

La Red Temática de Investigación de Educación Rural

Diez años de experiencias y aprendizajes



**Alicia Olmos
Amanda Cano Ruíz**
(Coordinadoras)

inibe
Comprometidos con
la equidad educativa

10 años
 **RIER**
Red Temática de Investigación
de Educación Rural

UPC
UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE
CÓRDOBA

La Red Temática de Investigación de Educación Rural

Diez años de experiencias y aprendizajes

Alicia Olmos
Amanda Cano Ruíz

Coordinadoras



La Red Temática de Investigación de Educación Rural. Diez años de experiencias y aprendizajes. Alicia Olmos y Amanda Cano Ruíz, coordinadoras.
México: Editora Nómada, 1era edición, 2025.

D.R. © 2025, Autores
D.R. © 2025, Editora Nómada Sciolibris

ISBN: 978-607-8820-28-3
DOI: <https://doi.org/10.47377/9786078820283>

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación llevado a cabo por un comité de evaluación integrado por tres expertos académicos en el área. Por ende, el dictamen de aceptación cumple con los criterios de calidad científica y de evaluación.

Agradecimientos:

Al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México por apoyar en el financiamiento del libro. A Vanessa Cabrera por el apoyo en la edición de las entrevistas en el sitio web de la Red de Investigación de Educación Rural.

www.editoranomada.mx
contacto@editoranomada.mx

Queda prohibida la reproducción comercial por cualquier medio sin la autorización por escrito de la autora o el editor.

Índice

Prólogo	7
<i>Alicia Olmos</i>	
Introducción	9
<i>Diego Juárez Bolaños</i>	
Construyendo futuro: la trayectoria de la RIER desde sus primeros encuentros. Entrevista a Cenobio Popoca Ochoa, México [QR]	15
Las comunicaciones académicas de la RIER en el campo de la educación rural. Aportes y perspectivas	16
<i>Blanca Araceli Rodríguez Hernández</i>	
De la colaboración al compromiso. Entrevista a Guillermo Williamson, Chile [QR]	33
Habrá una escuela que los atienda: la lucha por la visibilización y el valor de la educación en territorios rurales. Entrevista a Berenice Ortiz Elizalde, México [QR]	33
Políticas y acciones públicas relativas a la educación multigrado en México. Una evaluación propositiva	34
<i>Lucila Galván Mora</i>	
Territorios rurales: construyendo saberes para la educación en América Latina. Entrevista a Elkin Alonso Ríos-Osorio, Colombia [QR]	58

Redes de intercambio y encuentro académico en torno a la investigación educativa en territorios rurales. Reflexiones a propósito del Seminario “La RIER a puertas abiertas” <i>Velia Torres Corona y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany</i>	59
Tejiendo redes para conocernos: la diversidad de la educación rural en América Latina. Entrevista a Limber Santos Casaña, Uruguay [QR]	84
La línea de desarrollo comunitario en el diseño curricular de la Maestría en Educación Rural <i>Héctor Manuel Jacobo García, Margarita Armenta Beltrán y Esteban García Hernández</i>	85
Un legado de formación y colaboración en la RIER. Entrevista a Juan David González Fraga, México. [QR]	126
Los impactos de los materiales elaborados por la RIER y de los Coloquios Iberoamericanos de Educación Rural <i>Alejandra Serrano Jacobo</i>	127
Incidencia de la RIER en las aulas rurales. Entrevistas a Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera y Manuel de Jesús Arévalo Robles, México [QR]	141
Reflexiones finales <i>Amanda Cano Ruíz</i>	142

Prólogo

Alicia Olmos

La educación rural en América Latina enfrenta múltiples desafíos, pero también cuenta con una profunda riqueza en diversidad cultural, geográfica y social. En el décimo aniversario de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), este libro celebra los logros alcanzados y visibiliza las experiencias, conocimientos y voces que han contribuido a consolidar esta comunidad académica internacional, comprometida con la educación en territorio.

La estructura del libro inicia con una introducción de Diego Juárez Bolaños, quien expone el surgimiento y la evolución de la RIER como un espacio vital de investigación, colaboración y apoyo a docentes en entornos rurales. En seguida, aborda las comunicaciones académicas de la RIER, que Blanca Araceli Rodríguez Hernández analiza a través de los aportes y perspectivas en el campo de la educación rural. Lucila Galván Mora, por su parte, ofrece una evaluación propositiva sobre las políticas y acciones públicas en torno a la educación. Otro tema central es la creación de redes académicas que trascienden fronteras. Velia Torres Corona y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany reflexionan sobre el Seminario “La RIER a puertas abiertas” como un espacio de encuentro internacional que fomenta el intercambio de investigaciones y experiencias.

En paralelo, Héctor Manuel Jacobo García, Margarita Armenta Beltrán y Esteban García Hernández profundizan en el diseño curricular de la Maestría en Educación Rural, subrayando su enfoque en el desarrollo comunitario, esencial para formar profesionales capaces de fortalecer el tejido social y promover la transformación de las realidades rurales.

En estos tiempos, los libros tienen la posibilidad de presentar distintas estrategias para ser escritos y para ser leídos. En ese devenir, es que el presente nos ofrece la oportunidad de hacer un libro con condimentos digitales. Por eso, las hojas de papel llevarán a disfrutar de otros discursos (Laclau, 2014), a los que se podrá acceder a través de códigos QR.

Asomando entre los capítulos y accediendo desde dichos códigos, el libro presenta la aportación de Alejandra Serrano Jacobo, quien examina el papel de la red en la orientación de docentes frente a grupo, destacando los materiales publicados y los coloquios organizados en todo este tiempo. También se incluyen una serie de entrevistas realizadas por Alicia Olmos, que nos permiten conocer las historias personales y profesionales de figuras clave en la RIER. Desde la trayectoria inicial de Cenobio Popoca en México hasta la dedicación de Guillermo Williamson en Chile, la perseverancia de Berenice Ortiz en la visibilización de las escuelas rurales mexicanas y el legado de formación de Juan David González Fraga, cada testimonio refleja un compromiso con la educación rural. Limber Santos Casaña en Uruguay y Elkin Alonso Ríos-Osorio en Colombia también comparten su visión de la red como una plataforma para reconocer y enriquecer la diversidad de la educación en los territorios.

Este libro es un tributo a la labor de la RIER y a todos aquellos que trabajan día a día para transformar la educación en territorios rurales en América Latina. Nos invita a reconocer que, en cada rincón de estos territorios, la educación es un pilar para la construcción de un futuro más equitativo y justo.

Introducción

A diez años de la creación de la Red Temática de Investigación de Educación Rural: logros y retos

Diego Juárez Bolaños

En octubre de 2014, un grupo de 28 académicos y estudiantes de posgrados concursamos en una convocatoria y logramos obtener financiamiento del gobierno mexicano para construir y desarrollar la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Durante las primeras reuniones presenciales de miembros (celebradas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, la institución sede de la Red, en Xalapa, Balancán y Zacatecas) se conformó el Consejo Técnico Académico (CTA) con siete colegas que encabezan la toma de decisiones de la Red; definimos las tres líneas de investigación que fomentamos en la Red (Formación docente inicial y continua para la educación básica rural; Prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural y Procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales; más adelante se sumó la temática de Políticas Educativas para el Medio Rural), se clarificó que centraríamos los estudios en el nivel escolar básico (preescolar, primaria y secundaria, aunque posteriormente se sumó la enseñanza media); se construyó el Plan de Trabajo bianual, y creamos el primer sitio web que alojó a la RIER.

Lo anterior conforma la base sobre la que se ha sustentado la Red durante una década: la creación de una estructura simple que ha permitido tomar decisiones de forma colegiada y diversificar responsabilidades entre miembros; la clarificación de los temas investigativos que convocan a

las personas a formar parte y permanecer en la RIER; disponer de un plan de trabajo sencillo y alcanzable que guíe las acciones durante períodos de dos años; y, construir espacios (sitio web y una página de Facebook) para la difusión de información de eventos, materiales e ideas y comunicarnos con otras personas interesadas en temas comunes de interés.

Durante el primer año de existencia organizamos eventos académicos y de discusión de ideas que subsisten diez años después. Nos referimos al *Foro de temas emergentes y coyunturales de la educación rural*, cuya primera versión trató sobre “Escuelas Normales Rurales”, en la cual se abordó la desaparición de estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa ocurridos en 2014. Además, iniciamos el *Seminario interno de investigación*, el cual persiste hasta 2025, con un formato virtual y nombrado *La RIER a Puertas Abiertas*, el cual mantiene el mismo objetivo: el generar un espacio de diálogo investigativo y metodológico entre miembros de la Red y actores externos interesados en nuestros temas investigativos.

Al mismo tiempo, hemos sido pioneros al diseñar y organizar espacios que facilitasen el intercambio de experiencias y propuestas pedagógicas entre docentes rurales de diversos países latinoamericanos. Debemos destacar que estos esfuerzos fueron creciendo hasta la consolidación de las actuales Convenciones Nacionales de Docentes Multigrado, en las cuales colaboramos en su organización y donde participan, de manera presencial, centenas de actores educativos de todo México cada año.

Otro de los elementos que tuvimos claro desde los inicios de la Red fue el consolidar procesos de internacionalización. Durante los años que concursamos y obtuvimos financiamientos públicos (periodo 2014 al 2018), varios colegas de la Red tuvieron apoyos monetarios y logísticos para realizar estancias en diversas instituciones latinoamericanas. Además, se sumaron a la RIER colegas de otras latitudes, hasta alcanzar en 2024 la presencia activa en una decena de países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia, Cuba, Chile, España, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Es de nuestro interés futuro ampliar las posibilidades colaborativas con otras regiones del mundo donde viven situaciones similares a las nuestras en procesos educativos de territorios rurales, como son el África

Subsahariana y el Sureste de Asia, además de regiones con importantes movimientos sociales y reivindicativos de pueblos originarios (costa este de Canadá y centro de Australia) y con otras partes de América Latina con las cuales hemos tenido pocas relaciones, como son el Caribe, Bolivia, Ecuador y Paraguay.

Durante esta década, además de los procesos de internacionalización y de organización de eventos señalados líneas arriba, la Red se ha desarrollado y consolidado las siguientes acciones, fruto todas del trabajo colaborativo y voluntario de sus miembros:

a. Proyectos de investigación

Siendo la investigación y la generación de nuevas ideas el propósito central de la Red, durante el segundo año de existencia (2015), elaboramos el *Estado del Arte de la Educación Rural en México* (el cual sería publicado en 2019), la primera investigación colaborativa entre miembros de la RIER. Posteriormente, se han hecho estudios sobre diversos temas (multigrado, formación de docentes, políticas comparadas), además de otros emergentes (como la enseñanza en escuelas rurales en tiempos del COVID 19; las políticas de cierre de establecimientos educativos rurales; la implementación del Plan de Estudios 2022, conocido como la Nueva Escuela Mexicana, en escuelas rurales). Algunos de estos estudios obtuvieron financiamiento externo, otros han sido desarrollados con recursos de las propias instancias de donde proceden los miembros de la Red y la mayoría a través del trabajo voluntario de la membresía.

b. Publicaciones

Fruto de las investigaciones realizadas, hemos publicado una decena de libros con el sello de la RIER, además de haber coordinado media decena de dossiers y números monográficos especializados en revistas académicas. Además, creamos en 2023 la Revista Iberoamericana de Educación Rural, gracias al soporte logístico, técnico y financiero del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. La cual se ha publicado puntual de manera semestral y la calidad de su contenido le ha permitido

su inclusión en varios índices, bases de datos y redes de revistas. Debemos destacar que es una de las pocas publicaciones periódicas especializadas en educación rural en Iberoamérica.

c. Difusión

Desde hace años, la RIER colabora a través de sus miembros, que elaboran un comunicado mensual de difusión sobre diversos temas que se publica en el portal Educación Futura. Además, mantenemos actualizados un sitio web, un canal de *Youtube* y una página de Facebook, a fin de compartir información sobre actividades realizadas y datos de interés general. En el sitio web se ha construido un Repositorio que reúne materiales didácticos para el profesorado que labora en escuelas multigrado elaborados en diversos países hispanoparlantes.

d. Organización de eventos académicos

Debemos destacar la creación y desarrollo del Coloquio Iberoamericano de Educación Rural, celebrado de manera presencial desde el 2018 en México, Uruguay, Perú, Colombia, Costa Rica, Argentina y Cuba. Además de los Encuentros de Docentes Rurales, el Seminario Interno de Investigación y una gran cantidad de conferencias, mesas de discusión y *webinars*.

e. Formación del profesorado rural

Gracias a la iniciativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), en el año 2021 colaboramos en el diseño y desarrollo de la Licenciatura de Educación Multigrado que imparte la Unidad 241 de San Luis Potosí, y de la Maestría en Educación Rural ofrecida por la UPN del Estado de Chihuahua. Además, hemos diseñado e impartido diplomados (en colaboración con diversas instancias, como la Universidad Iberoamericana, el Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal y las Secretarías de Educación de los gobiernos de Puebla y Durango) sobre didáctica del multigrado, enseñanza de las lenguas originarias y telesecundarias. Creamos el Curso virtual Binacional Multigrado, el cual fue impartido a docentes de México, El Salvador, Costa Rica, Argentina y Colombia.

f. Elaboración de materiales didácticos

A solicitud de diversas instancias educativas hemos construido materiales didácticos específicos para escuelas multigrado e indígenas. Además, hemos tratado de complementar tales materiales con la elaboración de vídeos y de talleres para fomentar su uso con el profesorado rural.

g. Evaluación de acciones públicas

A petición del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) de México, en el bienio 2017-2018 encabezamos la *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*, una de las pocas evaluaciones educativas específicas para tal modalidad a nivel internacional. Además, realizamos el acompañamiento metodológico para la formulación del *Programa Nacional de Evaluación y Mejora Educativa sobre Educación Multigrado* (PRONAEME) del INEE y la asesoría para fortalecer el *Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo* (ABCD) que implementa el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en ese mismo país. Lo anterior, nos ha permitido dialogar con diversas áreas gubernamentales y construir una serie de propuestas específicas para fortalecer la educación rural.

h. Constitución de redes regionales

A fin de construir espacios que faciliten la construcción de visiones de escala regional, algo tan necesario en países altamente centralizados, la Red ha impulsado la constitución de dos Capítulos: el Sureste y el Noroeste, los cuales han desarrollado acciones propias como eventos académicos, investigaciones y publicaciones.

Todas las acciones antes reseñadas son insuficientes ante el tamaño de los retos a los que se enfrentan las escuelas de los territorios rurales; sin embargo, hemos demostrado que, a través de la suma de intereses y voluntades hacia temas de interés común, es posible apoyar en la visibilización y atención hacia procesos educativos rurales.

A manera de aprendizaje, hemos entendido que el trabajo colaborativo y en red tiene diversas etapas, que la participación de los miembros siempre será diferenciada, que existirán colegas que colaboran de manera

recurrente, otros de forma esporádica y una minoría no lo hará; que es importante tener criterios claros en el acceso y salida de miembros de la Red, a fin de que su conformación sea dinámica y que se abran espacios de participación a la membresía de acuerdo a sus circunstancias personales e institucionales. También, hemos aprendido que el diálogo con actores gubernamentales es importante y que dentro del mismo es importante generar propuestas realistas, alcanzables y con los recursos disponibles y, sobre todo, que la colaboración con escuelas, docentes, agentes educativos y familias es una parte fundamental del accionar de la Red.

No queda más que agradecer el sólido apoyo que la RIER ha recibido desde hace una década al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, institución jesuita y de vocación social, sin cuyo apoyo hubiera sido imposible haber alcanzado tantos logros como Red.

**Construyendo futuro: la trayectoria de la RIER desde sus primeros
encuentros. Entrevista a Cenobio Popoca Ochoa, México**



Las comunicaciones académicas de la RIER en el campo de la educación rural

Aportes y perspectivas

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Introducción

Una de las contribuciones de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) al campo educativo se da a través de las comunicaciones académicas de sus integrantes. Estas comunicaciones han tomado diferentes formatos, están dirigidas a un amplio grupo de destinatarios y tienen propósitos diversos, lo que les permite cubrir diferentes ámbitos de la difusión y divulgación del conocimiento. Algunos ejemplos de estas comunicaciones son los encuentros regionales entre diferentes actores educativos donde se comparten reflexiones sobre temáticas específicas dentro del campo de la educación rural; la Revista Iberoamericana de Educación Rural, que hasta el año 2024 ha publicado cuatro números.

Por otra parte, se han coordinado dossiers temáticos en diferentes revistas encabezadas por equipos de colegas; se cuenta con un repositorio de recursos didácticos para la enseñanza en escuelas multigrado y de lenguas mexicanas; y se han publicado libros, habitualmente alojados en el sitio web de la RIER, lo cuales se abocan a la presentación de resultados de investigaciones en un sentido amplio de este término.

Tal como ha sido la política de la Red, las comunicaciones académicas son documentos de acceso abierto al público que contribuyen a la libre circulación del conocimiento. Este capítulo se centra en el grupo de

comunicaciones que conforman los libros alojados en el sitio web. El objetivo es hacer una revisión de dicha literatura para los siguientes objetivos: *a)* identificar los aportes de estos trabajos al campo de la educación en territorios rurales, y *b)* ubicar las áreas menos abordadas y los posibles vacíos temáticos para orientar las futuras investigaciones de los integrantes.

Es importante tener en cuenta que la producción académica de los integrantes de la RIER no se agota en los materiales revisados para la presente sistematización. Esta producción es más amplia al menos en dos sentidos. Por un lado, existen publicaciones en papel que no tienen su correlato digital, lo que limitó el acceso al material y, por otro, los géneros que conforman la producción académica de los integrantes de la RIER van más allá de los géneros científicos, por ejemplo, se cuenta con memorias de encuentros académicos, manuales o compendios con actividades didácticas dirigidas a la enseñanza, videos y material audiovisual variado. Ahora bien, el corpus que analiza este capítulo refiere únicamente al género académico publicado a manera de libro en formato digital.

La finalidad del capítulo es aportar en la sistematización y comprensión del conocimiento construido por los integrantes de la Red a través de las comunicaciones académico-científicas que versan sobre el campo de la educación en territorios rurales de México y otros países hispanohablantes. Es imperante tener presente que el campo de la educación en territorios rurales tiene un carácter relativamente reciente en la investigación educativa lo que, en México, se observa en la ausencia de un eje temático específico para estas investigaciones en los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Las contribuciones al respecto estaban diseminadas en otros ejes o subejos temáticos, pero sin conformar un base sólida ni articulada de conocimientos sobre la educación en territorios rurales. De modo que este capítulo abona a los otros intentos realizados desde la propia RIER con el *Estado de Conocimiento de la Educación Rural en México* (Torres y Rebolledo, 2016) y el COMIE para mantener actualizado el panorama sobre el conocimiento construido en este campo.

Consideraciones metodológicas

El análisis del material bibliográfico se organizó siguiendo los criterios de una revisión sistemática de literatura. Esta es una forma de investigar que trabaja con datos secundarios ya publicados (Higgins y Green, 2011), en este caso, la producción académica de la RIER antes señalada. Los resultados de la revisión se organizan en dos fases: 1) selección y revisión de las comunicaciones y 2) sistematización del material en categorías de análisis.

Esta revisión de literatura recupera las comunicaciones escritas que se alojan en la sección de Publicaciones del sitio web de la RIER, por lo que no considera los textos de reflexión, divulgación ni de opinión, aunque hayan sido elaborados por uno o varios integrantes de la Red. En ese sentido, se revisaron 15 libros publicados en un periodo de siete años que va de 2016 a 2023.

Para la revisión de los documentos se generó una ficha por cada libro en donde se registró el título, autores, objetivo, metodología y resultados. Esta información se vació en una tabla, que permitió la revisión y sistematización de la bibliografía, primero, a partir de una mirada general que se orientó por la naturaleza de los trabajos y, posteriormente, desde una aproximación más específica para organizar subejos temáticos. Para la identificación de estos se tomó como guía el objetivo de cada trabajo, lo que permitió reconocer los contrastes y convergencias en los propósitos de la investigación y sus hallazgos.

Resultados de la revisión

Los resultados de la revisión se organizan en dos secciones. La primera presenta un panorama general de lo encontrado, que permite conocer las contribuciones de cada libro e identificar sus aportes al campo; la segunda sección se enfoca en la descripción de los ejes temáticos en que la autora del presente capítulo organizó las comunicaciones.

Panorama general de las poblaciones analizadas

De entre 2016 a 2023 se publicaron 15 libros con la participación de uno o varios integrantes de la RIER en la autoría o coordinación de estos documentos. La distribución de las cifras por año no permite visualizar alguna tendencia; sin embargo, en conjunto en los años 2018 y 2019 se publicó 40% de estos materiales (Tabla 1).

Tabla 1. Publicaciones por año

<i>Año de publicación</i>	<i>Número</i>	<i>Referencias</i>
2023	1	Vitarelli (2023)
2022	2	Cano Ruíz (2022) Red Temática de Investigación de Educación Rural (2022)
2021	2	Herrera Figueroa & Chan (2021) Santos & Espinoza (2021)
2020	2	Juárez Bolaños, Olmos & Ríos-Osorio (2020) Juárez Bolaños & González Fraga (2020).
2019	3	Messina, (2019). Torres & Rebolledo (2019) Juárez Bolaños (2019).
2018	3	Cano & Ibarra Aguirre (2018).
2017	1	Williamson (2017).
2016	1	Juárez (2016).

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la autoría, cinco libros son de autor único y diez son trabajos coordinados por uno o más integrantes de la RIER que cumplieron la función de editores académicos. Estos últimos documentos muestran los esfuerzos por construir trabajo colaborativo y participativo a partir del cual, colegas de diferentes instituciones –en algunos casos de distintos países– contribuyen para generar una obra. En las colaboraciones revisadas los autores no necesariamente comparten perspectivas teóricas o metodológicas sobre los temas. Cada uno escribe desde su ámbito de expertis disciplinar en función del objeto de estudio que haya planteado. La coexistencia de esta diversidad en una misma obra refleja la cohesión

que se genera entre los integrantes de la Red en torno al estudio de un campo de conocimiento y sus posibilidades analíticas para comprenderlo.

Con respecto a la nacionalidad, las publicaciones se abocan a realidades de distintos países hispanohablantes de Latinoamérica como México, Chile, Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Cuba, Venezuela y Perú, además de Brasil y España. En la tabla 2 se muestra esta numeralia.

Tabla 2. Publicaciones según el contexto geográfico de estudio

<i>Contexto geográfico estudiado</i>	<i>Número de publicaciones</i>
México	8
Chile	2
Argentina	1
Varios (confluyen más de un país)	4

Fuente: Elaboración propia.

Ejes temáticos en las publicaciones

En términos generales las publicaciones se circunscriben en el campo de la educación en territorios rurales; sin embargo, es posible identificar rasgos específicos que permiten agruparlas. Una forma de organización es la orientación metodológica general que deriva del objetivo de cada documento; así, es posible identificar productos de investigación orientados a dar cuenta del estado actual del objeto investigado y argumentar en entorno a ello, sistematizaciones de experiencias que recuperan las voces o relatos de sujetos específicos, y trabajos de índole práctico dirigidos a orientar la enseñanza por medio de dispositivos o herramientas didácticas. Enseguida se describen los libros según cada uno de estos bloques.

Los libros que pueden agruparse como parte de resultados de investigación se abocan en la presentación de estudios de caso, reportes de experiencias exitosas u otros modos de indagación que examinan la educación en territorios rurales de México y otros países. Estos siete trabajos analizan temáticas como la formación docente para contextos rurales, la participación comunitaria en el ámbito escolar, los retos de la práctica docente

en estos contextos y la innovación pedagógica. Además, presentan posturas críticas frente a las políticas de cierre de escuelas rurales desarrolladas en México y otras partes de Iberoamérica y las realidades en que subsisten las escuelas de organización multigrado en México. Enseguida se reportan más detalladamente cada uno de estos documentos a partir de dos grupos: uno de índole pedagógica y otro orientado hacia las políticas educativas.

En el grupo de trabajos de índole pedagógica y de formación docente ubicamos los siguientes: Vitarelli (2023) explora las particularidades y desafíos de la educación en contextos rurales argentinos centrándose en la necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos que respondan a las realidades locales. Los autores de los diferentes capítulos que componen el libro argumentan a favor de una pedagogía que reconozca y valore las culturas, saberes y prácticas de las comunidades rurales, y enfatizan la importancia de la contextualización del aprendizaje. A lo largo del texto, se presentan ejemplos de prácticas educativas innovadoras y se discuten las implicaciones de la formación docente en la implementación de estas pedagogías en el territorio del que forman parte. El libro aboga por una educación inclusiva y participativa que fomente el desarrollo sostenible y fortalezca la identidad cultural de los territorios. El aporte más destacado del documento gira en torno a la necesidad de repensar las pedagogías del ámbito rural y orientarlas hacia enfoques sensibles a las dinámicas sociales, económicas y culturales de las comunidades.

Por su parte, Willianson (2018) explora la intersección entre la educación y la diversidad cultural en contextos educativos. Este autor emplea el concepto de “territorios de aprendizaje” y propone la creación de estos para el reconocimiento y valoración de las diversas identidades culturales, especialmente en comunidades rurales e indígenas. El autor analiza cómo estos espacios pueden fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado, promoviendo el respeto y la inclusión de diferentes saberes y prácticas culturales locales. A través de ejemplos y experiencias, el libro recupera estrategias pedagógicas que integran la interculturalidad en el aula, abordando la importancia de la participación activa de la comunidad en el proceso educativo. Además, Willianson reflexiona sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores al implementar enfoques

interculturales, enfatizando la necesidad de una formación docente y de políticas educativas que respalden esta visión. En resumen, el libro es una invitación a repensar la educación desde una perspectiva intercultural, con el objetivo de construir comunidades más inclusivas y equitativas.

Rodríguez (2018) coordina un libro que presenta dos secciones, una enfocada al diagnóstico de los aprendizajes y otra a la implementación de estrategias de enseñanza en las aulas ubicadas en territorios rurales mexicanos. Con respecto a la primera, los capítulos muestran aproximaciones al aprendizaje del español en estos espacios escolares lo que deja entrever los saberes de los estudiantes sobre su lengua primera y lo coteja con los requerimientos curriculares solicitados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ese nivel educativo. Por otra parte, la sección que se aboca a la enseñanza da cuenta de la implementación de estrategias exitosas para enseñar español en las aulas de escuelas rurales y se enfoca en el análisis de temáticas como el acompañamiento en la planeación docente y el trabajo por proyectos en primarias multigrado. En conjunto, el libro es una obra que combina el diagnóstico y las propuestas didácticas por lo que permite conocer un panorama general del aprendizaje y la enseñanza del español como lengua primera en escuelas rurales mexicanas; además, ayuda a destacar la importancia de contextualizar la educación e incluir herramientas de enseñanza apropiadas a estas realidades áulicas en el currículo.

En un trabajo en torno a la formación docente para la educación en territorios rurales, Juárez y González (2020) y los autores de los diferentes capítulos analizan los desafíos que enfrentan los educadores en estos contextos y proponen enfoques pedagógicos para la formación del profesorado que valoren el conocimiento local y promuevan la participación activa de la comunidad en el proceso educativo y el acompañamiento a los docentes. En conjunto, el texto enfatiza la importancia de formar docentes que no solo sean expertos en contenido, sino también facilitadores de un aprendizaje contextualizado y relevante para los estudiantes y sus comunidades. Además, se incluyen experiencias prácticas y modelos de formación que buscan preparar a los docentes para ser agentes de cambio desde el fomento de una educación inclusiva y sostenible.

Ahora bien, en el grupo de trabajos en torno a las políticas educativas y las condiciones de las escuelas ubicadas en territorios rurales ubicamos los siguientes documentos: Juárez, Olmos y Ríos (2020) abordan los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en contextos rurales de diversos países. A través de un enfoque multidimensional, los diferentes autores de los capítulos analizan factores como la desigualdad educativa, la diversidad cultural y lingüística, y las políticas educativas vigentes en sus países. El texto incluye estudios de caso y experiencias prácticas que ilustran cómo las comunidades rurales están innovando en sus enfoques educativos, así como el papel crucial de la formación docente y la participación comunitaria. Los autores argumentan que para mejorar la educación en estas áreas es necesario adoptar políticas inclusivas que respeten y valoren las particularidades locales, fomentando una educación pertinente y de calidad. En resumen, el libro es una contribución significativa al campo de la educación rural en Iberoamérica porque ofrece una visión comprensiva y crítica de este campo de conocimiento recientemente conformado.

Por su parte, Juárez (2020) coordina un libro en el que diversos autores examinan el fenómeno del cierre de escuelas en áreas rurales de la región y analiza las políticas educativas que han llevado a esta situación. Además, destaca que algunas de las razones que orientan estas políticas son la falta de recursos, la baja matrícula y la centralización de la educación. El libro también señala las consecuencias de estos cierres, que incluyen la exclusión educativa, el debilitamiento de las comunidades y la pérdida de cultura local. A través de estudios de caso y datos empíricos, se evidencia cómo estas políticas afectan desproporcionadamente a las poblaciones más vulnerables, incluyendo a comunidades indígenas y rurales. Aunado a lo anterior, el texto propone alternativas y estrategias para revitalizar la educación en contextos rurales, enfatizando la necesidad de políticas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y geográfica en Iberoamérica.

Cano e Ibarra (2018) analizan la realidad de las escuelas multigrado mexicanas, las cuales en su mayoría se ubican en contextos vulnerables. Los autores de los diferentes capítulos que componen la obra analizan cómo la diversidad de niveles educativos en una misma aula plantea

desafíos significativos para los docentes, pero también ofrece oportunidades para la innovación pedagógica. El libro incluye estudios de caso y ejemplos de estrategias exitosas que han sido implementadas en diversas comunidades lo que permite apreciar cómo los educadores adaptan sus didácticas pese a las condiciones institucionales adversas para atender las necesidades de todos los estudiantes. Además, el texto ofrece la posibilidad de comprender las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan estas escuelas, como la falta de recursos y el contexto socioeconómico de los estudiantes. En resumen, el libro ofrece una mirada profunda y crítica sobre la educación en escuelas multigrado y destaca la capacidad de adaptación y la creatividad de los educadores ante lo complejo que puede ser su realidad escolar.

Ahora bien, otro grupo de trabajos utiliza la sistematización de experiencias como herramienta metodológica. Entre estos se identifican tres documentos que aportan desde las voces de los actores en torno a la reflexión de temas relevantes en la educación rural: en México, los efectos del confinamiento por la pandemia de COVID-19 y las experiencias de líderes educativos comunitarios (LEC) de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y en Chile la documentación de experiencias en torno a la implementación de estrategias pedagógicas.

Varios autores (2021) compilan relatos y reflexiones de diversas experiencias educativas acontecidas durante la pandemia por COVID-19 en una región de Guerrero. Estas experiencias se recuperaron como producto de un encuentro entre diversos actores educativos de la región que desde sus puntos de vista expresaron los desafíos que enfrentaron en ese periodo complejo de la historia reciente de México y el mundo. Los autores, a través de una variedad de voces, documentan cómo docentes, estudiantes y padres de familia enfrentaron los retos del confinamiento y la transición a la educación a distancia. En el libro se abordan las dificultades que enfrentaron las comunidades rurales e indígenas, como la falta de recursos tecnológicos, el acceso limitado a internet y la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a contextos específicos para los que no estaban diseñados. A pesar de estos desafíos, el libro también resalta innovaciones y estrategias creativas que surgieron para mantener la enseñanza

en estos contextos de diversidad durante condiciones adversas; algunas de estas son el uso de materiales impresos y actividades en la comunidad, y el establecimiento de diversos canales de comunicación con las familias. La obra ofrece una mirada integral sobre las experiencias vividas en el contexto educativo rural durante el confinamiento, lo que ayuda a visualizar la resiliencia y adaptabilidad de las comunidades y sus diferentes actores educativos.

Por otra parte, Messina (2019) sistematiza los relatos de líderes de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México. El libro recoge y analiza las experiencias de estos educadores, quienes trabajan en contextos rurales en condiciones complejas. A través de las historias de vida de estos líderes, el libro destaca sus trayectorias, desafíos y logros en el ámbito educativo, lo que destaca temas como la resiliencia, el compromiso y la creatividad de los educadores en la búsqueda de soluciones a las problemáticas locales que enfrentan. Messina pone énfasis en la importancia de la educación comunitaria como una herramienta para el desarrollo social y cultural de las comunidades y deja entrever cómo las historias personales de estos líderes pueden influir en la práctica pedagógica y en la transformación individual y colectiva de las comunidades.

Finalmente, Williamson (2018) documenta experiencias del desarrollo de un enfoque educativo innovador en territorios rurales chilenos. El autor sistematiza la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades y realidades locales y que promueven la participación activa de los estudiantes y la comunidad; además, destaca la importancia de contextualizar la educación, integrando elementos culturales y sociales propios de la región. La obra analiza los retos y logros de esta experiencia, así como el papel fundamental de los docentes en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y relevante. A través de relatos y testimonios, el libro ofrece una visión esperanzadora sobre la educación en áreas rurales, resaltando la potencialidad de transformar la enseñanza al valorizar el conocimiento local y fomentar una educación que fortalezca la identidad cultural de los estudiantes.

En lo que respecta al grupo de trabajo que aportan a las prácticas de enseñanza de los docentes que laboran en contextos rurales, se identificaron tres libros en torno a dos temáticas: la enseñanza de lenguas mexicanas y el trabajo por proyectos en aulas de organización multigrado.

Herrera y Chan (2021) presentan una guía para el uso de la tutoría como herramienta para promover la lectura en lengua maya. Los autores presentan un enfoque práctico y teórico que busca fortalecer las habilidades de lectura y escritura en contextos donde se hablan lenguas indígenas. Sin embargo, dado que el trabajo a través de la tutoría tiene funcionalidades pedagógicas que van más allá de la promoción de lectura, la utilidad del libro se amplía a otras necesidades pedagógicas y a otros contextos lingüísticos y culturales. El texto incluye ejemplos de prácticas exitosas y reflexiones sobre la formación de los tutores, subrayando el papel crucial que desempeñan en el proceso educativo. En resumen, el libro es una guía útil para educadores que buscan fomentar la lectura en lenguas originarias, promoviendo una educación que respete y potencie la diversidad cultural, así como el trabajo colaborativo entre iguales.

Santos y Espinoza (2021), por su parte, presentan un conjunto de estrategias didácticas para la enseñanza de lenguas originarias en contextos educativos multiculturales. Las autoras enfatizan la importancia de integrar las lenguas originarias en el currículo, promoviendo no solo la alfabetización en estas lenguas, sino también el respeto y la valorización de las culturas de los estudiantes. El libro incluye ejemplos prácticos y recursos que pueden ser utilizados por los docentes para la enseñanza de las lenguas mexicanas y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Cano (2022) compila un conjunto de capítulos en torno a la implementación de proyectos didácticos como metodología de enseñanza en aulas multigrado. Cano argumenta que esta estrategia pedagógica es especialmente efectiva en aulas donde se combinan estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje, pues permite la participación activa y colaborativa de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes. A través de ejemplos concretos, los diferentes capítulos ilustran cómo el trabajo por proyectos puede ser adaptado a las características y necesidades de las

comunidades rurales vulnerables. Además, el libro deja entrever los desafíos que enfrentan los docentes en estas aulas, como la gestión del tiempo y la atención a la diversidad.

Una de las obras que se revisaron para este capítulo es el *Estado del arte de la educación rural en México* (Rebolledo y Torres, 2019), el cual fue coordinado por dos integrantes de la Red y construido gracias al trabajo y colaboración de diferentes colegas. Este documento reviste una enorme relevancia porque, en principio, se trata de una contribución de la RIER que muestra un panorama amplio y claro sobre el estado de la educación rural en México en un periodo de 10 años. De este modo, además de la recuperación de la literatura sobre el tema, el libro delimita ejes temáticos dentro del campo de la educación rural. Estos ejes organizan los hallazgos y, a su vez, permiten identificar los vacíos y pendientes de la investigación. Aunado a lo anterior, el libro aporta a la construcción del campo en tanto que, para ese periodo y hasta 2022, no se tiene registro de otros estados de la cuestión a este respecto. Hasta 2024 la educación rural aparece como un eje al interior de los campos temáticos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y sus Estados del Conocimiento. Antes de esto, los trabajos que abordaban líneas temáticas de este campo estaban reportados en otros ejes, lo que impedía la visión completa de los aportes al respecto.

A modo de conclusión

Como se pudo apreciar en la presentación de los documentos académicos publicados en el repositorio de la RIER, los temas de investigación en el campo de la educación rural que se desarrollan por parte de los integrantes, *grosso modo*, versan sobre temáticas como: la pedagogía y las didácticas en las escuelas ubicadas en territorios rurales; los docentes (sus prácticas y formación profesional), las relaciones entre escuela, comunidad y territorio; y las trayectorias de otras figuras educativas como es el caso del CONAFE en México. Enseguida se resumen cada uno de estos ejes.

En el ámbito pedagógico y de las didácticas, la discusión se orienta en torno a la pertinencia del currículo tradicional en los contextos rurales. Los hallazgos de las investigaciones al respecto critican la relevancia de los currículos homogéneos y apuestan por la adaptación de los enfoques y mallas curriculares a las necesidades y contextos locales, incorporando prácticas agrícolas, conocimientos locales y comunitarios, así como habilidades para la vida propias de los territorios rurales. Estas nuevas pedagogías promueven didácticas basadas en metodologías activas con el trabajo por proyectos y otras de índole práctica que permiten tanto la recuperación de conocimientos locales, como la interacción entre estudiantes diversos en edades, grados escolares y niveles de apropiación de los contenidos.

En lo que respecta a los docentes, las discusiones en torno a sus prácticas, sus trayectorias y su formación profesional se han orientado al campo de la política pública, pues hoy en día se reconoce que la tarea de los estados-nación implica no solo garantizar el acceso de la población en edad escolar a la educación básica o media superior, sino también atender la adecuada formación de los profesores en lo que respecta al fortalecimiento de sus didácticas y la consolidación de perfiles profesionales con una conciencia atenta y sensible las realidades y culturas locales. Dentro de este ámbito, las comunicaciones de la RIER apuestan por la relevancia de la participación comunitaria en la formación del profesorado para territorios rurales, así como en la incorporación de estos en la vida comunitaria de los estudiantes.

En el eje de las relaciones entre escuela, comunidad y territorio se ha abonado a la discusión de las nuevas ruralidades y las definiciones del territorio. Estos aportes han permitido ampliar la comprensión de lo rural para ir más allá de la delimitación establecida en torno al número de habitantes y la presencia/ausencia de servicios básicos. Estas discusiones sostienen la necesidad de reconocer las estrechas relaciones entre los elementos de orden natural y biológico con los constructos sociales y culturales que configuran el territorio, su gente y sus escuelas. Además, ayudan a comprender que la visión tradicional de la vida rural resulta insuficiente para analizar el devenir dinámico de estas poblaciones que han estado

expuestas a fenómenos como la migración y movilidad, la diversificación económica y la influencia de las tecnologías, los cuales han influido en la vida de sus habitantes.

La diversidad de intereses vertidos en las publicaciones también permite observar puntos importantes de convergencia que se reflejan en el trabajo colaborativo implicado en libros conjuntos y en la construcción de objetos de estudio en cada uno de los ejes temáticos. Los integrantes de la red han manifestado actitudes críticas y posturas reflexivas acerca de las políticas educativas vigentes en sus diferentes países, lo que ha permitido visualizar tendencias internacionales en torno a temáticas como el cierre de escuelas rurales y la formación del profesorado para estos contextos.

Otro aspecto importante identificado en la bibliografía revisada es la presencia de temáticas emergentes en el campo de la educación en territorios rurales; algunas de estas son el impacto de la migración y movilidad en la organización de las comunidades, así como la resiliencia comunitaria en condiciones adversas como lo fue la pandemia por el COVID-19. En ambas ha destacado el papel de la educación como elemento de cohesión social. Además de lo anterior, los documentos analizados muestran una tendencia que orienta las investigaciones hacia el análisis de los aspectos positivos de las escuelas ubicadas en contextos rurales, tanto en el ámbito pedagógico como comunitario, lo que contrasta con la visión deficitaria que se encargó de documentar las condiciones adversas en que se desarrolla la educación en estos espacios. Esto no implica que se hayan superado las adversidades, sino más bien que los esfuerzos investigativos están enfocados en analizar las ventajas educativas de estos contextos.

Las preguntas que derivan de este análisis son: ¿qué nos falta por investigar? Y, ¿hacia dónde podemos dirigir nuestros esfuerzos analíticos como integrantes de la RIER? Los aportes de las comunicaciones escritas permiten identificar vacíos temáticos que enmarcan las posibles respuestas a las preguntas anteriores:

- a) El uso de la tecnología en la educación en territorios rurales. La pandemia por COVID-19 mostró las condiciones de inequidad en torno al acceso, disponibilidad y uso de la tecnología en la educación desarrollada en territorios rurales, lo que acrecentó el debate

- entre quienes la consideran como una herramienta para mejorar la educación y aquellos que destacan las brechas digitales que limitan su uso.
- b) Los vínculos entre los resultados de investigación y las políticas educativas en diferentes países de Iberoamérica. Los diversos estudios de los colegas han mostrado que la educación es un instrumento para promover la equidad y la justicia social en contextos de marginación; sin embargo, no se ha estudiado lo suficiente la incidencia de estos resultados en las políticas educativas de nuestra región.
 - c) Los efectos de la descentralización de la educación en la educación en territorios rurales. Diversos trabajos han mostrado que esta descentralización puede permitir que las comunidades tengan más voz en la toma de decisiones, pero es necesario indagar los posibles desafíos en cuanto a la sostenibilidad y la equidad en la distribución de recursos.

En resumen, las comunicaciones académicas revisadas apuntan la relevancia de la educación en territorios rurales tanto a nivel nacional, como en Iberoamérica. Se trata de un motor para el desarrollo sostenible, la cohesión social y la preservación cultural en las diferentes regiones. Derivado de ello, abordar los desafíos que enfrenta la educación en este campo específico es esencial para construir sociedades más equitativas y resilientes, de ahí la importancia que revisten los esfuerzos de los y las integrantes de la RIER para contribuir al conocimiento en este campo del conocimiento.

Referencias

Arteaga, P., Popoca, C., & Juárez, D. (Coords.) (2020). *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

- Cano Ruíz, A. (Coord.). (2022). *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Cano, A., & Ibarra Aguirre, E. (Eds.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Ediciones Eón.
- Herrera Figueroa, D., & Chan, L. P. (2021). *Procesos de tutoría en la enseñanza y fomento de la lectura en lengua originaria. Orientaciones para el docente y el alumno tutor*. Nómada.
- Higgins, J., & Green, S. (2011). *Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones*. Centro Cochrane Iberoamericano.
- Juárez Bolaños, D. (Coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Nómada.
- Juárez Bolaños, D., & González Fraga, J. D. (Eds.) (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales*. Editorial Colofón.
- Juárez Bolaños, D., Olmos, A. E., & Ríos-Osorio, E. (Eds.). (2020). *Educación en territorios rurales de Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Messina, G. (2019). *Historias de vida y experiencias pedagógicas: Sistematización de los relatos de líderes de educación comunitaria del CONAFE*. Red de Investigación en Educación Rural.
- Red Temática de Investigación de Educación Rural. (2022). *Experiencias escolares y de docentes y padres de familia en escuelas rurales e indígenas durante el confinamiento 2021. Zona pacífico-sur*. Red de Investigación en Educación Rural.
- Rodríguez, B. (Coord.) (2018). *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas*. Ediciones Colofón.
- Santos, T., & Espinoza, D. (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*. INIDE/ Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Torres, R. M., & Rebolledo, V. (Eds.) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014*. Universidad Iberoamericana.
- Vitarelli, M. (Coord.) (2023). *Pedagogía de las ruralidades en los territorios*. Universidad de San Luis.

Williamson, G. (2018). *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, Región de la Araucanía*. Universidad de la Frontera.

Williamson, G. (2017). *Territorios de aprendizaje interculturales*.

**De la colaboración al compromiso. Entrevista a Guillermo
Williamson, Chile**



**Habrá una escuela que los atienda: la lucha por la visibilización y el
valor de la educación en territorios rurales. Entrevista a Berenice
Ortiz Elizalde, México**



Políticas y acciones públicas relativas a la educación multigrado en México

Una evaluación propositiva

Lucila Galván Mora

Introducción

Este capítulo relata la experiencia de colaboración de la Red Temática de Investigación de la Educación Rural (RIER) en un proyecto de evaluación integral de las políticas, programas y acciones públicas dirigidas a la educación multigrado en México, efectuado entre los años 2017-2019, bajo la coordinación y con financiamiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo autónomo entonces en funciones, encargado del sistema de evaluación educativa en el país.

El proyecto tuvo cobertura nacional y buscaba tener un panorama completo de la problemática asociada a la educación multigrado, abarcando los subsistemas, niveles y modalidades que operan en Educación Básica. Contempló tres objetos de análisis: 1) las políticas y los programas federales que entonces se aplicaban, 2) la gestión y operación de los servicios educativos en algunas entidades federativas y 3) las condiciones del trabajo docente en escuelas y comunidades rurales e indígenas de diversas regiones.

La génesis del proyecto se remonta al año 2016, cuando el secretario de educación del Estado de Durango presentó, en el seno de una Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa del INEE, una iniciativa para atender los enormes desafíos y las profundas brechas que impactan la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en las escuelas multigrado.

La iniciativa fue respaldada por las autoridades educativas de 27 entidades federativas y retomada por la Junta de Gobierno del INEE como acción prioritaria para ser desarrollada en el mediano plazo. La misión explícita de quienes se implicaron fue cumplir con el derecho constitucional de toda la población a una educación equitativa y de calidad (INEE, 2017).

Además de las autoridades educativas federales y estatales que asistieron a la Conferencia mencionada, se sumaron a este proyecto el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo encargado de la educación comunitaria, y el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED); así como la RIER que, a través de un grupo de investigadores, asumió distintas tareas y responsabilidades.

De manera conjunta, se elaboró el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), donde se estableció la logística de evaluación que se emprendería, la organización de Grupos de Trabajo Regionales para analizar temáticas específicas; los procedimientos para recuperar estudios, programas y experiencias sobre escuelas multigrado, a escala nacional e internacional; y la metodología adecuada para construir los referentes de mejora que orientarían el análisis de la información recopilada (INEE, 2017).

El PRONAEME constituye un documento único en su género, no solo porque estableció las pautas a seguir y los procedimientos metodológicos para la evaluación de la educación multigrado, sino porque adelantó un primer panorama nacional sobre cinco aspectos clave asociados a la modalidad multigrado: 1) supervisión y asesoría técnico-pedagógica, 2) gestión y organización escolar, 3) currículo, materiales y prácticas educativas, 4) formación inicial y continua de docentes, y 5) infraestructura y equipamiento escolar (INEE, 2017). Este panorama sería un referente importante en el proceso de investigación que se emprendería, por la información que contenía y por los referentes de mejora que proponía, retomados de la literatura académica e institucional sobre el tema.

En este documento se puso en evidencia un fuerte contraste: la ausencia de una política educativa nacional permanente, integral y articulada entre los diferentes gobiernos, sistemas y niveles escolares; y la presencia de esfuerzos e iniciativas estatales para atender –con presupuesto y

recursos propios– las apremiantes necesidades de los centros multigrado (INEE, 2017, pp. 110-111).

En este contexto, la RIER asumió la responsabilidad de evaluar la implementación de políticas y acciones públicas dirigidas a la educación multigrado, tanto de origen federal como estatal. El análisis de la micro-política que tejen los diferentes actores en las entidades y los centros escolares, fue un eje central para formular recomendaciones realistas y viables para la mejora de la escuela multigrado y proponer acciones a favor de la equidad y calidad educativas en territorios rurales.

En el marco del Décimo Aniversario de la Red, este capítulo tiene como objetivo principal dejar memoria de la experiencia de colaboración la red en el proyecto de evaluación mencionado, así como compartir las propuestas de mejora generadas por la investigación emprendida. El relato también significa un reconocimiento a los diez colegas de la RIER que intervinieron en el proyecto y refiere las acciones que impulsaron para incidir en los marcos normativos y legales que decretan sobre el derecho a la educación de la población rural en México.

Proceder metodológico

La evaluación de políticas, programas y acciones dirigidas a escuelas multigrado se realizó al reconocer oficialmente que estas presentan condiciones de aislamiento, marginación y precariedad de los servicios; situación alarmante dado que, en ese momento, 50.1% del total de escuelas públicas de educación básica era de organización multigrado, y en ellas estudiaban poco más de 1 millón 702 mil niños, niñas y adolescentes (INEE, 2019a).

Ante esta problemática, la evaluación siguió un enfoque de derechos humanos que parte de reconocer la obligación del Estado en su cumplimiento. Así, la indagación tuvo desde su origen un talante propositivo y su culminación sería la elaboración de las *Directrices para mejorar la educación multigrado* (INEE, 2019b), dirigidas a autoridades educativas federales y estatales con el propósito de normar y orientar decisiones, gestiones y acciones en la materia.

En la investigación evaluativa, se utilizaron procedimientos cuantitativos y cualitativos; por una parte, se hicieron análisis estadísticos de indicadores educativos, se aplicaron cédulas para identificar problemáticas regionales y se analizó la “arquitectura” de los programas oficiales en curso para la atención multigrado; por la otra, se realizó trabajo de campo en varias entidades para documentar experiencias de gestión locales y problemas de operación en las escuelas y comunidades rurales donde opera la modalidad. La coordinación y seguimiento de estas tareas fueron prerrogativas del INEE.

Un equipo consultor de la RIER, coordinado por Diego Juárez Bolaños, llevó a cabo la investigación cualitativa, principalmente a través de entrevistas individuales y grupales a los actores implicados, visitas a escuelas regulares e indígenas de varios estados y aplicación de cédulas sobre trayectoria y condiciones laborales de los docentes e infraestructura y equipamiento de las escuelas. La indagación abarcó los servicios adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al CONAFE.

Las entrevistas se hicieron con base en una matriz elaborada por el INEE y enriquecida por el equipo consultor, que incluía las dimensiones a evaluar y sus componentes, los criterios de evaluación, los referentes de mejora y las preguntas que se harían a los diferentes actores. La información se procesó con el programa Atlas Ti; previamente, las entrevistas fueron transcritas y codificadas de manera manual, con base en un Libro de Códigos elaborado *exprofeso*.

Se entrevistó a las autoridades educativas federales entonces en funciones, así como a funcionarios y equipos técnicos a cargo de las escuelas multigrado en siete estados: Chiapas, Durango, Guanajuato, San Luis Potosí, Sinaloa, Veracruz y Yucatán; también a supervisores y asesores técnico-pedagógicos, líderes de educación comunitaria (LEC) y otras figuras educativas adscritas al CONAFE; a docentes de los tres niveles educativos, asociaciones de padres y madres de familia y autoridades comunitarias.

De manera estratégica, se visitó un total de 31 escuelas de diferentes niveles y modalidades en los estados de Durango, Guanajuato y Yucatán, con miras a elaborar estudios de caso que dieran cuenta de las experiencias y gestiones locales para atender escuelas multigrado y sus resultados.

La aproximación cualitativa permitió acceder a las percepciones de los principales actores, los procesos educativos que se desarrollan en escuelas concretas, las condiciones materiales que enmarcan el trabajo docente y las relaciones que establecen las comunidades con la institución escolar. De este modo, la evaluación se enriqueció con las voces de los protagonistas, las estrategias que emprenden en variados contextos escolares y sus expectativas de mejora.

Los procedimientos y los resultados de investigación se expusieron en un informe técnico de 814 páginas, titulado “Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado”, el cual se entregó al INEE en el mes agosto de 2018. Este documento se alojó en el sitio virtual del mencionado instituto para su consulta pública (INEE, 2018).

Dimensiones de análisis y hallazgos

Las dimensiones consideradas en la evaluación de la implementación de políticas públicas y programas para educación multigrado estaban alineadas a las cinco que se establecieron originalmente en el PRONAEME; y se agregaron dos más, quedando como sigue: 1) Currículo, 2) Materiales educativos, 3) Formación docente inicial y continua, 4) Condiciones en la prestación del servicio, 5) Supervisión y acompañamiento, 6) Infraestructura y equipamiento escolar y 7) Gestión escolar. En conjunto, las dimensiones constituyeron ejes importantes para recopilar, organizar y analizar la información obtenida durante el trabajo de campo.

El equipo consultor de la RIER elaboró descripciones analíticas de cada dimensión, destacando fortalezas y áreas de oportunidad; se incluyeron testimonios de los actores entrevistados, distinguiendo sus perspectivas y funciones; se especificaron características distintivas de los niveles estudiados (preescolar, primaria y secundaria); y se contrastaron datos correspondientes a los subsistemas (SEP, CONAFE) y tipos de escuela (regular, indígena, comunitaria) objetos de investigación.

En este apartado, se presentan de manera sucinta algunos hallazgos vinculados a las dimensiones señaladas, reportados en el informe técnico

mencionado (INEE, 2018). Por su recurrencia en los distintos contextos escolares, estos datos sustentaron las recomendaciones y propuestas de mejora que la RIER elaboró sobre educación multigrado (RIER, 2019a).

Respecto al tema Currículo se encontró que, frente a planes de estudio de educación básica generales y basados en una estructura escolar unigrado, existen propuestas estatales de reorganización curricular para primarias multigrado que, basadas en el currículo vigente, buscan una pedagogía pertinente para esta modalidad educativa. La mayoría fueron elaboradas por equipos técnicos que reconocen el potencial formativo de los grupos multigrado y con amplia experiencia en la gestión escolar; y contaron con la participación activa de docentes en servicio, que aportaron sus conocimientos y saberes relativos a la planeación didáctica, participación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

El análisis apuntó la necesidad de fortalecer a estos equipos técnicos para el diseño curricular y didáctico, con el fin de lograr mayor congruencia en la dosificación y graduación de los contenidos escolares que contienen las reorganizaciones; así como la urgencia de incluir los niveles de preescolar y telesecundaria, por lo general bastante desatendidos.

Por otra parte, la investigación constató un modelo curricular para los centros comunitarios del CONAFE pensado para una enseñanza multigrado, aunque su implementación resultaba difícil para los LEC por la carencia de recursos y materiales educativos en las aulas, la eventualidad de asesoría especializada y la limitada formación docente con la que emprenden su trabajo.

En cuanto a Materiales educativos, la indagación identificó una logística probada por parte de la SEP y el CONAFE para que los Libros de Texto Gratuitos (LTG) y las Unidades para el Aprendizaje Autónomo (UAA), respectivamente, lleguen a las escuelas y los centros comunitarios antes de iniciar los ciclos escolares. Tales logísticas aliviaban en parte la escasez de otros materiales educativos para apoyar los aprendizajes en situación multigrado. Al parecer, el diseño y edición de adecuaciones curriculares para escuelas multigrado y otros materiales complementarios, no eran prioridad de las políticas federales de la SEP; y si bien las UAA del CONAFE fueron concebidas para apoyar el trabajo multinivel y multigrado en las

aulas, los LEC reportaron carencias de recursos pedagógicos y bibliográficos para desarrollar las unidades en óptimas condiciones.

En este rubro, el análisis ubicó múltiples esfuerzos locales en la producción y edición de materiales para apoyar el trabajo docente; por lo general, contextualizados y centrados en temas que los maestros consideran de primera importancia: planeación didáctica, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Además, durante las visitas a las escuelas, se observó a docentes y LEC elaborar materiales en las aulas, con sus propios recursos y en función de sus particulares criterios pedagógicos, con el fin de apoyar a sus alumnos con necesidades educativas especiales o hablantes de alguna lengua originaria, principalmente. Las experiencias recogidas en este sentido representan sin duda referentes de mejora *in situ* que pueden sustentar una política editorial expedita y más adecuada para escuelas multigrado.

La temática sobre Formación inicial y continua se abordó buscando su articulación y congruencia con las necesidades de trabajo expresadas por docentes multigrado de escuelas regulares e indígenas y figuras educativas de centros comunitarios. La búsqueda confirmó la distancia existente entre los programas de formación y los retos pedagógicos que el personal docente enfrenta en las aulas; y puso de relieve la necesidad de impulsar programas de formación con enfoque profesionalizante que aborden problemas y materia de trabajo en multigrado, y tomen en cuenta las condiciones laborales del magisterio, la infraestructura de las escuelas y las características de los contextos culturales y lingüísticos donde se encuentran.

La investigación puso en evidencia la ausencia de una política de formación docente, a escala nacional, dirigida a docentes de todos los niveles de educación básica que laboran en territorios rurales. Los programas de formación continua de mayor envergadura, como el de Carrera Magisterial y el Servicio Profesional Docente, habían estado supeditados a mecanismos de compensación salarial y evaluación del desempeño para el ingreso, permanencia y promoción en puestos de trabajo. Así, se desdibujaban demandas y necesidades formativas de los maestros que ejercen en zonas rurales.

El equipo consultor de la RIER identificó en distintas entidades iniciativas y acciones en marcha que buscaban fortalecer la formación inicial de docentes con cursos, talleres y trayectos orientados a la docencia y gestión escolar en escuelas multigrado; sobre todo en aquellas donde los docentes noveles, recién egresados, inician su carrera en escuelas de organización multigrado ubicadas en contextos con alto grado de marginación.

El análisis reconoció que la formación inicial y continua para trabajar en territorios rurales e indígenas, era un gran pendiente del Sistema Educativo Mexicano (SEM). La responsabilidad de su atención recaía, como otros rubros, en las instituciones formadoras de docentes y las secretarías de educación estatales que avanzaban propuestas más o menos estructuradas para atender las necesidades sentidas del magisterio.

En la dimensión Condiciones de prestación del servicio se analizaron trayectorias, condiciones laborales y retribuciones económicas de docentes y figuras educativas; se puso de manifiesto tanto la disparidad en la contratación del personal adscrito en ambos subsistemas, como la precariedad profesional que todos enfrentan.

Mientras que la SEP contrata al personal de acuerdo con una normatividad que permite cierta estabilidad laboral, el CONAFE ofrece becas de estudio a los LEC a cambio de la prestación de su servicio en los centros comunitarios. Respecto a las condiciones laborales, los maestros de escuelas multigrado no cuentan con viviendas adecuadas para radicar en las comunidades, ni con alimentación suficiente, servicios de salud adecuados y seguridad en los traslados, sobre todo en regiones tomadas por el crimen organizado; el sueldo que reciben es insuficiente y cuando llegan a tener estímulos adicionales, estos se pagan con atraso y en parcialidades. Y las figuras educativas que viven en las localidades, dependen de los apoyos que reciben de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) para su hospedaje y alimentación. Puede decirse que estas figuras se encuentran en permanente estado de vulnerabilidad, no solo por las carencias que enfrentan en cuanto a servicios básicos y comodidades mínimas, sino por los exiguos apoyos económicos que reciben, con los cuales deben solventar estudios, traslados para recibir asesoría y necesidades personales.

En relación con Supervisión y acompañamiento se identificó que los supervisores jugaban un papel clave en el apoyo que requieren los docentes para desarrollar su trabajo pedagógico, así como para establecer relaciones de colaboración entre las autoridades locales, las comunidades y las escuelas. Su implicación en la organización de los Consejos Técnicos de zona era fundamental, por tratarse de un espacio donde se compartían problemas y resoluciones para la enseñanza multigrado. Los retos que enfrentaban muchos supervisores tenían que ver con la gran cantidad de escuelas asignadas y la falta de recursos económicos para los desplazamientos y visita regular a las mismas, situación que se agravaba con la paulatina desaparición de los Asesores Técnico Pedagógicos, quienes apoyaban la labor supervisora.

Una acción innovadora documentada en varias entidades, se refería a la creación de asesores pedagógicos y directores itinerantes que se encargaban del acompañamiento y las labores administrativas en varias escuelas, cercanas entre sí, formando circuitos de atención para la enseñanza multigrado. La función itinerante, prevista en la estructura organizativa del CONAFE, promovía redes de tutoría como estrategia de asesoría para afrontar problemas de trabajo, fomentar la cooperación entre docentes, cuidar el aprendizaje de los alumnos y propiciar confianza y autoestima profesional en las figuras educativas. Una experiencia, ampliamente estudiada por el equipo consultor, que podría ser implementada –con las adecuaciones del caso– en escuelas multigrado adscritas a la SEP.

La información relacionada con Infraestructura y equipamiento de las escuelas multigrado se obtuvo aplicando una encuesta en cada uno de los centros visitados. Se encontró que en ambos subsistemas los espacios educativos acusaban necesidades de construcción y mantenimiento, situación agudizada en las escuelas de localidades indígenas o con alto grado de marginación. Otra problemática compartida se refería a la legalización pendiente de los terrenos escolares; sin títulos de propiedad, las escuelas no podían ser beneficiadas con programas de apoyo a la infraestructura y equipamiento.

A contraparte, se observó que el Programa de infraestructura educativa llamado de la Reforma Educativa (PRE) que operaba en varios estados

con el propósito de abatir el rezago físico de los planteles a partir de autonomía en el ejercicio de los recursos, incentivaba a las comunidades escolares a llevar con responsabilidad el mejoramiento de los espacios. Este programa contemplaba escuelas de baja matrícula dentro de su población objetivo, aplicando un principio de inclusión, lo cual significó que los planteles multigrado –tanto escuelas como centros comunitarios– pudieran ser beneficiados.

La investigación detectó la iniciativa de algunas entidades –como Yucatán– para crear un sistema informático que permitiera identificar las escuelas que requieren atención inmediata, llevar un recuento histórico de la entrega de recursos y dar seguimiento a la construcción, rehabilitación y adquisición de mobiliario. El resultado de esta iniciativa se consideró una fortaleza de la gestión local por redundar en una distribución más equitativa del financiamiento.

El análisis en esta dimensión mostró una gran brecha en la atención a los centros comunitarios del CONAFE. La partida presupuestal que este organismo tenía asignada para construcción y mantenimiento había desaparecido de las asignaciones federales y la responsabilidad había recaído en las familias de las comunidades rurales. Las APEC se encargaban de estos asuntos, además del hospedaje, alimentación, transporte y seguridad de los LEC. La gratuidad de la educación pública en estas condiciones se ponía en cuestión.

En la dimensión Gestión escolar se identificaron acciones a nivel federal encaminadas a “poner a la escuela en el centro del sistema educativo”; no obstante, las estrategias implementadas eran genéricas y tenían como modelo escuelas completas y con elevada matrícula. Las escuelas multigrado no eran objeto de atención y la política de asignación de recursos reforzaba la discriminación y la desigualdad educativas.

El análisis de los procesos de gestión en algunas entidades mostró una gran desarticulación entre dependencias federales y estatales para la distribución de recursos y atención a prioridades de escuelas multigrado. Las acciones emprendidas se caracterizaban por su fragmentación y poca eficiencia; no contemplaban las condiciones de estas escuelas, ni las características de los contextos rurales donde operan. En algunos estados, los

equipos técnicos elaboraban propuestas de re zonificación y desconcentración de centros educativos, intentando mayor eficiencia en la administración de los recursos.

Las funciones de los docentes multigrado también fueron objeto de estudio. Muchos de ellos también eran directores comisionados, lo que implicaba una sobrecarga de trabajo administrativo. En algunos estados implementaron la figura de director itinerante, a cargo de las cuestiones administrativas de varias escuelas, con el fin de que los docentes se dedicaran únicamente a las labores de enseñanza. En el caso del CONAFE, eran las figuras de acompañamiento y supervisión quienes atendían las actividades administrativas, liberando a los LEC de estas tareas, un soporte significativo que evitaba la duplicidad de funciones en una situación educativa con altas exigencias pedagógicas y organizativas.

Otros productos de investigación y anexos

El análisis sobre las dimensiones expuestas se complementó con otros productos de investigación elaborados por el equipo consultor de la RIER, que en conjunto permitieron una aproximación integral y estructurada a la problemática multigrado y una valoración más informada de las intervenciones institucionales emprendidas para su atención. Entre estos productos destacan tres: 1) un estudio cuantitativo de las escuelas y docentes multigrado existentes en el país; 2) tres estudios de caso sobre experiencias de atención al multigrado (Durango, Guanajuato y Yucatán) junto con la descripción de dos programas estatales de formación profesional en pleno desarrollo: el denominado Comunidades Docentes Multigrado (San Luis Potosí) y la Especialidad en Docencia Multigrado (Veracruz); 3) un análisis crítico sobre la Estrategia de consolidación de escuelas que, en ese momento, se estaba implementando en México. En seguida se presenta una breve descripción del propósito y contenido de estos productos, basada en la información presentada en el informe técnico correspondiente (INEE, 2018).

Estudio cuantitativo sobre escuelas y docentes multigrado

En el análisis cuantitativo se utilizaron métodos estadísticos descriptivos con la finalidad de realizar un estudio comparativo de las condiciones de las escuelas multigrado con respecto a las que guarda el resto de centros de educación básica.

Los datos indicaron que en el ciclo 2015-2016, una tercera parte del total de los planteles escolares (72,987) eran de organización multigrado, a los cuáles asistían 1.7 millones de estudiantes, 6.9% del total; y laboraban 106 mil docentes, 8.8% del total de maestros y maestras de educación básica.

Las proporciones relativamente bajas sobre multigrado cobraban otra dimensión cuando se observaban los números absolutos: más de un millón de niños, niñas y adolescentes estudiando con esta modalidad no era una cifra banal; además, se encontró que 92.8% de los centros multigrado se ubicaban en territorios rurales, 78.3% en comunidades con alta y muy alta marginación y 75.4% en localidades con mayor aislamiento y difícil acceso. Las cifras sugerían, por sí solas, la relevancia de estas escuelas en territorios rurales depauperados, donde vivían estudiantes en situación de vulnerabilidad económica.

La matrícula multigrado se concentraba en diez estados de la República Mexicana, alcanzando 65.4% de la totalidad. Chiapas, Veracruz, Oaxaca y Puebla se colocaron como las entidades con mayor número de alumnos. Los niveles de logro que obtuvieron estudiantes de sexto de primaria, telesecundaria y secundaria comunitaria, mostraron resultados insuficientes, contrario a sus pares que asistían a escuelas unigrado en zonas urbanas. El alumnado de primarias indígenas y secundarias comunitarios obtuvieron los niveles más bajos. Las brechas vinculadas a los aprendizajes escolares en multigrado se manifestaron principalmente en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, lo cual puso en evidencia la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica en estos centros a través de un modelo curricular adecuado, materiales educativos suficientes y capacitación especializada de los maestros.

Los datos estadísticos sobre docentes multigrado, en las fuentes consultadas, resultaban escuetos. Como ya se anotó, en el tiempo del estudio

8.8% del total de maestros del país laboraban en escuelas multigrado, en todos los niveles educativos. El colectivo docente presentaba una gran dispersión en el territorio nacional; en solo dos estados, Chiapas y Veracruz, se concentraba la mayoría de maestros; muchos de ellos, atendían grupos de 60 alumnos adscritos a todos los grados escolares, principalmente en escuelas primarias de localidades aisladas y regiones indígenas.

Experiencias estatales de atención al multigrado

En paralelo al análisis de las dimensiones propuestas, se realizaron tres estudios de caso sobre procesos de gestión estatales orientados a la mejora de la educación multigrado. Los estados considerados fueron Durango, Guanajuato y Yucatán, por su larga experiencia en la implementación de programas y acciones que, con sustento local, respondían a las problemáticas educativas de sus territorios rurales.

La redacción de los casos estuvo a cargo de tres colegas de la RIER; aunque la recopilación y sistematización de información de campo, entrevistas a los actores y recopilación de documentos institucionales fueron tareas de todo el equipo consultor.

La estructura general de los estudios fue similar. En primer término, presentan las características geográficas, económicas y poblacionales de los estados; destacan los rasgos los sistemas educativos estatales y muestran datos y cifras sobre la ubicación, cantidad y subsistema de las escuelas y docentes multigrado de todos los niveles educativos. En seguida se describen con detalle los programas y acciones de mejora educativa, los mecanismos para su seguimiento y evaluación y las dificultades y logros en su implementación. Todo considerando la perspectiva y valoración de los principales actores implicados.

La investigación emprendida en los tres estados enfocó los procesos de gestión y de reestructuración administrativa que las autoridades estatales llevaban a cabo a fin de desarrollar acciones públicas a favor de la educación multigrado, que la normatividad establecida no permitía o por lo menos dificultaba. Las propuestas de reestructuración pretendían abrir áreas institucionales para impulsar proyectos innovadores y

combatir las inercias y burocracia que impregnaban los procesos de gestión y toma de decisiones. En las tres entidades la educación rural era una prioridad de gobierno.

En Durango, la reestructuración consistió en la instalación de diez unidades del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) en la entidad, con la intención de desarrollar proyectos de investigación e innovación para elevar la calidad de la educación básica. En este Centro se publicaron numerosos documentos relacionados con la educación multigrado en apoyo al trabajo docente.

En el sistema estatal de Guanajuato se creó un Departamento de Escuelas Multigrado (DEM), con marco legal y presupuesto para atender escuelas multigrado a través de cuatro líneas de acción: currículo, materiales educativos, formación continua y gestión escolar. Además, como parte de una política de desconcentración, se conformaron Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación (USAES) en las ocho regiones de la entidad, que funcionaban como puntos estratégicos para la distribución de materiales, capacitación a directores y docentes y asesoría pedagógica; de manera complementaria, se diseñó un portal electrónico para registrar datos duros de las escuelas de educación básica, urbanas y rurales, como el número de alumnos inscritos, tasas de reprobación y deserción. La reestructuración en la Secretaría de Educación en Guanajuato perseguía agilizar los procesos de gestión y operar los servicios con mayor eficiencia en zonas rurales.

En el estado de Yucatán se impulsaba una vigorosa política de desconcentración de los servicios educativos que se documentó a través de la investigación. A partir de un Modelo de Gestión Regional (MGR), con fuertes raíces locales, se promovía la planeación estratégica para atender problemáticas educativas apremiantes. Se crearon doce Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) ubicados en sedes regionales para facilitar trámites administrativos, la capacitación de docentes y el mantenimiento de la infraestructura escolar.

Por otra parte, se implementó el Programa Estatal de Apoyo a la Gestión Escolar (PEAGE) que procuraba financiamiento directo a las escuelas de educación básica, a partir de concentrar recursos de distintos

programas federales. Al establecer prioridades de atención, las escuelas multigrado ubicadas en localidades indígenas ocuparon la cúspide. En este contexto, en el año 2017, la legislación estatal aprobó un nuevo organigrama para la secretaría de educación estatal, contemplando la creación de una Dirección General de Desarrollo Educativo y Gestión Regional desde la cual se impulsó la estrategia de Atención a Escuelas Multigrado (EAEM).

Por otra parte, la investigación en cada estado se concentró en el análisis de los propósitos, alcances y proyecciones de programas y acciones de mejora para educación multigrado. En Durango destacó la aplicación del Proyecto de Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora Educativa que, con presupuesto federal, atendió 1 450 escuelas multigrado ubicadas en localidades de medio, alto y muy alto grado de marginación; 33 665 alumnos y 2 030 docentes de todos los niveles educativos; así como la puesta en marcha del Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica, que proporcionaba educación preescolar y secundaria en comunidades que no contaban con estos servicios por la baja matrícula. Este programa operaba en 110 escuelas primarias unitarias, distribuidas en 29 municipios de Durango, donde los docentes atendían simultáneamente a los alumnos de todos los niveles y recibían por este trabajo una compensación de 14 000 pesos anuales, otorgada con presupuesto del gobierno del estado (RIER, 2018).

En Guanajuato, predominó la estrategia impulsada por el DEM relacionada con la formación continua de los docentes, a través del desarrollo de diversos talleres, “caravanas multigrado” de jornada sabatina y foros anuales para el intercambio de experiencias relativas a la didáctica multigrado. El eje de la gestión estatal era estimular trayectos formativos que vincularan la formación inicial, un perfil para la docencia multigrado y cursos de inducción para la inserción al campo profesional. Así mismo, la contratación de Asesores Itinerantes (AI) constituyó una acción complementaria para conformar Comunidades de aprendizaje y Redes de tutoría pedagógica en las ocho regiones de la entidad; junto con el diseño de una Propuesta Curricular para Escuelas Multigrado, orientada a facilitar a los docentes la planeación para la enseñanza simultánea. Una propuesta bien recibida por el magisterio que, sin embargo, careció de un marco

normativo para insertarse como proyecto estratégico en la estructura orgánica estatal.

En Yucatán, la acción estelar era la Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado, que tenía la finalidad de desarrollar dos líneas de acción: asesoría y capacitación a docentes; y descarga administrativa a través de figuras itinerantes.

La primera línea estaba centrada en una capacitación para la reorganización curricular que exige la situación multigrado y el diseño de proyectos integradores. Además de cursos y talleres en las distintas regiones, se abrió el diplomado “La contextualización de la intervención docente a las características de los grupos multigrado I y II”, con sesiones presenciales y en línea; el análisis documentó la gran demanda que este diplomado tuvo en sus dos ediciones. La segunda línea promovió las figuras de Enlace Itinerante (EI) para contrarrestar la carga administrativa que tenía la mayoría de los docentes, y la de Tutor Itinerante Externo (TIE) para brindar acompañamiento pedagógico a docentes de escuelas indígenas de los niveles preescolar y primaria.

Estas acciones se complementaron con una propuesta de reorganización curricular para apoyar a los docentes en la planificación didáctica y la gestión pedagógica. El estudio recogió antecedentes y referentes nacionales e internacionales presentes en su diseño; así como la logística seguida para aplicarla en las distintas regiones. Esta propuesta significó un gran avance para la escuela multigrado en el sureste mexicano.

Una cuestión que los estudios de caso pusieron en evidencia tenía con ver con las fuentes de financiamiento para la aplicación de programas y acciones innovadoras en escuelas rurales. Los fondos federales, cuando lograban conseguirse, eran eventuales y de corto tiempo; y estaban supe-ditados a los criterios genéricos de la SEP. En todos los estados se destinaban recursos propios para emprender acciones contextualizadas, que perdían continuidad cuando estos se agotaban. La RIER apuntó que los programas a favor de la equidad educativa merecen contar con recursos (federales y estatales) suficientes y puntuales, en correspondencia al esfuerzo y responsabilidad de autoridades educativas estatales y docentes que trabajan para la mejora de la educación rural; así mismo, expresó

recomendaciones y propuestas en ese sentido, que se exponen en el apartado final de este capítulo.

En la línea de experiencias estatales, dos programas de formación profesional desarrollados en San Luis Potosí y Veracruz, también fueron objeto de análisis, por considerarse únicos en su género y tener importancia estratégica en sus regiones. Las autoridades de San Luis Potosí operaban el diplomado “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la atención a la diversidad en Educación Básica”, en colaboración con la Unidad 241 de la UPN; además de otorgar a las escuelas de los docentes inscritos un paquete de materiales bibliográficos y 10 000 pesos para recursos didácticos. Una evaluación externa apuntó como fortaleza de este proyecto la inclusión de escuelas localizadas en comunidades rurales e indígenas menos atendidas; no obstante, dos años después de haberse iniciado, el proyecto fue suspendido por falta de presupuesto federal.

En Veracruz se impartía la Especialidad en Docencia Multigrado en la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) dirigida, en un primero momento, a docentes de educación primaria. El programa operaba con un esquema autofinanciable, dado que no se contaba con presupuesto federal o estatal para su operación, ni existían mecanismos administrativos adecuados para ser sufragado por la propia institución.

En el año 2025, este programa continúa en operación, contando ya varias generaciones egresadas de docentes multigrado; ahora mismo atiende a docentes de los tres niveles educativos y se encuentra entre los Posgrados Públicos de Profesionalización del Sistema Nacional de Posgrado (SNP), adscrito al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). En 2024, después de diez años de su apertura, el programa fue seleccionado para otorgar becas a los docentes que la cursen.

Análisis crítico sobre la estrategia de consolidación-cierre de escuelas rurales

El equipo consultor de la RIER incluyó como temática emergente el análisis de la implementación de la Estrategia de consolidación de escuelas que

la SEP estaba impulsando desde 2016, la cual implicaba el cierre de escuelas rurales con baja matrícula y concentración de los alumnos en planteles de organización completa, con profesores para cada grado escolar. La justificación de esta estrategia refería que las pequeñas escuelas ubicadas en localidades dispersas presentaban “los peores resultados educativos” y “altos costos para el Estado” (SEP, 2016).

Durante las visitas preparatorias a los estados, previas a la evaluación, el equipo consultor de la RIER detectó que esta política ya estaba en marcha, causando gran desconcierto en las comunidades rurales e indígenas y adaptaciones apresuradas, de parte de los funcionarios estatales, para adecuarla a las realidades regionales. Situaciones y acontecimientos que era importante analizar, por el impacto negativo que parecían tener para la equidad e inclusión educativas.

A través de entrevistas a estos funcionarios se recogieron experiencias, testimonios y decisiones locales relacionadas con las acciones de consolidación, que daban cuenta de la arbitrariedad mostrada por las autoridades federales de la SEP y CONAFE en su afán de revertir el supuesto problema de “muchas escuelas con pocos alumnos” manifiesto en nuestro país. Se detectaron múltiples omisiones que provocarían altos costos sociales, culturales y educativos para la población afectada, como se documentó posteriormente (Juárez, 2018; Galván, 2019).

La indagación al respecto mostró que aulas comunitarias del CONAFE y escuelas multigrado adscritas a la SEP fueron las primeras en clausurarse. La falta de tacto político y sensibilidad caracterizó la intervención de ambas dependencias: las autoridades estatales recibían la lista de escuelas que debían cerrarse, elaborada en instancias federales con criterios de costo-beneficio; no se consideraron las prioridades educativas regionales, la sinergia de los territorios rurales, y las condiciones de vida de los alumnos y sus familias. Las autoridades federales parecían no advertir el despojo cultural que significaba el cierre de una escuela en pequeñas localidades, institución referente de organización e identidad comunitarias.

El análisis arrojó evidencias de la imposición con la que llegaban las órdenes de cierre de escuelas a los estados, y las decisiones emergentes que los funcionarios estatales tomaban para enfrentar la situación. Las

respuestas de las entidades fueron diferenciadas, buscando congruencia con las problemáticas educativas y condiciones de sus territorios, como se muestra en los siguientes ejemplos.

En Chiapas se pretendía clausurar 233 centros comunitarios del CONAFE y se presentó una gran resistencia de parte de organizaciones indígenas, que no pudo ser disuelta con labores de convencimiento. No obstante, las autoridades locales lograron cerrar 133 centros en localidades más apartadas.

En Yucatán, los funcionarios estatales del CONAFE sopesaron la lista de escuelas enviada por instancias federales y decidieron seleccionar los centros que serían cerrados de acuerdo a su propia valoración; una acción que consiguió concentrar solo a 90 alumnos. En Guanajuato, decidieron transferir los servicios educativos del CONAFE al subsistema de la SEP, con el fin de reducir a 122 el número de alumnos afectados. Y en Sinaloa, donde se planeaba concentrar a 450 estudiantes, solo fueron trasladados 192.

En Durango, en cambio, las indicaciones federales fueron ignoradas del todo. Las autoridades estatales decidieron no implementar la política de concentración, después de sopesar las condiciones geográficas y de seguridad en la entidad. En dicho estado ninguna escuela fue cerrada.

En contraparte, las autoridades educativas del estado de Campeche optaron por llevar adelante la estrategia de consolidación, con presupuesto y organización propias. El programa se llamó Aprender en Grande e incluyó 10 municipios y 49 escuelas de concentración; autobuses escolares para el traslado diario de los alumnos y becas semestrales para su manutención.

La estrategia tuvo su punto culminante en Puebla, donde en abril de 2019, cuando se estaba elaborando el Plan Nacional de Educación para el sexenio gubernamental en turno, se inaugura el primer Centro Integral de Aprendizaje Comunitario (CIAC), en la comunidad de Piedra Hincada de la Soledad, donde se concentrarían alumnos de preescolar, primaria y secundaria de varias localidades indígenas, cuyas escuelas habían sido cerradas (SEP, 2019).

Hasta el momento, se desconocen los resultados de la llamada política de consolidación que supuestamente busca fortalecer la educación intercultural, inclusiva y con equidad en zonas marginadas del país. No existen estudios sobre las consecuencias del desarraigo de los alumnos de sus lugares y familias; tampoco si realmente se ha elevado la calidad de los aprendizajes y optimizado el gasto educativo en zonas rurales.

Políticas semejantes aplicadas en otros países, monitoreadas por la RIER, arrojaban datos alarmantes. Lejos de favorecer la equidad y la inclusión educativas provocaban, en el corto y mediano plazo, deserción escolar y mayor exclusión; además, el cierre de escuelas con baja matrícula atentaba contra el derecho fundamental de la población rural a recibir educación en su propia comunidad.

A partir de la investigación realizada, la RIER organizó en el año 2019 el simposio “Las políticas de cierre y consolidación de escuelas rurales: críticas y propuestas”, en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, efectuado en Acapulco, Guerrero. El propósito fue dar a conocer la problemática descrita, proponer estudios sobre las consecuencias de la aplicación de esta estrategia y plantear alternativas de educación rural que no conllevaran el desarraigo de la población infantil de su lugar de origen.

Recomendaciones y propuestas de mejora

El trabajo realizado por la RIER relativo a la evaluación de las políticas y acciones públicas dirigidas a la educación multigrado, culminó con el planteamiento de fortalezas, oportunidades y recomendaciones en cada una de las dimensiones establecidas para el estudio. Fueron aportes de los integrantes del equipo consultor después de un análisis crítico sobre la información recabada y la revisión de literatura sobre el tema, generada por investigaciones nacionales e internacionales.

Las recomendaciones quedaron plasmadas en el informe correspondiente y estaban dirigidas a las autoridades educativas federales y estatales, con la intención de orientar políticas públicas con enfoque territorial

e incluso para mejorar la escolaridad de la población rural, considerando su diversidad étnica y cultural, condiciones de vida y situación social (INEE, 2018). El propósito académico fue ofrecer una evaluación de la educación multigrado, informada por la investigación, que diera cuenta de las perspectivas, prácticas, esfuerzos y horizontes culturales de los principales protagonistas de la escuela, tendientes a consolidar la institución escolar en los territorios rurales.

Algunas de estas recomendaciones tenían carácter estructural y proponían cambios de fondo del sistema educativo nacional, otras eran de índole administrativa y podían llevarse a cabo con organización y voluntad política. Muchas estaban basadas en experiencias y estrategias desarrolladas en los estados visitados; todas requerían del esfuerzo concertado y un giro conceptual para valorar la escuela multigrado y su potencial pedagógico.

Entre estas propuestas, destacaban aquellas que insistían en diseñar un modelo curricular pertinente para la educación multigrado, vinculado a la gestión pedagógica de los docentes para dosificar temas y contenidos escolares en los tres niveles de educación básica; fortalecer los programas de formación especializada para la enseñanza multigrado, a través de circuitos formativos que articularan la preparación inicial, la capacitación continua y el ejercicio profesional; e implementar estrategias orientadas a la descarga administrativa y el asesoramiento pedagógico constante, creando una estructura ocupacional de figuras itinerantes en apoyo a los docentes.

También se referían a establecer mecanismos adecuados para mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas multigrado, dando prioridad a las localizadas en zonas con alto grado de marginación, descuidadas además por la administración pública; y buscar opciones financieras y logísticas para dar continuidad a proyectos innovadores en regiones rurales.

La evaluación propositiva que desarrolló la RIER fue una de las fuentes de información –entre otras– que utilizó el INEE para elaborar, en el marco de su competencia, el informe final *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado* (INEE, 2019a) y las *Directrices para la Mejora de la Educación Multigrado* (INEE, 2019b); productos que sin duda constituyen referentes importantes para el ejercicio de la política pública.

Por su parte, la RIER, integró el documento “Propuestas de Atención para la Educación Rural” (RIER, 2019a), como derivación ejecutiva de su quehacer investigativo. En su elaboración participaron los integrantes del equipo consultor y otros colegas de la red, además de investigadores de diversas instituciones tanto del país como del extranjero. Los planteamientos recuperaron la experiencia y conocimiento acumulados por estudios sobre políticas de educación rural implementadas en México y otros países de América Latina; y pretendían explorar caminos poco andados para avanzar en la equidad e inclusión educativas.

Estas propuestas se referían a la mejora de la educación básica y media superior en los territorios rurales. Estaban encaminadas a legislar la educación multigrado en el país y transitar de políticas compensatorias a otras con enfoque de derechos humanos, integrales y sostenibles; querían fortalecer las capacidades locales y aprovechar la experiencia de otros países, además de impulsar proyectos de investigación en diversas regiones rurales, entre otras cosas. En noviembre de 2019, las propuestas se presentaron a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, buscando un eco institucional a los planteamientos. Estas se publicaron el mismo año en la *Revista Pluralidad y Consenso* para su difusión pública (RIER, 2019b).

Las recomendaciones y propuestas reseñadas en este capítulo constituyen sin duda insumos de investigación susceptibles de ser aprovechados para redirigir la política pública. Es probable que, como tales, fueran consideradas en la legislación relativa a la educación multigrado en México, que proporcionó un marco legal y normativo para la atención a las escuelas multigrado ubicadas en zonas con alto y muy alto grado de marginación. Este marco se concretó en el artículo 43 de la Ley General de Educación aprobada en septiembre de 2019, lo cual significó un avance en la obligación que tiene el Estado de atender las escuelas, docentes y educandos de zonas rurales; y las competencias de las autoridades educativas para garantizar el derecho a la educación de toda la población (DOF, 2019b).

Con base en investigaciones antecedentes, la RIER ha continuado su labor propositiva. Recientemente, un grupo amplio de colegas elaboró una Estrategia Nacional para la Educación Multigrado (Juárez *et al.*, 2024), con el propósito principal de apoyar los procesos de codiseño curricular y

formación profesional vinculados a la educación multigrado, previstos en el actual Plan de Estudio para educación básica (DOF, 2022). La estrategia incluye lineamientos para las autoridades educativas estatales y orientaciones para los docentes, que marcan una ruta a seguir para potenciar fortalezas y ventajas de la educación multigrado.

A diez años de su fundación, la RIER se distingue como un colectivo académico y propositivo con presencia internacional, conformada por investigadoras, investigadores y docentes que trabajan conjuntamente para colocar a la educación rural y la escuela multigrado en el lugar que merecen.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Diario Oficial de la Federación (2019b). *Leyes Secundarias del Acuerdo Educativo*. 30 de septiembre del 2019. México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/leyes-secundarias-del-acuerdo-educativo>
- Diario Oficial de la Federación (2022). *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <http://www.gob.mx/sep/anexo-del-acuerdo/14-08-22.pdf>
- Galván, L. (2019). Una mirada crítica a las políticas de consolidación en México: premisas, acciones, respuestas y omisiones. Ponencia presentada en el Simposio *Las políticas de cierre y consolidación de escuelas rurales: críticas y propuestas*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. 18-22 de noviembre del 2019, Ciudad de Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1750.pdf>

- INEE (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). México: Autor.
- INEE (2018). Evaluación de las Intervenciones Públicas y Programa de Escuelas Multigrado. México: Autor. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>
- INEE (2019a). Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado. Informe final. México: Autor. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>
- INEE (2019b). Directrices para Mejorar la Educación Multigrado. México: Autor.
- Juárez, D. (2018). *Políticas de cierre de escuelas rurales en América Latina*. Ponencia presentada en el III Coloquio Iberoamericano de Educación Rural, Cuzco, Perú.
- Juárez, D., Galindo, J., Reyes, B., García, L., Arévalo, M., Villareal, A., Noris, S., & Morales, L. (2024). Estrategia Nacional para la educación Multigrado: Lineamientos y Orientaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Rural (RIber)*, 3(2), 179-195.
- RIER (2019a). *Propuestas de Atención para la Educación Rural*. Documento de trabajo.
- RIER (2019b). Propuestas de Atención para la Educación Rural. *Revista Pluralidad y Consenso*. Número especial monográfico: Los retos del nuevo gobierno en materia educativa, 38(8), 78-84.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Autor.
- SEP (2019). *Boletín no. 46*. México: Autor.

Territorios rurales: construyendo saberes para la educación en América Latina. Entrevista a Elkin Alonso Ríos-Osorio, Colombia



Redes de intercambio y encuentro académico en torno a la investigación educativa en territorios rurales

Reflexiones a propósito del Seminario
“La RIER a puertas abiertas”

*Velia Torres Corona
Rosa Guadalupe Mendoza Zuany*

Introducción

La realización de seminarios, encuentros y coloquios (internos, regionales, nacionales o internacionales) dentro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) ha sido una constante desde su fundación, bajo la lógica de propiciar espacios de encuentro entre las y los integrantes y colocar en la mesa de discusión las diversas realidades educativas rurales y sus igualmente diversos actores implicados. Estos encuentros han sido útiles para propiciar el aprendizaje y compartir el camino andado entre los miembros, pero también para generar y ampliar las redes de trabajo desde la colaboración, un rasgo que ha caracterizado a la labor que realiza la RIER.

Como ejemplos de este afán de encuentro y diálogo tenemos los seminarios internos y los Coloquios Iberoamericanos de Educación Rural. Los primeros comenzaron en 2015, con sede en la Universidad Autónoma de Querétaro con el fin de presentar “avances de investigación de miembros de la Red, con temáticas relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje, formación docente y política educativa en contextos rurales”. En el

encuentro, que duró dos días, se presentaron también conferencias magistrales y se visitó una escuela primaria rural del estado, en compañía de una maestra rural. Este seminario interno tuvo sólo otras dos ediciones con la Benemérita Escuela Nacional de Profesores como sede donde igualmente se presentaron proyectos de investigación que giraran en torno a la educación rural y se invitaron a especialistas en el campo con la meta de compartir resultados de investigación y propiciar un diálogo entre los integrantes. Por su parte, los Coloquios se iniciaron en 2016, en la Universidad Iberoamérica en la Ciudad de México como sede. El objetivo fue “abrir un espacio de reflexión y diálogo acerca de los diversos problemas que se derivan de la educación rural, al ser esta una realidad que viven millones de alumnos y cientos de miles de docentes en América Latina y España, pero que, en contraste, se encuentra distanciada de la atención de los medios de comunicación y de las investigaciones sociales”. En esa primera edición se presentaron conferencias magistrales y mesas de discusión centradas en cinco ejes temáticos que paulatinamente se han configurado como los ejes de acción, estudio y colaboración de la propia Red: 1) los marcos teóricos-conceptuales para el análisis de la realidad de la educación rural, 2) las políticas educativas dirigidas a este ámbito, 3) la formación, 4) prácticas y saberes docentes y 5) los procesos de aprendizaje. La sede ha sido rotativa y ha pasado por distintos países de Latinoamérica como Uruguay, Perú, Colombia, Costa Rica, Argentina. En 2025, Cuba será la sede del séptimo Coloquio.

Estos dos ejemplos son antecedentes directos del Seminario La RIER a puertas abiertas: investigaciones educativas en territorios rurales, cuya primera versión abarcó de septiembre de 2022 a marzo de 2023 y en el cual se presentaron, por parte las y los integrantes de la Red, 36 ponencias derivadas de proyectos de incidencia, tesis de posgrado e investigaciones en curso sobre procesos educativos en territorios rurales. Por lo tanto, el presente capítulo tiene dos objetivos generales: 1) Reflexionar sobre la relevancia y necesidad de los espacios de intercambio y encuentro académico como Red a partir del análisis de la primera versión del Seminario La RIER a puertas abiertas: investigaciones educativas en territorios rurales

y 2) Visibilizar las investigaciones y proyectos de las y los miembros de la RIER como parte del trabajo realizado por la Red en los últimos 10 años.

Para lograr los objetivos planteados, el capítulo está dividido en tres partes. En la primera se presenta una descripción general del Seminario, los objetivos de su organización, las personas implicadas y los detalles logísticos del mismo. En la segunda parte se realiza un análisis de las ponencias presentadas, destacando los principales ejes temáticos, teóricos y metodológicos transversales a los trabajos, con el fin de mostrar los principales hallazgos de los mismos y enfatizar los aportes puntuales y temas emergentes al campo de la investigación educativa en territorios rurales. Finalmente, se cierra el capítulo con una serie de reflexiones generales a propósito del análisis.

1. Descripción del Seminario La RIER a puertas abiertas

El Seminario se comenzó a gestar durante el primer trimestre de 2022, como parte de las actividades de la comisión de divulgación y difusión de la RIER. Esta comisión estuvo conformada por Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, Velia Torres Corona (ambas de México) y Juan Gabriel Santamaría Pérez (de Colombia). Desde el inicio, el interés fue construir un diálogo colectivo y activar redes de colaboración futura en torno a la educación en territorios rurales, tópico central de nuestra Red. Para lograr esto, las y los integrantes de la comisión prepararon una convocatoria dirigida exclusivamente a quienes integran la RIER para presentar investigaciones en curso, proyectos de intervención o incidencia social, tesis de grado o publicaciones recientes con un doble fin: 1) dar a conocer el trabajo que las y los integrantes de la RIER realizamos “hacia afuera” y 2) conocer “hacia dentro” el trabajo de las y los colegas de la misma RIER.

Dentro de las presentaciones del Seminario se buscó enfatizar no sólo en los resultados de las investigaciones, trabajos o proyectos, sino también en el recorrido y el proceso que implicó el diseño, construcción y ejecución de los productos presentados, por lo que se solicitó que autores y autoras pudieran remarcar en sus presentaciones las categorías

teórico-conceptuales usadas, la ruta metodológica elegida, las dificultades presentadas y las estrategias desarrolladas para su resolución, así como las fuentes de financiamientos usadas. La intención fue en todo momento que estas presentaciones pudieran fortalecer las líneas de investigación-acción de la propia Red, pero también socializar conocimientos y saberes que pudieran ser útiles para otros miembros y sus trabajos en curso. Vale la pena resaltar que el seminario ha constituido también un espacio formativo para quienes han presentado avances o resultados de tesis de posgrado en el campo de la educación rural. Las y los colegas mostraron una respuesta positiva, ya que se recibieron 35 contribuciones que fueron presentadas de septiembre de 2023 a marzo de 2024, en lo que se convirtió la primera versión del Seminario. Las sesiones fueron mensuales, los días viernes de 17 a 19 horas, con dos presentaciones cada sesión. Se trató de seleccionar presentaciones con temas afines con el fin de provocar el diálogo y la reflexión colectiva entre los presentes. El uso de las redes sociales fue central ya que el Seminario se transmitió desde la página de Facebook de la Red Temática de Investigación en Educación Rural, lo que pudo conectarnos con público de distintos estados de la República Mexicana y países iberoamericanos. Además, esta modalidad permitió que las transmisiones estén resguardadas en la página para su consulta posterior en la misma red social y en la página de YouTube de la RIER.

2. Análisis del Seminario la RIER a puertas abiertas

El análisis de las ponencias presentadas implicó deliberar los ejes a partir de los cuales podríamos dar cuenta de sus rasgos comunes, de su diversidad y la riqueza de sus aportes, pero también identificar las tendencias y los ámbitos que requieren investigación. Así, los ejes analíticos que aquí se presentan son: país y región, tipo de investigación, niveles educativos, sujetos educativos, líneas temáticas, referentes teóricos, ruta metodológica, incidencia, hallazgos y principales aportes. Para realizar el análisis, tuvimos como insumos las grabaciones en video de las sesiones del seminario

que incluyen la exposición y el diálogo posterior, así como sus presentaciones escritas para las sesiones.

Como se mencionó al inicio, la primera versión del Seminario se conformó por un total de 36 ponencias, provenientes de varios lugares de México y Latinoamérica, principalmente de Brasil, Argentina, Colombia y Cuba (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de ponencias por países

<i>Países</i>	<i>Número de ponencias</i>
Argentina	6
Brasil	1
Colombia	2
Cuba	2
México	22
Proyectos de colaboración y/o comparativos	2
<i>Total</i>	<i>35</i>

Fuente: Elaboración propia.

Es importante aclarar que las ponencias no sólo provienen de los países mencionados, sino que los proyectos y las investigaciones abordan problemáticas en dichos países y sus territorios por lo que el listado en sí evidencia un panorama de las regiones y comunidades estudiadas dentro del campo de la investigación educativa en territorios rurales. En la tabla sobresale el amplio número de ponencias de México, seguido de Argentina, Colombia, Cuba y Brasil con tan sólo una presentación. Esta distribución desigual nos invita a incentivar la participación de las y los colegas de los demás países miembros para participar en las subsecuentes versiones del Seminario, con el fin de alimentar el rompecabezas de la educación rural y sus investigaciones.

A pesar de que México cuenta con el mayor número de presentaciones, la distribución territorial presenta también sus contrastes. Existen ponencias de Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Guerrero, Sonora, Hidalgo,

Yucatán, Chihuahua, Durango, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz, Estado de México, Tamaulipas, Guanajuato, Puebla y Baja California. Solamente Oaxaca (con cuatro ponencias), Yucatán (con dos) y San Luis Potosí (con dos también) presentaron más una ponencia por estado. Esta situación muestra que existe una representatividad regional de estados del Norte, Sur y Centro del país, pero con todavía ausencias de algunos estados poco explorados (como Colima, Aguascalientes o Quintana Roo) y concentraciones de otros históricamente más analizados como Oaxaca. Esta situación es parecida en el caso de Argentina, el otro país con mayor número de ponencias. Las presentaciones se concentran en ciertas regiones como La Pampa, el contexto isleño del Río Paraná, la provincia de San Luis y las regiones donde se ubican los Centros de Alternancia en la actualidad.

Otro elemento sobresaliente de la tabla son los proyectos de colaboración entre varios países y/o los comparativos. Uno donde se analizan experiencias escolares de educación media superior en Brasil, Colombia y México y otro sobre los imaginarios sobre la niñez rural en México, Cuba y Colombia. Ambos proyectos son exploratorios, pero con algunas reflexiones para pensar en la necesidad de los estudios comparativos, aprovechando precisamente el carácter internacional de la RIER y las redes de colaboración posibles entre sus miembros, así como la construcción de proyectos interinstitucionales que fortalezcan dichas redes.

Esta mirada regional y comparativa también se convierte en un aliado al interior de los mismos países, donde las y los miembros podrían pensar en proyectos de largo alcance dada la diversidad de estados, provincias o regiones donde se encuentran, en aras de sumar aportes, perspectivas y herramientas teórico-metodológicas.

Un segundo elemento que quisiéramos remarcar es el tipo de investigación presentada que desde la convocatoria del Seminario orientamos en tres tipos de productos:

1. Investigación. Relacionada con cualquier tipo de proyecto de investigación que centrara su atención en algún tópico relacionado con la educación en territorios rurales, con objetivos, referentes teóricos y metodología explícitas.

2. Tesis de grado. Investigaciones provenientes de tesis de maestría o doctorado en curso o finalizadas.
3. Proyecto de incidencia social. Proyectos cuyo fin último fuera la aplicación de conocimientos o estrategias desarrolladas para solucionar alguna problemática puntual en un contexto particular. En esta categoría incluimos la presentación de guías, manuales o cualquier tipo de material didáctico.

Por lo tanto, a partir del tipo de producto, la distribución de las presentaciones del Seminario quedó de la siguiente manera en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de productos

<i>Tipo de producto</i>	<i>Total</i>
Investigaciones	18
Tesis de grado	8
Proyectos de incidencia social	9
<i>Total de productos</i>	35

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible apreciar en la Tabla 2, los productos más recurrentes fueron las investigaciones, realizadas en distintos contextos: institucionales, diagnósticas, financiadas por organismos internacionales o como parte de proyectos de más largo alcance. En las investigaciones institucionales sobresalen aquellas dentro de Instituciones de Educación Superior y las dedicadas específicamente a la formación de docentes como las Escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas, las Universidades y los Institutos de Formación Docente. Las revisiones documentales son escasas, con sólo dos realizadas, una en Brasil sobre alfabetización en territorios rurales en el país y otra en Colombia sobre los libros de texto en escuelas rurales. Aunque varias investigaciones incluyen generalmente una breve revisión del estado de la cuestión del tema analizado, es importante subrayar la necesidad de profundizar, desde investigaciones documentales, sobre ciertos temas prioritarios de la educación rural y los avances y retos de los

mismos. La decisión de colocar las tesis de grado como parte de otra categoría radica en mostrar la importancia de los procesos formativos y de especialización en el campo de la educación en territorios rurales por parte de los integrantes de la RIER así como remarcar los diferentes programas de posgrado que dieron cabida a las investigaciones presentadas: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS en México), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV en México), la Universidad de Barcelona (en España) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN en México). Estas investigaciones dan cuenta de la importancia de seguir formando a estudiantes en el campo de especialización de los procesos educativos en territorios rurales y sus distintas aristas y en proponer más líneas de especialización y formación en las diversas instituciones donde laboran las y los integrantes de la RIER.

Finalmente, los proyectos de incidencia muestran una aplicabilidad específica en diferentes contextos y niveles educativos, ya sea dentro de la Educación Básica, con propuestas para la alfabetización inicial o la tutoría como recurso en primaria, como también propuestas para pensar y modificar la práctica docente en Educación Superior, especialmente en las escuelas formadores de docentes. El número menor de estas presentaciones nos obligan a reflexionar sobre la necesaria articulación entre la investigación y su aplicabilidad directa en los contextos de estudios, así como la utilidad de los hallazgos en tanto insumos para los diferentes actores educativos y comunitarios.

Como tercer elemento de análisis queremos mencionar los niveles educativos abordados en las ponencias. Existe una predominancia de estudios sobre educación básica, que en México abarca la educación preescolar, primaria y secundaria. Especialmente los estudios se concentran en la escuela primaria, con especial atención en las escuelas multigrado. En este grupo de estudios sobresale el estudio de las escuelas de los campos jornaleros agrícolas y aquel que analiza los centros de integración social, una modalidad de internado ubicado en poblaciones indígenas donde asisten niños, niñas y jóvenes de comunidades rurales e indígenas. Dentro de la educación básica también se analizan las telesecundarias,

una modalidad situada generalmente en comunidades rurales. Hay otro grupo de investigaciones que abordan escuelas de educación media superior, como las centradas en la formación rural y/o agrícola o el estudio de los bachilleratos técnicos agropecuarios en México, un tipo de bachillerato escasamente analizado. Finalmente, se encuentran las ponencias que analizan escuelas de Educación Superior, particularmente las formadoras de docentes (Normales o Universidades), ya sea como parte de la formación inicial o instancias que se concentran en la formación continua para docentes en servicio. En estos estudios sobresale el realizado sobre los procesos educativos de la Licenciatura en Educación Multigrado ofertada en la Universidad Pedagógica Nacional de San Luis Potosí, experiencia educativa pionera en México y Latinoamérica, como ya se ha mencionado.

En clara consonancia con los niveles educativos se encuentran las y los sujetos educativos protagonistas de las investigaciones, que colocamos como un cuarto elemento de nuestro análisis. La gran mayoría de los estudios se centran tanto en estudiantes como en docentes de las distintas modalidades educativas analizadas, dependiendo de cuál sea el foco central: por ejemplo, los procesos de aprendizaje se concentran en estudiantes mientras que la formación y saberes docentes evidentemente recae en las y los profesores. No obstante, encontramos pocos estudios que pudieran desentrañar las particularidades detrás de la categoría “alumno” o “docente”, salvo el caso del estudio comparado entre México, Colombia y Cuba que colocó a la niñez rural y sus imaginarios como un categoría a analizar, el estudio de los modelos educativos de educación media superior en Brasil, México y Colombia que menciona la categoría de juventudes rurales como elemento para tomar en cuenta, el estudio de los perfiles y características específicas de docentes rurales en Chiapas, el análisis de la práctica docente con niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes o el estudio sobre educación rural en comunidades afrodescendientes en Colombia y sus particularidades. Con esto no queremos decir que el resto de las ponencias no caractericen a sus sujetos de estudio o de colaboración, sino más bien la caracterización pasa a un segundo plano o se vuelve un elemento complementario del estudio.

Además de docentes y alumnado, hay un par de estudios realizados en Argentina que colocan la mirada en las familias como otro actor central de los procesos educativos analizados, evidenciando así el papel primordial que tienen como sostén material pero también simbólico de los proyectos educativos de los Estados, pero también comunitarios. De igual manera, el trabajo sobre la educación comunitaria territorial en Oaxaca pone acento en la propia comunidad como sujeto colectivo educador que enriquece la ya conocida triada escolar (estudiantes, docentes y padres-madres de familia) y reconoce a otras y otros actores sociales presentes en los procesos escolares y educativos de los territorios rurales. Este reconocimiento se vuelve esencial no sólo para los estudios e investigaciones, sino también para el diseño de políticas educativas y su implementación que puedan incorporar el mayor número de voces y miradas de las y los sujetos educativos implicados.

Un quinto elemento de análisis son las líneas temáticas desarrolladas en las presentaciones. En la convocatoria del Seminario decidimos retomar las tres líneas de investigación que la propia RIER se ha trazado desde su inicio como parte de su tarea:

1. Formación docente inicial y continua para la educación básica rural
2. Prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural
3. Procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales.

Se les solicitó a las y los ponentes que pudieran inscribir sus trabajos en alguna de estas tres líneas y dejamos una cuarta opción para “otras líneas”, con el fin de explorar la diversidad temática de las y los miembros que no necesariamente se ciñera a las tres líneas “oficiales”.

En este apartado nos gustaría desentrañar las subtemáticas específicas que se abordaron en cada una de las Líneas, así como presentar los temas emergentes ubicados en la cuarta opción. Este ejercicio nos parece necesario para evidenciar la pluralidad temática dentro de las y los miembros de la RIER, pero también visibilizar las convergencias y puntos de encuentro.

1. Línea “Formación docente inicial y continua para la educación básica rural”. En esta línea encontramos trabajos centrados en las Escuelas Normales Rurales y no Rurales en México, con temas sobre formación de sujetos educativos, las prácticas de inclusión en el medio rural dentro de estas instituciones y las implicaciones de la educación virtual a raíz de la pandemia ocasionada por el Covid-19. También sobresalen las investigaciones con maestros y maestras en servicio, lo que se ubicaría en la formación continua; en estas se analiza el trabajo y la identidad docente, la formación en organización y gestión de instituciones rurales, la pedagogía de la ruralidad desde los contextos geopolíticos y sociales de los territorios y la formación acompañada para el aprendizaje situado en escuelas rurales e indígenas. En esta formación continua sobresale el trabajo sobre el acompañamiento de los docentes multigrado que se encuentran estudiando la Licenciatura en Educación Multigrado, una iniciativa única en México.

2. Línea “Prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural”. En esta segunda línea encontramos estudios relacionados con prácticas docentes en nivel primaria, particularmente en escuelas multigrado: alfabetización inicial y multigrado, la enseñanza de las matemáticas, el uso de las tutorías para la enseñanza de lenguas originarias, la transposición didáctica interna de contenido matemático y la práctica docente en escuelas con niñez jornalera agrícola migrante. También hay otras investigaciones que analizan algunos modelos educativos para educación media superior en América Latina y el modelo de aprendizaje colaborativo en este mismo nivel, particularmente en telesecundarias. Finalmente, encontramos un trabajo sobre el uso del video como herramienta para analizar la práctica docente en escuelas multigrado donde se brinda no sólo un análisis de la misma, sino se sustentan sus beneficios y usos posibles en los espacios educativos.

3. Línea “Procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales”. Dentro de esta línea se presentaron ponencias enmarcadas en tres grandes tipos de aprendizajes: lectoescritura, matemáticas y ciencias. Sobre lectoescritura ubicamos un estudio de caso en una escuela rural que analiza la relación entre la representación y el discurso en el desempeño de la lectoescritura, otro sobre la enseñanza de la escritura

como práctica social en una primaria multigrado y otro más sobre el uso del folleto didáctico para el tratamiento de las tradiciones orales en la escuela multigrado. Sobre matemáticas, se encuentra un estudio sobre las interacciones entre pares en el plurigrado rural y otro sobre capacitación a docentes y su acompañamiento en la búsqueda de estrategias para enfrentar la crisis socioecológica desde la matemática educativa. Finalmente, sobre ciencias, se encontraron dos investigaciones para escuelas unitarias y multigrado, enfocadas en la colaboración y autonomía en la co-construcción de conocimiento escolar y el diseño de las secuencias didácticas multigrado para docentes.

La cuarta línea que denominamos “Otras” pone en la mesa de discusión temáticas diversas, en algunos casos emergentes y sumamente pertinentes que traspasan las tres líneas ya explicadas o al menos las problematizan y complejizan. En esta línea sobresalen estudios sobre los albergues indígenas como proyectos pedagógicos de educación rural, las pedagogías y conocimientos campesindios, la educación comunitaria y territorial fuera de los espacios escolares, los análisis sobre la niñez en espacios educativos, la evaluación educativa para territorios rurales, las escuelas en contexto isleño en Argentina, las escuelas de alternancia y su funcionamiento, los libros de textos para la escuela rural y la educación rural para comunidades afrodescendientes. Como es posible observar, en esta línea aparecen sujetos, niveles, modalidades o elementos de la educación rural escasamente abordados o analizados periféricamente en otros estudios, por lo que nos parece central hacerlos explícitos en este apartado y remarcar su importancia y relevancia para comprender la educación en territorios rurales y todas sus aristas.

Como sexto elemento decidimos explorar y analizar los referentes teóricos usados en las ponencias, con el objetivo de conformar una primera recopilación de categorías y conceptos más usados por los miembros de la RIER. Es importante mencionar que como se trata de una revisión no ahondaremos en la definición detallada ni en la discusión teórica de los mismos.

Los referentes teóricos usados en las investigaciones y proyectos de incidencia son diversos y múltiples, aspecto que puede ser explicado por los distintos perfiles formativos y disciplinarios de las y los ponentes:

pedagogía, antropología, sociología, formación normalista, ciencias de la educación, psicología, entre otros. Consideramos esta diversidad como una riqueza disciplinar y que facilita la posibilidad de construir miradas interdisciplinarias que puedan incorporarse en proyectos de investigación e incidencia a futuro.

Para presentar esta diversidad de referentes teóricos decidimos dividirlos en tres grandes grupos temáticos con el fin de mostrar sus detalles y aportes puntuales al estudio de la educación en territorios rurales:

1. Conceptos o categorías propias del ámbito educativo. En este primer grupo ubicamos conceptos de literacidad y alfabetización como práctica discursiva y social, alfabetización inicial (particularmente desde el enfoque de la psicogénesis de la escritura), saberes y experiencias pedagógicas, inclusión y exclusión educativa, tutoría. Hay otro conjunto de referentes relacionados directamente con los procesos de formación docente como formación acompañada y acompañamiento *in situ* para la formación. Finalmente, hay un tercero que hace alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje como aprendizaje situado, la transposición didáctica, didáctica multigrado, didáctica de la lengua materna, co-construcción de conocimiento escolar, interacción entre pares y aprendizaje numérico.

2. Conceptos o categorías provenientes de otras disciplinas que han sido adoptados para analizar el ámbito educativo. Dentro de este segundo grupo ubicamos conceptos como subjetividad política, trabajo, sentidos y significación, discurso, genealogía, relaciones de poder, diálogo intercultural, conocimientos campesindios, territorio, imaginarios sociales, experiencia, oralidad y tradiciones orales. Muchos de estos referentes generalmente provienen de la antropología o los estudios sociológicos cuyo aporte está en fijar la mirada en la construcción de lo social, desde las y los sujetos sociales, pero también desde los procesos y miradas más macrosociales.

3. Conceptos o categorías específicas en el ámbito de la educación rural. En este último grupo colocamos aquellas categorías o conceptos que han sido propuestos, retomados o contruidos para analizar y explicar en particular procesos y/o fenómenos educativos en territorios rurales. Dentro de estos sobresalen las categorías de juventudes rurales, formación

rural normalista, educación territorial, gestión escolar rural, pedagogía del territorio y ruralidades.

Esta división es arbitraria y se trató más bien de un ejercicio con fines analíticos. Consideramos que las fronteras entre los grupos son más borrosas de lo que presentamos y existen entrecruces entre los mismos. Sin embargo, agrupar los referentes teóricos nos permitió: 1) identificar el carácter interdisciplinario de muchas de las investigaciones y proyectos, 2) la centralidad de la mirada analítica en las y los sujetos sociales y las distintas acciones y respuestas que realizan, sin por eso olvidar los contextos estructurales donde se mueven y actúan, 3) la importancia del territorio como categoría central en varias investigaciones y no sólo periférica o contextual, 4) el análisis de la particularidad de los procesos educativos en los territorios rurales y el interés por abordar “lo rural” y 5) mostrar la riqueza del enfoque interdisciplinario para proponer análisis más complejos. Además, creemos que las ponencias y en especial los referentes teóricos constituyen una primera caja de herramientas para aquellos interesados en el tema.

En esta última tónica, el séptimo elemento que proponemos para analizar es la ruta metodológica: enfoques, métodos y herramientas. Todas las investigaciones y proyectos utilizan metodologías de corte cualitativo, al priorizar los sujetos, procesos y la mirada particular, situada y contextualizada de las problemáticas y fenómenos a estudiar. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011):

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (48, 49)

Hay una sola ponencia donde se menciona el uso de metodología mixta al combinar entrevistas y visitas con una revisión documental.

Entre los métodos y herramientas encontramos una amplia diversidad que decidimos agrupar en cuatro grandes bloques:

1. Métodos participativos y aplicados, como la investigación aplicada, la investigación acción y la cartografía social. La centralidad de estas investigaciones y proyectos está precisamente en su aplicabilidad y colaboración con las y los sujetos protagonistas. En muchos casos se presentan como proyectos colaborativos más que investigaciones. Estos estudios buscan resolver alguna problemática particular del contexto escolar y comunitario, para lo cual echan mano de los conocimientos y saberes de los actores educativos implicados. Inclusive en algunos casos la propia investigación se trata de una iniciativa y demanda particular de las comunidades escolares (el caso de la investigación de las escuelas de alternancia en Argentina, por mencionar tan solo un ejemplo). En muchos otros casos, se trata de investigaciones elaboradas por los propios docentes-investigadores que desarrollan un proyecto particular para resolver una problemática específica que les atañe. En este grupo las metodologías usadas son relevantes, ya que priorizan la aplicabilidad directa de los hallazgos y ubican la colaboración de las sujetos escolares y comunitarios como un elemento central, en tanto actores no pasivos de las realidades estudiadas. En ese sentido, queremos destacar la investigación sobre infancias planteada desde el uso de la cartografía social con el fin de explorar la relación del territorio y la ruralidad en tres países diferentes desde la mirada de las infancias, enfoque novedoso y muy necesario en el campo de la investigación educativa en territorios rurales. También el caso de la investigación colaborativa del Proyecto CARE-México en el que se diseñan e implementan progresiones de aprendizaje situado con docentes de educación básica a partir de un proceso de formación acompañada en el que el equipo de investigación se plantea preguntas de investigación, a la par que trabaja colaborativamente para incidir en el proceso de aprendizaje en el aula con una orientación al cuidado del entorno físico y social y la participación sustantiva de las familias y las comunidades. La colaboración se

amplía más allá de la escuela, reconociendo a los miembros de la comunidad como sabedores que aportan a la construcción de aprendizajes.

2. Métodos etnográficos. Otro gran grupo de investigaciones retoman a la etnografía como parte importante de sus metodologías. Esta elección, en varios casos, parte de un enfoque antropológico, socioantropológico o educativo, dependiendo de la base disciplinaria de las y los investigadores y las herramientas teóricas que utilice. Es importante remarcar que hay un gran número de estudios que reportan las visitas y observaciones de los espacios investigados como parte de su metodología, sin mencionar estrictamente que hagan uso de la etnografía. Consideramos ambas herramientas inscritas dentro de una metodología etnográfica al priorizar “el estar ahí” (Geertz, 1973) y acompañar a las y los sujetos de estudio en su vida cotidiana, así como la importancia de reconstruir dicha cotidianidad desde los sentidos y significados de dichos sujetos, tal como lo plantean Rockwell y González (2016) donde la etnografía es entendida “como aquella investigación que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socioculturales y de sus connotaciones de su poder” (p. 9).

De igual modo, en muchos otros casos, los y las ponentes reportan el uso de entrevistas, otra de las herramientas esenciales de la etnografía que, junto con las observaciones, sitúan la mirada en las y los sujetos sociales y su perspectiva. A decir de Ferrándiz (2011), la entrevista etnográfica se caracteriza por ser una conversación cotidiana y espontánea, con un alto grado de reflexividad, dejando autonomía al entrevistado, pero con una guía de preguntas y tema base. Esto con el fin de no limitar los universos de sentidos de las y los sujetos de investigación, bajo la lógica que tanto las personas que investigan, como las y los interlocutores cuentan con universos de sentidos diferentes (Guber, 2004).

3. Métodos biográficos narrativos. En este tercer bloque agrupamos aquellos estudios que usan métodos dentro del enfoque biográfico narrativo, precisamente para abordar las historias de vida de las y los sujetos de estudio. Este enfoque busca recuperar la valoración del actor social como “un sujeto de configuración compleja y como protagonista de las

aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad” (Pujadas, 2000, p. 127).

El número de investigaciones en este bloque es mucho menor que los dos anteriores pero los estudios presentados usaron entrevistas biográficas, historias de vida (ubicadas dentro de un estudio en caso) y relatos biográficos para abordar diferentes conceptos como la identidad profesional docente, las subjetividades políticas de estudiantes normalistas y los significados de las y los docentes sobre la evaluación docente. En estos estudios, la centralidad está precisamente en los significados de las y los actores educativos sobre distintos aspectos, priorizando su propia voz y partiendo de que son precisamente sujetos constructores de la realidad social (Aceves, 1999). Además, en los estudios presentados, las historias de vida son presentadas como un crisol donde se articulan aspectos microsociales y macrosociales de la realidad, propio del enfoque biográfico narrativo.

4. Revisión documental. Existen sólo dos ponencias donde se menciona el uso de la revisión documental como metodología central para construir estados del conocimiento sobre tópicos específicos (la alfabetización en territorios rurales en Brasil y los libros de textos en escuelas rurales en Colombia). En una de estas investigaciones se explica la utilización de buscadores y la investigación documental en repositorios digitales como herramientas centrales. Un punto importante es que muchas otras investigaciones y proyectos presentan la revisión documental como parte de la metodología usada que enriquece y complementa la ruta metodológica de los estudios.

Dentro de la revisión de este séptimo elemento encontramos diferentes aspectos como la diversidad de métodos usados en las investigaciones, lo cual refleja en muchos casos la importancia de la interdisciplina y la adaptabilidad de la ruta metodológica a los contextos de estudios y su complejidad, también tiene especial presencia los diagnósticos y proyectos para construir estrategias didácticas situadas y específicas para los contextos debido al lugar situado de las y los investigadores y sus compromisos con sus propios espacios de trabajo y acción educativa. Estos aspectos hallados en las metodologías tienen que verse como una riqueza

más que permite contar con descripciones y explicaciones más complejas de las igualmente complejas realidades educativas en territorios rurales.

El octavo elemento a analizar es la incidencia de las investigaciones y proyectos, entendiendo por esto el nivel de aplicabilidad, impacto e influencia del estudio en una realidad específica. Todos los trabajos presentados en el Seminario cuentan con algún tipo de incidencia social y aplicabilidad, en clara consonancia con los objetivos de los mismos y el tipo de estudio. Por ejemplo, existen estudios que tuvieron como meta central la búsqueda puntual de una propuesta aplicable a los contextos educativos, la construcción de una estrategia didáctica, la retroalimentación para las escuelas formadoras de docentes, el diseño o realización de una herramienta o material pedagógico. Por otro lado, encontramos investigaciones con un carácter más bien de diagnóstico, cuya descripción de ciertas realidades se piensa como insumo para pensar, en un mediano o largo plazo, en acciones concretas. También estos estudios diagnósticos buscan evidenciar algún vacío, plantear adecuaciones a los planes y programas educativos o fortalecer ciertos procesos comunitarios y educativos. En este tipo de investigaciones ubicamos un estudio solicitado a demanda concreta de la escuela estudiada. Finalmente se encuentran otras investigaciones que describen y analizan realidades educativas poco exploradas o con aristas y enfoques novedosos. Este grupo de estudios no plantea explícitamente un tipo de incidencia inmediata; sin embargo, los análisis y descripciones realizados se convierten en un aporte esencial en el ámbito académico para seguir pensando los retos de la educación en territorios rurales.

El último elemento que consideramos para nuestro análisis son los hallazgos y principales aportes de cada una de las ponencias expuestas en el Seminario. Estos hallazgos son reveladores, ya que permiten tener un panorama sobre la educación en territorios rurales y sobre la investigación sobre la misma, a nivel nacional pero también en América Latina. Del mismo modo, los aportes que a continuación vamos a resumir pueden ser vistos como un posible termómetro donde se expongan los avances en la materia, pero también los vacíos y retos en los que se necesita seguir trabajando.

Para presentar los hallazgos decidimos dividir los mismos en función del tipo de proyecto presentado, ya sea investigativo o de incidencia y aplicación:

1. Sobre los proyectos de investigación y tesis de grado. Entre los hallazgos de este primer grupo destaca el abordaje y descripción de modalidades poco exploradas dentro de las escuelas en territorios rurales como los internados (como el Centro de Integración Social y las Escuelas Normales Rurales en el caso mexicano), las escuelas en contextos isleños y escuelas de alternancia (para el caso argentino), los bachilleratos tecnológicos agropecuarios (en el contexto mexicano, particularmente en Hidalgo), las escuelas de educación media superior rurales (caso de México, Colombia y Brasil), las telesecundarias (en Durango) o la Licenciatura en Educación Multigrado, ofertada en la UPN de San Luis Potosí.

La selección de estas modalidades en sí constituye una aportación central para documentar la diversidad de tipos de escuelas rurales y sus particularidades y problemáticas específicas. Además, estas investigaciones evidencian también aspectos particulares como la importancia de los internados como espacios de resguardo o espacios de organización social y formación de subjetividades, la centralidad de las familias y comunidades en los proyectos educativos, pero también en los sentidos otorgados a las escuelas y la escolarización de sus hijos e hijas, la riqueza de conocimientos originarios implicados en las prácticas escolares de los bachilleratos, la amplia diversidad de modalidades de educación secundaria y los proyectos políticos-pedagógicos que los sostienen, la relevancia de la propuesta multigrado de la telesecundaria, pero sus principales dificultades para su puesta en práctica o los distintos tipos de acompañamiento y sus retos de los estudiantes de la única Licenciatura en Educación Multigrado.

Otro grupo de investigaciones analizaron temáticas igualmente novedosas dentro del campo como la educación territorial comunitaria en un contexto oaxaqueño, mostrando procesos educativos fuera del espacio áulico y cuya comunidad es un actor central en tanto agente educativo; la alfabetización en educación rural en Brasil, donde a través de un estado del conocimiento se exponen las aristas más analizadas y los vacíos dentro de este tema así como la posibilidad de pensar el proceso de alfabetización

más allá de la lectoescritura. Se presentaron hallazgos en torno a las prácticas inclusivas en escuelas normales y cómo estas tienen una relación directa con el bienestar de las y los alumnos. De igual modo, se analizaron los avatares y principales dificultades a las cuales se enfrentan las y los maestros rurales del estado de Chiapas en su trabajo docente cotidiano, desde la deficiente formación inicial de los mismos hasta las extremas y precarias condiciones geográficas de sus comunidades de trabajo.

Otro hallazgo importante fue la necesidad de pensar la evaluación educativa que pueda incorporar las especificidades y diversidades presentes en las escuelas (como la escuela rural), con el fin de reducir así los impactos negativos que tiene una evaluación descontextualizada, como la analizada en el contexto mexicano. En el ámbito también evaluativo, una tesis doctoral presentó resultados de evaluación de habilidades relacionadas con lectoescritura considerando la relación entre el discurso y su representación, en los cuales se encontraron niveles no esperados de lectoescritura para los estudiantes de quinto y sexto grados de una escuela rural. Una investigación sobre la atención a la niñez jornalera agrícola migrante de Guanajuato, como parte de su indagación, incluyó el diseño de rúbricas para evaluación de lectoescritura, conteo y cálculo como complemento al análisis de la práctica docente. El campo de la evaluación sin duda requiere investigación que considere central las condiciones en las que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la gran diversidad de escuelas rurales.

Otros hallazgos de tesis de posgrado se centran en la identificación de capacidades que los docentes desarrollan en su práctica docente en escuelas rurales ante las condiciones que enfrentan, por ejemplo, estudios en los que se caracteriza y analiza a los y las docentes como productores de textos escolares que consideran de forma central a sus destinatarios; o aquel en la que se analiza la experiencia de docentes que producen textos a partir de su contexto, como sujetos activos de una comunidad. Sin duda, estas tesis han enfatizado la importancia de perfiles docentes que conozcan profundamente sus contextos y a sus actores para lograr procesos de aprendizaje significativos. En otra investigación doctoral, también se abordan los perfiles, la experiencia y la formación inicial y continua de

docentes en escuelas multigrado como factores que influyen en lograr una mejor transposición didáctica en la enseñanza de las matemáticas.

2. Sobre los proyectos de aplicación y diseño de materiales. En este segundo grupo de hallazgos se encuentran los que emergieron de proyectos de incidencia directa en los contextos educativos. Sobresalen: 1) los relacionados con el diseño y puesta en práctica de estrategias didácticas contextualizadas y acordes a los contextos específicos (el caso de la propuesta de alfabetización inicial para escuelas multigrado en Zacatecas); 2) las ventajas de propuestas usadas como la clase única o el uso del método sociolingüístico para mejorar la lectoescritura (para las escuelas en Cuba); 3) la presentación del manual de tutorías y la riqueza de la misma en tanto estrategia pedagógica que permite la redistribución de responsabilidades y el desarrollo de competencias académicas (presentado por el equipo de Yucatán); y 4) la implementación y la evaluación de un modelo de aprendizaje colaborativo para telesecundarias multigrado que implica formación docente, evaluación formativa, etc. Se visualiza un grupo de proyectos de aplicación y diseño de materiales que inciden directamente en el aprendizaje de las ciencias, las matemáticas y de un abordaje integral para comprender y afrontar de forma crítica la crisis socioecológica que vivimos. Entre estos proyectos se encuentran: 1) un proyecto que implica la creación de un material educativo que incluye secuencias didácticas multigrado en tres libros para docentes multigrado de escuelas primarias rurales para la exploración de las ciencias naturales y desarrollo del lenguaje de manera transversal; 2) un proyecto orientado a la capacitación de docentes para estrategias concreta en campo, mapeos escolares del territorio, etcétera, para enfrentar la crisis socioecológica desde la matemática educativa; 3) un proyecto que involucra la producción y la implementación de progresiones de aprendizaje situado y fundado en el cuidado del entorno físico y social, en el que se trabaja de forma colaborativa con docentes de educación básica rural e indígena en Veracruz y Yucatán.

Creemos que los hallazgos de este grupo, además de ser aportes puntuales al campo de investigación de la educación rural, son también insumos para la puesta en práctica de la educación en territorios rurales, propuestas que derivan de procesos de acompañamiento directo y

experiencia situada en los contextos específicos cuya presentación y socialización en el Seminario pone en la mesa de debate estrategias puntuales para trabajar, y no sólo investigar, en las escuelas.

Finalmente, los hallazgos recopilados y analizados nos permiten pensar en un tercer grupo donde las aportaciones de las ponencias dan cuenta del “estado” actual de la educación en territorios rurales. En este grupo, las investigaciones describen, sin ser un objetivo explícito o principal, la situación actual de la educación en territorios rurales en sus distintas modalidades, regiones y países. En estas se vuelve a remarcar lo que ya varios especialistas en el tema han descrito para el caso de las escuelas rurales: precarización de los contextos y condiciones de las mismas, perfiles de estudiantes marcados por las desigualdades, falta de políticas públicas contextualizadas y acordes a las diversas realidades educativas y tipos de poblaciones particularidades de los territorios rurales (Cano y Espino, 2023; Juárez, Olmos y Ríos-Osorio, 2020; Galván, 2020; Mendoza, 2023; Torres, 2024).

No obstante, los hallazgos también visibilizan y apuntalan el potencial y riqueza de la educación rural y sus diversas modalidades, a pesar de las precariedades estructurales en las que muchas escuelas rurales se encuentran. Estos hallazgos evidencian los conocimientos y saberes particulares que se gestan en los espacios educativos y comunitarios y sus múltiples actores educativos, así como lo que varios ponentes han nombrado como las pedagogías de la ruralidad existentes en estos espacios educativos.

3. Retos

El análisis del Seminario nos ha llevado a identificar retos de dos tipos: de la investigación sobre la educación rural y del Seminario mismo como espacio de intercambio y divulgación de lo que como Red construimos.

Entre los retos de la investigación sobre la educación rural se orientan a:

- La revisión crítica de la separación entre proyectos orientados a generar diagnósticos y descripciones, y aquellos proyectos aplicados o de incidencia, división que en el capítulo tuvo un uso analítico, pero que tiene una expresión concreta en los objetivos de quienes investigamos. Dicha revisión puede contribuir a articular ambos objetivos y así concebir que la incidencia de la investigación es siempre central, ya sea como insumo para las políticas públicas, como herramienta para docentes en su trabajo cotidiano frente a las aulas, entre muchas otras posibilidades. En este sentido, es importante que nuestros hallazgos sigan conectados a problemáticas y a coadyuvar a resolver necesidades concretas de los sistemas educativos. Requerimos fortalecer el desarrollo de proyectos pertinentes en diferentes ámbitos (locales, regionales, nacionales e iberoamericanos) para comprender la diversidad y la complejidad del panorama dinámico de la educación rural.
- La enunciación de preguntas y desarrollo de proyectos que exploren niveles educativos, modalidades, grupos de edad, tipos de actores como padres y madres, que han sido poco abordados en las investigaciones presentadas, pero que son centrales en los contextos rurales, como son las infancias y juventudes situadas en campos jornaleros en los que trabajan familias migrantes. Esto, por supuesto, no implica descuidar aquello que ha sido concebido como prioritario entre lo que destaca la educación y la escuela multigrado, y a los y las docentes como sujetos en mejora continua de sus prácticas, sobre todo en el plano didáctico. La ampliación de nuestra mirada a “otros” sujetos y espacios de la educación rural es crucial para abordar de forma integral los desafíos educativos, políticos, sociales y ambientales que enfrentamos que eso que ocurre en las ruralidades, también entendidas de formas diversas.
- El desarrollo de investigaciones que privilegien epistemologías y metodologías orientadas a lograr conexión significativa y comprometida con las problemáticas y los desafíos educativos a los que nos

enfrentamos. El reto es ir más allá de la comprensión, y hacerlo desde una perspectiva crítica y de acción colaborativa entre la diversidad de actores que en los contextos rurales tienen que ver con el ámbito educativo, por supuesto concebido más allá de la escuela. Esta conexión que vislumbramos en las investigaciones requiere una complejización de la noción de investigador(a), de espacios de investigación, de sujetos de investigación y sus roles, de educación, de las ruralidades.

Por último, presentamos los retos del Seminario como espacio de intercambio y divulgación. Consideramos que la intención de alcance ampliado tanto a investigadores como a docentes, miembros y no miembros de la RIER, se ha logrado y requiere fortalecerse. En este sentido, es preciso repensar las formas de comunicar nuestros hallazgos de formas diferenciadas a públicos concretos. La incidencia de nuestros hallazgos en procesos educativos concretos depende no sólo de nuestra intención, sino de formatos de comunicación que sean útiles y prácticos, de una mayor difusión de nuestras sesiones en versión diferida y no únicamente de las sesiones en vivo, de la publicación escrita de las contribuciones al seminario, así como de la diversificación de formatos de presentación ampliando la posibilidad a conversatorios, diálogos, mesas de discusión, etc. Sin duda, una revisión crítica del planteamiento del Seminario es necesaria para sostenerlo en el tiempo como espacio en el que se comparten hallazgos pertinentes, pero también un importante espacio provocador y generador de preguntas que orientan nuestra investigación y acción educativa en los territorios rurales.

Referencias

Cano, A., Espino, H. M., & Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 77-90. <https://doi.org/10.35362/rie91115566>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, UAM.
- 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/mg-nmar.v1i2.8598>.
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Juárez, D., Olmos, A. E., & Ríos-Orsorio, E. (Eds.). (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Mendoza, R. G. (2023). Retos de la educación rural: hacia una agenda de investigación y colaboración. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 117-127. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/18>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Rockwell, E., & González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30.
- Torres Corona, V. (2024). Investigar al magisterio en territorios rurales en México. Una breve revisión documental. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (39), 169-195. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i39.2886>

**Tejiendo redes para conocernos: la diversidad de la educación rural
en América Latina. Entrevista a Limber Santos Casaña, Uruguay**



La línea de desarrollo comunitario en el diseño curricular de la Maestría en Educación Rural

Héctor Manuel Jacobo García

Margarita Armenta Beltrán

Esteban García Hernández

Introducción

Este capítulo documenta el proceso de diseño de la línea de desarrollo comunitario en el programa de maestría en educación rural, con el fin de responder a las necesidades específicas que presenta el contexto rural en México. El programa tiene como objetivo formar docentes capaces de contribuir de manera significativa al desarrollo de sus comunidades.

La educación rural en México enfrenta enormes desafíos, derivados de la dispersión geográfica de las comunidades, la falta de infraestructura adecuada y la escasez de docentes capacitados que comprendan las particularidades culturales y socioeconómicas de estos contextos. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es detallar el proceso de diseño curricular de la línea de desarrollo comunitario de la Maestría en Educación Rural, describiendo las acciones clave, los productos generados durante este proceso y las expectativas de impacto del programa.

La educación rural en México se desarrolla en un entorno lleno de retos. Las comunidades rurales en algunos estados suelen estar mayormente dispersas, lo que dificulta el acceso a servicios educativos de calidad. Además, la infraestructura en estas zonas es frecuentemente insuficiente,

con escuelas que no cuentan con los recursos necesarios para ofrecer una educación adecuada. Otro problema significativo es la escasez de docentes capacitados para trabajar en estos contextos específicos, donde se requieren conocimientos y habilidades diferentes a los que se necesitan en las escuelas urbanas.

Este contexto resalta la importancia de diseñar un programa de formación docente que no sólo capacite a los maestros en su área de enseñanza, sino que también los prepare para comprender y enfrentar los retos que presentan las nuevas ruralidades. Este concepto se refiere a las transformaciones sociales, económicas y culturales que están ocurriendo en los entornos rurales, y que exigen una visión más dinámica y compleja, superando la dicotomía tradicional entre lo rural y lo urbano.

El programa de maestría en educación rural propone formar docentes con una comprensión funcional de estas nuevas ruralidades, lo que significa contar con las ideas lo suficientemente entendidas que les impele a la acción intencionada en los entornos comunitarios donde se prestan los servicios educativos. La formación se enfoca en dotar a los maestros de las herramientas necesarias para participar activamente en el desarrollo comunitario, promoviendo prácticas educativas que respondan a las realidades y necesidades específicas de las comunidades rurales mexicanas.

La educación en el medio rural enfrenta desafíos particulares que evidencian la necesidad de programas especializados en formación docente. Los niños deben recorrer largas distancias para llegar a la escuela, debido a la ya mencionada dispersión geográfica. Esta circunstancia afecta su asistencia y rendimiento. A ello se agrega la falta de infraestructura adecuada en muchas escuelas rurales lo cual limita las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, quienes no siempre tienen acceso a recursos básicos como libros de texto, aulas apropiadas o incluso servicios esenciales como agua y electricidad.

Por lo tanto, la formación de docentes capacitados para trabajar en las escuelas del medio rural es una prioridad. Estos docentes deben ser capaces de adaptarse a las condiciones del entorno rural, utilizando metodologías de enseñanza efectivas con recursos limitados y que tengan en cuenta las particularidades culturales de las comunidades donde enseñan. Además,

deben estar preparados para desempeñar un rol activo en el desarrollo comunitario, trabajando en colaboración con las familias y otros actores locales para mejorar las condiciones de vida en las comunidades rurales.

El diseño de la Maestría en Educación Rural

El diseño del plan de estudios de la maestría en educación rural tuvo como uno de sus antecedentes un estudio realizado por integrantes de la Red Temática de Investigación de Educación Rural con apoyo del rector de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

El estudio realizado permitió valorar su viabilidad y posteriormente desarrollar un nuevo programa educativo pertinente, a partir del reconocimiento de las demandas y necesidades de formación para educadores de contextos rurales, pues permitió contar con criterios que garantizaran el desarrollo de un plan de estudios que propiciara la formación de profesionales en áreas de conocimiento determinadas, pero que fundamentalmente respondiera a las características y necesidades prevalentes de contextos específicos, con la posibilidad de contribuir a su desarrollo.

En el estudio en cuestión se recuperaron percepciones y expectativas de 1643 docentes en servicio (ver tabla 1), por medio de la aplicación de encuestas en las que participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario y docentes que prestaban sus servicios en centros escolares de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y educación media superior (específicamente telebachilleratos comunitarios y generales).

De un subgrupo conformado por 670 docentes (ver tabla 2) que afirmaron tener interés por cursar una maestría en educación rural, se recuperaron las características generales del contexto, las problemáticas de la población y las temáticas que de acuerdo a su experiencia profesional, y consideraron que estas son importantes de incluirse en su proceso formativo.

Tabla 1. Número de cuestionarios recibidos de los grupos de alumnos y docentes

<i>Grupo</i>	<i>Población</i>	<i>Núm. de cuestionarios</i>	<i>%</i>
A	Alumnos de 2º, 4º y 6º. semestres de la Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario	115	6.9%
B	Docentes de educación básica de los niveles preescolar, primaria y secundaria	423	25.7%
C	Docentes de telesecundaria	580	35.3%
D	Docentes de telebachillerato comunitario, general e intercultural	525	31.9%
<i>Total</i>		<i>1643</i>	<i>100%</i>

Fuente: Elaboración propia.

Un primer aspecto que se consideró importante para el diseño curricular de la maestría en educación rural fue la revisión general de las características que los docentes identificaron en los contextos donde desempeñaban su práctica, por la posibilidad que este tipo de información genera para definir un perfil de egreso pertinente. En general, los informantes laboraban en escuelas con organización multigrado o incluso unigrado. Un 77.6% de dichas escuelas se ubicaban principalmente en comunidades consideradas rurales (menos de 2 500 habitantes), un 15.1% en comunidades semirurales (entre 2 500 y menos de 15 000 habitantes) y un 7.2% en la periferia de comunidades urbanas (15 000 habitantes y más); de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), un 44.3% de las comunidades donde laboraban se ubicaban en municipios con un alto o muy alto índice de marginación.

Tabla 2. Número de docentes que muy probablemente se inscribirían en una Maestría en Educación Rural de acuerdo a los subgrupos a los que pertenecen

<i>Grupo</i>	<i>Subgrupo</i>	<i>Número de docentes</i>	<i>Total</i>
	2° semestre	22	
A. Alumnos de la LEyDC	4° semestre	23	63
	6° semestre	18	
B. Docentes de educación básica	Preescolar	8	
	Primaria	92	387
	Secundaria	78	
	Telesecundaria	209	
	Comunitario	157	
C. Docentes de telebachillerato	General	63	220
	Intercultural	0	
	Total		670

Fuente: Elaboración propia.

Las principales problemáticas que los docentes encuestados detectaron en las comunidades donde se desempeñaban, se clasificaron en tres grandes grupos: asociadas a características del contexto, relacionadas con los pobladores y sus familias, y referidas al centro escolar y la práctica docente.

En relación con las problemáticas referidas al contexto se identificaron:

- a) Carencia de servicios públicos (agua potable, electricidad, drenaje, depósito de desechos)

- b) Incomunicación, asociada a falta de caminos y transporte público
- c) Falta de señal de internet, deficiencias en el servicio y/o falta de computadoras
- d) Escasas fuentes de trabajo
- e) Inseguridad
- f) Falta de programas sociales y apoyos a la comunidad
- g) Servicio médico inexistente o de mala calidad
- h) Falta de parques, canchas deportivas, lugares de esparcimiento

El segundo grupo, referido a problemáticas que se presentan entre los pobladores de la comunidad o en las familias se detectaron:

- a) Falta de vivienda
- b) Familias de bajos recursos
- c) Bajos niveles de escolaridad
- d) Migración constante, asociada a la falta de arraigo de los habitantes a su comunidad
- e) Problemas de alcoholismo y drogadicción

En el tercer grupo se identifican las problemáticas asociadas directamente con el centro escolar y la propia práctica docente:

- a) Infraestructura inadecuada o en malas condiciones, en situaciones extremas se plantea la falta de aulas
- b) Falta de mobiliario escolar
- c) Medios para la enseñanza insuficientes, se menciona la falta de equipos de cómputo de manera específica
- d) Problemas de los alumnos relacionados directa o indirectamente con el aprovechamiento escolar
- e) Falta de apoyo de las familias (desinterés en las actividades que realizan los alumnos en la escuela, poco o nulo apoyo académico)
- f) Características del docente

Las temáticas identificadas (1 527) por los 670 docentes como insumos importantes para el diseño de una maestría en educación rural que contribuyera a su formación, se clasificaron en tres grandes grupos:

características de los contextos donde se realiza la práctica docente (77.6%), condiciones del centro escolar y la práctica docente (12.4%) y características de los estudiantes (9.9%).

A partir de lo anterior, se definió un modelo formativo que consideró las necesidades planteadas por los docentes, que constituyeron los referentes básicos para la concreción del programa de estudios en cuatro líneas de formación o líneas curriculares, con una línea transversal de interculturalidad (LTI) que tiene como objetivo reconocer e incorporar en cada curso de la maestría, procesos de diversidad y pluralidad cultural. Las cuatro líneas que se establecieron fueron las siguientes:

- Línea psicosocial (LPS), para atender el estudio del desarrollo personal, social, emocional y moral, además de procesos de comunicación e interacciones sociales de niñas, niños y adolescentes.
- Línea pedagógica-didáctica (LPD), para analizar teorías sobre la educación, específicamente procesos de enseñanza, con la posibilidad de asegurar trayectos escolares (ingreso, permanencia, egreso) que favorezcan aprendizajes pertinentes y útiles.
- Línea de desarrollo comunitario (LDC), con atención a la conceptualización de nuevas ruralidades y el reconocimiento de procesos de desarrollo comunitario a partir de proyectos que tengan como objetivo mejorar la calidad de vida de las comunidades.
- Línea de intervención, definida para brindar elementos que permitan a los docentes diseñar, aplicar y documentar proyectos de atención dirigidos a problemáticas presentes en las comunidades.

Programas de la línea de desarrollo comunitario de la maestría en educación rural

La línea de desarrollo comunitario dentro de la Maestría en Educación Rural tiene como objetivo comprender y responder a las dinámicas cambiantes de las comunidades rurales, las cuales son influenciadas por diversas transformaciones socioeconómicas y culturales. Esta línea se enfoca

en la formación de educadores que no sólo actúen como transmisores de conocimiento, sino también como agentes de cambio comunitario. El enfoque metodológico integra la teoría con la práctica, asegurando que los estudiantes comprendan las realidades de lo rural en la actualidad, además de que puedan aplicar este aprendizaje en intervenciones educativas y comunitarias concretas. A través de metodologías participativas y reflexivas, los cursos impulsan la colaboración directa con las comunidades, permitiendo que los futuros educadores adapten sus conocimientos a los desafíos específicos de los entornos rurales.

Los programas de esta línea incluyen cursos como el Análisis de contextos rurales y nuevas ruralidades, así como la Caracterización de contextos rurales –ambas pertenecientes al tronco común del posgrado–, Nuevas ruralidades y, finalmente, Contribuciones al desarrollo comunitario, desde los diferentes niveles educativos (primaria, telesecundaria y telebachillerato). Estos cursos permiten a los estudiantes adquirir competencias para diseñar y gestionar proyectos que aborden las necesidades educativas y de desarrollo comunitario.

Al final del programa, los egresados estarán capacitados para liderar intervenciones educativas que promuevan un desarrollo comunitario sostenible e inclusivo, adaptado a las realidades contemporáneas de las zonas rurales. A continuación, se describen los cursos que conforman dicha línea.

1. Contextos rurales y nuevas ruralidades

El curso *Contextos rurales y nuevas ruralidades* se sitúa en el núcleo del primer semestre de la MER. Este curso favorece una comprensión crítica y ampliada de los contextos rurales contemporáneos, superando la tradicional dicotomía rural-urbano y explorando las transformaciones que configuran las nuevas ruralidades.

El objetivo del curso es ofrecer a los estudiantes una base teórica y práctica que les permita identificar y analizar las características y dinámicas actuales de los entornos rurales. Esto se logra a través del estudio

de experiencias y vivencias en contextos rurales, migración, cambios culturales y el papel del educador en estas nuevas configuraciones sociales.

Metodología

El curso se desarrolla en un formato teórico-práctico, donde 80% de las actividades son dedicadas a la teoría y el 20% a la práctica. La duración total es de 90 horas, distribuidas equitativamente a lo largo del semestre. Los estudiantes deben completar tareas independientes, trabajos prácticos y participar activamente en las sesiones de enseñanza dirigidas por el docente.

La metodología de intervención del docente está diseñada para maximizar la participación activa de los estudiantes y fomentar un aprendizaje significativo y aplicado. La intervención docente se organiza en torno a tres momentos clave: actividades de apertura, de desarrollo y de cierre.

a) Actividades de apertura

Exploración de conceptos preexistentes

El docente comienza el curso explorando la ecología conceptual de los estudiantes sobre lo rural y lo urbano. Esto se realiza a través de cuestionarios y actividades reflexivas que ayudan a los estudiantes a identificar y articular sus conocimientos y creencias previas.

Revisión de literatura

Se asigna a los estudiantes la tarea de leer y resumir textos clave que aborden las temáticas del curso. Este ejercicio está diseñado para familiarizar a los estudiantes con el vocabulario académico y las principales teorías relacionadas con las nuevas ruralidades.

b) Actividades de desarrollo

Discusiones en clase

Utilizando la información recopilada en las lecturas y las reflexiones iniciales, el docente guía discusiones en clase para profundizar en los

conceptos y teorías. Este momento incluye debates, trabajos en pequeños grupos y sesiones de preguntas y respuestas.

Estudios de caso

Se presentan estudios de caso para analizar situaciones reales de contextos rurales transformados. Los estudiantes deben aplicar teorías aprendidas para analizar y proponer soluciones a problemas específicos presentados en los casos.

c) Actividades de cierre

Proyectos aplicados

Como culminación del curso, los estudiantes desarrollan un proyecto que involucra la investigación y análisis de un contexto rural específico. Este proyecto permite a los estudiantes aplicar de manera integral los conocimientos adquiridos durante el curso.

Reflexión y autoevaluación: El docente promueve que los estudiantes realicen una reflexión metacognitiva sobre su aprendizaje. Esto incluye la evaluación de cómo han cambiado o se han expandido sus entendimientos iniciales y la utilidad de los nuevos conocimientos adquiridos.

Estructura del curso

El curso se organiza en torno a tres bloques de contenido principales, los cuales se describen a continuación.

Bloque I. Experiencias y vivencias en contextos rurales

Este bloque permite a los estudiantes explorar la condición cognoscitiva propia como ecología conceptual sobre lo rural y lo urbano a través de cuestionarios y anécdotas personales, fomentando una reflexión crítica sobre sus preconcepciones y experiencias personales relacionadas con el medio rural.

Bloque II. Migración, cambio cultural y nuevas ruralidades

Se aborda la interacción entre migración y cambio cultural, examinando cómo estos procesos influyen en la conformación de nuevas identidades rurales. Los estudiantes analizan artículos y participan en conversatorios para discutir los efectos de las remesas socioculturales y la hibridación cultural.

Bloque III. El educador en las nuevas ruralidades

Este bloque se centra en el papel del educador dentro de estas nuevas configuraciones rurales, discutiendo las competencias necesarias para abordar eficazmente los desafíos educativos en entornos multiculturales y multigrado.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso es continua y formativa, centrada en la generación de reflexiones y la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones prácticas concretas. Se espera que los estudiantes desarrollen competencias para distinguir y aplicar conceptos relacionados con las nuevas ruralidades en su práctica profesional, producir textos académicos y relatos que reflejen procesos reflexivos y de investigación, y diseñar intervenciones educativas pertinentes a sus contextos de trabajo.

Finalmente, el curso *Contextos rurales y nuevas ruralidades* permite formar a los futuros educadores con las herramientas necesarias para entender y actuar en los cambiantes y complejos escenarios rurales actuales, promoviendo un enfoque integrador y crítico en la educación rural.

2. Caracterización de contextos rurales

El curso *Caracterización de contextos rurales* fue diseñado para profundizar en el entendimiento y análisis de las características de los contextos

rurales. Busca formar a los estudiantes con las herramientas necesarias para identificar y evaluar las particularidades de los espacios rurales en los que puedan estar trabajando o investigando.

Objetivos

El objetivo del curso es proporcionar a los estudiantes una comprensión detallada de los diferentes aspectos que definen los contextos rurales, desde sus características demográficas hasta sus dinámicas socioeconómicas y culturales. Los estudiantes aprenden a diseñar y aplicar métodos de investigación que les permitan recolectar y analizar datos relevantes para una caracterización precisa de los entornos rurales.

Metodología

La metodología del curso es teórico-práctica, con un enfoque del 60% en teoría y 40% en práctica. La duración del curso es de 120 horas, distribuidas en créditos que incluyen horas de trabajo docente, práctico e independiente. La parte práctica implica la recopilación de datos en terreno y la aplicación de técnicas de análisis sociodemográfico.

La metodología de intervención docente se estructura en tres fases clave: actividades previas o de apertura, desarrollo y cierre.

a) Actividades de apertura

Esta fase inicial establece el marco teórico y prepara a los estudiantes para las exploraciones más profundas que vendrán después.

Contextualización teórica

El docente introduce los conceptos fundamentales de ruralidad y nuevas ruralidades. A través de lecturas dirigidas y conferencias interactivas, asegurando que todos los estudiantes tengan una base sólida en los temas esenciales que definirán el curso.

Exploración y activación de los conocimientos previos

Se utilizan cuestionarios y discusiones iniciales para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema. Esta actividad permite al docente ajustar el enfoque del curso según las necesidades específicas del grupo.

Establecimiento de objetivos

Se clarifican los objetivos de aprendizaje del curso, proporcionando a los estudiantes una clara comprensión de lo que se espera de ellos y cómo se evaluarán sus logros.

b) Fase de desarrollo

Esta es la etapa central del curso, donde se realiza la mayor parte del análisis y la discusión en profundidad.

Análisis de casos

Implementando una metodología de estudio de casos, el docente guía a los estudiantes a través de ejemplos concretos de transformaciones en áreas rurales. Esto ayuda a los estudiantes a aplicar teorías y conceptos a situaciones reales, mejorando su capacidad analítica y crítica.

Debates y discusiones grupales

Se organizan debates sobre temas controvertidos relacionados con la ruralidad. Esta actividad sostiene la habilidad de argumentación y la capacidad de ver múltiples perspectivas sobre un mismo tema.

Trabajo colaborativo

Los estudiantes colaboran en proyectos de grupo donde investigan aspectos específicos de las comunidades rurales. Esto impulsa no solo el aprendizaje cooperativo sino también la habilidad de comunicar efectivamente sus hallazgos.

c) Fase de cierre

El cierre del curso se enfoca en la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Presentación de proyectos

Los estudiantes presentan los resultados de sus proyectos de investigación. Esta presentación es una oportunidad para demostrar su comprensión de los temas del curso y su capacidad para realizar investigaciones aplicadas.

Reflexión guiada

El docente lleva a cabo sesiones de reflexión donde los estudiantes evalúan su propio aprendizaje y el proceso del curso. Esto les permite identificar áreas de fortaleza y aquellas que necesitan mayor desarrollo.

Estructura del curso

El curso está organizado en tres bloques principales de contenido, cada uno diseñado para abordar diferentes dimensiones de la caracterización de lo rural.

Bloque I. Criterios e indicadores para medir las nuevas ruralidades

Este bloque introduce a los estudiantes a los criterios modernos utilizados para definir y medir las ruralidades, contrastándolos con enfoques más tradicionales. Se discute cómo las nuevas ruralidades se desvían de las concepciones antiguas y qué indicadores son útiles para su estudio.

Bloque II. Fuentes de información e indicadores de medición de los contextos rurales desde la escuela

Los estudiantes aprenden a identificar y utilizar diversas fuentes de información estadística y demográfica, como datos del INEGI y CONEVAL, y otros organismos nacionales e internacionales. Se enfatiza la importancia de integrar datos cuantitativos con cualitativos obtenidos directamente de las comunidades.

Bloque III. El educador de la escuela rural. formación profesional y condiciones de trabajo

Este bloque se centra en el papel del educador en contextos rurales. Los estudiantes examinan cómo las condiciones de trabajo, los requerimientos profesionales y las oportunidades de desarrollo influyen en la práctica educativa en zonas rurales.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso es continua, centrada en la aplicación práctica de los conceptos teóricos a través de proyectos y estudios de caso. Se espera que al finalizar el curso, los estudiantes sean capaces de realizar diagnósticos completos de áreas rurales, identificando necesidades y oportunidades de intervención educativa y comunitaria.

Esto permite el desarrollo de habilidades en investigación aplicada y análisis crítico, preparando a los estudiantes para enfrentar y responder a los desafíos de la educación y el desarrollo en contextos rurales. Este curso, además de ampliar el conocimiento teórico de los estudiantes sobre la ruralidad, también mejora sus habilidades prácticas para hacer una diferencia significativa en sus comunidades.

3. Nuevas ruralidades y educación básica

El curso *Nuevas ruralidades y educación básica* forma parte del tercer semestre del programa. Este curso permite entender las intersecciones entre las dinámicas de las nuevas ruralidades y los desafíos específicos que enfrenta la educación básica en estos contextos. Su objetivo es preparar a los educadores para adaptar y aplicar prácticas pedagógicas que respondan a las realidades socioculturales y económicas de las zonas rurales contemporáneas.

Objetivos

El objetivo del curso es proporcionar a los estudiantes una comprensión profunda de cómo las transformaciones socioeconómicas y culturales en las áreas rurales afectan la educación básica. Se enfoca en desarrollar habilidades para diseñar e implementar programas educativos que sean inclusivos, relevantes y efectivos en estimular el desarrollo comunitario y mejorar la calidad de la educación en entornos rurales.

Metodología

La metodología del curso es interactiva y combina teoría con práctica a través de una serie de lecturas, discusiones en clase, estudios de caso y proyectos de campo. Se anima a los estudiantes a participar en debates críticos y a aplicar lo aprendido en situaciones reales, utilizando herramientas analíticas y datos para evaluar y mejorar las estrategias educativas en las escuelas rurales.

Esta metodología se estructura en tres fases: inicial, desarrollo y cierre, tal como se describe a continuación.

a) Fase inicial

Introducción conceptual

Al inicio del curso, el docente presenta una panorámica de las nuevas ruralidades, explicando cómo los cambios económicos, sociales y ambientales están redefiniendo las comunidades rurales y, por ende, sus necesidades educativas. Mediante conferencias interactivas y recursos multimedia, se asegura que los estudiantes adquieran una base sólida sobre los temas que serán explorados más profundamente.

Exploración y activación de conocimientos previos

A través de discusiones iniciales y actividades diagnósticas, el docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la educación rural. Esta información permite adaptar el curso para satisfacer las necesidades de aprendizaje del grupo.

Definición de objetivos

Se clarifican los objetivos específicos del curso, estableciendo claramente las expectativas y los resultados de aprendizaje deseados. Esto incluye una comprensión de cómo aplicar teorías educativas contemporáneas en el contexto de las nuevas ruralidades.

b) Fase de desarrollo

Estudios de caso y análisis crítico

El docente utiliza estudios de caso para ilustrar los desafíos y oportunidades dentro de la educación básica en zonas rurales transformadas. Los estudiantes analizan estos casos para identificar problemas y proponer soluciones innovadoras.

Proyectos colaborativos

En grupos, los estudiantes diseñan e implementan proyectos que aborden una necesidad educativa específica en una comunidad rural. Esta actividad no solo mejora las habilidades colaborativas, sino que también permite la aplicación práctica de las estrategias aprendidas en el curso.

Discusiones y debates

Se fomenta la participación en debates sobre políticas educativas y prácticas pedagógicas efectivas en contextos rurales, lo que enriquece la capacidad de los estudiantes para argumentar y reflexionar críticamente.

c) Fase de cierre

Presentación de proyectos

Los estudiantes presentan sus proyectos a un panel compuesto por expertos en educación rural. Estas presentaciones son una oportunidad para demostrar su comprensión de los temas tratados y recibir retroalimentación constructiva.

Reflexión guiada

El docente conduce sesiones de reflexión donde los estudiantes evalúan su propio aprendizaje y discuten cómo pueden implementar sus conocimientos y habilidades en sus prácticas profesionales futuras.

Evaluación final

Se realiza una evaluación comprensiva que mide no solo el conocimiento teórico adquirido, sino también la habilidad de aplicar este conocimiento de manera efectiva en contextos prácticos.

Estructura del curso

El curso se estructura en tres bloques temáticos que abordan diferentes aspectos de las nuevas ruralidades y su relación con la educación básica.

Bloque I. Contextualización de las nuevas ruralidades

En este bloque, los estudiantes examinan cómo las definiciones y percepciones de lo rural han cambiado con el tiempo y cómo estas nuevas concepciones impactan la educación. Se analizan las políticas educativas actuales y se discute su relevancia y aplicabilidad en los contextos rurales modernos.

Bloque II. Desafíos de la educación básica en contextos rurales

Aquí se aborda los retos específicos de la educación básica en áreas rurales, incluyendo la disponibilidad de recursos, las características demográficas de la población estudiantil, y las necesidades particulares de los estudiantes de multigrado o escuelas de una sola aula. Los estudiantes también exploran soluciones innovadoras y estrategias pedagógicas adaptadas a estas condiciones.

Bloque III. Integración de la comunidad y participación en la educación básica

Este bloque se centra en la importancia de la comunidad en el proceso educativo y explora métodos para incrementar la participación comunitaria

en las escuelas. Se estudian casos exitosos de integración comunitaria y se debate sobre las mejores prácticas para construir relaciones de colaboración entre las escuelas y sus comunidades.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso incluye la participación en discusiones, la presentación de análisis de caso y un proyecto final en el que los estudiantes deben diseñar un programa o intervención educativa para una comunidad rural específica. Este proyecto permite a los estudiantes aplicar de manera práctica los conceptos y teorías discutidos en el curso, demostrando su capacidad para innovar en la planificación y ejecución de la educación básica en nuevos contextos rurales.

Al completar este curso, los estudiantes están capacitados para entender y abordar los retos contemporáneos de la educación básica en áreas rurales, facilitando un enfoque educativo que sea tanto inclusivo como efectivo, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes y sus comunidades.

4. Contribuciones al desarrollo comunitario desde la educación básica

Este curso está alineado con la *Especialización en desarrollo comunitario*. Ubicado en el tercer semestre del programa, este curso está diseñado para formar a los educadores con las herramientas necesarias para utilizar la educación básica como un motor de cambio y desarrollo en las comunidades rurales.

Objetivos

El objetivo del curso es explorar cómo la educación básica puede ser utilizada efectivamente para apoyar y emprender el desarrollo comunitario en zonas rurales. Esto incluye no solo mejorar los resultados educativos, sino

también integrar la educación en estrategias más amplias para el desarrollo socioeconómico, cultural y ambiental de las comunidades rurales. Los estudiantes aprenden a diseñar e implementar proyectos educativos que respondan a las necesidades específicas de estas comunidades, promoviendo la sostenibilidad y la resiliencia comunitaria.

Metodología

El curso combina teoría y práctica, con un fuerte énfasis en el aprendizaje experiencial y la participación comunitaria. Se utiliza una variedad de métodos pedagógicos, incluyendo conferencias, discusiones en grupo, estudios de caso y trabajo de campo. Los estudiantes están activamente involucrados en la investigación y el desarrollo de proyectos que aplican los principios aprendidos en situaciones reales, lo que les permite ver de primera mano el impacto de sus intervenciones.

Las fases de la intervención docente se estructuran de la siguiente manera:

a) Fase de apertura o inicial

Exploración de conocimientos previos

Mediante cuestionarios que evalúan las nociones y conceptos que los estudiantes ya poseen. Este diagnóstico inicial es crucial para que el docente pueda diseñar la intervención educativa de manera adecuada.

Revisión de referencias bibliográficas

Los estudiantes preparan fichas de resumen para internalizar los conceptos clave del curso.

b) Fase de desarrollo

Secuencia didáctica en el aula

Se revisan los conceptos académicos mediante la conversación grupal, fomentando el diálogo y el aprendizaje cooperativo. Este diálogo ayuda a transformar el conocimiento individual en conocimiento compartido.

Coevaluación

Los estudiantes evalúan la participación de sus pares, facilitando la socialización en la cultura profesional docente.

c) Fase de Cierre

Resolución de dudas y evaluación de aprendizajes

Los estudiantes aplican los conceptos aprendidos en tareas prácticas, evaluando sus propios procesos de aprendizaje y logros cognitivos.

Reflexiones sobre el proceso

Se promueve una reflexión final sobre los cambios conceptuales experimentados y la utilidad de los nuevos conocimientos adquiridos.

Estructura del curso

El curso se divide en tres bloques temáticos, cada uno diseñado para abordar diferentes aspectos del desarrollo comunitario desde la perspectiva de la educación básica.

Bloque I. Fundamentos de desarrollo comunitario y educación

Este bloque introduce los conceptos clave del desarrollo comunitario y examina el rol de la educación como herramienta para el empoderamiento comunitario. Se discuten teorías y modelos de desarrollo, con un enfoque en cómo la educación puede contribuir a estos procesos.

Bloque II. Planificación y gestión de proyectos educativos para el desarrollo comunitario

Los estudiantes aprenden a planificar, gestionar y evaluar proyectos educativos con interés en mejorar las condiciones de vida en las comunidades rurales. Este bloque incluye formación en técnicas de evaluación de necesidades, diseño de programas educativos y métodos para medir el impacto y la efectividad de las intervenciones educativas.

Bloque III. Participación comunitaria y empoderamiento a través de la educación

Este bloque considera la importancia de la participación comunitaria en la educación. Se exploran estrategias para involucrar a diversos grupos comunitarios en la planificación y ejecución de proyectos educativos, con el objetivo de fomentar lo local y el compromiso con el desarrollo comunitario.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso incluye la presentación de proyectos, participación activa en discusiones y debates, así como la entrega de un informe final que documenta un proyecto de desarrollo comunitario implementado por los estudiantes. Este informe debe demostrar una comprensión profunda de cómo la educación básica puede ser utilizada para abordar problemas específicos en las comunidades rurales y debe incluir análisis de los resultados y recomendaciones para futuras intervenciones.

Al final del curso, los estudiantes podrán actuar como líderes en el desarrollo de iniciativas educativas que no solo mejoren el acceso y la calidad de la educación en zonas rurales, sino que también contribuyan de manera significativa al desarrollo socioeconómico y cultural de estas comunidades. Este curso, por lo tanto, prepara a los educadores para ser agentes de cambio, que hagan de la educación básica un catalizador para el desarrollo comunitario integral.

5. Nuevas ruralidades y telesecundaria

El curso *Nuevas ruralidades y telesecundaria* está diseñado para abordar los retos y oportunidades de la educación media en contextos rurales modernos. Se ofrece en el cuarto semestre del programa, con el propósito de preparar a los educadores para comprender y manejar eficazmente las dinámicas específicas de las telesecundarias en las nuevas ruralidades.

Objetivos

El objetivo del curso se centra en explorar el impacto de las transformaciones rurales en el sistema de telesecundaria, un modelo educativo que proporciona oportunidades de recibir educación secundaria en áreas remotas y menos pobladas. Los estudiantes investigarán cómo las nuevas ruralidades, caracterizadas por cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos, afectan la entrega y eficacia de la educación en estos contextos. Además, el curso busca equipar a los educadores con estrategias para mejorar la calidad educativa y adaptar los currículos para hacerlos más relevantes para las necesidades y aspiraciones de los estudiantes rurales.

Metodología

Este curso emplea una metodología interactiva y centrada en el participante, combinando teoría con extensas oportunidades prácticas. A través de lecturas, discusiones en clase, estudios de caso y visitas de campo, los estudiantes analizarán y reflexionarán sobre las prácticas actuales y los desafíos de las telesecundarias. La participación activa y el intercambio de experiencias entre los estudiantes permite el progreso en el aprendizaje y el desarrollo de soluciones prácticas y creativas a problemas comunes.

Las fases de la intervención docente en el contexto de este curso se estructuran en tres etapas.

a) Fase inicial

Establecimiento del marco teórico

El docente introduce los conceptos clave sobre las nuevas ruralidades y su impacto en la educación rural, utilizando diversos recursos, como lecturas y material audiovisual.

Diagnóstico inicial

Se realizan actividades para explorar y activar el conocimiento previo de los estudiantes, lo que permite adaptar los contenidos y actividades del curso.

b) Fase de desarrollo

Aprendizaje basado en proyectos

Los estudiantes desarrollan proyectos enfocados en las necesidades de las telesecundarias rurales. Esto se realiza en equipos, mediante el trabajo colaborativo y el análisis de casos prácticos reales.

Interacción con la comunidad

Los estudiantes participan en visitas de campo e interactúan con expertos y miembros de la comunidad rural, integrando una perspectiva práctica a la teoría abordada.

c) Fase de cierre

Presentación de proyectos

Los estudiantes presentan sus proyectos ante un panel de evaluadores, que incluye académicos y representantes comunitarios.

Evaluación reflexiva

Se realiza una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el impacto potencial de los proyectos implementados, con retroalimentación tanto del docente como de los compañeros.

Estructura del curso

El curso se divide en tres bloques temáticos, diseñados para proporcionar una comprensión completa de las interacciones entre nuevas ruralidades y la educación telesecundaria. Se detallan a continuación.

Bloque I. Introducción a las nuevas ruralidades y su impacto en la educación

Este bloque aborda la evolución del concepto de ruralidad y cómo estos cambios afectan la educación. Los estudiantes exploran las características de las nuevas ruralidades y cómo influyen la gestión y operación de las telesecundarias.

Bloque II. Desafíos y estrategias para la telesecundaria en el contexto rural moderno

Aquí, se discuten los retos específicos que enfrentan las telesecundarias, como la escasez de recursos, problemas de conectividad y dificultades logísticas. Los estudiantes aprenderán sobre estrategias innovadoras para superar estos obstáculos y mejorar los resultados educativos.

Bloque III. Desarrollo de programas educativos adaptados a las nuevas ruralidades

El bloque III se enfoca en el diseño y la implementación de programas educativos que se alineen con las necesidades y expectativas de las comunidades rurales modernas. Los estudiantes trabajarán en proyectos que busquen integrar tecnologías educativas y enfoques pedagógicos adaptativos en el modelo de telesecundaria.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso se realiza a través de ensayos, presentaciones, análisis de estudios de caso y un proyecto final que involucra el diseño de una intervención educativa para una telesecundaria específica. Este proyecto final debe demostrar una comprensión profunda de los temas tratados en el curso y reflejar un enfoque práctico y reflexivo hacia el desarrollo educativo rural.

Al finalizar el curso, los participantes estarán preparados para actuar como agentes de cambio en sus comunidades, utilizando el modelo de telesecundaria como una herramienta para el desarrollo educativo y comunitario en el contexto de las nuevas ruralidades. Este curso, por lo tanto, no solo pretende mejorar las habilidades pedagógicas de los educadores, sino también profundizar su comprensión de la interacción entre la geografía, la sociedad y la educación en áreas rurales.

6. Contribuciones al desarrollo comunitario desde la telesecundaria

El curso *Contribuciones al desarrollo comunitario desde la telesecundaria* se enfoca en el papel transformador que la educación secundaria a través del modelo de telesecundaria puede jugar en el desarrollo de las comunidades rurales. Este curso se ubica en la etapa avanzada del programa y está diseñado para equipar a los educadores con habilidades para integrar educación y desarrollo comunitario de manera efectiva.

Objetivos

El objetivo del curso es analizar y desarrollar estrategias efectivas que utilicen las telesecundarias como centros de desarrollo comunitario, extendiendo su influencia más allá de la educación formal para abarcar aspectos socioeconómicos y culturales que fomenten el progreso de las comunidades rurales. Se espera que los estudiantes exploren cómo las telesecundarias pueden servir no solo como instituciones educativas, sino también como catalizadores de cambio social y desarrollo económico local.

Metodología

La metodología del curso combina análisis teórico con aplicaciones prácticas, permitiendo a los estudiantes participar en proyectos que impliquen planificación, ejecución y evaluación de programas de desarrollo comunitario. A través de estudios de caso, trabajo de campo y discusiones en grupo, los estudiantes se sumergen en los desafíos y oportunidades que presenta el modelo de telesecundaria en contextos rurales.

La intervención del docente se ha organizado en tres fases, las cuales se describen a continuación.

a) Fase Inicial

Establecimiento del marco teórico

Al inicio del curso, el docente introduce los conceptos fundamentales relacionados con el desarrollo comunitario y la telesecundaria en zonas

rurales. Se utilizan conferencias, material de lectura seleccionado y medios audiovisuales para asegurar una comprensión sólida de las dinámicas rurales y su intersección con la educación.

Diagnóstico de conocimientos previos

Se realizan actividades preactivas como encuestas y debates para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes y adaptar el contenido y la profundidad de las discusiones a lo largo del curso.

Definición de objetivos específicos

Se clarifican los objetivos, delineando cómo cada segmento contribuirá al entendimiento y a la capacidad de los estudiantes para influir positivamente en sus comunidades a través de la educación.

b) Fase de desarrollo

Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos

Los estudiantes son guiados para desarrollar proyectos que aborden necesidades reales identificadas en comunidades rurales, aplicando los principios de desarrollo comunitario.

Trabajo colaborativo

Se organizan equipos de trabajo cooperativo para diseñar y ejecutar iniciativas que mejoren aspectos específicos de la educación media superior como la inclusión y la innovación pedagógica.

Interacciones con la comunidad y expertos

A través de visitas de campo y entrevistas con miembros de la comunidad y expertos en desarrollo rural, los estudiantes ganan una perspectiva práctica y directa de los desafíos y oportunidades en las áreas rurales.

c) Fase de Cierre

Presentaciones finales

Los estudiantes presentan sus proyectos a un panel que incluye a otros académicos, profesionales del desarrollo comunitario y, cuando es posible,

a representantes de las comunidades involucradas. Estas presentaciones son evaluadas basándose en criterios claros de eficacia, innovación y sostenibilidad.

Evaluación reflexiva

Se realiza una evaluación detallada del proceso de aprendizaje donde los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias y aprendizajes. El docente facilita estas sesiones para asegurar que cada estudiante pueda articular lo que ha aprendido y cómo puede aplicarlo en el futuro.

Estructura del curso

El curso está estructurado en tres bloques, cada uno diseñado para abordar diferentes dimensiones de la contribución de las telesecundarias al desarrollo comunitario.

Bloque I. Fundamentos de la telesecundaria y el desarrollo comunitario

Este bloque introduce a los estudiantes a los principios básicos de las telesecundarias, incluyendo su historia, objetivos y estructura operativa. Además, se examina el concepto de desarrollo comunitario y cómo se puede integrar en el contexto de la educación secundaria en áreas rurales.

Bloque II. Implementación de programas de desarrollo desde telesecundarias

Los estudiantes aprenden sobre el diseño y la implementación de programas que utilizan las telesecundarias como plataformas para el desarrollo comunitario. Se discuten temas como la alfabetización financiera, la educación en salud, el emprendimiento y la conservación ambiental, explorando cómo estos programas pueden ser adaptados y aplicados en el contexto rural.

Bloque III. Evaluación y sostenibilidad de las iniciativas de desarrollo comunitario

Este bloque se enfoca en las técnicas de evaluación de programas y la importancia de la sostenibilidad de las iniciativas de desarrollo. Los

estudiantes analizan casos prácticos y desarrollan habilidades para asegurar que los proyectos no solo sean efectivos en el corto plazo, sino que también tengan un impacto duradero en las comunidades.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso incluye la realización de un proyecto final en el que los estudiantes deben diseñar y proponer un programa de desarrollo comunitario utilizando una telesecundaria como centro de operaciones. Este proyecto debe demostrar una comprensión integrada de los conceptos aprendidos y reflejar habilidades prácticas en planificación, gestión y evaluación de proyectos. Además, se evalúan participaciones en clase, presentaciones de estudios de caso y contribuciones en discusiones grupales.

Al finalizar el curso, los estudiantes estarán equipados para transformar las telesecundarias en motores de desarrollo comunitario, capaces de abordar los desafíos específicos de las comunidades rurales y contribuir significativamente a su desarrollo socioeconómico y cultural. Este enfoque integral y práctico asegura que los educadores puedan aplicar los conocimientos adquiridos de manera efectiva y sostenible en sus propias comunidades.

7. Nuevas ruralidades y educación media superior

El curso *Nuevas ruralidades y educación media superior* está enfocado en el análisis y manejo de la educación media superior dentro de las nuevas dinámicas rurales. Este curso se ofrece en etapas avanzadas del programa y busca profundizar en cómo los cambios socioeconómicos y culturales en las áreas rurales afectan las instituciones educativas de nivel medio superior.

Objetivos

El objetivo del curso es promover en los estudiantes la comprensión sobre cómo las transformaciones en el entorno rural –referidas como nuevas

ruralidades– impactan la educación media superior. Se exploran las implicaciones de estos cambios para la formulación de políticas educativas, la planificación curricular, y la implementación de estrategias pedagógicas que sean relevantes y efectivas en contextos rurales en evolución.

Metodología

La metodología del curso integra teoría y práctica, utilizando un enfoque participativo que incluye discusiones en clase, análisis de caso, investigaciones de campo y proyectos colaborativos. Los estudiantes son alentados a examinar críticamente las políticas educativas actuales y a desarrollar propuestas que aborden específicamente las necesidades y oportunidades de las comunidades rurales contemporáneas.

La intervención docente se organiza en tres fases claramente definidas: inicial, desarrollo y cierre. Cada fase está diseñada para construir sobre la anterior, asegurando una comprensión integral y aplicada de los temas tratados. Enseguida se detalla cómo se estructuran estas fases.

a) Fase de apertura

Introducción y sensibilización

Al comenzar el curso, el docente presenta una visión general de las nuevas ruralidades y su impacto en la educación media superior. Se utilizan presentaciones, videos y discusiones para familiarizar a los estudiantes con los conceptos clave y la terminología relevante.

Evaluación diagnóstica

A través de cuestionarios o actividades interactivas, el docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema. Esto permite adaptar el contenido y la profundidad del curso a las necesidades específicas del grupo.

Definición de objetivos y metodología

El docente clarifica los objetivos de aprendizaje del curso y explica las metodologías que se utilizarán. También se establecen las expectativas en cuanto a la participación de los estudiantes y la evaluación de sus logros.

b) Fase de desarrollo

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Los estudiantes abordan problemas reales y actuales que afectan a la educación media superior en las zonas rurales. A través de esta metodología, se promueve el análisis crítico y la búsqueda de soluciones innovadoras.

Trabajo colaborativo y proyectos

En grupos, los estudiantes diseñan y desarrollan proyectos que proponen intervenciones educativas adaptadas a las necesidades específicas de comunidades rurales. Estos proyectos permiten la aplicación práctica de los conocimientos teóricos.

Interacción con expertos y comunidad

Mediante foros, charlas con expertos en educación rural y, si es posible, interacciones directas con miembros de comunidades rurales, los estudiantes profundizan su comprensión de los desafíos y oportunidades en la educación media superior rural.

c) Fase de cierre

Presentación de proyectos

Los estudiantes presentan sus proyectos finales, los cuales son evaluados no solo por el docente, sino también por un panel que puede incluir otros profesores, expertos en el tema y, potencialmente, representantes de las comunidades estudiadas.

Reflexión y autoevaluación

Se lleva a cabo una sesión de reflexión donde los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje, discuten los logros obtenidos y las áreas que

necesitan mayor desarrollo. Esto apoya la metacognición y la valoración crítica de su propia evolución.

Feedback y plan de acción futuro

El docente proporciona retroalimentación detallada sobre los proyectos y la participación general en el curso. Además, se discuten planes de acción futuros, cómo los estudiantes pueden implementar lo aprendido en sus prácticas profesionales.

Estructura del curso

El curso se divide en tres bloques temáticos, diseñados para cubrir de manera integral los aspectos relacionados con las nuevas ruralidades y la educación media superior.

Bloque I. Contextualización de las nuevas ruralidades

Este bloque introduce a los estudiantes a los conceptos y características de las nuevas ruralidades. Se analizan las tendencias demográficas, económicas y culturales que están redefiniendo lo rural y se discute cómo estas transformaciones afectan a las instituciones de educación media superior.

Bloque II. Impacto de las nuevas ruralidades en la educación media superior

Los estudiantes investigan cómo las nuevas ruralidades influyen en los aspectos organizativos y curriculares de la educación media superior. Se consideran temas como el acceso a la educación, la retención estudiantil, la relevancia del currículo y las metodologías de enseñanza adaptadas a estas nuevas realidades rurales.

Bloque III. Desarrollo de estrategias pedagógicas y programas innovadores

En este bloque final, el curso se centra en el desarrollo de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades identificadas en los bloques anteriores. Los estudiantes diseñan y proponen programas educativos innovadores que promuevan la participación estudiantil, el aprendizaje efectivo y el desarrollo comunitario en el medio rural.

Evaluación y competencias

La evaluación de los logros cognoscitivos y habilidades supone la realización de ensayos, la presentación de proyectos, la participación activa en debates y un proyecto final en el que los estudiantes deben diseñar un programa educativo integral para una institución de educación media superior en un contexto rural. Este proyecto final debe evidenciar una comprensión profunda de los desafíos y oportunidades presentes en las nuevas ruralidades y reflejar un enfoque práctico y estratégico hacia la mejora de la educación en estas áreas.

Al concluir el curso, los estudiantes estarán capacitados para actuar como líderes educativos y agentes de cambio, con habilidades para adaptar y mejorar la educación media superior en entornos rurales. Este curso proporciona las herramientas necesarias para desarrollar respuestas educativas que no solo sean adecuadas a las condiciones actuales del campo, sino que también impulse el desarrollo integral y sostenible de las comunidades rurales.

8. Contribuciones al desarrollo comunitario desde la educación media superior

El curso *Contribuciones al desarrollo comunitario desde la educación media superior* se centra en la intersección de la educación media superior y el desarrollo comunitario en el medio rural. Este curso se presenta en etapas avanzadas del programa para formar a los educadores con estrategias que promuevan el desarrollo integral de las comunidades a través de iniciativas educativas en el nivel medio superior.

Objetivos

El objetivo del curso es explorar cómo la educación media superior puede ser un vehículo efectivo para el desarrollo comunitario en las zonas rurales. Los estudiantes aprenderán a identificar las necesidades de desarrollo

comunitario y a diseñar proyectos educativos que contribuyan a la economía local, la cohesión social, y la sostenibilidad ambiental. Además, se busca inspirar habilidades en liderazgo educativo, gestión de proyectos y colaboración comunitaria.

Metodología

Este curso combina teoría y práctica, con énfasis en el aprendizaje aplicado y colaborativo. Se utilizan métodos de enseñanza que incluyen conferencias, discusiones en grupo, estudios de caso prácticos y trabajo de campo. Se anima a los estudiantes a interactuar con comunidades locales para entender sus contextos y necesidades, y para diseñar intervenciones educativas que sean relevantes y efectivas.

La intervención docente está diseñada para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y abordar los desafíos específicos de los contextos rurales modernos. Este enfoque pedagógico se divide en tres fases estructurales: inicial, desarrollo y cierre, facilitando un aprendizaje secuencial y aplicado.

a) Fase apertura

Establecimiento del marco teórico

Al inicio del curso, el docente introduce los conceptos fundamentales relacionados con el desarrollo comunitario y la educación media superior en zonas rurales. Utiliza una combinación de conferencias, material de lectura seleccionado, y medios audiovisuales para asegurar que todos los estudiantes tengan una comprensión sólida de las dinámicas rurales y su intersección con la educación.

Diagnóstico de conocimientos previos

Mediante actividades interactivas, como encuestas y debates iniciales, el docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes. Esto permite adaptar el contenido y la profundidad de las discusiones a lo largo del curso, maximizando así la relevancia y el impacto del aprendizaje.

Definición de objetivos específicos

Se clarifican los objetivos del curso, delineando cómo cada segmento contribuirá al entendimiento y a la capacidad de los estudiantes para influir positivamente en sus comunidades a través de la educación.

b) Fase de desarrollo

Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos

Los estudiantes son guiados para desarrollar proyectos que aborden necesidades reales identificadas en comunidades rurales, aplicando los principios de desarrollo comunitario. Esto incluye desde la planificación hasta la evaluación de impacto, cubriendo todas las etapas de implementación de proyectos.

Trabajo colaborativo

Mediante el trabajo en equipo, el docente organiza a los estudiantes en grupos para diseñar y ejecutar iniciativas que mejoren aspectos específicos de la educación media superior, como la inclusión, la sostenibilidad, o la innovación pedagógica.

Interacciones con la comunidad y expertos

A través de visitas de campo, entrevistas con miembros de la comunidad y sesiones con expertos en desarrollo rural, los estudiantes ganan una perspectiva práctica y directa de los desafíos y oportunidades en las áreas rurales.

c) Fase de cierre

Presentaciones finales

Los estudiantes presentan sus proyectos a un panel que incluye a otros académicos, profesionales del desarrollo comunitario y, cuando es posible, a representantes de las comunidades involucradas. Estas presentaciones son evaluadas basándose en criterios claros de eficacia, innovación y sostenibilidad.

Evaluación reflexiva

Se realiza una evaluación detallada del proceso de aprendizaje, donde los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias y aprendizajes. El docente facilita estas sesiones para asegurar que cada estudiante pueda articular lo que ha aprendido y cómo puede aplicarlo en el futuro.

Feedback continuo y planificación de futuras acciones

El curso concluye con una sesión de retroalimentación en la que el docente proporciona comentarios constructivos sobre los proyectos y la participación general. Además, se discute cómo los estudiantes pueden continuar su desarrollo y aplicación de los conocimientos adquiridos en sus respectivos contextos profesionales.

Estructura del curso

El curso se estructura en tres bloques temáticos principales, cada uno abordando diferentes aspectos de cómo la educación media superior puede contribuir al desarrollo comunitario.

Bloque I. Fundamentos de desarrollo comunitario y su relación con la educación media superior

Este bloque introduce los conceptos fundamentales de desarrollo comunitario y discute cómo la educación media superior puede jugar un rol decisivo. Se revisan modelos y teorías de desarrollo comunitario, enfocándose en la capacidad de las escuelas para influir y mejorar sus comunidades.

Bloque II. Estrategias para integrar la educación media superior en el desarrollo comunitario

Los estudiantes aprenden sobre diversas estrategias y programas que pueden ser implementados desde las instituciones de educación media superior para promover el desarrollo comunitario. Este bloque cubre temas como el desarrollo de habilidades para el empleo, la promoción de la salud comunitaria, y la conservación ambiental.

Bloque III. Diseño y evaluación de proyectos de desarrollo comunitario iniciados por escuelas de nivel medio superior

En este bloque final, los estudiantes diseñan sus propios proyectos de desarrollo comunitario que sean aplicables en el contexto de una escuela de nivel medio superior. Aprenden a evaluar la efectividad de estos proyectos y a hacer ajustes basados en la retroalimentación y resultados obtenidos.

Evaluación y competencias

La evaluación del curso se basa en la participación en discusiones, la entrega de proyectos de diseño, y la presentación de un proyecto final que integre los conocimientos y habilidades adquiridos. Este proyecto debe demostrar cómo la educación media superior puede ser utilizada para impactar positivamente en el desarrollo comunitario, incluyendo propuestas de implementación real y sostenible.

Al finalizar el curso, los participantes estarán capacitados para liderar y gestionar proyectos educativos que no solo enriquezcan la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuyan significativamente al bienestar y desarrollo de sus comunidades. Así, este curso fortalece la capacidad de los educadores para convertir las instituciones de educación media superior en centros de desarrollo comunitario activo y efectivo.

En síntesis, los programas detallados de cada curso ofrecido en la línea de desarrollo comunitario de la Maestría en Educación Rural han sido cuidadosamente diseñados para responder a las necesidades y desafíos que impone la comprensión de las nuevas ruralidades. A través de una combinación de teoría y práctica, no solo se busca mejorar las habilidades pedagógicas de los futuros educadores, sino también empoderarlos para que sean agentes de cambio en sus comunidades. La diversidad de temas abordados, desde la caracterización de los contextos rurales hasta la integración de la educación con el desarrollo comunitario, refleja un enfoque holístico que permitirá que la formación de los egresados los prepare para liderar y transformar las prácticas educativas en entornos rurales, promoviendo un desarrollo comunitario que es tanto inclusivo como sostenible.

Reflexiones en torno a la implementación de los cursos de la línea de desarrollo comunitario

A partir de una revisión de producciones académicas generadas en los cursos que conforman la línea de desarrollo comunitario por un grupo de estudiantes de la primera generación de la Unidad Virtual de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, es posible afirmar lo siguiente:

Los estudiantes presentan una evolución del concepto de ruralidad, pues pasan gradualmente de una conceptualización inicial simple y homogénea que asocia lo rural con el número de habitantes, a un concepto amplio que considera dimensiones políticas, socioeconómicas y culturales, que analizan en los contextos donde se desempeñan como docentes y reportan en diferentes documentos que van complementando hasta contar con suficiente información para elaborar un estudio monográfico.

De manera adicional se ha podido observar cómo se propicia en los estudiantes una ruptura conceptual de la dicotomía urbano-rural, pues incluso, en uno de los cursos llegan a elaborar en equipo un estudio en el que presentan un *continuum* rural-urbano, basado en información de las comunidades donde diferentes estudiantes laboran, en el que muestran una gradación de las características de dichas comunidades y concluyen en la existencia de múltiples ruralidades que requieren propuestas educativas diferenciadas.

Otro cambio no menos importante que se va gestando a lo largo de los cursos de la línea de desarrollo comunitario es un proceso de revalorización de lo rural, a partir del análisis de los contextos donde los estudiantes laboran, en los cuales identifican elementos culturales, presencia de pluriactividad y la interrelación con otras comunidades a las que aportan bienes y servicios. Aunque hay que reconocer que este cambio de percepción a algunos estudiantes les resulta difícil, porque está mediado por las experiencias que se presentan en contextos de alta y muy alta marginalidad.

Todo lo anterior cobra sentido en la práctica docente cuando los estudiantes muestran que se han habilitado para diseñar, desarrollar y documentar desde la escuela, proyectos de intervención que responden a

situaciones problemáticas presentes en los contextos rurales donde los estudiantes laboran. En estos proyectos conjugan necesariamente aprendizajes desarrollados en los cursos correspondientes a las cinco líneas temáticas que conforman la malla curricular.

La maestría en educación rural constituye una alternativa de formación profesional para docentes que desarrollan su práctica en las diferentes ruralidades y requieren responder a sus necesidades y problemáticas con acciones contextualizadas. En esta etapa la maestría requiere un estudio de seguimiento que recupere sus fortalezas y brinde elementos para revisar y reestructurar el diseño curricular para que responda de manera más pertinente a las necesidades de formación de los docentes y a las políticas educativas actuales.

No está de más decir que el diseño del Plan de Estudios de la Maestría en Educación Rural fue reconocido como resultado del trabajo colaborativo realizado por académicos de la UPNECH y de la RIER y presentado ante la Junta Directiva de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, durante la tercera sesión ordinaria realizada el 24 de junio del 2021, según consta en el Acuerdo 08.03.21. Posteriormente el área administrativa de la universidad realizó el proceso de registro del plan ante la Dirección General de Profesiones.

En el ciclo escolar 2021-2022 la Maestría en Educación Rural inició operaciones en tres de las unidades de la UPNECH: Guachochi, Guadalupe y Calvo y Virtual. En el ciclo escolar 2024-2025 la Unidad Creel se sumó a las unidades que ofrecen la mencionada maestría (ver tabla 1).

Tabla 3. Número de estudiantes que han ingresado a cuatro unidades de la UPNECH

<i>Unidades</i>	<i>Ingreso por año</i>			
	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023</i>	<i>2024</i>
Creel	---	---	---	27
Guachochi	29	16	---	---
Guadalupe y Calvo	22	51	52	37
Virtual	16	18	19	17

Fuente: Estadística del Departamento de Administración Escolar de la UPNECH.

Los estudiantes que se inscriben en la Maestría en Educación Rural, en general son docentes que laboran en educación básica, aunque también se han integrado docentes de educación media superior y personal del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (ICHEA), ubicados principalmente en comunidades de la región serrana del Estado de Chihuahua. La Unidad Virtual ofrece dicha maestría en una modalidad en línea, lo que ha posibilitado la incorporación de estudiantes de diversos municipios del Estado de Chihuahua e incluso de otras entidades federativas, tales como Durango, Michoacán, Sinaloa y Guanajuato. De acuerdo con datos del Departamento de Administración Escolar en el año 2023 obtuvieron su carta de pasante 32 egresados y en 2024 un total de 49.

Nota final

Los cursos de la línea de desarrollo comunitario, diseñados en esta experiencia fueron los siguientes: Contextos rurales y nuevas ruralidades, y Caracterización de contextos rurales; asimismo los cursos Nuevas ruralidades y Contribuciones al desarrollo comunitario en distintos niveles educativos (básica, secundaria y media superior). Los participantes en el diseño fueron: Irma Gabriela Fierro Reyes, Rocío Aracely Duarte Baca, Gerónimo Ontiveros Juárez, Edna Yamel Domínguez Quintana, Marcos Galaviz Ferman, todos ellos por UPNECH; Erik Lara Corro, Ricardo Alvear, Edgar Pérez, Dora Galindo, Evelyn Tinoco, Juan Galindo y Benjamín Berlanga, todos ellos integrantes de la Red Temática de Investigación de Educación Rural; Héctor Manuel Jacobo García – además de cumplir funciones de responsable técnico- y Margarita Armenta Beltrán participaron como coordinadores del diseño curricular de la línea de desarrollo comunitario por la RIER.

Referencias

- Armenta-Beltrán, M., & Jacobo-García, H. M. (2021). *Aproximación al conocimiento profesional del educador de la escuela rural*. <https://www.educacionfutura.org/aproximacion-al-conocimiento-profesional-del-educador-de-la-escuela-rural/>
- García-Hernández, E., & García-Ramírez, B. (2021). *Informe derivado de la aplicación de una encuesta con estudiantes potenciales de una maestría en educación rural*. Documento interno.
- Jacobo-García, H. M., & Armenta-Beltrán, M. (2021). *Informe de la línea de desarrollo comunitario de la maestría en educación rural*. Documento interno.
- Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (2021). *Plan de estudios. Maestría en educación rural*. Documento interno.

**Un legado de formación y colaboración en la RIER. Entrevista a Juan
David González Fraga, México**



Los impactos de los materiales elaborados por la RIER y de los Coloquios Iberoamericanos de Educación Rural

Alejandra Serrano Jacobo

Introducción

En el marco del décimo aniversario de conformación de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), es necesario cuestionar en qué medida el conocimiento producido y sistematizado por los colaboradores ha sido difundido, además de utilizado por docentes rurales, ya que, son ellos quienes están de primera mano en los territorios donde converge todo el conocimiento que se produce desde las líneas temáticas¹ que distingue a la red.

Hablar de educación en territorios rurales es reconocer la gran diversidad que resguarda cada uno de los contextos o también reconocidos como ruralidades, su autenticidad y gran acervo de saberes culturales que envuelve a las escuelas que le habita. En este capítulo se hará alusión a la percepción de los profesores sobre el trabajo que realiza la RIER, específicamente del material que se comparte por medio de sus colaboradores y cómo son percibidos por docentes frente a grupo, alrededor de las entidades federativas en México.

¹ Formación Docente Inicial y Continua para la Educación Básica Rural; Prácticas y Saberes Docentes de Nivel Básico en el Medio Rural; Procesos de Aprendizaje en Escuelas de Educación Básica en Contextos Rurales y Acciones Públicas Dirigidas a la Educación Básica Rural.

Con la finalidad de reconocer la faceta del docente como investigador de su práctica y cómo la RIER ha potencializado esta vertiente, se presenta también la perspectiva de docentes frente a grupo que han asistido a los últimos tres Coloquios que ha organizado la Red en España (en el año 2022), Costa Rica (2023) y Argentina (2024); profundizando en lo que ha significado para el desarrollo de su práctica profesional y la valoración de esta.

Respetando el concepto de rural enfocado desde el número de habitantes, independientemente del tipo de ruralidad que distingue a cada espacio geográfico, se reconoce que,

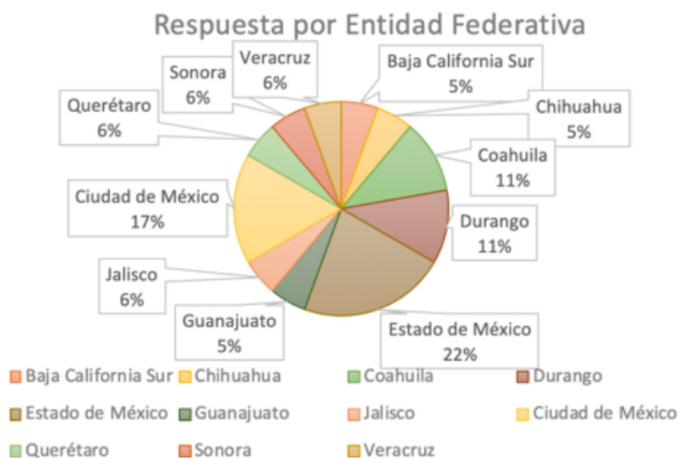
La definición de lo rural acotada exclusivamente en términos del tamaño de la población sigue siendo un marco de referencia fundamental para el desarrollo de investigaciones y la elaboración de la política pública en México. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) define como rural las localidades de 2 500 y menos habitantes. No obstante, desde la década de 1990 a la fecha esta posición se ha cuestionado con más insistencia por ser una visión en extremo simplificada de lo rural. Más aún cuando el desarrollo científico y tecnológico vinculado con el análisis espacial y los sistemas de información geográfica ofrecen otras opciones para la operacionalización de conceptos complejos como éste (González y Larralde, 2013, p.1).

En consecuencia, la investigación considera actores en contextos específicos en un tiempo y espacio determinado, el conocimiento construido a partir del análisis de lo que acontece en las aulas rurales multigrado es una muestra de lo mucho que aún se requiere por andar en medio de la búsqueda de una educación de excelencia entendida en el marco de la Nueva Escuela Mexicana como el máximo logro posible de los aprendizajes en un espacio de inclusión, igualdad sustantiva y respeto.

Percepción de los docentes frente a grupo sobre los materiales del repositorio de materiales multigrado del sitio web de la RIER

En el mes de julio de 2024 se compartió una encuesta electrónica, de tipo formulario de *Google* vía *WhatsApp* a un grupo nacional donde confluyen docentes multigrado, con la finalidad de conocer la perspectiva sobre los materiales de la RIER, cómo estos han contribuido a la práctica docente y lo que significa para quienes laboran en escuelas multigrado. Se recibió una respuesta muestra de dieciocho docentes, misma que fue variada, tal y como se presenta.

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia.

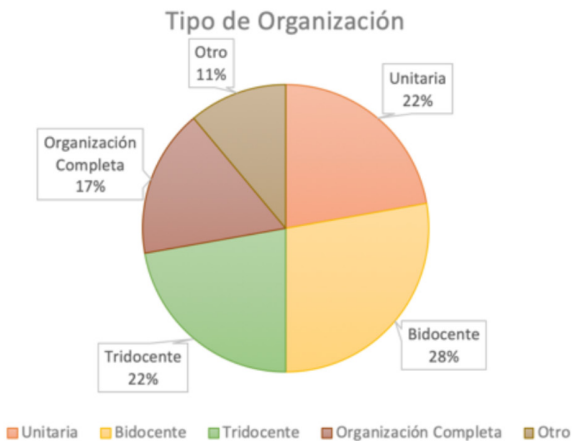
Se obtuvo información de diez entidades federativas, así como de la Ciudad Capital del país; de norte, centro y sur de la República Mexicana, dando muestra que la red ha trascendido en las diferentes entidades, puesto que se conoce su labor y se utilizan sus materiales, gracias a ello es que las personas que respondieron el instrumento de investigación, lograron reconocer y responder las interrogantes de acuerdo a su percepción

sobre el repositorio virtual donde se encuentra material que los diferentes colaboradores han contribuido de forma directa e indirectamente.

Entidades como Estado de México y Chihuahua, tienen en su organización gubernamental, departamentos dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dedicados específicamente a la atención de escuelas multigrado; otros como Veracruz han avanzado en la formación de docentes multigrado, ofreciendo así la Especialidad en Docencia Multigrado donde participan colaboradores de la RIER, quienes promueven el acervo y materiales que se confluyen, siendo así voceros de los apoyos que existen para el desarrollo de la práctica docente en contextos rurales y multigrado.

Por otro lado, se encontró que la organización que predomina entre la muestra fue la de tipo bidocente, es decir, donde dos docentes están a cargo del total de los grados, repartidos en dos grupos, tal y como se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, el análisis muestra cómo el liderazgo que ejercen los docentes multigrado se refleja en las escuelas no solamente de la misma organización, sino en toda su estructura, además, las llamadas escuelas de “organización completa” donde existe un docente para atender a cada

grado escolar, además de equipo directivo, predominando así el modelo de escuela graduada promovido por Enrique C. Rébsamen, se identificó que los docentes también utilizan materiales del repositorio de la RIER definiendo que la modalidad multigrado es una forma de atender y aprovechar la diversidad del aula de clase.

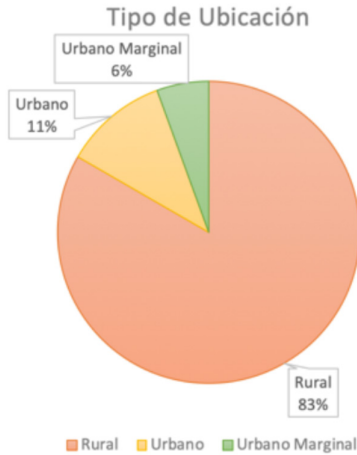
De acuerdo con el cuestionamiento sobre cómo conocieron los docentes el trabajo de la RIER a la par del repositorio virtual que está en constante actualización añadiendo nuevos materiales que pueden ser de interés, se encontró la constante que, por medio de recomendación de equipos de supervisión, estudios de posgrado, comunidad multigrado, cursos multigrado, conferencias virtuales, mientras realizaban búsqueda de material, por medio de colaboradores y miembros de la Red.

Según con esos datos, en las entidades donde hubo respuesta del formulario, existen equipos de supervisión que están realizando la labor de buscar materiales que sean de utilidad para los docentes multigrado y en esa búsqueda están compartiendo con ellos los recursos del repositorio; desde esa perspectiva la función supervisora está tornándose hacia su tarea de acompañamiento al docente con base en experiencias de clase que ya han sido documentadas y sistematizadas en diferentes materiales de consulta.

En consecuencia, la Comunidad Multigrado Nacional ha sido un puente para que los materiales de la RIER sean divulgados en colegiados docente, reconociendo que en el consejo consultivo, coordinación nacional y coordinaciones estatales, hay presencia de colaboradores y miembros de la red, siendo pieza clave para el desarrollo de las acciones en las diferentes entidades del país.

También, se consultó sobre el tipo de ubicación de las escuelas de los docentes encuestados, dando como resultado que existe mayor presencia en zonas rurales, sin excluir las zonas urbanas y urbano marginales que predominan en grandes asentamientos o a las orillas de grandes urbes.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia.

En continuidad con el análisis, se identificó que los materiales del repositorio a los que los docentes han recurrido son:

- La exposición, en relación al color de las emociones.
- Estrategias didácticas específicas / Planeación, evaluación y reorganización curricular.
- La Enseñanza y el Aprendizaje de la lengua en Escuelas Rurales Mexicanas en las Aulas.
- Los libros de exploración de la naturaleza para escuelas multigrado de docentes y alumnos.
- Milpas educativas para el buen vivir.
- Aprendizaje clave para escuelas multigrado.
- El trabajo por proyectos.
- Asamblea escolar.
- Ficheros multigrado.
- Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 05.
- Cuadernillos (entendidos también como guiones didácticos).

Temáticas como procesos de lectura y escritura, uso de secuencias didácticas y guiones didácticos, además de la Propuesta Educativa Multigrado del 2005 (PEM 05) siguen siendo tema de interés para los docentes multigrado, a pesar de haber pasado por varios cambios de planes y programas de estudio.

Las bases de la modalidad multigrado siguen teniendo auge como el tema común, la correlación y secuenciación de contenidos, a la par, el desarrollo de procesos alfabetizadores en el aula y la atención a la diversidad del grupo; por ello los materiales cobran sentido a los docentes porque por medio de la investigación y sistematización se han dado a conocer prácticas docentes que pueden ser replicadas, no desde el sentido de duplicar procesos, sino de inspiración, de añadirse a la práctica bajo una mirada de ajuste y contextualización en función del objetivo establecido, convirtiéndose así en una innovación, en el entendido que:

Innovar, siguiendo la definición dada por el diccionario de la Real Academia Española (RAE), supone “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”, lo que desde el ámbito educativo supone utilizar en las aulas diferentes herramientas, materiales, tecnología, metodologías y todos aquellos aspectos incluidos dentro de los procesos educativos. Por ello, la innovación educativa supone realizar un cambio significativo para mejorar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje. Su importancia radica en que produce cambios que dan lugar a mejoras en la formación del alumnado desde diferentes espacios (UNIR, 2022).

En consecuencia, el uso de los materiales del repositorio supone una herramienta esencial para los docentes y el diseño de sus planes de clase; de acuerdo con la SEP (2022), para desarrollar el programa analítico se necesita el proceso de correlación y codiseño, reconociendo que desde la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no existen dos escuelas iguales y por tanto tampoco programas de clase iguales, por eso, cada docente realiza su plan de clase con los materiales que considera adecuados, los aplica de acuerdo al propósito de aprendizaje, contexto y necesidad que desea atender.

Como último elemento del cuestionario se solicitó a los docentes dejar algún comentario respecto a la interrogante ¿Qué significa el hecho

que haya una red de investigación dedicada a la educación en territorios rurales que trabaja por la creación y recopilación de materiales que sean de utilidad a los docentes? Las respuestas fueron:

- Excelente, de gran apoyo.
- Significa mucho porque nos permite tener un acercamiento con la pedagogía de un maestro multigrado ante diversas edades de las niñas y niños.
- Son de vital importancia, es muy bueno que se interesen por apoyarnos en nuestras aulas multigrado para que nuestros alumnos aprendan de manera significativa para su vida diaria en comunidad y sociedad. Los materiales a los que he tenido acceso me han ayudado mucho para diseñar mis clases cada vez mejor.
- Fascinante, apoyo total, sinergia entre docentes.
- Significa un acercamiento de la investigación con la docencia para apoyar a la docencia. Es a su vez para nosotros los docentes una oportunidad de formación.
- Significa abordar la educación rural y multigrado desde el método científico, desde la praxis en las aulas insertadas en la sierra, en los ranchos, en los bosques. Significa tender redes que unen al unitario del Norte con el del sur dejando de ser solitario. Significa profesionalizar la labor docente.
- Apoyo y acompañamiento. Una base para seguir formándonos de manera autónoma.
- Es la aplicación de lo que dice la nueva escuela mexicana. El alumno al centro sin importar el contexto.
- Una oportunidad grandiosa para conocer la situación educativa en este rubro, además de que permite a los docentes tener al alcance materiales especiales para su labor.
- De gran ayuda, son materiales muy útiles y permiten facilitar el trabajo ante grupo.
- Es una forma de identificar problemáticas desde las causas y generar estrategias de intervención para la práctica.
- Satisfactorio para poder conocer más del entorno.

Los materiales del repositorio de la RIER son un ejemplo de acompañamiento a las necesidades que se viven en las escuelas rurales y multigrado, a los docentes que laboran ahí y buscan mediante la interacción con sus pares lograr implementar estrategias de atención que contribuyan al máximo logro posible del aprendizaje de sus estudiantes y comunidades de trabajo.

Los procesos de investigación y sistematización de experiencias docentes que a lo largo de diez años de fundación la red a documentado, son muestra del trabajo para lograr dilucidar los procesos que se vivencian en las escuelas rurales, el hecho de que esto esté al alcance de docentes en activo, es un apoyo para la formación continua y actualización del magisterio que está deseoso de ser escuchado, de identificarse y acompañarse en la aventura docente.

Coloquios Iberoamericanos de Educación Rural y su influencia para la faceta del docente investigador de su práctica

Desde el año 2018 la RIER ha colaborado en la organización coloquios de investigación de la mano de universidades locales en México, Uruguay, Perú, Colombia, España, Costa Rica, Argentina y Cuba², con la finalidad de contribuir a la difusión de ideas y estudios relativos a nuestros temas de interés.

En este apartado se analiza la influencia de estos Coloquios en docentes que han participado, se ha considerado los eventos de España (2022), Costa Rica (2023) y Argentina (2024), con el propósito de rescatar los saberes correspondientes contruidos a raíz de la experiencia de participación. Para el presente análisis se contó con información de cuatro docentes de México, Argentina, Costa Rica y Colombia, respectivamente, que han participado en por lo menos un coloquio. De ellos solamente un profesor es miembro activo de la Red, indicando que los coloquios son abiertos a quien desee participar, aprender y compartir, y que no es un espacio académico cerrado.

² Para una síntesis de cada uno de los Coloquios desarrollados hasta el año 2025, véase: <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/coloquios-iberoamericanos-de-educacion-rural/>

De acuerdo con la experiencia de los participantes, las temáticas que compartieron en los Coloquios fueron:

- Resultados de tesis de maestría sobre saberes docentes de profesoras rurales.
- Un proyecto de extensión universitaria.
- La enseñanza de las artes visuales en el plurigrado (multigrado).
- Experiencia como docente rural. En el marco del doctorado en educación.

Si bien, cada coloquio tiene una temática general y temáticas adyacente, se prioriza el hecho de reconocer el trabajo que se hace en las escuelas rurales y multigrado, organizando las ponencias por temática común. Aquí se identifica desde resultados preliminares de investigaciones de posgrado de maestría y doctorado así como experiencias de implementación de proyectos de trabajo en escuelas y/o comunidades.

En palabras de los docentes, el participar en los coloquios significó:

- Conocer escuelas rurales de otro país y las investigaciones que se hacen en torno a la educación rural.
- El contacto con otros docentes de diferentes países.
- Mostrar el trabajo en las comunidades donde enseñé artes visuales.
- Conocer diferentes opiniones, y distintas realidades sobre lo rural, pero me sentía totalmente identificada, aunque cada contexto es diferente, es bello saber que hay muchos sentimientos de lucha por dar valor a escuelas rurales, el conocer, socializar, definitivamente hace que se aprende de la práctica.
- Las redes de apoyo hechas. Ese coloquio me permitió tener hoy en día las puertas abiertas para hacer mi pasantía en la universidad nacional de Costa Rica.

Como resultado, los Coloquios han ofrecido espacios de intercambio entre docentes de diferentes países que buscan trascender en su práctica profesional y al realizar su participación logran valorar su labor e

identificar que la docencia no es un trabajo aislado, sino que amerita un contacto con otros profesionales además de la comunidad, que se pueden encontrar otras alternativas de intervención, formar lazos de colaboración y aprendizaje continuo en el marco nacional e internacional.

En consecuencia, esos procesos han dado lugar a acciones derivadas de los lazos interinstitucionales como publicación de artículos en colegiado para diferentes medios, además del apoyo para procesos de revisión de trabajos de investigación por medio de colegas que presenciaron presentaciones de ponencias sobre avances de investigación.

Un tema que se destacó de los resultados de participación en Coloquios por medio de docentes, fue que significó un espacio de expresión de lo que se hace en el aula, divulgando así situaciones específicas del trabajo en la ruralidad, poniendo al docente en el foco de atención de diversos medios, como resultado de video clips de divulgación de lo construido en los encuentros y gracias a ello, se reconoce que llegan apoyos externos a la parte gubernamental que apoya a la satisfacción de necesidades de las instituciones, desde infraestructura hasta gestión de recursos más complejos como apertura de otros centros escolares para dar continuidad a las trayectorias estudiantiles.

Otro de los aspectos que los docentes rescatan de su participación en los coloquios es la oportunidad de conocer escuelas, el hecho de poder recorrer diferentes escuelas rurales de los países sede y aprender de lo que ahí se está implementando es una oportunidad inigualable para estar al tanto de otras formas de intervención, innovación, diseño y aplicación de proyectos.

En el caso específico de Costa Rica 2023, se visitaron escuelas, una fronteriza donde se mostró una realidad en cuanto a la migración al país centroamericano y cómo afronta el reto, además de una escuela modelo en prácticas ambientales autosustentables. Por otro lado, en Argentina 2024, la escuela visitada dio muestra de su énfasis en la enseñanza de la educación física en un contexto de relación directa con la naturaleza en búsqueda del desarrollo de hábitos de vida saludable. En ambas ocasiones se dio la oportunidad de recorrer los pasillos de las instituciones e inspirar ideas que pueden ser llevadas al aula de cada asistente al Coloquio.

Conclusiones

A lo largo del proceso de recopilación de testimonios y experiencias para la conformación del presente capítulo se encontró un punto de encuentro entre todos ellos, la necesidad y disponibilidad de escuchar y ser escuchado; esa es una constante en los testimonios, dar a conocer lo que se realiza en la práctica docente y contribuir a la mejora de la misma por medio de la interacción con las prácticas de otros con quienes se comparte alguna similitud en medio del mundo de diversidad entre las ruralidades, ese es uno de los principales beneficios de los Coloquios que organiza la RIER, el espacio de intercambio en el contexto internacional que a su vez dota de elementos que potencializan la autoimagen docente.

En cuanto a los materiales que están a disposición en el repositorio virtual, se concluyó que los docentes frente a grupo reconocen en ellos una fuente de elementos para incluir en su planeación, desde estrategias para el desarrollo de lectura y escritura hasta el trabajo por proyectos en ambientes comunitarios; la PEM 05, el trabajo por tema común, las secuencias y guiones didácticos son materiales atemporales debido a que siguen siendo referente para el trabajo en un grupo multigrado, también se reconoce la importancia de identificar en el repositorio materiales elaborados con base en la experiencia de grupo de otros docentes que han sistematizado su labor, brindando así una inspiración para otros que necesitaban el acompañamiento propicio.

Aunado a lo anterior, se reconoce el papel que juega la comunidad multigrado nacional y sus ramificaciones estatales, donde algunos miembros de la red son coordinadores; la comunidad multigrado se ha convertido en un bálsamo terapéutico a los docentes y en uno de los principales medios de divulgación del trabajo que se realiza en la RIER siendo un puente para tener más alcance en lo que a las aulas se refiere.

La participación en los Coloquios Iberoamericanos que se realizan desde el año 2018 de manera anual, han significado un espacio de revitalización del espíritu docente porque mediante las participaciones se logran identificar practicas exitosas, compartir estrategias, divulgar

investigaciones y abrir nuevos horizontes de cooperación entre instituciones rurales además entre los actores interesados en temas de ruralidad.

La Red se caracteriza por recibir a jóvenes docentes interesados en la investigación, ofrece un espacio de formación y desarrollo de proyectos a la par de los grandes investigadores y expertos de las temáticas manejadas; el liderazgo del Doctor Diego Juárez Bolaños desde la conformación de la red, su trascendencia en los diez años de trabajo son muestra del gran potencial que se sigue acrecentando para el estudio en la ruralidad, con la participación de investigadores noveles y expertos que colaboran en proyectos para la investigación, documentación y sistematización de los múltiples saberes que siguen inmersos en el universo rural.

En conclusión la Red Temática en Investigación de Educación Rural es un espacio de constante movilización de saberes, sus colaboradores muestran su faceta más humana ante la sensibilidad de tratar con temas de impacto social en contextos rurales donde se valora y reconoce los conocimientos que ahí circulan; los esfuerzos en conjunto que se realizan para la producción de conocimiento son reconocidos por el magisterio en contextos rurales porque encuentran en la RIER un espacio de valorización de su tarea así como un acompañamiento y biblioteca donde encontrarán materiales necesarios para abordar las necesidades que enfrentan en la labor de enseñanza-aprendizaje.

Agradecimiento especial a los docentes que contribuyeron a la elaboración del presente capítulo: Jocelin Venegas Martínez (México), Fiorella Gandini (Argentina), Ivonne Di Césare (Argentina), Clara Idalia García Víctor (Costa Rica), Jhohana Eugenia Reyes Mina (Colombia), Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera (México) y Manuel de Jesús Arévalo Robles (México)

Referencias

- González Arellano, S. & Larralde Corona, A. H. (2013). *Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México*. https://www.omi.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1740/1/images/8_Conceptualizacion_y_medicion_de_lo_rural.pdf
- UNIR. (2022). ¿Qué es la innovación educativa y cómo se aplica en el aula? *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/revista/educacion/innovacion-educativa/>

Incidencia de la RIER en las aulas rurales. Entrevistas a Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera y Manuel de Jesús Arévalo Robles, México



Reflexiones finales

Amanda Cano Ruíz

La Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) se gestó en México a partir de una convocatoria del Programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (actualmente Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación). Eran tiempos donde dicho Consejo reconocía la necesidad de romper con la tendencia competitiva entre investigadores; se planteaba el motivar la conexión, vínculo y trabajo colaborativo para el estudio de temas en común y sumar esfuerzos desde perspectivas interdisciplinarias. Se trataba de instaurar redes científicas concebidas como asociaciones voluntarias entre investigadores y actores sociales interesados en colaborar en torno a un campo de estudio y dispuestos a aportar sus conocimientos, recursos y capacidades. Con ese punto de partida, la RIER buscó la articulación de esfuerzos entre personas involucradas y preocupadas por la educación rural para contribuir a su estudio y atención a través de la construcción de proyectos colaborativos de investigación, el intercambio académico, la difusión del conocimiento, la formación de estudiantes de posgrado y el diseño de estrategias de formación inicial y continua dirigidas a docentes. Se planteó un objeto de estudio amplio, poco visibilizado, orientado a la justicia social y equidad educativa; sin embargo, este fue sostenido de esfuerzos dispersos y faltó tanto de sinergia, como de colaboración interinstitucional.

Fue en 2014 que la RIER logró el reconocimiento y apoyo financiero del CONACYT, lo cual materializó un anhelo; no obstante, por delante había mucho camino por andar para cimentar una red nueva y por tanto inédita en México, pero a la vez con un fuerte potencial, dado el interés

de diversos actores que ya venían trabajando en torno a diversas aristas de la educación rural y que estaban dispuestos a hacer propuestas, generar proyectos y colaborar. Se requería instaurar un comité técnico académico funcional encargado de la gestión interinstitucional de la Red, configurar planes de trabajo anuales desde donde se impulsaran metas y productos específicos que dieran cuenta del trabajo colegiado entre los miembros y del desarrollo de la tarea investigativa (que es la razón principal de este tipo de instancias); sumado a ganar reconocimiento nacional y la construcción de una identidad propia.

El presente libro ha planteado un corte imaginario en el desarrollo de los trabajos de la RIER, para mirar cómo ha hecho camino e historia en sus primeros diez años de existencia. En el contenido de esta obra se documentan y relatan variadas experiencias de trabajo académico, que son un acercamiento a la intensa actividad que se ha tenido. Se advierte que en esta primera década se han atravesado etapas importantes que la han fortalecido, también se han suscitado diversos obstáculos para dar continuidad a los trabajos y cumplir con las metas establecidas. Estas reflexiones de cierre buscarán destacar, de manera sintética, tanto avances y aportes, como retos y una prospectiva de hacia dónde dirigir los esfuerzos en los años venideros de la RIER.

Avances y aportes

En tiempos donde las redes académicas se multiplican con un sentido distinto al de la colaboración, intercambio, incidencia social y contribución del conocimiento, el caso de la RIER destaca pues ha logrado no perder el sentido que la originó: aportar al conocimiento de la educación rural con base en una interacción sostenida de todos sus miembros. Sus avances se miden de manera cuantitativa, ya que ha presentado una expansión internacional importante. Si bien fue en México –y de manera específica en la Universidad Iberoamericana– donde se gestó, gradualmente se fueron incorporando miembros de diversas latitudes, lo que ha contribuido a una de sus fortalezas: la diversidad de sus integrantes. Esta heterogeneidad en

sus membresías se expresa en variadas trayectorias profesionales, contextos de procedencia, instituciones de adscripción, funciones y líneas específicas de investigación, lo cual ha fortalecido el trabajo interdisciplinario e interinstitucional. En los capítulos que integran esta publicación se advierte que la RIER ha ganado una importante presencia en Latinoamérica que la coloca como un referente obligado respecto al estudio de la educación rural de esta región.

Se trata de una Red con una horizontalidad en la gestión y difusión del conocimiento; por ello, ha sido especialmente relevante el impulsar la formación del estudiantado de posgrado y motivar la participación de docentes rurales en beneficio de las comunidades educativas en las que participan. Este es otro sello distintivo de la Red, que se expresó en este libro en voz de los actores, la mirada de los docentes rurales es fundamental en el trabajo de una red de esta naturaleza y también la del estudiantado que inicia una trayectoria en investigación y al cual se le abren diversos horizontes para su formación.

De la mano con su crecimiento y expansión la RIER ha apuntalado el interés por las investigaciones en educación rural en los países en donde tiene presencia. Hay una tendencia hacia el incremento de estudios sobre educación en territorios rurales desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, impulsados desde grupos de investigación y estudiantes de posgrado. A su vez, los miembros de la Red han diseñado y desarrollado investigaciones interinstitucionales e internacionales que analizan múltiples aristas de la educación rural y se cuestionan concepciones reduccionistas y deterministas en este campo. Dichos estudios han conducido a consolidar líneas de investigación o subtemáticas centrales para la Red, como la relativa a la educación multigrado la cual ha sido objeto de análisis, evaluación y generación de propuestas de mejora. La Red ha aportado una base de conocimiento relevante con relación a las escuelas multigrado, el involucrarse en estudios como el *Proyecto de evaluación integral de las políticas, programas y acciones públicas dirigidas a la educación multigrado en México* que es muestra de su liderazgo y preocupación genuina por aportar a su conocimiento y atención pertinente; trabajos

como este se logran a partir de posicionarse como un actor nacional relevante y se sostienen gracias al trabajo colaborativo de los miembros.

Derivado de la actividad investigativa la RIER se han conformado variados productos de investigación dirigidos a un público amplio (académicos, profesorado, tomadores de decisiones, docentes en formación). Se trata de libros, informes y recientemente una revista que dan muestra que la Red avanza en una agenda de gestión y difusión del conocimiento; en estos trabajos se reconocen retos, desafíos, dificultades y aportes en diversos ámbitos de la educación rural. Alcanzar este tipo de colaboraciones es fruto de la suma de voluntades y la colaboración interinstitucional, para generar sinergias que impulsen proyectos editoriales abonando a la socialización de los trabajos investigativos en este campo.

En esta década la RIER ha instaurado espacios de difusión del conocimiento de carácter abierto, como un seminario permanente –transmitido a través de redes sociales– donde se comparten resultados de estudios de los miembros y un repositorio de materiales sobre educación rural que apoya a los interesados en estos temas. Mención aparte son los coloquios anuales de investigación donde se aglutinan sus miembros para intercambiar, gestar proyectos, conocer escuelas rurales y seguir abonando al campo de la educación rural. Se trata de espacios académicos que han sido alojados por diversos países, en donde se ha mostrado el esfuerzo de gestión de los integrantes de la Red y el compromiso por abrir espacios de diálogo e intercambio de manera periódica y desde distintos territorios.

La RIER ha cuidado la transferencia de conocimiento a través del impulso de procesos de formación de docentes rurales. Los dispositivos propuestos han sido variados: talleres, diplomados, programas de posgrado, que han contribuido a fortalecer la formación especializada de docentes rurales; como se advierte en este libro se ha buscado plantear diseños curriculares originales pensados en una docencia que promueve el cambio, la mejora y que busca impulsar condiciones de bienestar para las comunidades. Esta línea de trabajo es una necesidad regional y la Red ha posicionado el tema de la formación docente como clave en el presente y futuro de la educación rural.

Otra de las líneas de trabajo de la RIER ha sido la incidencia en las políticas públicas, en la que se ha adoptado una postura crítica y a la vez propositiva. Como red científica ha motivado reflexiones, debates y posicionamientos respecto a acciones del estado que afectan a la educación en territorios rurales, incluso se han planteado propuestas específicas para la atención de la educación rural y multigrado. Se ha cuidado el vínculo entre investigación e incidencia social, pues desde sus orígenes se ha buscado no solo estudiar, sino mejorar la educación en territorios rurales.

Retos y prospectiva

En este libro se tocan diversos desafíos y obstáculos que ha enfrentado la RIER. En sus primeros años de trayectoria se encontró con la falta de apoyo financiero por parte del Conahcyt, ya que el programa de Redes Temáticas dejó de contar con un techo presupuestal en el año 2019. En consecuencia, ello limitó (o restringió) la movilidad, reuniones anuales presenciales, impulso a proyectos de investigación y editoriales, formación de estudiantes, entre otros. La dinámica de funcionamiento e interacción de la Red debió adaptarse a estas nuevas circunstancias y buscar la colaboración entre sus miembros con apoyo en otras fuentes de financiamiento. La Red ha gestado aprendizajes respecto a dar continuidad a sus trabajos a partir de los apoyos que brindan las instituciones de los miembros, participación en convocatorias de investigación, o bien promoviendo actividades y acciones que no demanden presupuesto. Con ello se observa que este tipo de asociaciones se ven afectadas por las políticas de impulso al desarrollo científico, poniendo en riesgo la continuidad de los trabajos. En este caso, fue gracias al liderazgo de Diego Juárez Bolaños y a la convicción de los miembros respecto a la importancia de su funcionamiento que se siguió adelante, priorizando el interés genuino por contribuir a la mejora de la educación rural.

Uno de los mayores retos que ha enfrentado la RIER es el construir una agenda de investigación que aglutine temas prioritarios de educación rural. En diversos capítulos de este libro se señala que el trabajo en Red

demanda el desarrollo de proyectos de investigación colaborativos y pertinentes en diversos niveles, escalas y regiones. Ello demanda una evaluación de las líneas de investigación y de las formas en que los miembros se vinculan con ellas. Se cuenta con una importante cantidad de integrantes, por ello cobra importancia la construcción de subgrupos de investigación que impulsen el conocimiento, la divulgación y la formación de recursos humanos en sus campos de mayor experiencia. En esta agenda de investigación requieren visibilizarse o enfatizarse objetos de estudio como el de la inclusión educativa en territorios rurales, formación docente, el vínculo escuela-comunidad, el trabajo docente con las artes y la educación física, territorios de violencia y escuelas rurales, sustentabilidad e interculturalidad, interdisciplinariedad entre otros.

La RIER ha avanzado en impulsar estados del conocimiento nacionales (en especial en México); sin embargo, se requiere un mapeo más fino respecto a las tendencias de investigación en diversos países y regiones. Ello contribuiría a identificar temáticas emergentes, ausencias investigativas, así como a ubicar a quiénes impulsan dichos estudios. Es necesario que esta Red siga ganando presencia en diversos países en donde la educación rural está presente, en especial en Latinoamérica donde se comparan aspiraciones respecto a una educación rural pertinente y equitativa. En esta línea de diversificación de las membresías de la RIER es deseable una mayor inclusión de docentes rurales, es una voz importante y necesaria; en este libro se recuperaron las miradas de profesores y profesoras que relatan aprendizajes y desarrollo profesional a partir de su adhesión a este tipo de asociaciones.

A su vez, la RIER demanda procesos de evaluación permanente de sus planes de trabajo, su Consejo Técnico Académico hace importantes esfuerzos por dar seguimiento a las diversas acciones emprendidas y gestar comisiones específicas para impulsar proyectos emergentes. Es una tarea compleja, dado que este trabajo en Red se suma a las múltiples actividades académicas que ya se tienen y muchas de las veces en las instituciones no hay una cultura instalada de los beneficios del trabajo en red. En definitiva, se requiere avanzar en la toma de decisiones con base en el análisis de los productos o resultados obtenidos, muestra de ello son los capítulos

que analizan las publicaciones y los trabajos investigativos presentados en el seminario permanente; en ellos se habla de la necesidad de mayor incidencia en las políticas educativas, además de pensar en la diversificación de los formatos de divulgación para mejorar la accesibilidad a otras audiencias.

A su vez, la Red tiene que vincularse más y mejor con otras redes, comunidades, grupos de trabajo y actores sociales. Hay países que tienen ya una tradición instalada respecto a instancias no oficialistas que aglutinan a interesados en la educación rural y que se congregan en momentos específicos. También está presente una tendencia a gestar organizaciones que congregan a docentes y diversos actores con apoyo en las redes sociales, estas son nuevas formas de interacción y construcción de acciones interesantes e innovadoras, que muestran la iniciativa e interés por intercambiar, aprender y mejorar la educación en territorios rurales.

Finalmente, si consideramos que los atributos que caracterizan a las redes son el dinamismo en sus acciones, flexibilidad en su operatividad, incidencia política, planificación estratégica, perspectiva de mediano plazo, eficiencia en el empleo de recursos y búsqueda de fuentes de financiamiento (CONACYT, 2013), la RIER cuenta con avances importantes en todos estos rubros. Algunos elementos se han consolidado más que otros, ya que no dependen solo del trabajo de sus miembros, sino de encontrar las coyunturas o resquicios para ser escuchados en esferas que van más allá de lo académico o científico. Seguir construyendo esta Red conlleva seguir ampliando las concepciones de ruralidad, de territorio y de educación rural, así como el impulso de investigaciones relevantes orientadas a la incidencia social. Se reconoce que las ruralidades enfrentan cambios importantes en distintas regiones y por tanto la educación no puede estar ajena a esas transformaciones es imponderable cuestionarse cómo se mira a la escuela y a la docencia desde estos escenarios.

Referencia

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología- CONACYT (2013). *Redes temáticas Conacyt de investigación*. <https://conahcyt.mx/cibiogem/images/cibiogem/redes/redmexogm/Talleres-monitoreo/3/presentaciones3/2-Redes-Tematicas-Conacyt-CIBIOGEM-110609.pdf>

Sobre las autoras y los autores

Manuel de Jesús Arévalo Robles



Licenciado en Educación Primaria “Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos”. Sus temas de investigación radican en temas de Alfabetización inicial en Escuelas Multigrado. Su tesis se tituló: “Alfabetización inicial, una intervención compleja en Escuelas Multigrado”. Ha publicado en Revista Mochtia Letl “Las metodologías de alfabetización inicial en Escuelas Multigrado: una perspectiva normalista”. Estudiante de la maestría de Desarrollo Educativo del Departamento de Investigaciones de Estudios Educativos del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Correo electrónico: marero_27@hotmail.com

Margarita Armenta Beltrán



Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesora-Investigadora jubilada de la misma Universidad. Actualmente colabora en el Posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. En sus trabajos de investigación recientes explora la naturaleza del conocimiento profesional docente, las estrategias de afrontamiento que utilizan para superar el choque con la nueva realidad profesional los educadores del medio rural y de la población infantil migrante; y la carta como instrumento para recolectar datos en la investigación cualitativa.

Amanda Cano Ruíz



Doctora en Investigación Educativa, por la Universidad Veracruzana, México. Actualmente es Jefa del Departamento de Investigación y Vinculación de la Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado y docente de la Especialidad en Docencia Multigrado, de la Maestría en Innovación en la Educación y del Doctorado en Investigación en Docencia y Aprendizaje de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Ha desarrollado investigaciones en contextos rurales e indígenas relacionados con los usos de la lengua escrita, así como en educación multigrado. Miembro de la Red de Investigación en Educación Rural y del Sistema Nacional de investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Líder del Cuerpo Académico “Contextos, actores educativos y didácticas específicas”. Sus últimos libros coordinados son: “El trabajo por proyectos en aulas multigrado” y “Formación docente en México, Brasil y Argentina: investigaciones y reflexiones teóricas”.

Lucila Galván Mora



Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN, México; y Doctora en Educación por la Universidad de Málaga, España.

Ha realizado varias investigaciones de corte etnográfico relacionadas con la formación de estudiantes de magisterio en el terreno de la práctica, la continuidad y cambio de la cultura escolar, las negociaciones cotidianas de los sujetos de la escuela y el potencial pedagógico de las escuelas multigrado. También ha investigado los procesos de innovación educativa que se generan en escuelas de territorios rurales de México.

Actualmente es investigadora independiente de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER); y asociada titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Esteban García Hernández



Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Docente de posgrado en la Unidad Virtual de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Nivel Candidato. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Coautor del libro Estado de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua. Desigualdades educativas (2008-2018), publicado en 2023 por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Coautor de los Estados del Conocimiento del decenio 2012 al 2021, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Área Temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo, publicado en 2024. Participante del diseño de la Licenciatura en Educación Multigrado. UPN/Rectoría/Dirección de Unidades UPN. Participante en el diseño del Plan de Estudios de la Maestría en Educación Rural. UPNECH/Rectoría

Juan David González Fraga



Egresado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de San Luis Potosí. Maestro en Educación y Doctor en Desarrollo Educativo por la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha laborado como profesor de educación primaria, Asesor Técnico Pedagógico y Responsable del Programa para la Atención a Escuelas Multigrado en la Secretaría de Educación. Integrante de la Red de Investigadores de la Educación Rural y la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Ha participado en intercambios académicos nacionales e internacionales en Brasil, Chile, Ecuador, Honduras y Perú como producto de su línea de investigación: Formación inicial y continua en escuelas rurales multigrado.

Colaboró como Responsable de la Licenciatura en Educación Multigrado en la UPN-241. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO); miembro del Sistema Nacional de Investigadores y socio COMIE.

Héctor Manuel Jacobo



Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador Nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología de México. Actualmente es Director de Investigación y Posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. En sus trabajos de investigación explora la naturaleza del conocimiento profesional docente y propone nuevos modos de formar a los educadores para atender a la población infantil migrante y del medio rural.

Diego Juárez Bolaños



Académico de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Doctor en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Coordinador del Área Temática “Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Director académico de la Revista Iberoamericana de Educación Rural. Ha colaborado en el diseño de la Licenciatura en Educación Multigrado que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la construcción e impartición de cursos y diplomados dirigidos a docentes rurales, indígenas y multigrado. Sus temas de interés son la educación rural, el multigrado, las políticas educativas y la educación internacional comparada.

**Guadalupe del Rosario
Martínez Aguilera**



Licenciada y profesora frente a grupo de Educación Física de la Secretaría de Educación de Gobierno de San Luis Potosí (SEGE) con Maestría en Educación Primaria egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana León. Es Comisionada Nacional Científica y Proyectos Innovadores de la Asociación Mexicana de Corporeidad AC. Fundadora y editora responsable de AMEXCO Revista Electrónica Educativa. Miembro de la Red Internacional de Investigación Educativa en Educación Física del Consejo Mexicano de Educación Física A.C.

**Rosa Guadalupe
Mendoza Zuany**



Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana en la línea de investigación Educación Ambiental. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3, y de la Academia Mexicana de las Ciencias. Es coordinadora de la Cátedra UNESCO Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad. Es doctora en Política por la Universidad de York, en el Reino Unido; es maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma de Yucatán en México. Ha desarrollado investigaciones educativas en el campo de la educación intercultural y ambiental, también evaluaciones nacionales de política educativa para población indígena. Actualmente, y desde 2019, coordina el Proyecto CARE-México que busca propiciar pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena a partir de aprendizajes situados que tengan como eje el cuidado del entorno físico y social, articulando los ecofeminismos a la educación.

Alicia Eugenia Olmos



Doctora en Administración y Política Pública, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña como Profesora Regular en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, donde dirige proyectos de investigación. En posgrado, es docente en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales, ha publicado libros y artículos en revistas indexadas. Ha dirigido instituciones educativas de nivel superior y de nivel secundario modalidad educación rural en la provincia de Córdoba. También ha integrado equipos técnicos en el Ministerio de Educación provincial y nacional y se ha desempeñado como Directora de Aprendizaje y Desarrollo Profesional en la Municipalidad de Córdoba. Actualmente es la Secretaria de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Provincial de Córdoba, en Argentina

Berenice Ortiz Elizalde



Se desempeña como Profesora de Educación Primaria en la Escuela Multigrado Unitaria Juan Escutia, en Acatlán, Hidalgo, México. En donde realiza funciones directivas y de docencia con estudiantes de los seis grados de educación primaria. Ha participado en diversos encuentros nacionales e internacionales de docentes de educación rural y escuelas multigrado. Ha publicado artículos con temáticas centradas en la didáctica multigrado en el área de lenguajes, formación ética y ciencias.

Cenobio Popoca Ochoa



Profesor en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. Integrante del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) asociación de profesores de escuelas públicas que impulsan la Pedagogía Freinet. Sus temas de interés son el desarrollo de la lectura, la escritura, los procesos de alfabetización inicial y la educación multigrado, temas en los que ha publicado artículos y dictó cursos y talleres en diversos estados del país. Entre 2002 y 2009 coordinó a nivel nacional el Proyecto multigrado de la Secretaría de Educación Pública y la elaboración de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, distribuida a todos los maestros de educación multigrado del país. Docente en licenciatura, especialidad y maestría, colaboró en la Especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen”. Forma parte de la Comunidad Multigrado Nacional. Entre 2019 y 2024 fue Subdirector académico en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México.

Elkin Alonso Ríos-Osorio



Docente investigador de la Universidad Católica de Oriente -UCO-. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Doctor en Ciencias de la Educación. Los temas que investiga se relacionan con la educación en contextos rurales, la infancia, el conflicto armado, la pedagogía del texto y la investigación educativa. Lidera el grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER), impulsa procesos de investigación en los programas de pregrado y posgrado y desarrolla proyectos de investigación e intervención con una visión de transformación y mejora educativa. Fue decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y director académico en la UCO, reafirmando su compromiso con la formación integral y el desarrollo educativo de calidad. Continúa vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO, aportando al crecimiento académico y humano de estudiantes y colegas, con una visión clara de cómo la educación puede transformar vidas y comunidades.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández



Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN y Licenciada en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Investigadora Nacional Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONACYT, integrante del Grupo de Estudios e Pesquisas em Linguística Aplicada de la Universidad Federal de Ceará, Brasil.

Sus líneas de investigación son la didáctica de la lengua, la didáctica multigrado y la formación docente. Ha escrito sobre la enseñanza de la argumentación en escuelas rurales y en torno al análisis de la práctica docente al enseñar español. Actualmente es Profesora Investigadora en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Limber Santos Casaña



Profesor de Educación Primaria con una sólida formación académica que incluye licenciaturas en Ciencias de la Educación y Enseñanza Universitaria, así como maestrías en Educación, Sociedad y Política y en Enseñanza Universitaria. Cuenta con diversos diplomados en áreas como Didáctica, Ciencias Humanas y Educación Inicial.

Actualmente se desempeña como Director del Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro y es docente e investigador en la Universidad de la República. Sus áreas de interés se centran en educación rural, currículo, evaluación, historia de la educación y pedagogía. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y dictado conferencias y cursos de posgrado en diversos países de América Latina, Europa y Asia.

Alejandra Serrano Jacobo



Maestra en Educación Inclusiva e Intercultural, Especialista en Docencia Multigrado, Licenciada en Educación Primaria y Doctorante en Educación con Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento en Entornos Virtuales. Docente en Escuela Primaria Rural Unitaria “Belisario Domínguez” en San José de la Palmilla, municipio de La Paz, Baja California Sur. Docente de nivel maestría en Centro Educativo Valles Virtual (CeVvi) en las áreas de innovación educativa, gestión y políticas públicas. Integrante de la Comunidad Multigrado Nacional y Coordinadora de la Comunidad Multigrado de Baja California Sur. Miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), de la Red Nacional de Investigación Educativa (RENIE) y del Centro de Investigación Educativa y Mejora Empresarial (CIEME).

Velia Torres Corona



Doctora en Antropología por el CIESAS Cdmx. Profesora investigadora en el CIESAS Pacífico Sur. Colabora en la AC oaxaqueña Investigación y Diálogo para la Autogestión Social (IDAS) donde desarrolla proyectos de investigación lingüística-antropológica y acción social. Desde 2018 es miembro de la Red Temática de Investigación Rural (RIER). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Sus líneas de investigación e intervención social están relacionadas con el normalismo rural y magisterio rural, antropología educativa, educación indígena e intercultural, políticas del lenguaje en México y promoción de los derechos y diversidad lingüística.

Guillermo Williamson



Magíster en Educación por la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado, Ex-Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, desde 1994. Actualmente es el Director del Departamento de Educación. Desarrolla proyectos de desarrollo, investigaciones y de educación en los territorios, entre los cuales, de educomunicación, tiene múltiples publicaciones en las áreas de educación rural, intercultural, de personas jóvenes y adultas y desarrollo local y regional, en Chile y como especialista internacional del PNUD en Brasil. Ha coordinado programas nacionales de educación en el Ministerio de Educación, ha sido Secretario Regional Ministerial de Educación en la región de Araucanía desde 1996 a 1999.

