tecnologías educativas cuyas proporciones no difieren de forma significativa entre sí, en el nivel ,05.
Fuente: elaboración propia.

Según el nivel académico de los docentes, éstos reconocen que tienen un dominio regular de las tecnologías para el uso de sus clases. Aunque los que tienen grado de doctor, presentan mejor performance a diferencias de los docentes que tienen otros grados, pero solo representan el 1,1% del total de los participantes

Tabla 2. Dominio de las tecnologías según grado académico

Nivel Académico:	Bajo	Regular	Alto	Total
Profesor	111_a	1007_b	521_c	1639
Bachiller	19_a	237_a	141_a	397
Licenciado	47_a	603_a	446_b	1096
Segunda especialidad	4_a	41_a	34_a	79
Magister	9_a	260b	244_c	513
Doctor	$1_{a, b}$	16_b	26_a	43
Total	191	2164	1412	3767

Nota. Las letras del subíndice refieren a las frecuencias de Manejo de las tecnologías educativas cuyas proporciones no difieren de forma significativa entre sí, en el nivel ,05
Fuente: elaboración propia.

Según el ámbito o área de donde trabajo, los docentes que trabajan en el área urbana tienen mejor performance con el manejo de las tecnologías, con diferencia significativa sobre los que trabajan en el área rural. El 2.76% del ámbito rural y 2,31% del ámbito urbano reconocen tener un nivel bajo; 30,66% del ámbito rural y 26,79% del ámbito urbano señalan tener un dominio regular y, 16,56% del ámbito rural y 20,92% del ámbito urbano presentan un nivel alto de dominio.

Tabla 3. Dominio de las tecnologías según el área o ámbito de trabajo

		Rural	Urbano	Total
Manejo de las tecnologías educativas	Bajo	104	87	191
	Regular	1155	1009	2164
	Alto	624	788	1412
Total		1883	1884	3767

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, de acuerdo con el tipo de gestión, publico y/o privado, el 100% de los participantes pertenecen al ámbito público, es decir, trabajan en una institución educativa pública. Los resultados también son concordantes con lo que se está presentando; el nivel de uso de la tecnología es regular según las evidencias estadísticas; del total de los participantes (3767). 191 de ellos presenta un bajo dominio de las tecnologías, 2164 nivel regular y 1412, nivel alto

Igualmente, durante el confinamiento por la covid-19, el medio de comunicación más usado por los docentes fue el teléfono móvil, casi la totalidad de los docentes usaron el WhatsApp, el mismo que se convirtió en una aplicación importante para comunicarse con sus estudiantes, familiares, colegas y hasta con los directivos de la institución. Otras herramientas de contacto fueron las llamadas por el teléfono móvil, el correo electrónico, y en menor medida, los mensajes de texto. Sin embargo, hay que destacar que muchos docentes definitivamente no pudieron tener contacto con sus estudiantes por ningún medio y no fueron de utilidad ninguna herramienta, debido a que no fueron ubicados y no pudieron insertarse en el ámbito escolar.

Tabla 4. Herramientas digitales utilizados por los maestros para la comunicación durante la pandemia por covid-19

		Estudiantes	Familia	Directivos
Válido	WhatsApp	3547	3589	3682
	Llamadas por Teléfono/Celular	152	139	57
	Correo electrónico	4	2	12
	Mensaje de texto	11	10	1
	Otros	53	27	15
Total		3767	3767	3767

Fuente: elaboración propia.

También se investigó sobre el tipo de plataformas que los profesores utilizaron con mayor frecuencia para dar clase, debido a que, desde que se inicia la pandemia, el Ministerio de Educación promovió el programa Aprendo en Casa, sin embargo, esto no llegaba a todos los estudiantes, específicamente de las zonas rurales, por lo que, los maestros tuvieron que hacer uso de otros recursos.

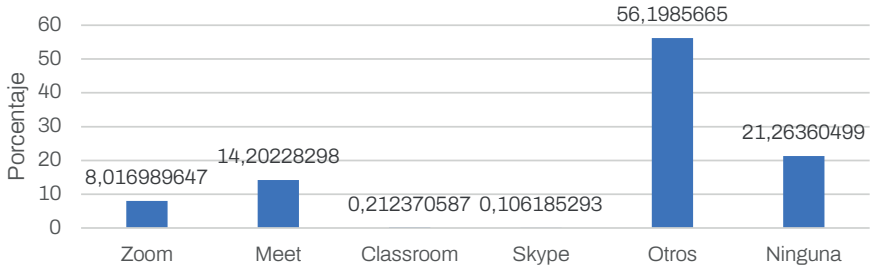


Figura 1. Plataformas digitales utilizados durante las clases a distancia a causa de la covid-19.
Fuente: elaboración propia.

Si para muchos maestros fue difícil utilizar algunas plataformas digitales, se indagó sobre los recursos y materiales que pusieron en práctica, para poder enseñar durante las clases a distancia por el confinamiento a causa del COVID-19. Dentro de ellas se tuvieron en cuenta, materiales tradicionales en el ámbito académico, tales como las fotocopias de libros que era muy frecuente en años anteriores, impresiones de los Power Points, tutoriales, escritura en pizarras y enviarle las fotografías, etc., lo resaltante es que, los docentes señalan que hicieron uso de otros materiales (sin especificar) y en otros casos, no usaron ninguno. Es decir, algunos no pudieron tener contacto con sus estudiantes debido a que abandonaron la escuela.

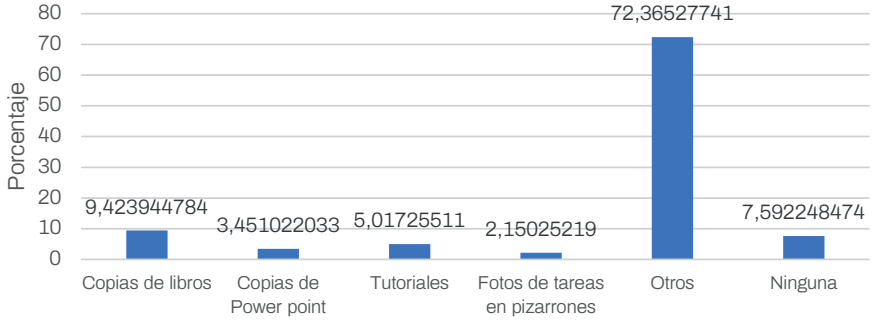


Figura 2. Tipo de material que utilizó el docente durante el confinamiento por covid-19.
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se hizo un análisis sobre la relación, mediante el estadístico de Pearson, entre el uso de las tecnologías y el desempeño del docente. Sin embargo, antes se sacaron las frecuencias y porcentajes de cada una de las dimensiones en donde se evidencia que: el 59,6% de los docentes, mencionan que tiene un desempeño regular, 32,6 alto y 7,8%, tiene un bajo desempeño; en cuanto a las dimensiones, tales como las actividades de gestión, el 98,0% de los participantes menciona que no hace actividades de gestión, 1,6% regularmente lo hacen y 0,3% si lo hace. Por su parte, las actividades de enseñanza tienen mejor porcentaje debido a que el 64,3% de los docentes mencionan que cumplen con ese rol muy bien, 33,55% tiene dificultad por

lo que lo hace de manera regular, y 2,25%, tiene baja actividad académica. Sobre su formación como docentes, el 25,7% menciona que tiene baja formación en el uso de tecnología, 54,4% maneja de manera regular y solo el 19,9% maneja muy bien las tecnologías. Finalmente, en cuanto al rol del director, el 45,75% señala que el director tiene un rol importante en su desempeño, 45,1% señala que su rol es regular y 9,2%, el rol del docente es bajos en su desempeño.

En los resultados (tabla 5) se evidencia: a pesar de que la única forma de enseñar durante el aislamiento social fue a través del uso de la tecnología, hay una relación muy baja entre el manejo de las tecnologías y las dimensiones del desempeño docente, incluso las actividades de gestión tienen una relación inversa, es decir, que los docentes no tuvieron una labor de gestión durante el confinamiento por COVID-19 en su institución.

Tabla 5. Manejo de tecnología asociados con el desempeño docente y sus dimensiones

		Desempeño docente	Actividades de gestión	Actividades de enseñanza	Formación docente	Rol del director
Manejo de tecnologías educativas	Correlación de Pearson	,157**	-,085**	,055**	,167**	,142**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N					3766

Nota. Las dimensiones de desempeño docente se tomaron en cuenta en función de lo que normalmente hace el docente en una institución educativa, exclusivamente no solo dicta clase, sino, hace algunas actividades de gestión en coordinación con el director.
Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Según los resultados, los docentes participantes se ubican en el nivel regular de manejo de las tecnologías educativas, lo que está en línea con investigaciones previas (Centeno-Caamal, 2021; Palomino y Camillo, 2021; Rodríguez, 2021; Vargas-D'Uniam et al., 2014). Esto se debería a que los docentes no han sido capacitados ni preparados para una emergencia y dictar las clases a distancia, sobre todo los docentes de la zona rural quienes han tenido mayores dificultades para adecuarse al sistema tecnológico implementado y adquirir estrategias mediante las TIC´s (Loor-Intriago y García-Vera, 2020) para interactuar con sus estudiantes.

En lo que se refiere al sexo, no se encontraron diferencias en el manejo tecnológico entre varones y mujeres, lo que confirma los hallazgos de García-Leal et al. (2021) y Vaillant et al. (2020), quienes mencionan que en el manejo de las TIC´s, aunque difieren con otros reportes (García y García, 2021; Moreno et al., 2019) quienes afirman que hay diferencias en estrategias de uso de plataformas educativas, los varones enfocan a la creación de contenidos colaborativos y las mujeres, enfocan más en gamificación. Estos datos también son reforzados con hallazgos de otros autores (Araiza y Pedraza, 2019; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019) quienes sostienen que,

en situaciones excepcionales, el uso de la tecnología también puede diferenciarse según el sexo en cuanto a la valoración y actitud hacia su uso en el ámbito educativo en el que las mujeres tienen mejor predisposición.

De acuerdo con el grado académico los resultados evidencian que los docentes con grado de doctor tienen mejores niveles de manejo de la tecnología, dato que concuerda con los hallazgos de Álvarez-Flores (2020), quien sostiene que, estos profesores tienen mejor predisposición para manejar la tecnología y también son más críticos con el contenido digital. Además, dado su permanente estudio, contarían con mayor disponibilidad de los equipos, conexión a internet y con estrategias de enseñanza a través de la tecnología. Por ello, también, tendrían mejores experiencias con el aprendizaje (Mancinas et al., 2020).

Las limitaciones con las que se encuentra los docentes hacen que usen diferentes recursos para llegar a sus estudiantes, así, uno de los aplicativos más usados para impartir sus clases e interactuar con los estudiantes, padres de familia y directivos, durante la pandemia por COVID-19, ha sido el WhatsApp, aplicativo que ha sido beneficioso para favorecer el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (García y García, 2021; Picón et al., 2021). También hicieron uso de las redes sociales, a lo que, Cascales-Martínez et al. (2020), afirman: que las redes sociales han sido pilares fundamentales en la vida social y académica de los docentes y estudiantes, debido a la fluidez y efectividad en la comunicación en cualquier tiempo y lugar (Picón et al., 2021; Suarez, 2018), aunque las nuevas generaciones, utilizan más para el ocio y redes sociales, y mucho menos para las actividades escolares (Álvarez et al., 2022).

Aunque los resultados evidencian que hay bajo uso de las plataformas digitales por parte de los docentes, lo que es coherente con otros estudios (CEPAL-UNESCO, 2020; Vaillant, Rodríguez y Bentancor, 2020), los docentes que contaban con las herramientas tecnológicas y acceso a internet mencionan que, usaban algunas plataformas, dentro de las cuales, la más usada fue Zoom, también están Meet, Skype, y herramientas como Google Classroom, que concuerda con datos de otros estudios (Picón et al., 2021; Sánchez y Fortoul, 2021; Salazar et al., 2020). Sin embargo, debido a la falta de acceso a conectividad y a herramientas digitales, la mayoría de los docentes utiliza otros recursos y un gran porcentaje no utiliza ninguna plataforma, datos que están en la misma línea que los estudios de Sánchez y Fortoul (2021). Ante ello, hacen uso de recursos tradicionales: como los textos escolares, cuadernos de trabajo, cartillas, etc., lo que refuerza las afirmaciones de Miranda (2020), que, por la pandemia global y las limitaciones de las plataformas digitales, especialmente en las zonas rurales, se ha puesto a disposición materiales impresos para seguir aprendiendo desde casa.

En relación con el desempeño del docente, los resultados evidencian que tuvieron un nivel medio, lo que concuerda con hallazgos de Revilla-Mendoza y Palacios-Jiménez (2020) quienes afirman que los resultados regulares, se debería a la existencia de un déficit en las competencias tecnológica, también por no contar con condiciones adecuadas de trabajo (Bracamonte, 2020) y, a otros factores como: la desmotivación de los estudiantes, el cansancio de los profesores al no tener un horario fijo de trabajo y responder preguntas de los estudiantes en cualquier momento (Salazar et al., 2020). Por lo tanto, el desempeño tiene una relación positiva con el

manejo de las tecnologías (Centurión, 2021; Cueva-Betancourt y Mosquera-Rodríguez, 2021), debido a que en la actualidad la educación es impensado sin el uso de las herramientas tecnológicas, por la multifuncionalidad que tiene: búsqueda y uso de información, creación de contenidos digitales, estrategias didácticas, trabajo colaborativo, motivación para los estudiantes, etc.

5. Conclusiones

El manejo de las tecnologías en el ámbito educativo juega un rol preponderante en la medida que, cada vez más se requiere del soporte tecnológico, tanto para motivar a los estudiantes, como para aplicarlos en estrategias pedagógicas. Sin embargo, su uso total aún está lejos de llenar los vacíos a nivel general, dado que existen limitaciones, sobre todo en ámbitos rurales en donde por cuestiones de conexión o por desconocimiento de los docentes no se utiliza de manera eficaz. Los resultados son consistentes, hay deficiencias importantes en el uso de las tecnologías, tanto en docentes varones y mujeres, aunque con pequeñas diferencias a favor de los varones que utilizan con más frecuencia para el aprendizaje de contenidos mientras que las mujeres utilizan para motivar a sus estudiantes.

También es importante la preparación del docente, dado que se ha evidenciado que, los que tienen grado de doctor presentan mejor predisposición y acceso para el uso de las tecnologías a diferencia de los que no tienen estudios de posgrado. Los que mejor manejan la tecnología, pueden usar diferentes herramientas y aplicaciones que en este tiempo de pandemia han tenido un rol fundamental en la interacción con sus estudiantes; es el caso, por ejemplo, el uso del WhatsApp, los mensajes de textos, correo electrónico y las redes sociales fueron los medios de comunicación que estuvieron al servicio de la educación, aunque el acceso a internet no ha permitido cumplir el rol, dado que, ni siquiera ha permitido, de manera óptima y generalizada, el acceso al uso de plataformas digitales, como zoom, Google meet, Skype, etc.

Finalmente, es importante, dado los resultados, sugerir que, hay necesidad de dotar a los docentes de este siglo, en competencias digitales, para un mejor rendimiento de los docentes, y sobre todo, para aprovechar al máximo las herramientas que existen en la actualidad, para motivar a los estudiantes a hacer uso eficiente de la tecnología y obtener mejores aprendizajes.

Referencias

Aguilar, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos Valdivia*, (463), 213-223 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Álvarez-Flores, E. P. (2020). Efectividad del uso de herramientas digitales en el desarrollo académico de estudiantes universitarios. En S. Amavizca (Coord.). *Alfabetización Informacional para la gestión del conocimiento en la Universidad*. Universidad Estatal de Sonora.

Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I. y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia COVID-19 y recomendaciones para reducirlas. *Educación,* (3058), 11-33. https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001

Araiza, M. de J. y Pedraza, E. (2019). Discernimiento de los docentes por género en el uso de las TIC en el aula a partir de las competencias digitales. *Revista Espacios, 40*21, 21, https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/19402121.html

Bracamonte, J. del C. (2020). Una mirada a la labor del docente en tiempos de pandemia COVID–19. *Revista Ciencias de la Educación, 30* (Edición Especial), 1269-1281. https://bit.ly/3kwy0aE

Cascales-Martínez, A., Gomariz, M°. A. y Paco, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 71-89. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213

Centeno-Caamal, R. (2021). Formación Tecnológica y Competencias Digitales Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, (*11*1), 174–182. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210

Centurion, A. J. (2021). Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, (*13*14), 107-131. https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.296

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://bit.ly/3IWxwnn

COMEXPERÚ. (2020). Departamentos de la sierra y selva cuentan con bajo acceso a internet. https://bit.ly/3EBGMe3

Covarrubias, L. Y. (2020). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos, (23*1), 150-158. https://doi.org/10.36390/telos231.12

Crespo, M. del C. y Palaguachi, M. C. (2020). Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis. *Revista Scientific*, (*5*17), 292–310. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310

Cueva-Betancourt, O. y Mosquera-Rodríguez, X. (2021). Competencias digitales necesarias para un correcto desempeño docente en tiempos de pandemia en Ecuador. *Dominio de las Ciencias, (7*5), 670-689. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i5.2276

García, J. y García, S. (2020). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada, 38(*extra-2021), 151-173. https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816

García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 59, 73-81. https://doi.org/10.3916/C59-2019-07

García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J. A., Romero-Rojas, J. C. y Berrún-Castañón, L. N. (2021). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina De Educación*, (*5*1), 000514. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.4

Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI TIC. *Comunicar, 30*(70), 21-33. https://doi.org/10.3916/C70-2022-02

Hernández, C. A., Prada, R. y Ramírez, P. (2018). Current perspectives of teachers of elementary and middle education about the application of the technological competences in the classroom. *Espacios, (39*43). https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394319.html

Herrera, A. M., Huaire, E. J., Mori, Ma., Condori, P. (2022). Competencias digitales y sentido del humor: desafíos para la formación docente. *Revista Venezolana de Gerencia, 27(*Especial 7), 375-389. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.25

Huaire, E. J., Marquina, R. J., Horna, V. E., Llanos, N. K., Herrera, A. M., Rodríguez, J. y Villamar, R. M. (2022a). *Tesis fácil: el arte de dominar el método científico*. Analética. https://bit.ly/3xSyhYq

Huaire, E. J., Arteta, H. A., Llanos, K. N. y Gómez, D. A. (2022b). Resilient Attitudes and Fear of Contagion of COVID-19 in Secondary School Students in Peru and Mexico. *Revista De Filosofía*, *39(*Especial), 728-744. https://doi.org/10.5281/zenodo.6468880

Inciarte, A., Paredes-Chacín, A. J. y Zambrano, L. M. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19. *Revista internacional de filosofía y teoría social*, 25, 195-215. http://doi.org/10.5281/zenodo.4087411

Loor-Intriago, M. A. y García-Vera, C. E. (2020). Uso de las TIC como estrategia de enseñanza para docentes de Educación General Básica en la zona rural. *Dominio de las Ciencias, (62*), 747-763. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1246

Luque, R. del C. y Jiménez, M. J. F. (2021). Competencias digitales en docentes de la educación pública: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, (55), 10210-10221. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.1066

Mancinas, M., Cantú, L., García, R. I. y Cuevas, O. (2020). Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías por parte de docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante. *Educar, (56*1), 61-75. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1006

Mateus, J. C., Andrada, P., Gonzales-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar,* (*30*70), 9-19. https://doi.org/10.3916/C70-2022-01

Mendoza, A. (2021). *Educación y tecnología en tiempos de COVID-19*. UNICEF. http://bit.ly/3ZGJUOf

Mercado-Porras, C. y Morales-Ortega, Y. (2019). Competencias de desempeño mediadas por las TIC para el fortalecimiento de la calidad educativa. Una revisión sistemática. *Corporación Universidad de la Costa, (10*1), 109-124. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.08

Miranda, L. (2020). La pandemia y los desafíos del uso de los cuadernos de autoaprendizaje en contextos rurales: del aula al ámbito familiar. *Proyecto CREER–GRADE*. https://bit.ly/3KCB8MP

Moreno, A. J., Fernández, M. A. y Alonso, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios, (40*41), 30. https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p30.pdf

Núñez, L., Conde, S., Ávila, J. A. y Mirabent, M. D. (2015). Implicaciones, uso y resultados de las TIC en educación primaria. Estudio cualitativo de un caso. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (53), a313. https://doi.org/10.21556/edutec.2015.53.581

Ortega-Sánchez, R. (2021). Uso de Herramientas Tecnológicas en Tiempos de COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0,* (11), 31-39. https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.223

Palomino, M. R. Q. y Camillo, J. G. H. (2021). Competencias digitales en los docentes de educación básica del Perú. *South Florida Journal of Development*, (23), 3890–3904. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-007

Picón, G. A., González, G. K. y Paredes, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, (81), 139–153. http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129

Revilla-Mendoza, J. T., y Palacios-Jimenez, A. S. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Ágora Rev. Cient.* (0702), 58-62. http://dx.doi.org/10.21679/arc. v7i2.197.

Rodríguez, A. J. (2021). Competencias Digitales Docentes y su Estado en el Contexto Virtual. *Revista peruana de investigación e innovación educativa,* (12), e21038. https://dx.doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21038

Salazar, V. A., da Silva, S., Rocha, C. E. y Petrolini, L. (2020). Desafíos docentes durante la Pandemia de COVID-19: herramientas y estrategias. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, *6,* e156420. https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1564

Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas, 22(*N° Especial), 17-21. https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3173

Sánchez, M. y Fortoul, T. I. (2021). Zoom y la educación en ciencias de la salud: ¿medio o mensaje? *Investigación en Educación Médica, 10*77 o (38), 76-88. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21349

Sinza, C. R. (2021). Una Práctica Docente en el sector rural. *Revista Universitaria De Informática RUNIN*, (811), 8-15. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6720

Sola, T., Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez, A.-M. (2018). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* (171), 25-38. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002

Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación,* (162), 121-135. http://webs.uvigo.es/reined/

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. https://bit.ly/3xV8BdL

Vaillant, D., Rodríguez, E. y Bentancor, E. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* (28108), 718-740. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241

Vargas-D'Uniam, J., Chumpitaz-Campos, L., Suárez-Díaz, G. y Badia, A. (2014). Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en las aulas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* (183), 362-378. http://bit.ly/3J6pKI1

Cómo citar en APA:

Huaire, E. J., Arteta, H. A., Gamboa S. y Llanos, K. N. (2023). Tecnología y desempeño: las desigualdades de los docentesde educación básica durante las clases a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 181-193. https://doi.org/10.35362/rie9115415

Carmen Alba Pastor (Coord.) (2022). *Educar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. 362 páginas. SM. ISBN: 978-84-112-0682-2.

Una de las cuestiones más bonitas y a la vez complejas del trabajo educativo es que no hay dos estudiantes iguales. El alumnado que llega a nuestras aulas cada nuevo curso es diverso en cuanto a sus habilidades, sus motivaciones personales, sus intereses, sus experiencias, sus ritmos y estilos de aprendizaje. Esta diversidad supone un reto y, a la vez, una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas.

Como indica el título de esta obra, las situaciones de enseñanza y aprendizaje deberían considerar esta diversidad de habilidades, intereses y experiencias del alumnado, deberían diseñarse pensando en *todo*s los estudiantes. Cada vez más profesionales de la educación se suman a la defensa estas ideas, muy vinculadas al paradigma de la educación inclusiva, pero resulta difícil encontrar recursos y herramientas que permitan materializarlo en la práctica educativa. Muchos docentes en la actualidad se sienten afines a este paradigma, pero aún tienen dificultades para afrontar el *cómo* llevarlo a la práctica. Por este motivo, contar con una propuesta como la que aquí se reseña resulta fundamental para ayudar al profesorado a aplicar esta perspectiva de la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado.

Este libro presenta una perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) centrada en su aplicación al proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en entornos educativos. El manual es fruto de la reflexión de investigadoras e investigadores del mundo de la educación, y se ha gestado gracias a una importante trayectoria y experiencia en la realidad de las aulas, donde tienen lugar las propuestas didácticas y pedagógicas cotidianas.

Una de las premisas que queda patente a lo largo de esta obra es que la inclusión educativa no puede entenderse exclusivamente como un apoyo a las dificultades de alumnos concretos, ni como una cuestión puntual que ocurre únicamente en determinados momentos de enseñanza y aprendizaje. En este manual se entiende la inclusión educativa desde el nuevo paradigma de la *plena inclusión*, que define la misma como una adecuada respuesta a las necesidades personales, académicas y sociales de todo el alumnado. La plena inclusión desde la óptica del DUA engloba a estudiantes de diversos orígenes culturales, con diferentes características personales, familiares y sociales, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo. Además, acorde a la realidad de los niños y jóvenes actualmente, la tecnología forma parte de este proceso, por ello, el CAST (*Center for Applied Special Technology*) vincula el

DUA con el uso e integración de las tecnologías a la hora de aprender. El presente libro vertebra su contenido junto a las tecnologías, haciendo partícipe al lector de las posibilidades que ofrecen estas herramientas.

La coordinación del libro la realiza Carmen Alba Pastor, Catedrática de Universidad cuya trayectoria docente e investigadora vinculada al modelo DUA avala en sí misma la calidad de esta propuesta. A lo largo de 11 capítulos, este manual presenta de manera accesible y clara qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje y cómo puede trabajarse a través de él, así como las primeras experiencias de su uso en las aulas. Ahondar en este manual nos permite conocer cuáles son los principios en los que se basa el modelo DUA, vinculados a las redes neuronales que intervienen en el aprendizaje. Estas redes neuronales nos permiten explicar el *qué, cómo y porqué* del aprendizaje. La propuesta que aquí se reseña hace hincapié en su utilidad como guía en el proceso de planificación docente, aportando sentido a los principios DUA y aterrizando sus correspondientes pautas en el día a día de quienes enseñan y acompañan los procesos de aprendizaje.

Este manual comienza con el sólido empuje de un prólogo escrito por Pilar Arnaiz Sánchez, referente del ámbito de la educación inclusiva. Tras el mismo, el primer capítulo explica el DUA desde su concepción, insistiendo en considerar su vinculación con las redes neuronales asociadas al aprendizaje y en cómo su uso repercute directamente en el desarrollo del alumnado. Finalizado el primer capítulo, el libro se divide en tres partes, correspondientes a cada uno de los principios del modelo DUA. En ellas, las autoras y autores explican cómo considerar las particularidades del DUA a la hora de la planificación, gestión y abordaje de procesos educativos. Su propuesta aúna imágenes, esquemas, conceptos teóricos explicados de manera clara y concisa, simulación de casos y recursos útiles en la puesta en marcha del DUA.

La parte primera contempla las estrategias que se utilizan para *implicar* a todo el alumnado en el proceso de aprendizaje (Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación). Los capítulos dos, tres y cuatro plantean la importancia de tener en cuenta el interés propio del alumnado en su aprendizaje, vinculado a la persistencia hacia metas y objetivos educativos y de desarrollo personal. Asimismo, se subraya la implicación como un camino de compromiso y motivación intrínseca que permite a los aprendices autorregularse y regular también su propio proceso de aprendizaje.

En la parte segunda se presentan distintas maneras de ofrecer, presentar y percibir la realidad (Principio I: proporcionar múltiples formas de representación). Atendiendo a la intención de otorgar caminos diferentes y diferenciados según las peculiaridades de cada aula, en los capítulos cinco, seis y siete se desarrollan ejemplos, propuestas y sugerencias para trabajar de maneras variadas la representación de los contenidos educativos. Las autores y autores guían en la selección de herramientas y recursos que cubran las necesidades y opciones preferentes de nuestros estudiantes, ayudándoles a decodificar y procesar información desde diversas fuentes y formatos para un aprendizaje más significativo. Con este objetivo, se resalta también el papel fundamental que tienen las experiencias previas del alumnado en su aprendizaje.

Finalmente, en la parte tercera, se presentan propuestas para que todos los estudiantes expresen sus ideas y actúen a través de diferentes canales y alternativas comunicativas (Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión). En

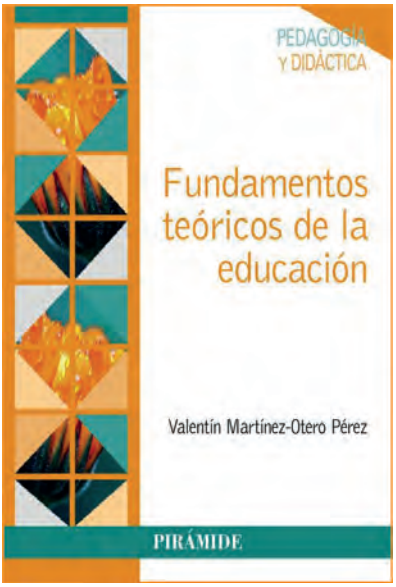
los capítulos ocho, nueve y diez se proponen modos y secuencias para permitir una acción progresiva, respetuosa con los tiempos de desarrollo y aprendizaje de cada estudiante. Para ello, lo experiencial y manipulativo cobra especial relevancia al permitir el análisis de la realidad de una forma más accesible para el alumnado. De igual modo, estos capítulos permiten entender el papel fundamental de las funciones ejecutivas en la relación de conceptos, maduración de ideas y progresión académica. El capítulo once, incluido en esta parte tres, se dirige específicamente a relacionar el DUA con el currículum que regula legislativamente lo que nuestros estudiantes deben alcanzar en su formación básica. Las autoras acentúan la propuesta del CAST como elemento vertebral de la construcción del DUA, para relacionar aquellos contenidos y metas evaluables que esperamos alcanzar con la diversidad de intereses y capacidades del alumnado.

La lectura de este libro vincula de manera continua el DUA y las practicas educativas que se llevan a cabo en la actualidad. Las autoras y autores del mismo nos ayudan a entender cómo pueden aplicarse los principios del DUA a la acción y el desempeño de los profesionales de la educación. Dicho de otro modo, este manual nos ofrece múltiples recursos y herramientas de gran valor para nuestra práctica educativa. Los ejemplos que se presentan permiten entender de qué manera ya se están implementando prácticas educativas respetuosas y consideradas con el alumnado, y ayuda a reconocer cómo pueden modificarse aquellas que no son sensibles ante la diversidad de necesidades de alumnos y alumnas. Por todo ello, este libro nos alumbra en el camino hacia la plena inclusión y la atención a la diversidad, y nos ayuda en nuestra labor educativa para acompañar a estudiantes que estén motivados, sean decididos y se sientan capaces en su día a día, orientados a aprovechar sus potencialidades en su propio proceso de aprendizaje.

Isabel Mª Cáceres Campos
Universidad Loyola Andalucía (ULOYOLA), España

Cómo citar en APA:

Cáceres, I. M. (2023). Reseña del libro Educar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 197-199. https://doi.org/10.35362/rie9115697



Valentín Martínez-Otero Pérez (2022). *Fundamentos Teóricos de la Educación*. Editorial Pirámide, Madrid. 208páginas. ISBN: 978-84-368-4668-3

Las bases teóricas de la educación han sido un tema de interés a través de los tiempos. No obstante, en la actualidad cobran un mayor sentido por los constantes y vertiginosos cambios en la sociedad y en la educación misma, de los cuales surgen nuevas problemáticas, muchas de ellas intensificadas por la pandemia, que demandan soluciones educativas. Es por ello que el estudio de los elementos históricos, teóricos, metodológicos y contextuales de la actividad educativa es indispensable para comprender estas problemáticas en su diversidad y complejidad actuales.

El libro *Fundamentos teóricos de la educación* constituye un valioso aporte al presentar una actitud pedagógica esperanzada, que parte del hecho de que la educación aporta elevación y perfeccionamiento, aunque no en el vacío, sino de manera contextualizada. Como tal, esta obra centra las bases cognoscitivas, comprensivas y descriptivas de la educación en íntima conexión con su facticidad, con su realización dondequiera que se produzca. Por lo que constituye un relevante recurso para la educación, expuesta a numerosas contingencias que comprometen también a la teoríaen aspectos metodológicos y normativos.

Martínez-Otero enfatiza la dignidad de la persona, cualquiera que sea la edad, circunstancia o ámbito en que se halle el sujeto educable. La lectura de la obra proporciona elementos para comprender la complejidad de la persona, a un tiempo individual y social, y sin soslayar el compromiso de la educación con la convivencia.

El contenido del libro se estructura en doce capítulos en los que el autor reflexiona, argumenta y debate sobre distintos conceptos pedagógicos, así como sobre el papel de la teoría de la educación en cuanto disciplina científica encaminada a la mejora de la educación. En la segunda parte, se presentan varios modelos aplicables a la educación desde distintos ámbitos científicos; algunos procedentes de la propia pedagogía y otros tomados de campos afines como la psicología y el trabajo social.

En el primer capítulo el autor se ocupa del origen y la evolución de la teoría de la educación. Mediante un recorrido por sus más relevantes postulados el profesor Martínez-Otero nos recuerda que la teoría de la educación requiere actitud reflexiva y disposición aplicativa, sin que se descuide ninguna; la teoricidad y la practicidad de la educación son indisociables y se fortalecen mutuamente. Si la teoría de la educación aspira a que ese caudal cognoscitivo sea valioso y revierta positivamente en la actividad práctica, debe recibir de buen grado tanto los estudios especulativos como experimentales, lo que equivale a evitar radicalismos y reduccionismos metodológicos.

En el segundo capítulo se aborda el tema de la educación como realidad y como utopía. Una antinomia pedagógica que lleva a reflexionar sobre el presente, deudor del pasado, y a imaginar el devenir de la educación. Como plantea el autor, preguntarse por el sentido que se quiere dar a la educación es percatarse de la libertad personal y de sus condicionamientos, tomar conciencia de dónde estamos y decidir hacia dónde queremos ir. En este capítulo se explora de nuevo la noción de educación, éticamente enraizada y en la que resulta insoslayable la acción interna, aun cuando en la infancia sea primordialmente labor posibilitada desde el exterior por padres y maestros. Coincidimos plenamente cuando se afirma que la educación, como la propia persona, es fruto de la intersubjetividad. Se dice que nos hallamos, además, ante un proceso unitario y, aunque se describan analíticamente algunas de las dimensiones personales, se enfatiza la exigencia de su despliegue integral y armónico. La desconsideración de este planteamiento lleva a algunas propuestas formativas fragmentadas, a menudo advertidas en el propio currículum.

En el tercer capítulo, sobre la posibilidad y los límites de la educación, se hace hincapié en conceptos capitales como el de educabilidad y educatividad, cuya complementación explica el proceso educativo. Junto a ellos se repasan cuestiones pedagógicas sobre agentes/actores, actuaciones, experiencias/vivencias y situaciones que influyen en la educación. De esta forma el autor mira el porvenir con inquietud, pero desde una perspectiva equilibradamente optimista, esperanzada. Plantea que la globalización, la tecnificación creciente, la pobreza y la desigualdad, el deterioro de la naturaleza, la crisis sanitaria actual, los conflictos bélicos, entre otros desafíos y problemas, están generando acelerados y preocupantes cambios que hacen necesaria la mirada pedagógica comprometida con el despliegue responsable, inclusivo y justo del ser humano.

En el cuarto capítulo se abordan las cuestiones metodológicas y los paradigmas en la teoría de la educación. Al respecto, el autor de este libro insiste en que el conocimiento educativo se acrecienta cuando se integran los datos obtenidos a través de métodos diversos, por lo que la pluralidad metodológica es enriquecedora, siempre que se aseguren las condiciones científicas de la investigación y se aplique el conocimiento obtenido a la mejora de la educación. Asimismo, señala que la teoría de la educación, en cuanto disciplina científica, se sirve principalmente de tres paradigmas que pueden ser concurrentes. Uno, el paradigma tecnológico, pretende cuantificar el fenómeno educativo y persigue la eficacia. Otro, el paradigma hermenéutico, orienta la investigación reflexiva y se centra en la búsqueda de sentido. El tercero, el paradigma crítico, se basa en la investigación cualitativa, al igual que el anterior, y se encamina a la transformación educativa liberadora.

En el capítulo quinto se discute respecto al conocimiento científico de la educación, a partir de sus notas de objetividad, verificabilidad, sistematicidad, metodicidad, provisionalidad y lenguaje específico. Un conocimiento que, aunque en ocasiones proceda de otras disciplinas (psicología, antropología, sociología, etc.), está llamado a enriquecer el conocimiento pedagógico propiamente dicho. En la parte final de este capítulo el autor explicita que la ciencia pedagógica utiliza diversos modelos teóricos, autóctonos o alóctonos, en los que se ahonda respectivamente en los siguientes capítulos, del sexto al duodécimo y, con los cuales se completa la obra: el modelo psicodinámico; el modelo de modificación de conducta y el modelo cognitivo, el modelo cognitivo-

conductual; el modelo humanista y el modelo personalizado; el modelo constructivista; el modelo crítico; el modelo ecosistémico y, finalmente, el modelo de intervención en crisis. En cierto modo se propone una síntesis sustantiva de todos ellos.

Dado su carácter teórico-práctico, los modelos presentados, con indiscutible sello innovador, resultan valiosos para la comprensión del fenómeno educativo, así como para planificar, implementar y evaluar actuaciones educativas concretas. En efecto, estos modelos abren muchas posibilidades en la verificación y refinamiento de formulaciones teóricas, así como en el abordaje de problemas prácticos a partir del conocimiento pedagógico. En tal sentido, posibilitan los avances epistemológicos y metodológicos, sirven de puente entre la especulación y la normatividad, animan la discusión sobre su solidez y viabilidad e impulsan el progreso científico, siempre que se manejen con la debida cautela en el complejo campo de la educación. Es aquí donde la obra avanza sustancialmente respecto a otras opciones pedagógicas.

En definitiva, este nuevo libro se enriquece con la reflexión compartida, la experiencia educativa, la amplia revisión documental y las investigaciones consultadas. Como el lector podrá observar, nada de lo fundamental escapa a su mirada. Entre sus múltiples virtudes, quizá la principal es que ofrece una visión completa sobre los fundamentos teóricos de la educación con alcance práctico, por lo que se convierte en una obra referencial para la formación de profesionales de la educación, para el profesorado de los distintos niveles, así como para los responsables de la política educativa y para cualquier persona interesada en el gran asunto de la educación, sobre la que se ofrece una mirada, pedagógica y transdisciplinar, científica y humanista, escudriñadora y abierta, especializada y cultural, realista y esperanzada. ¡Mis felicitaciones al autor por tal logro!

Martha Leticia Gaeta González
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Cómo citar en APA:

Gaeta, M. L. (2023). Reseña del libro Fundamentos teóricos de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 201-203. https://doi.org/10.35362/rie9115454