



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Vite Vargas, Alma Elizabeth
La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),
vol. XLIX, núm. 1, 2019, Enero-Junio, pp. 185-208
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La práctica educativa de profesores en escuelas rurales.

La homogeneización imposible The Educational Practice of Teachers in Rural Schools. The Impossible Homogenization

Alma Elizabeth Vite Vargas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO, MÉXICO
aevitevargas@yahoo.com.mx

RESUMEN

Con el propósito de mostrar las carencias y necesidades en que viven los grupos escolares vulnerados por la pobreza, el olvido, la ignorancia, la discriminación, entre otros, el escrito muestra las prácticas docentes en tres escuelas rurales del estado de Hidalgo, México. Se observa que en ellas, los profesores se empeñan en dar contenido a las demandas derivadas de los planes y programas de estudio que los conminan a la homogeneidad en los procesos, al tiempo que atienden las demandas que el contexto depauperado les impone. El uso de la metodología cualitativa en este estudio trata de recuperar la voz de los participantes en los procesos escolares y en el lugar donde desarrollan sus prácticas para comprender el fenómeno educativo desde los significados de los involucrados. La primera describe las características de las escuelas en que se desarrolló la investigación. La segunda recupera algunas aristas de la práctica que desarrollan los profesores: la organización del trabajo, la relación entre profesor y alumnos y el proceso de enseñanza aprendizaje para dar cuenta de lo que ocurre al interior de las aulas donde asisten niños del medio rural. PALABRAS CLAVE: educación rural, práctica educativa

ABSTRACT

With the aim of showing the shortcomings and needs in which school groups live compromised by poverty, neglect, ignorance, discrimination, among others, the text shows the teaching practices in three rural schools in the state of Hidalgo, Mexico. These show that teachers strive to give content to the demands from the curricula and study programs that encourage them to homogeneity in the processes, while they have to meet the demands the impoverished context imposes on them. The use of qualitative methodology in this study seeks to recover the voice of participants in school processes, in the place where they develop their practices, to understand the educational phenomenon from the meanings of those involved. The first part describes the characteristics of the schools in which the research was developed. The second part recovers some aspects of the teachers' practice: work organization, the relationship between teacher and students, and the teaching-learning process in order to give an account of what happens inside the classrooms where children from rural areas attend. KEY WORDS: rural education, educational practice

INTRODUCCIÓN

La escuela rural en México, configurada en la posrevolución, se sustentaba en que “la escuela era central para transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, ya que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el abuso del alcohol y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país” (Civera, 2013, p. 41). Había una concepción amplia del impacto que la escuela tendría en las comunidades y, desde luego, en las personas.

Raby (1974) señala que fue José Vasconcelos, en su carácter de secretario de Educación Pública, quien más impulsó la educación rural vía los “misioneros”; junto con Moisés Sáenz y Rafael Ramírez promovió la creación de escuelas y la incorporación de “profesores”. Invitaban a personas de la misma comunidad –que no habían cursado, en muchos casos, ni la instrucción primaria–, se les alfabetizaba y con ello podían acceder al servicio docente. Para sus promotores, la educación rural era “la espina dorsal del sistema educativo mexicano” (Martínez, 2013, p. 382), formularon el programa de Misiones Culturales y lo apoyaron con la lectura de otras formas de pensamiento para los campesinos y los indígenas que, durante el régimen porfirista, fueron olvidados.

El profesor Rafael Ramírez proponía a los profesores rurales al menos tres grandes retos: enseñar a los niños, enseñar a los adultos y convertirse en líderes de sus comunidades, porque la escuela era el único medio disponible en las poblaciones rurales para sentar la idea del progreso. Esto implicaba para los profesores un trabajo de tiempo completo en los poblados, a cambio de un bajo sueldo, pero eran respetados por padres y alumnos, a pesar de sus métodos de disciplina que, con frecuencia, se apoyaban en castigos corporales o quizá justamente ésa era la fuente del respeto de los padres y de éste, acompañado de temor, de los alumnos. Mucho ha ocurrido en las aulas rurales desde entonces, pero en ningún otro periodo la política educativa ha mostrado un apoyo tan vigoroso y decidido a la escuela rural como en el señalado anteriormente. En la actualidad, la práctica en las escuelas rurales, en aras de una homogeneización nacional, ha perdido parte de estas características que la hicieron especial durante el siglo pasado, ya no se marca diferencia entre lo

rural y lo urbano, los libros de texto son iguales y los profesores, de manera puntual, atienden el proceso de enseñanza aprendizaje y para ello trabajan con el currículo establecido en planes y programas de estudio para la enseñanza primaria, que es el mismo para todas las escuelas del país. La atención a los padres de familia ya no es una demanda para los profesores, en términos de enseñanza y aprendizaje; ahora se limitan a atender las cuestiones que, en sentido estricto, apuntan al fortalecimiento de los procesos de los alumnos. Quedó muy lejos la idea de que los profesores eran líderes sociales, al menos en las escuelas de referencia, y esto se tiene que relativizar precisamente a estas escuelas, en cuanto están cerca de centros urbanos de mayor densidad de población que les aportan otros referentes y formas de organización, a diferencia de los poblados alejados de las urbes, que todavía tienen como centro de la vida comunitaria a la escuela.

En un estado como Hidalgo, donde alrededor de 40% de la población vive en zonas rurales, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), poner la mirada en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas de esos espacios es prioritario, pues las carencias de toda índole son ahí el pan de cada día. Los profesores dan atención a niños y niñas que llegan al aula sin alimento en el estómago, sin la higiene indispensable, sin los útiles que se requieren para el desarrollo de sus actividades, lo que demanda a los docentes apoyar a sus alumnos de diversas formas: les dan comida, llevan de casa ropa para regalarles, llevan libros, juguetes, objetos diversos que les sirven como materiales de trabajo, incluso invitan a algún alumno a pasar un día o un fin de semana en su casa para que, al menos, conozcan otro ambiente, según lo relatado por una profesora. Si les resulta posible, compran computadora y cañón para tenerlos en el aula y apoyar sus clases, porque las familias o la misma escuela no pueden ofrecer el sostén indispensable.

Para mostrar cómo desarrollan su trabajo los profesores en las escuelas seleccionadas, en la primera parte del escrito se recrean las características generales de tres de ellas, y en la segunda se muestran algunos aspectos de la práctica educativa desarrollada, en la que los profesores luchan por dar contenido a dos demandas contradictorias: la homogeneización derivada de la puesta en práctica de planes y programas de estudio que marca contenidos y exige tiempos con-

trolados y, por otro, las exigencias provenientes del contexto en que viven los alumnos, que no puede dejarse de lado.

DE LA METODOLOGÍA

Derivado de un proyecto de investigación cuyo propósito se centró en la evaluación docente e involucró la visita a 25 escuelas de diferentes características, seleccioné, para este trabajo, tres planteles, porque comparten varias condiciones: son escuelas rurales con grupos de menos de veinte alumnos; se ubican cerca de ciudades y su jornada es de tiempo completo.¹ Con la intención general de conocer la práctica educativa en las escuelas rurales, se plantearon las siguientes preguntas específicas: ¿cómo es la práctica educativa de los profesores rurales?, ¿cómo cumplen las demandas de un currículo nacional en ese contexto rural? Hablo de práctica educativa diferenciándola de la práctica docente, porque considero que la segunda se centra en las actividades áulicas, mientras la primera tiene una estrecha relación con las condiciones de los contextos próximo y lejano en que se inserta la escuela.

En cada escuela se hizo observación de contexto inmediato y de aula a un docente, a quien se entrevistó con profundidad; de igual forma se revisaron las producciones de los alumnos (cuadernos, libros de texto, entre otros), se realizaron entrevistas breves a otros docentes de la misma escuela que mostraron disposición, a directores, al menos a cinco alumnos del grupo observado y al menos a cinco padres de familia del mismo grupo, en entrevista colectiva, con el propósito de recrear las condiciones de trabajo en las escuelas rurales.

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, cuyo principal instrumento de investigación es el propio investigador, que intenta llegar al campo con la mente abierta, pues lo que importa es recuperar lo que sucede en el espacio escolar y comprender el fenómeno desde la posición de los involucrados; por tanto, la práctica de los profesores ha de reconocerse en el lugar en que se desarrolla y en

¹ Las Escuelas de Tiempo Completo pertenecen a un programa implantado por la Secretaría de Educación Pública en la educación básica, brinda servicio 200 días al año, al igual que el resto, pero amplía la jornada a 8 horas diarias e incorpora nuevas estrategias y contenidos de trabajo (SEP, 2009).

la escucha atenta de los participantes. Por ello se trata de evitar los prejuicios y evaluaciones o bien convertirlos en preguntas abiertas con posibilidades de transformación por la misma escucha (Roc-kwell, 2009; Weiss, 2016).

La intención fue hacer una descripción lo más detallada posible de las condiciones de desarrollo de la práctica educativa en estas escuelas para comprender cómo el plantel y el aula misma se convierten en espacios cotidianos de producción cultural y de conocimiento que involucra el contexto específico en que se desenvuelve la interacción; en este sentido, no pareció pertinente la construcción de un aparato crítico riguroso ni exhaustivo, sin dejar de reconocer que la teoría permite formas de intelección e interpretación de la realidad estudiada.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Las tres escuelas son catalogadas como rurales. Según INEGI, las comunidades rurales son aquellas que tienen menos de 2 500 habitantes, aunque cada vez es más difícil establecer características específicas, como se ve en las descripciones siguientes:

Una escuela con la urbe al frente

Lucha cada día por sobrevivir; es una escuela pequeña, alberga a menos de un centenar de alumnos en seis grupos, con quince niños en promedio, cada uno; tiene la particularidad de que muchos son niños cuyas familias necesitan cambiar de lugar de residencia, por lo que en cualquier mes del año escolar se producen cambios, niños que se van o niños que piden ingreso, otros que se van unos meses y vuelven a la escuela. Esta movilidad se relaciona con el tipo de empleo de los padres, pues se trata de albañiles, jornaleros, que van donde les ofrezcan un modo de subsistencia y les resulta más rentable ir con la familia.

Son pocos los niños que asisten a esta escuela y el espacio que la alberga es amplio; un extremo del terreno, poco menos de la mitad de éste, está ocupado por las aulas, la dirección, la biblioteca y el patio cívico; en la otra mitad hay una casa pequeña que es utilizada por la persona que se encarga del aseo y la vigilancia; el resto es espacio libre para que los niños jueguen y corran. Dos árboles de pirú se han

convertido en el territorio del más rápido a la hora de recreo, el grupo que lo gana puede subir a sus ramas, sentarse, platicar o jugar en su “casita”, como ellos lo llaman, les resulta agradable estar en ese sitio y sólo invitan a algún adulto cuando éste ha ganado su confianza.

Esta escuela se ubica en los límites entre el estado de Hidalgo y el estado de México, dista de la capital de Hidalgo, aproximadamente, 80 kilómetros; se rodea de veredas polvorientas e irregulares, de amplios terrenos sin aparente ocupación. Las escasas construcciones cercanas son pequeñas casas en obra negra. Frente a la escuela hay una pequeña y precaria construcción de block y madera que funciona como tiendita, en la que los niños pueden comprar dulces, frituras, algunos alimentos y bebidas. A un costado se encuentra el preescolar de la comunidad y, más adelante, ya no se ven ni veredas ni construcciones, estas dos escuelas son lo más alejado; adelante, sólo se ve el campo árido, algunas pequeñas lomas, mucho matorral, piedras, tierra y basura.

Por la parte del frente, la escuela está rodeada de una barda de block sin reja ni pintura, y en la parte superior de la misma se pueden ver pedazos de vidrio encajados en el cemento para evitar la entrada de ladrones. Un zaguán pintado en color negro es el único acceso a la escuela; por éste entran tanto las personas como los automóviles que son propiedad de los profesores. De acuerdo con la directora, esto es incorrecto y piensan abrir un espacio de entrada para peatones, así como poner en condiciones la entrada por el zaguán, que no tiene protección sólida y se les ha venido abajo varias veces.

Este contexto contrasta con el que se puede apreciar desde la propia escuela a escasos uno o dos kilómetros en línea recta, donde se ve una carretera de cuatro carriles y un edificio de la cadena comercial Liverpool. A cinco kilómetros está la “Ciudad del Bicentenario”, conjunto de edificios multifamiliares que alberga a un importante número de personas, algunos niños de estas familias son alumnos de la escolita rural desde cuyo patio se puede mirar tanto la carretera como los edificios de la ciudad. A quince minutos, en el municipio aledaño considerado como el de mayor Producto Interno Bruto del estado de Hidalgo, se localiza un parque industrial que hace, junto con otras empresas como Pemex, una zona de alto crecimiento en el estado. Desde la escuela se puede ver el crecimiento muy cerca, pero está muy lejos de llegar hasta esas aulas.

La escuela de la avioneta

La segunda escuela se ubica en una comunidad rural cuyos habitantes se dedican a actividades como agricultura, ganadería, comercio; algunos son obreros y madres de familia que no tienen una ocupación remunerada, otros están en el ramo de la costura en pequeños y precarios talleres. Esta colonia se ubica a unos seis kilómetros de una autopista. Algunas calles están pavimentadas, pero la mayoría son de terracería y serpenteantes. Para llegar a la comunidad hay transporte público como combis, camiones o taxis que llevan hasta el centro de la ciudad más próxima.

Lo más representativo de esta comunidad es un parque que está a pocos metros de la escuela. Se trata de un jardín de reciente construcción para el esparcimiento y la práctica de algún ejercicio; en un extremo se asienta una avioneta que, en sus tiempos de uso, perteneció al aeropuerto “Villasana” de la capital del estado. Por las mañanas se ve a algunas personas caminar o correr en el parque y, a la hora de salida de la escuela, hay gente que aprovecha la sombra que proyecta la avioneta para colocar sobre la tierra alguna lona y usar este espacio para vender ropa y zapatos de segunda mano.

La escuela forma parte de unos terrenos donde hace años había un jagüey, es por eso que, en tiempos de lluvia, algunos salones se inundan. Todavía queda una parte de ese pozo que aún tiene bastante agua; los niños dicen que hace unos meses un señor se ahogó ahí. Una alumna cuenta, con lágrimas en los ojos, que su abuelo era dueño de esos terrenos y los vendió para que sus nietos tuvieran una escuela donde estudiar.

En este contexto, es posible observar el contraste entre esta pequeña población y lo circundante a partir de que se llega a la carretera, donde hay comercios de distintos giros, desde los modestos, como puestos de comida, hasta los de grandes cadenas nacionales o internacionales. Por otra parte, este poblado se comunica con la segunda ciudad en importancia económica y tamaño del estado, a través de distintas vías de transporte. El crecimiento de la ciudad ha hecho que este poblado forme parte de la mancha urbana de la misma; en este sentido, se encuentra muy cerca de la ciudad, lo que supondría una interacción habitual; sin embargo, no necesariamente ocurre así para las cuestiones culturales o escolares.

Una escuela rural rodeada por la ciudad

La tercera escuela se ubica en un municipio conurbado al de la capital del Estado; muchas de sus comunidades se han integrado a la ciudad capital, de tal forma que ésta queda “encerrada” por dos grandes concentraciones urbanas: una es el fraccionamiento “Políticos”, que es una de las vías de entrada a la comunidad de referencia. Entre estas dos poblaciones no media ningún terreno baldío o de uso agrícola, se puede ver dónde termina una e inicia la otra por la diferencia en el tipo de viviendas y el trazado de las calles, mientras en el fraccionamiento las construcciones son muy parecidas, dado que son casas de interés social, con calles rectas y en clara retícula; en el “Fresnillo” las calles son angostas y sinuosas, algunas sin pavimentación y las viviendas corresponden a la imagen rural donde se ven aún patios grandes, jardines o espacios para la cría de animales como pollos, guajolotes y algunos borregos.

La otra concentración urbana que rodea “El Fresnillo” es “La Divina”, lugar que agrupa centenares de viviendas de distintos fraccionamientos. La amplitud de este sitio, así como la densidad de su población, llevó a su municipio a ocupar el primer lugar en aumento poblacional en la República, según datos del INEGI. A dicho espacio han llegado habitantes no sólo de otras poblaciones hidalguenses sino de otros estados del país. Además de la densidad poblacional que la caracteriza, se ha convertido en uno de los lugares más peligrosos de la capital de Hidalgo.

La escolaridad de los habitantes de “El Fresnillo” es, en su mayoría, educación básica; algunos hicieron estudios de preparatoria. Se emplean en fábricas, algunos negocios, otros en tareas agrícolas. Las mujeres son, por lo general, amas de casa sin empleo remunerado y son, por tradición, quienes están al pendiente de las tareas y actividades escolares.

La escuela está ubicada en lo que antiguamente era el centro de la población, confluyen tres calles que dejan al centro un espacio amplio. En ese lugar se encuentra la iglesia del poblado; se trata de una construcción pequeña, con capacidad para unas 60 personas sentadas. La escuela está cerca de la iglesia, al cruzar la calle. Frente a la escuela hay mucho movimiento de autos particulares, camiones de carga y transporte público como taxi o combi.

La escuela es de tiempo completo, además de las clases que marca el plan de estudios tendrían clases de música, inglés y computación, según se asienta en los horarios del grupo, pero lo cierto es que sólo cuando empezaron con la ampliación de tiempo tuvieron apoyo para la compra de instrumentos musicales o para pagar a profesores especialistas; después se terminó el apoyo y los niños ya no reciben atención en actividades diferentes a las señaladas en el currículo oficial.

Las similitudes y diferencias son:

- a) Tienen un contexto ambiguo, con costumbres, paisajes y condiciones rurales que contrastan con centros urbanos cercanos y lo que éstos ofrecen. Familias y alumnos que, teniendo cerca posibilidades para complementar su aprendizaje, no cuentan con los recursos económicos, culturales o sociales que posibiliten otros consumos; por tanto, aunque estén geográficamente cerca de los medios que podrían ofrecerles otras miradas, se encuentran muy lejanos no sólo de poder pagar, sino incluso de conocer estos medios y, por tanto, de aprovecharlos.
- b) Son escuelas carentes de los servicios indispensables, como agua entubada. En la segunda descrita, el líquido vital se almacena en grandes botes colocados afuera de los baños; los niños y los profesores deben sacarlo con cubetas para asear los sanitarios, lo que induce a meter y sacar constantemente las cubetas del tinaco, las que luego se depositan sobre la tierra o en el piso de los sanitarios, mientras que de ahí mismo toman el líquido necesario para lavarse las manos y con ello se provocan frecuentes problemas gastrointestinales en niños y profesores.
- c) El servicio de energía eléctrica, que bien no existe o es deficiente, impide o limita el uso de la tecnología en apoyo de los procesos educativos. En la primera escuela, hay un cable que hace llegar energía a la dirección y a algunos salones, pero es un “arreglo” improvisado por los padres de familia, dado que es una zona a la que no ha entrado la comisión de electricidad correspondiente. Esta instalación improvisada permite el paso de energía en horas específicas y con cortes constantes, pero no permite a los profesores usar equipos que requieran de energía eléctrica.

- d) La escuela de la avioneta sí cuenta con servicio de electricidad, pero no tiene los medios para que en las aulas haya una computadora, un cañón o un proyector. Si los profesores disponen de estos recursos por su cuenta, pueden, ocasionalmente, llevarlos a su aula.
- e) Algunos han encontrado en el teléfono móvil una opción para la enseñanza, bajan una fotografía o alguna información y pasan el aparato de mano en mano para que los niños vean el contenido.
- f) Las tres son escuelas de jornada de tiempo completo donde las actividades complementarias, si existen, son cubiertas por los mismos profesores, lo que causa tedio y cansancio en niños y docentes. A pesar de la disposición oficial que señala las horas a cubrir, los horarios de trabajo son diferentes: una de ocho de la mañana a dos de la tarde, otra de ocho a dos y media y la otra de siete cincuenta a cuatro de la tarde. El caso de más amplitud es el de la escuela de la avioneta, que retiene a los niños más de ocho horas diarias y escasamente puede ofrecer una clase de educación física de media hora a la semana impartida por un especialista; el resto del tiempo lo pasan con el mismo profesor, que se ve agobiado por proponer actividades que entretengan a los niños. En Hidalgo hubo un programa de trabajo para las escuelas de tiempo completo en ciclos escolares anteriores, que establecía las formas de operación de estas escuelas, así como los apoyos que recibirían profesores, directivos, la escuela en general y los niños. Los profesores comentan que el apoyo para pagar especialistas fue escaso y ahora ya no existe.
- g) El servicio de alimentación que ofrecen a los niños es distinto en las tres escuelas: en una no existe más que la cooperativa escolar, donde les venden algunos alimentos, comida chatarra y dulces; en otra hay un comedor improvisado, los padres de familia acondicionaron un espacio entre las aulas más antiguas, le colocaron techo de lámina y elaboraron con tabloncillos unas mesas rústicas y largas de color blanco. Los grupos salen a comer por turnos, les sirven una comida al día elaborada por personal contratado para ello que, además, lava los trastos utilizados. En la escuela de la avioneta les ofrecen un desayuno ligero (generalmente leche y cereal) a las ocho de la mañana y una comida más consistente alrededor de la una de la tarde, en que pueden degustar una

- sopa de pasta, guisado, tortillas y agua; como no tienen un lugar habilitado como comedor, guardan los platos, las cucharas y los vasos que se ocupan diariamente en las aulas. Hay niños que se encargan de repartir lo necesario a sus compañeros en cada salón, cuando las personas del servicio de comida avisan que ya les toca, enseguida llega una señora con los alimentos y pasa de fila en fila sirviendo las raciones respectivas; cuando el profesor mira que los niños ya han terminado la comida, pide que pasen a depositar sus utensilios a una caja de plástico, que después envía a la cocina para su respectivo lavado. Más tarde regresan al aula la caja con los trastos limpios. Los padres deben pagar una cuota para que sus hijos reciban la alimentación, y aunque ésta es de bajo monto, hay quienes no pueden cubrir el costo por lo que esos niños no la reciben.
- h) Son escuelas de fácil acceso; en la primera, los profesores viajan juntos en un solo auto que pertenece a quien vive más lejos; se organizan de tal modo, que éste pasa diariamente por sus compañeros, que viven en distintos lugares sobre la ruta para llegar a la escuela. Son dos horas de recorrido de quien vive más alejado, de modo que conviven a diario en ese recorrido dos horas de ida y dos de regreso.
 - i) La jornada larga incomoda a profesores porque “les pagan poco, cuando quieren y el desgaste es doble”. Por otro lado, no tienen apoyos para proponer actividades diferentes a los niños. Los padres se quejan del horario largo por dos razones: en un caso, los niños no tienen tiempo para ayudar en las tareas cotidianas. y en otro, señalan que no les enseñan nada nuevo como puede ser deporte, danza, teatro y, en general, la percepción es que se pierde el tiempo.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En estos contextos tan parecidos, y a la vez tan diferentes, se cristaliza la práctica educativa con sus múltiples aristas. La política educativa ha intentado borrar esas diferencias en una pretensión de homogeneizar; sin embargo, al documentar las prácticas, se hace evidente que no es posible ni deseable lograr tal fin. Algunos aspectos que destacan en el trabajo en estas escuelas son:

Organización y tiempo de trabajo

Una de las quejas constantes de los profesores es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades. La cuestión del uso del tiempo es importante porque de ello deriva, en gran medida, la selección de contenidos a trabajar en el aula, en el acuerdo de que “el contenido es un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran, como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente, clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros” (Gimeno y Pérez, 1994, p. 138). Así pues, la forma en que los profesores encaran el uso del tiempo está en estrecha relación con aquello que consideran importante trabajar, a qué dan prioridad y cómo los elementos circundantes apoyan u obstaculizan sus elecciones.

En estos tres casos se ha extendido la jornada, pero el tiempo sigue como un problema que tiene un importante referente en la organización de las actividades cotidianas. Desde luego, la organización está en relación estrecha con la planeación que, en los tres casos, se hace en función de un formato bimestral un tanto obligatorio que, a su vez, está anclado a las actividades del Consejo Técnico, donde los profesores deciden en grupo cuáles, en qué tiempos y cómo se desarrollarán. Si bien este tipo de decisiones no son tomadas de manera autónoma, pues se sujetan a la camisa de fuerza que representan los planes y programas de estudio, cuando se llevan a la práctica pueden sufrir modificaciones.

La planeación es uno de los instrumentos con que se pretende controlar y homogeneizar el trabajo de los profesores. Sin duda, una buena planeación permite orientar las actividades, prever los recursos a utilizar, considerar el tiempo disponible, las dificultades o posibilidades de los alumnos y, desde luego, los retos que se pretende alcanzar con determinados contenidos, entre otras cuestiones. Esto, que sin duda es benéfico para el trabajo docente, termina por convertirse en una simulación, porque los profesores pueden entregar sus planeaciones en formatos preestablecidos que tal vez a nadie sirvan, pero cumplen con el requisito, y en algunos casos es incluso un elemento que permite u obstaculiza la entrada al aula. Por otro lado, mediante la estandarización de formatos o dispositivos de control como los de planeación, se espera que todos los profesores de cada grado desarrollen los mismos contenidos en tiempos específicos.

La simulación es, entonces, indispensable, y la gráfica que muestra públicamente el cumplimiento de los profesores, se exhibe para que todos sepan en qué condición se encuentra cada uno pero, al interior del aula, se requiere de otro tipo de planeación. Cada profesor encuentra la forma de hacer práctica la tarea y diseña otras estrategias que le son realmente útiles para preparar su trabajo. De modo que la homogeneización es parcial, puede ser que se visiten varios grupos del mismo grado en distintas escuelas y se vea el trabajo con los mismos contenidos, porque las evaluaciones están programadas con periodos específicos, pero las formas de trabajo y lo que priorizan los profesores no puede ser controlado ni homogeneizado.

En los casos observados se pueden ver, en acto, las formas en que los profesores dan contenido a estas exigencias y sus posibilidades: la profesora Ana María,² que trabaja en la escolita cercana a los multifamiliares, prefiere elaborar una planeación a la que llama “contundente”, y es así porque su primer supervisor escolar le señaló que no se deben elaborar planeaciones largas, porque después no se llevan a cabo. La contundencia, en este caso, significa ir a lo concreto, como una forma de simplificar y, en el mejor de los casos, dar atención especial a los contenidos que se han cribado como esenciales; sin embargo, cuando se le solicitan, elabora un formato más amplio para presentar a sus autoridades. Otro profesor tiene tres niveles de planeación: uno es la planeación bimestral, que sólo elabora para cumplir el requisito y presentarse a las reuniones de Consejo Técnico. Se trata de un “mamotreto” difícil de consultar por la gran cantidad de cuartillas que guarda en una carpeta de argollas y se le hace engorroso examinar, según él mismo señala; la planeación diaria, el segundo nivel que emplea, le permite recuperar los contenidos que trabajará en cada asignatura y estos formatos se entregan semanalmente al director, pero la que realmente le sirve es la planeación “instantánea”, que implica hacer diariamente un resumen de actividades, objetivos, ejercicios, entre otros que se desarrollarán en la clase y en este nivel de planeación calcula los tiempos que los alumnos tardarán en realizar cada actividad, porque incluso anota los ejercicios matemáticos con sus respectivas soluciones o las preguntas con respuesta que trabajará en historia, por ejemplo. Este

² Por razones de confidencialidad de los participantes, sus nombres fueron cambiados.

nivel le resulta mucho más práctico y útil, porque escribe todo en hojas tamaño carta que puede doblar en cuatro y meter en sus bolsillos para consultarlas cuantas veces sea necesario, aunque confiesa que hacer los tres tipos de planeación le consume mucho de su tiempo libre. En el tercer caso, la profesora trabaja con una planeación semanal que siempre tiene que ser validada por el director. En los formatos que utiliza anota el bloque, los propósitos, los aprendizajes esperados y las actividades a desarrollar. En este caso, esa forma de proceder le sirve y además puede preparar las evidencias de su trabajo que, en cada reunión de Consejo Técnico de zona, comparte con sus compañeros de grado.

Dado que el maestro de la escuela primaria no es alguien que aplica mecánicamente en el salón de clases reglas y métodos (Rosas, 2003), la planeación es importante, pero no suficiente para la organización adecuada del tiempo de trabajo; esto representa una seria dificultad en los casos observados: por una parte, la queja permanente es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades, pero son escuelas de tiempo completo y no cuentan con profesores para el trabajo con otras actividades como inglés o computación que, aunque aparecen en el horario, no se desarrollan y ese tiempo es empleado en las asignaturas del currículo oficial. Curiosamente, en la escuela de jornada más breve que, eventualmente, sí tiene otras actividades complementarias, existe menos problema al respecto.

Las dificultades son distintas: por ejemplo, largas sesiones de una asignatura que pueden prolongarse hasta tres horas, porque los profesores dejan demasiado tiempo para el desarrollo de actividades, sobre todo de prácticas como recortar, dibujar, colorear, copiar. Si bien ya no es el copiado mecánico en planas de oraciones, palabras o letras, sí hay una copia maquinales de textos que están en los libros, en las guías, en el diccionario o en algún otro material que los profesores utilicen. Los niños pueden dedicar horas a copiar dos o tres párrafos en pliegos de papel bond o en cartulinas; incluso hacen borradores y tratan de que su letra sea legible, pero lo que presentan al final es un texto plagado de faltas de ortografía, de palabras mal copiadas, de ideas truncas, de letras mal hechas. Hay poca reflexión en torno a lo que copian; además, estos productos se presentan a los compañeros y a veces quedan pegados en las paredes como evidencia del trabajo desarrollado. El tiempo invertido en este tipo de

actividades se antoja demasiado para el escaso resultado que aporta. En este sentido, los contenidos seleccionados se plasman en los documentos de planeación suponiendo que serían los prioritarios, pero el trabajo en el aula permite identificar otras prioridades para los profesores, por ejemplo, sigue como contenido fundamental la ortografía que, sin negar su importancia, no tendría que ser importante en aislado, sino producto del trabajo con la noción de comunicación, en sentido amplio.

Junto con lo anterior, la importancia excesiva que se otorga a la “bonita letra”, que es motivo de “trabajo” en el aula. Ambas cuestiones se miran como un resabio de los contenidos fundamentales que históricamente han sido prioridad para la escuela primaria en nuestro país y que impactan en la disciplina no sólo corporal, sino sobre todo de la mente (Querrien, 1979), para no pensar más allá de lo establecido; esto, desde luego, no es algo que racionalmente hagan los profesores, sino que se ha filtrado como uno de los aspectos quizá más fuertes del currículo oculto en el nivel básico de la escuela mexicana.

Otro tipo de contenidos que ocupan a los profesores son los referidos a los valores, pues dedican tiempo a cuidar la relación entre los niños mediante acciones como ofrecer disculpas en público a quien se ha ofendido, prestar ayuda a quien lo necesita en la organización de sus actividades, prestar útiles a quien no los lleva completos, buscar lo que alguien perdió, tolerar las formas distintas de pensar o de actuar. Éstos son contenidos transversales en el plan de estudios; sin embargo, por su propia naturaleza es difícil plantearlos de una sola forma. Se necesita reconocer el contenido que, en el contexto de referencia, hayan adquirido esas nociones y que están en la práctica cotidiana para encontrar formas de modificar o fortalecer, según sea el caso, dichos contenidos.

Es así que el currículo oficial se plantea como una guía que busca la homogeneización, y pareciera que no hay forma de soslayarlo, porque el control mediante las evidencias y los exámenes supondrían dispositivos útiles para hacer que todos marcharan en la misma ruta, pero lo cierto es que no se logra del todo ese propósito, pues los profesores hacen valer su experiencia, su formación, sus ideas y hasta sus conocimientos, por pobres o errados que éstos sean, para modificar los procesos en el aula.

Otra dificultad con el uso del tiempo es que, al consumirlo en estas actividades prácticas y repetitivas, es frecuente que no se concluyan las acciones planeadas y éstas se queden como tarea para hacer en casa, lo que ocasiona una ruptura en la adquisición de los conocimientos pues, al no haber un cierre o conclusión, no se precisan ni enfatizan los conceptos involucrados.

En suma, ser escuela de tiempo completo garantiza estar más al interior de ésta, pero no implica necesariamente mejor aprovechamiento del mismo, ni mayor rendimiento escolar. Las actividades complementarias que pudieran apoyar el desarrollo de los niños son inexistentes, porque no hay recursos para el pago de especialistas o de materiales o porque lo prioritario es avanzar en los contenidos marcados por planes y programas de estudio, como sea que lo signifiquen los profesores; con ello se limitan las posibilidades para los niños en la escuela. Se tendría que pensar en que la ampliación y uso del tiempo pueden contribuir a aumentar el aislamiento en un ambiente artificial (Fernández, 1994), si se entiende esta ampliación sólo de esta manera, como más tiempo en la escuela, sin la mediación de dispositivos claros de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, es indiscutible que los niños se aislarían más del espacio de vida cotidiana por estar en ese ambiente escolar contradictorio que, en términos generales, estimula y exige comportamientos específicos y homogéneos y no propicia que los sujetos y los grupos actúen en consonancia con sus estilos y criterios, donde se encubre la violencia propia de todo proceso que tienda a la homogeneización, más que a permitir la existencia y el respeto por las diferencias.

RELACIÓN PROFESOR ALUMNO

En la escuela primaria un núcleo de trabajo básico es la relación que se establece entre profesores y alumnos. La cuestión emocional en esta etapa es fundamental. Los niños que se desarrollan en un ambiente cálido tienen, a su vez, una mejor relación con sus procesos de aprendizaje. La convivencia sana y pacífica que se pregonaba ahora en la escuela primaria, más que un eslogan, una moda o un contenido, tendría que ser asumida como una práctica en la que todos los involucrados mantengan claras disposiciones a la escucha, a la tolerancia, al respeto; donde la autenticidad de profesores y alumnos

sea lo cotidiano. Si bien, como antes se dijo, los profesores dedican parte de la jornada escolar al trabajo con valores, éstos tratan de ser recreados en consonancia con las demandas del currículo oficial pero, necesariamente, se involucra el sentir de los profesores, así como los elementos culturales propios del contexto en que la escuela y los niños se encuentran.

En los casos estudiados, para los niños es importante que las clases sean divertidas; quieren aprender, pero también reír y bromear, que sea posible escuchar chistes, historias, cuentos, sin que sus profesores se molesten o sean demasiado estrictos. Asimismo, piden la diversificación de actividades, quieren aprender mediante juegos, viendo películas o con canciones, todo ello habla de la necesidad de establecer un ambiente de aprendizaje que permita la emergencia de relaciones diferentes. Esto parece ser complicado para los profesores porque la prioridad para ellos es cumplir con los planes y programas de estudio que les marcan los contenidos específicos a desarrollar y, por otro lado, tienen que atender los compromisos que derivan de las reuniones de Consejo Técnico y que se convierten en otra llave que les obliga a trabajar para mostrar evidencias a los compañeros con quienes se han tomado los acuerdos correspondientes; por tanto, los esfuerzos han de dedicarse a estas tareas y no a establecer relaciones diferentes con los niños. Este tipo de demanda hacia los profesores ha generado un “estilo de instrucción pasiva, con horarios y programas obsesivos, que no deja a nadie ningún margen de acceso a la cultura. Las lecciones y los deberes son medios y no fines en sí, cosa que a menudo se olvida” (Doltó, 2009b, p. 34). Importa, entonces, que los niños sepan responder preguntas y exámenes, lo mismo que mostrar evidencias ante quien corresponda y no tanto que haya aprendizaje significativo.

En tanto es así, los profesores marcan una distancia en el trato con los niños. En el caso de la profesora Ana María, de la primera escuela, con apenas tres años de servicio, trata de establecer una relación abierta y franca, lo que logra parcialmente, pero pierde el control del grupo y su única posibilidad de recuperarlo es elevar tanto el tono de su voz, que se convierte en grito, y entonces, los niños responden igual, elevan el tono de la voz de tal forma que el aula se convierte en una plaza donde se atiende a quien grita más fuerte. En este caso, la intención de la profesora sí es estar más cerca de los

niños en el plano emocional y se involucra con sus problemas, está al tanto de lo que les pasa, pero ello no garantiza la relación cordial con todos pues, conocer sus problemas la hace inclinar la balanza hacia los que considera vulnerables, como un niño huérfano que demanda atención constante, situación que es perfectamente percibida por el resto del grupo, que reprocha a la profesora que tenga “consentidos”.

La profesora Lulú, de la segunda escuela, de un carácter tranquilo y pacífico, no permite que en su aula haya desorden y gritos; eso contiene la relación con los alumnos, que se ven tratados siempre en colectivo, no hay lugar para el acercamiento individual ni para palabras o tonos cariñosos ni de bromas; esta aula es un espacio donde poco se escucha la risa o, al menos, el bullicio propio de más de veinte niños encerrados en poco más de veinte metros cuadrados durante siete horas al día. Impresiona, en este caso, el silencio y la pasividad de los alumnos en la etapa de adolescencia temprana, que tanto necesita de la comunicación y la actividad.

Más allá de la personalidad de las profesoras, lo que se advierte es esa necesidad de dar contenido y respuesta a la normatividad que, a su vez, les exige acciones concretas, visibles y mensurables, cosa que las relaciones interpersonales no admiten. Por otro lado, cabe preguntarse si las profesoras en cuestión poseen los conocimientos y aptitudes que les permitan dar solución a la demanda de los niños por mantener un clima de trabajo con relaciones cercanas, respetuosas y con la confianza necesaria para plantear sus ideas.

En el caso del profesor Esteban, de la tercera escuela, con ocho horas diarias de convivencia con los niños, mantiene una relación muy cercana, sabe de los problemas que cada uno enfrenta fuera de la escuela en cuestiones de salud, de relación familiar y se interesa por saber cómo sobrellevan ese clima, les pregunta por su tratamiento médico, por cómo va el problema con su hermano o con su mamá, según sea la situación. Por ejemplo, está el caso de una niña con problemas de violencia sexual, quien tiene pánico de pasar al frente del aula para decir algo, el profesor intenta que participe en otras actividades, pero no siempre lo logra.

Asimismo, diseña otras actividades en las que los niños puedan expresarse con libertad, ha construido junto con ellos un tablero de ajedrez en plástico, y con envases de bebidas que han pintado en negro y blanco simulan las piezas. Les enseñó las reglas y jue-

gan a la hora de recreo, los niños se han entusiasmado y algunos llevan su propio tablero pequeño, para que el tiempo que queda entre las tareas escolares, jueguen alguna partida. Este profesor logra una relación cercana y cordial con sus alumnos, permite que los niños puedan preguntar y resolver sus dudas, no sólo en relación con los contenidos de aprendizaje curriculares, sino también cuando tienen interrogantes personales o familiares. Es una buena relación, aunque, en ocasiones no pone límites y, en su afán de estar cerca y ayudarles, no les da oportunidad de que razonen, pues les da las respuestas de manera inmediata.

Desde luego es complejo pensar en un término medio y en una relación ideal de enseñanza aprendizaje; intervienen factores como la formación, el propio carácter del profesor, la confianza que los padres depositan en el docente y en la escuela, el contexto en que se desarrolla la escolaridad junto con todas las experiencias construidas al respecto. Un factor importante en este sentido es la formación que los profesores tienen para el manejo de las relaciones emocionales tanto propias como grupales, cuestión poco abordada en los programas formativos, pero que es esencial para la enseñanza y el aprendizaje. Es menester considerar que “educar a un niño es siempre difícil cuando el adulto no tiene confianza en el ser humano que crece; cuando a toda costa quiere imponerle una forma de vida rígida. En tanto que, si tiene confianza en las potencialidades del niño, así como en lo que en su propio deseo le concierne, el adulto dará el ejemplo de alguien que asume en plenitud sus deseos y sus contradicciones y que no las oculta” (Doltó, 2009a, p. 13). Ésta es una cuestión muy compleja, si no hay un dispositivo pertinente que proporcione soporte a los profesores.

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La característica central de estas escuelas es que la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo las cataloga como rurales, pero las tres están cercanas a poblaciones urbanas que posibilitan un ensanchamiento de las experiencias formativas; no obstante, hay límites impuestos por la propia cultura circundante: hay padres que opinan, por ejemplo, que la entrada de Internet en las escuelas es pernicioso y va en detrimento de la educación y que, por tanto, debiera supri-

mirse. En el mismo sentido, la nula existencia de otras alternativas como bibliotecas o museos, no porque estén geográficamente fuera del alcance, sino por un distanciamiento cultural que ocasiona que padres, niños e incluso algunos profesores, no sepan de la existencia de tales recursos.

En este sentido, los profesores que laboran en comunidades rurales tienen un doble trabajo; por un lado, el desarrollo de los contenidos propuestos en planes y programas de estudio y, por otro, la información y el convencimiento hacia los padres que, dada la condición en que se desenvuelven, pueden obstaculizar algunas iniciativas como el que algunos no acepten asistir a conferencias organizadas por la escuela o no quieran ir al aula de sus hijos para contar alguna experiencia, leer con los niños o participar en alguna otra actividad propuesta porque les da pena, o porque consideran que sus saberes no son suficientes ni importantes para ser compartidos en público.

En la actualidad no hay una formación específica para profesores rurales, la escuela Normal Rural “Luis Villarreal”, que existía en el Mexe, Hidalgo, fue cerrada en 2005; era la institución formadora de docentes en el estado que preservaba los principios de la enseñanza rural en las prácticas sedimentadas, aunque no en la prescripción curricular. Pero los retos a que se enfrentan los profesores parecen no haber cambiado en gran escala; sólo se han actualizado y, si bien no se advierte una identidad de profesores rurales en sentido estricto, el trabajo en comunidades rurales tiene sus particularidades, entre otras, la escasez de recursos tanto institucionales como familiares que, por un lado, obstaculiza el desarrollo, pero por otro, fortalecen la creatividad como el hecho de que un árbol se convierta en el lugar preferido de reunión, porque hace las veces de casa, donde se puede platicar lo que en el aula no es posible; o los muñecos hechos con cucharas de madera, que deleitan a los niños. No obstante, hace falta una conciencia más clara de lo que implica no sólo la pobreza económica, sino la diferencia cultural, que impide aprovechar los recursos disponibles para canalizar las inquietudes naturales de los niños. Es el caso en una de las escuelas de referencia, en cuya comunidad se habla *hñäññu* (otomí), pero sus costumbres y cosmovisión no tienen un correlato explícito en la escuela. Cómo se introduce esa cosmovisión en el aula o cómo se deja fuera de ella plantea un nuevo problema de investigación.

Por otra parte, y aunque esto no sería privativo de las escuelas rurales, surge la cuestión de cómo lograr que los profesores acepten las preguntas más genuinas de los niños y éstas se incorporen como disparadores de aprendizaje y no se queden en el aire, porque es más importante dar cuenta de los contenidos explícitos de los planes y programas de estudio, tan caros a la escuela y a los profesores. En las observaciones realizadas, cuando un equipo exponía lo que lograron encontrar respecto a las adicciones y la salud para dar contenido a una ficha enciclopédica, surgió el tema de las horas de sueño que debe tener una persona; ante ello, una niña se interesó por saber si todas las personas necesitan el mismo número de horas para dormir; el profesor Esteban le contestó que su pregunta era interesante, pero que en ese momento veían dudas respecto de las características de las notas enciclopédicas. Una situación similar ocurrió con la profesora Ana María cuando, en el tema de la población mundial, un niño señaló que el libro de texto era de 2011 y que, por tanto, los datos ya no eran correctos ni confiables si ya era 2017, a lo que la profesora contestó que se limitara a responder lo que el libro le estaba solicitando.

Este tipo de preguntas e inquietudes se dejan de lado sin advertir que se puede aprovechar su potencial para disparar el aprendizaje en cuestiones que son de interés para los niños, pues “la relación con el saber no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y hacer” (Baquero, Diker y Frigerio, 2007, p. 2); sin embargo, nuevamente se impone la necesidad de atender a las demandas de planes y programas de estudio, lo que se convierte en un nudo difícil de reconocer y, por tanto, de desatar.

Una práctica que ha logrado penetrar al aula es la presentación de los temas; se ha vuelto costumbre que, al iniciar un tema, éste sea ubicado señalando explícitamente el bloque al que corresponde, el título y el aprendizaje esperado; es común que los profesores escriban en cartulinas esta información para presentarla, y luego quede en un lugar visible dentro del aula. Es el primer paso de la secuencia pedagógica más o menos estandarizada. El siguiente es que esta información sea copiada por los niños en sus respectivos cuadernos; luego, los profesores exponen oralmente la información relevante del tema, van a los libros de texto para repetir la información y,

posteriormente, desarrollan los ejercicios que marcan los libros u otros que hayan preparado previamente. Algunos temas son fortalecidos con materiales como carteles, proyecciones, juguetes, entre otros, o bien con el desarrollo de actividades como narraciones, cantos, juegos o con la participación de padres de familia.

En estas escuelas es preciso que los profesores provean materiales, pues la falta de referentes de los niños es evidente; en una clase, cuando el profesor preguntó si en su casa tienen libros, pues bajaría el tema de las fichas enciclopédicas, un chiquillo manifestó que “una vez vio uno en casa de su tío”; al día siguiente, el profesor llevó al aula una enciclopedia general de diez tomos y otra de bailes regionales de tres tomos, para que los alumnos las conocieran y hojearan. Esto fue posible con un profesor que llega a la escuela en su propio automóvil, pero es imposible para la profesora que se traslada en camión y todavía ha de caminar un tramo para llegar a la escuela. Ella misma platicó que, para hacer un experimento en la clase de ciencias naturales, el día previo tuvo que perder toda la tarde en la búsqueda de los elementos necesarios (no sabía dónde conseguir azufre), porque sabía que, de encargarlo a los niños, no hubiera desarrollado el experimento. Aun así, fue ella quien manipuló los elementos, pues sólo compró lo necesario para un ejemplo, cuando todos los niños debieron sentir texturas, valorar pesos u oler los ingredientes.

Aun cuando todos los profesores tuvieran la buena voluntad para desarrollar de la mejor manera su trabajo, las condiciones no siempre son favorables y, por tanto, no todos los niños tienen las mismas oportunidades para su relación con el conocimiento.

COMENTARIOS FINALES

Sin duda, cada profesor y cada escuela disponen de posibilidades distintas para cumplir con el cometido a su cargo. Entrar a la escuela es advertir en cada una un mundo diferente, donde se supone que se pueden movilizar recursos, conocimientos, estilos para enseñar y para aprender, estilos de gestión, por mencionar algunos y, a pesar de las múltiples posibilidades y diferencias, se puede apreciar de manera evidente que los planes y programas de estudio se entienden como una camisa de fuerza que impediría a los profesores proponer

otros contenidos porque, además, las pruebas estandarizadas para los alumnos remiten a los señalados en el currículo oficial, y a los profesores se les califica en función de los resultados que obtienen sus alumnos.

Desde luego, no es evidente para los profesores que exista esa camisa de fuerza; para ellos el programa es la guía y la orientación. Por tanto, si no se mira como un problema cuya superación permitiría ampliar la mirada de los profesores, la práctica educativa seguirá sujeta a la restricción que implica un planteamiento de carácter nacional que, ante todo, busca la homogeneización. No obstante, la fuerza del contexto no se puede despreciar porque, a pesar del reiterado intento por la reproducción, lo cierto es que hay reproducción y ésta comporta diferencias que son evidentes cuando se entra al complejo mundo escolar y se advierte otra vez que es más lo desconocido que lo conocido de ese mundo. En este sentido, los profesores observados se mueven entre la rutina que favorece la continuidad, lo mecánico y entre la construcción de experiencias que permite ampliar el “horizonte significativo” (Dewey, 1995).

Estas escuelas tienen una forma específica de proceder, valdría la pena considerar que la escuela rural “tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado, a la familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar” (Boix, 2004, p. 15).

Por otro lado, si las escuelas han perdido la estrecha relación que otrora tuvieran con la comunidad, también se puede apreciar que los padres valoran bien a los profesores que están al frente de sus hijos, aunque puedan tachar al gremio, en su conjunto, de irresponsable o revoltoso. Quizá hace falta que se vuelva a la integración escuela-comunidad, y para ello sería necesario reconocer que la marginación social, cultural, económica en que viven las personas de las comunidades rurales tiene impacto en las escuelas, porque se replican esquemas en las aulas y porque tanto la escuela como el profesor se mantienen al margen de lo que ocurre afuera, por dar prioridad a ultranza a la enseñanza aprendizaje de contenidos, ignorando que tal vez a muchos niños no les resulte provechoso lo que se les obliga a memorizar o aprender. Sin duda, es todo un reto para la política

educativa, para la escuela y para los profesores dar atención, desde otra postura, en las condiciones particulares de las escuelas rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: Fondo Editorial Estado de México/El Colegio Mexiquense.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Doltó, F. (2009a). *La dificultad de vivir. 1. Familia y sentimientos*. Barcelona: Gedisa.
- Doltó, F. (2009b). *La dificultad de vivir. 2. Psicoanálisis y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J., y Pérez, Á. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Martínez, L. (2013). Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México. *Historia educativa*, 32, 381-397. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/.../1/Rafael_Ramirez_Castaneda_y_los_grandes_p.pdf
- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP Setentas.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/SNTE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.
- Weiss, E. (2016). *Estudio exploratorio del modelo de Telebachillerato Comunitario y de su operación en los estados*. Informe final, México: DIE-Cinvestav, IPN.