



## Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México

Educational programs to rural population. Experiences in Argentina and Mexico

Diego Juárez Bolaños 

e-mail: diego.juarez@ibero.mx

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

### Resumen

El artículo examina un par de programas: los Centros Educativos para la Producción Total en Argentina y el Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar Aprender en Grande de México. El objetivo es describir su implementación, identificar retos que han enfrentado y contrastar dos opciones pensadas y diseñadas para la atención educativa de las poblaciones rurales. Es un estudio cualitativo, los datos se obtuvieron mediante la revisión documental, la aplicación de entrevistas a docentes, autoridades y académicos, además de visitas y observaciones en escuelas rurales. Entre los hallazgos en el contraste de ambos programas se identifican: las diferencias que tienen en los significados de participación comunitaria, en la pertinencia de los contenidos escolares y en el fomento del arraigo de los alumnos a sus localidades de origen. Mientras el caso argentino parte del reconocimiento de una participación activa de las familias en los procesos pedagógicos y de gestión escolar; en el mexicano la colaboración de los miembros de las localidades tiene una perspectiva operativa en el funcionamiento del programa y los contenidos escolares no cuentan con abordajes específicos de temas rurales. Este último caso parece ser un programa que cumple con la meta para ampliar la cobertura educativa de los niveles de secundaria y media superior, pero no desde una perspectiva de inclusión, ya que no impulsa el reconocimiento ni la atención educativa de la diversidad social.

*Palabras clave:* educación rural; políticas educativas; inclusión educativa; cierre de escuelas rurales; Escuelas de Alternancia.

### Abstract

The article examines a couple of programs: the Educational Centers for Total Production in Argentina and the Consolidation Program for Schools and School Transportation called «Aprender en Grande» in México. The objective is to describe their implementation, identify challenges they have faced and contrast two options thought and designed for the educational care of rural populations. It is a qualitative study, the data was obtained through documentary review, the application of interviews with teachers, authorities and academics, as well as visits and observations in rural schools. Among the findings in the contrast of both models, the following are identified: the differences they have in the meanings of community participation, in the relevance of school content and in promoting the roots of students in their localities of origin. While the Argentine case starts from the recognition of an active participation of families in the pedagogical and school management processes; In the Mexican case, the collaboration of the members of the localities has an operational perspective in the operation of the program and the school contents do not have specific approaches to rural issues. This last case seems to be a program that meets the goal of expanding educational coverage at the secondary and upper secondary levels, but not from an inclusion perspective, since it does not promote the recognition or educational attention to social diversity

*Keywords:* rural education; educational policies; educational inclusion; closure of rural schools; alternative schools.

*Recibido / Received:* 31-05-2020

*Aceptado / Accepted:* 06-11-2020

*Publicado en línea / Published online:* 22-12-2020

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Juárez Bolaños, D. (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 7-17. doi: 10.15366/tp2021.37.002

## 1. Introducción

Los programas de atención educativa dirigidos de forma específica a las poblaciones rurales son relativamente pocos en las naciones latinoamericanas. Es decir, en muchas ocasiones las acciones públicas han sido pensadas y diseñadas para escuelas urbanas graduadas (en las cuales laboran un docente por grupo o asignatura) y los actores relacionados con las escuelas rurales (docentes, figuras de acompañamiento y directivas, alumnos, madres y padres de familia) deben realizar constantes tareas para adecuar y contextualizar planes y programas de estudio, currículos, materiales, libros, equipamiento, incluso infraestructura educativa, que no han sido diseñados para atender las particularidades y diversidad de los territorios rurales.

De esta manera, es importante documentar y examinar acciones que han sido planeadas y diseñadas para escuelas rurales, ya que ello podría sugerir elementos que permitan fortalecer procesos pedagógicos y de gestión de otros planteles escolares. El presente artículo examina dos estrategias implementadas en escuelas rurales en un par de naciones: los Centros Educativos para la Producción Total en Argentina y el Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar Aprender en Grande de México. Lo anterior, con el objetivo de describir su implementación, identificar retos que han enfrentado y contrastar dos opciones pensadas y diseñadas para la atención educativa de las poblaciones rurales.

El artículo se divide en seis partes: en la primera se describe la metodología, para pasar a mencionar las características generales y retos que enfrenta la educación rural. Más adelante, se examinan, en apartados distintos, las acciones educativas de los países mencionados. De forma posterior, se incluyen los resultados del estudio, para culminar con las reflexiones finales.

## 2. Nota metodológica

El presente es un estudio cualitativo. Los datos se obtuvieron mediante la revisión documental, la aplicación de entrevistas a docentes, autoridades y académicos, además de visitas y observaciones en escuelas rurales.

En México, la información en campo se recolectó en junio de 2019 a través de la visita a dos centros escolares en el Estado de Campeche y la entrevista a las autoridades estatales encargadas de la implementación del Programa. También realizamos el proceso de acompañamiento al estudiantado en el autobús para conocer la forma como se desarrollaba y las condiciones del traslado de la escuela a sus localidades de origen.

En Argentina se visitaron un par de Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires en abril de 2018. Además, se acompañó a un docente durante la visita al hogar de un alumno que recibía su seguimiento mensual por parte del profesor. En esos sitios se entrevistaron a docentes, alumnos, padres y madres de familia, además de académicos que han investigado el desarrollo e implementación de la Pedagogía de la Alternancia.

Durante el trabajo de campo los datos se reunieron mediante grabaciones y con el apoyo de diario de campo. Posteriormente, los datos obtenidos se sistematizaron y examinaron para obtener el presente texto. Por cuestiones éticas, se omite el nombre de las escuelas visitadas, además que se mantiene el anonimato de los informantes.

## 3. Retos de la educación rural

Los territorios rurales, al igual que otros espacios geográficos y sociales, son diversos y heterogéneos. Por ello, lo rural debe ser entendido como una categoría afectiva, espacial, geográfica, social, cultural, política y no ser definida únicamente por criterios demográficos (relacionados con densidad o tamaño poblacional), a partir de la identificación de ciertas actividades productivas primarias, mediante el criterio de no ser sede administrativa de alguna autoridad local o municipal, menos aún a entenderlo en contraste con lo urbano.

El acercamiento a lo rural debe reconocer la pluriactividad de los habitantes de esos territorios; los estrechos vínculos existentes entre sus pobladores y con el medio natural; sus interconexiones y relaciones sociales, económico-productivas, políticas, culturales y medioambientales con espacios locales, regionales, nacionales e internacionales.

Por tanto las políticas educativas implementadas en los territorios rurales tendrían que estar diseñadas para atender tal diversidad, pero no ocurre así en muchas ocasiones. En la literatura (Arteaga, Popoca & Juárez, 2020; RIER, 2019; Rebolledo & Torres, 2019; Juárez, 2016) se ha documentado que la mayor parte de las acciones educativas desarrolladas en el medio rural latinoamericano enfrentan los siguientes retos:

- Los contenidos de los planes y programas de estudio nacionales han sido diseñados desde una perspectiva urbanocéntrica, por lo que los actores involucrados a las escuelas rurales deben realizar constantes adecuaciones a tales lineamientos.
- Relacionado con lo anterior, un reto que enfrentan los docentes rurales es la planeación de las asignaturas, ya que muchas escuelas rurales son multigrado. Es decir, establecimientos donde un maestro atiende a más de dos grupos de alumnos a la vez.
- Los procesos de evaluación de alumnos son estandarizados, lo cual pone en desventaja a esos estudiantes, ya que parte de las evaluaciones abordan contenidos alejados a sus contextos, intereses y realidades.
- Ausencia de modelos pedagógicos pertinentes diseñados específicamente para atender la diversidad social de los territorios rurales.
- Sobrecarga de actividades administrativas y burocráticas para los docentes rurales, muchos de los cuales también deben desarrollar funciones directivas.
- Los procesos de acompañamiento las escuelas, por parte de supervisores u otras figuras de apoyo, son limitados y descontextualizados.
- Buena parte de los materiales educativos (como libros de texto o cuadernos de trabajo) e infraestructuras escolares han sido pensados y diseñados siguiendo lineamientos de la escuela urbana graduada.
- Las evaluaciones de las condiciones de la infraestructura de las escuelas muestran que los establecimientos rurales son los que enfrentan más carencias.
- La disponibilidad de recursos tecnológicos, en materia de equipamiento y conectividad a señales de telefonía móvil e internet son limitadas en las zonas rurales, lo cual los pone en desventaja frente a los espacios urbanos. Situación que cobra mayor relevancia en momentos de contingencias climáticas o de salud que impiden a los alumnos asistir de manera presencial a las escuelas.
- Las condiciones de trabajo de los profesores pueden ser precarias, debido a los bajos sueldos que perciben, sumado a las complejas situaciones que enfrentan para llegar y radicar en las localidades rurales donde trabajan. En algunas regiones de América Latina, también encaran problemas en temas de violencia y seguridad pública.
- La oferta de programas de formación inicial y continua para preparar a futuros docentes rurales, con contadas excepciones<sup>1</sup>, es casi inexistente. Los maestros se forman mediante la práctica una vez que son asignados a las escuelas rurales.

---

<sup>1</sup> Basta mencionar que no existen programas de formación inicial específicos sobre educación multigrado en Latinoamérica. Algunos de los programas de licenciatura relacionados a la educación rural son los siguientes: Educação do Campo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia del Norte de Río Grande y Universidad Federal de Tocantins, Brasil), Pedagogía en Educación Básica con certificación académica como Agente de Desarrollo Local (Universidad de Playa Ancha- campus San Felipe, Chile) y Educación Rural (Centro Universitario de Bienestar Rural, Colombia). En formación continua existen especializaciones y maestrías. Entre las primeras se encuentran la Especialización en Docencia Multigrado (Escuela Normal Veracruzana, México), Educación Rural y en Frontera (Venezuela) y Educación en Contextos Rurales (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Fundación Universitaria Agraria, Colombia). En las maestrías:

Ante estos restos, algunas autoridades educativas han desarrollado acciones para cerrar pequeñas escuelas rurales con baja matrícula y dispersas, con el argumento que los establecimientos de mayor tamaño «ofertan servicios educativos de mayor calidad». Muchas de estas políticas de cierre de las escuelas rurales, «han sido poco transparentes y las comunidades no han sido consideradas en los procesos de toma de decisiones, planeación, ejecución y evaluación de tales medidas, como sugiere la literatura especializada que debe realizarse» (RIER, 2019, p. 73).

Además, se ha documentado (Juárez, 2020) que las políticas mediante las cuales se han cerrado escuelas rurales han sido implementadas, en muchos casos, sin estudios que prevengan las consecuencias ocasionadas a los estudiantes, padres de familia y las localidades donde se clausuran los centros escolares. Las poblaciones rurales afectadas por las políticas de cierre de escuelas disponen de limitados recursos y capitales para hacer valer el cumplimiento de los derechos que deberían, como es el acceso a servicios públicos pertinentes y de calidad, de forma gratuita y obligatoria.

Esto nos lleva a abordar el concepto de inclusión educativa. Tal término ha dejado de utilizarse solo para referir a procesos educativos dirigidos a poblaciones con necesidades educativas especiales y su uso se ha ampliado en la literatura. En contextos sociales donde existen las desigualdades sociales que se ven reflejadas en desigualdades educativas, cobra relevancia el término de inclusión. Lo entenderemos como una función de las escuelas que permite atender a todas las poblaciones reconociendo sus derechos, considerando acciones específicas hacia los estudiantes con mayores desventajas sociales y económicas. Es decir, la educación inclusiva tiene como características el desarrollo de «acciones necesarias para revertir la discriminación y acelerar o lograr la igualdad de hecho en las personas en situación de vulnerabilidad; finalmente, el uso de apoyos que son todas las actividades o instrumentos que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los educandos» (SEP, 2020, p. 10).

A continuación, se examinan dos acciones educativas desarrolladas en zonas rurales en el mismo número de países.

#### 4. El Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar de México

##### 4.1. Contexto del Programa

A partir de 1993, mediante la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, los gobiernos de 31 entidades federativas del país cuentan con márgenes de autonomía para desarrollar ciertas acciones educativas propias. En ese marco, la Secretaría de Educación del estado sureño de Campeche (localizado en la península de Yucatán) implementa, desde el ciclo escolar 2017-2018, el Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar Aprender en Grande (PCETE).

El Programa atiende a estudiantes de localidades rurales pequeñas y dispersas desde nivel primaria hasta medio superior. Para los alumnos de primaria (grados 1 a 6), el PCETE ha implicado el cierre de escuelas rurales, para obligar al estudiantado a trasladarse de manera diaria a establecimientos escolares de mayor tamaño. Para ello, el Programa ofrece el servicio de transporte escolar. En relación a los alumnos de secundaria (grados 9 a 11) y media superior (grados 10 a 12), también se transportan diariamente a las escuelas, pero a diferencia de las primarias, ello no implicó el cierre de establecimientos escolares, ya que para esos niveles no existían escuelas en sus localidades de origen<sup>2</sup>.

---

Magíster en Educación Rural y Desarrollo Local (Universidad de Playa Ancha- campus San Felipe, Chile), Maestría en Educación Rural Centroamericana (Universidad Nacional de Costa Rica) y Maestría en Educación y Desarrollo Rural (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina). No localizamos la existencia de programas de Doctorado específicos hacia a la educación rural.

<sup>2</sup> Con datos del INEE (2019), durante el ciclo escolar 2017-2018, la educación primaria en México tuvo una cobertura neta

Por lo tanto, el Programa tiene dos propósitos: ampliar la cobertura educativa a adolescentes rurales y cerrar pequeñas escuelas rurales primarias. Esta última acción se inscribe en las acciones de consolidación que implican el cierre de escuelas rurales establecidas en comunidades rurales con un número reducido de matrícula, a fin de que sus alumnos sean atendidos en establecimientos escolares de mayor tamaño.

Estas políticas no son nuevas, surgieron en Estados Unidos desde 1869, y se apoyan en las siguientes premisas (Howley, Johnson, & Petrie, 2011; Berry & West, 2005):

- Mantener abiertas las escuelas en pequeñas localidades rurales es costoso en términos económicos, por lo que concentrando estudiantes y recursos en escuelas de mayor tamaño éstas pueden proveer mejores condiciones de enseñanza a un menor costo para el Estado.
- Las escuelas de mayor tamaño ofrecen condiciones para ofrecer educación de mayor calidad en relación con las pequeñas.
- Es positiva la instrucción especializada por parte de los docentes, tanto en grados como en áreas.

De esta manera, las escuelas rurales primarias que se han cerrado durante el desarrollo del PCETE fueron las más “débiles” del sistema educativo, es decir, las atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Este Consejo fue creado a inicios de la década de 1970 y tiene como finalidad crear escuelas de educación básica en pequeñas localidades rurales, casi todas menores a 100 habitantes, donde se reúnan entre 4 y 29 alumnos en edad escolar. Para el ciclo escolar 2018-2019 el CONAFE atendía a poco más de 31,000 escuelas (INEE, 2019), a través de jóvenes egresados de bachillerato, quienes son formados durante dos meses intensivos para convertirse en docentes. Trabajan en las localidades impartiendo clases durante un año, a fin de obtener una beca para continuar sus estudios durante tres años más. Las figuras educativas del CONAFE, al ser becarios temporales (y no asalariados) no cuentan con algún sindicato que los proteja, por lo que cerrar las escuelas donde laboran enfrenta menos obstáculos que hacerlo donde trabajan docentes profesionales, todos ellos sindicalizados.

De acuerdo con datos oficiales (SEDUC, 2019), el PCETE atendía, hasta el ciclo escolar 2018-2019, a 2,653 alumnos (10% de primaria, 30% de secundaria y 60% de media superior). Las escuelas que reciben a los alumnos ofrecen servicios de alimentación. El transporte ofrecido es especial para los escolares, el servicio se licita cada año a empresas privadas y cumple con estrictas regulaciones de seguridad y mantenimiento. Durante los trayectos que realizan, cada autobús cuenta con acompañantes: madres de familia contratadas para velar por el cuidado y buen comportamiento de los estudiantes.

De acuerdo con el Índice de Paz México (IEP, 2020), el Estado de Campeche es el cuarto más seguro a nivel nacional. Ello, sumado a la ausencia de accidentes orográficos (recordemos que en la Península de Yucatán no existen ríos ni montañas), ha facilitado la implementación del PCETE. Hay que destacar, que durante el año 2016 se monitoreó por parte de la Secretaría de Educación Pública un programa que también implicaba el cierre de escuelas rurales en otra entidad del país (San Luis Potosí). Sin embargo, las dificultades territoriales para trasladar diariamente a los alumnos a establecimientos escolares de mayor tamaño<sup>3</sup>, motivaron que tal pilotaje se moviese de ese Estado hacia Campeche (INEE, 2018).

---

de 98.5%. Ello quiere decir, que en la mayoría de las localidades rurales cuentan con escuelas primarias. Sin embargo, la cobertura decrece a nivel secundaria (84.3%) y media superior (63.8%). La ausencia de planteles de ambos niveles es más acuciante en los territorios rurales.

<sup>3</sup> La orografía e hidrografía de San Luis Potosí es diversa, ya que es una entidad donde existen territorios semi-desérticos (con poblamientos humanos muy dispersos) y semitropicales, donde abundan los ríos y cuerpos de agua. Ello origina que la movilidad y transporte entre sus poblaciones sea compleja.

La economía de la entidad de Campeche se sustenta en la extracción petrolera, el cultivo del arroz, maíz, henequén, así como de diversas frutas tropicales; así como la producción forestal y pesquera (Secretaría de Economía, 2016). Por lo tanto, es un Estados cuya economía está apoyada en el sector primario.

#### 4.2. Desarrollo del Programa

En el año 2017, al iniciar el Programa, las autoridades estatales acordaron con las áreas de nivel municipal el arreglo de los caminos rurales, a fin de que los 46 autobuses pudiesen transitar las 36 rutas que tienen con mayor seguridad.

En la medida de lo posible, se procuró que las escuelas cerradas siguiesen teniendo uso ya sea como espacios para impartir educación inicial y preescolar, además de bibliotecas.

Una evaluación del PCETE identificó que existen familias de los niños y adolescentes transportados que valoran positivamente el Programa, ya que perciben que reciben una educación de mejor calidad «debido a las nuevas experiencias de aprendizaje que el alumnado tiene, a la convivencia con una diversidad de estudiantes dentro del entorno escolar y a las múltiples actividades a las que tienen acceso» (CIDE, 2018, p. 2).

Sin embargo, esta misma evaluación señala que algunas familias decidieron no ingresar al Programa y enviar con sus propios recursos a los alumnos a otras escuelas cercanas por diversos motivos: no consideraban necesario enviar a sus hijos a escuelas ubicadas a una mayor distancia, no tenían claridad sobre las responsabilidades de la nueva escuela, percibían diferencias culturales importantes entre las escuelas rurales y urbanas, manifestaban preocupaciones por la seguridad de sus hijos e hijas, tenían incertidumbre sobre el futuro del Programa y consideraban que las invitaciones a participar en el PCETE por parte de las autoridades educativas fueron hostiles (CIDE, 2018).

Otro reto que enfrenta el Programa es la integración de los alumnos en las escuelas de acogida. Durante el trabajo de campo observamos que algunos profesores y estudiantes han tratado a los alumnos transportados como los de fuera y constantemente hacen referencia a ello. Ello ha originado que ciertos estudiantes no se sientan identificados con la nueva escuela, limitando sus participaciones en clases y los procesos de socialización con sus pares. En ocasiones, los docentes manifestaron su descontento por haberse incrementado el número de alumnos a atender, sin que ello se viera reflejado en mejores condiciones laborales, como estímulos económicos.

El Programa no previó lo que ocurriría con la reprobación de asignaturas por parte de estudiantes de los niveles de secundaria y media superior. Es decir, alumnos que han requerido asistir a las escuelas una vez concluidas las clases para tomar cursos remediales o presentar exámenes extraordinarios. Para esos momentos ya no disponen del transporte escolar gratuito, por lo que deben trasladarse con sus propios recursos y medios.

Otro elemento que el PCETE no consideró en su planeación fue que las madres y padres de familia de los estudiantes transportados también requieren asistir a las nuevas escuelas a reuniones, festividades y actividades escolares. Ello ha limitado la participación de familias en los nuevos centros escolares y ha reforzado los procesos de exclusión que viven algunos niños en los establecimientos de acogida, sobre todo a nivel primaria.

Tal como se analizará a continuación, existen otro tipo de acciones que han logrado atender la cobertura educativa en zonas rurales sin que ello haya implicado el cierre de escuelas.

## 5. Los Centros Educativos para la Producción Total de Argentina

### 5.1. Contexto del Programa

La llamada Pedagogía de la Alternancia tiene sus orígenes en Francia en la década de 1930. Posteriormente, a partir de la década de 1960, el modelo se implementó países africanos, especialmente en antiguas colonias francesas. Llegó a Latinoamérica a finales de esa década, donde se ha desarrollado con mayor fuerza en Brasil, Argentina y Guatemala. Miano y Heras (2019) mencionan que, para el año 2015, existían 431 escuelas de alternancia en Francia, 252 en Brasil, 85 en Argentina y 83 en Guatemala.

El modelo pensado específicamente para zonas rurales implica que estudiantes a partir del nivel secundario (grado 7 en adelante) se trasladen a una escuela internado localizada fuera de sus

localidades de origen. En tal establecimiento los estudiantes trabajan de manera intensiva con las asignaturas obligatorias, además de realizar actividades relacionadas con aspectos productivos, como huertos, sembradíos y granjas de animales. Una vez que permanecen en el internado durante una semana, regresan a sus localidades de origen, donde continúan estudiando con contenidos asignados para trabajarlos en casa y reciben al menos una visita de un docente para atender sus dudas y dar seguimiento a tales actividades. Después de permanecer tres semanas en sus hogares, regresan a la escuela internado.

La intención es ofrecer un modelo educativo que no propicie el desarraigo de los estudiantes hacia sus familias y comunidades, por lo cual las familias de los educandos participan de manera activa en los procesos de gestión y pedagógicos de las escuelas. Otras características de la pedagogía de la alternancia, de acuerdo con Miano y Heras (2019), son vincular la formación escolar con la formación para las labores rurales, además de:

que estas escuelas sostienen un proceso de conocimiento escolar y comunitario que se orienta hacia lo colectivo. Cada estudiante que aprende algo en su trayecto escolar lo comunica a otros (estudiantes, docentes, familias). De esta manera, los conocimientos circulan en estos contextos y permiten plantear preguntas sobre las realidades de cada comunidad, sobre las necesidades con que se enfrentan las familias, y sobre las posibilidades que se abren para ellos como red de productores que ejercen su derecho a aprender y a actuar en su propia comunidad (Miano & Heras, 2019, p. 2).

Las primeras instituciones de alternancia en Argentina se desarrollaron mediante las Escuelas de la Familia Agrícola en la provincia de Santa Fe a finales de la década de 1969, a iniciativa de pequeños productores algodoneros de origen italiano, quienes habían conocido el modelo en aquella nación europea. Tuvieron carácter privado y se desarrollaron en un contexto sociopolítico complejo, ya que la autoridad gubernamental se ejercía mediante una dictadura militar que había tomado el poder mediante un golpe de Estado al presidente Arturo Illia.

Una vez terminado el periodo militar, las escuelas de alternancia se expandieron a la Provincia de Buenos Aires a finales de la década de 1990 con la creación de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), los cuales son cogestionados entre el Estado y las familias. Se pretende que estas últimas tengan una participación importante en las escuelas, fomentando procesos de organización comunitaria y aprovechando a la educación formal como una estrategia de desarrollo local.

Los CEPT de la Provincia de Buenos Aires se ubican en regiones agroexportadoras, especialmente se soya. Es decir, importantes extensiones del territorio han modificado sus vocaciones forestales, agrícolas y ganaderas para volcarse en la producción de esa oleaginosa, sobre a partir del impulso de su demanda por parte de naciones asiáticas, encabezadas por China. La zona visitada durante el trabajo de campo, se dedica a la producción de soya y de ganado vacuno mediante latifundios de grandes extensiones. De esta manera, la población campesina de la región se ha convertido en peones de tales latifundios, a través del trabajo intensivo en tierras que no les pertenecen de manera legal.

## *5.2. Desarrollo del Programa*

Los CEPT que fueron visitados como parte de esta investigación, desarrollaban un proyecto escolar incluía el desarrollo de proyectos de extensionismo agrario, es decir proyectos para acompañar a las familias de los productores en el conocimiento de «adelantos tecnológicos teniendo en cuenta sus propios hallazgos y capacidades en sus labores» (Jacobsen, 1994).

De las 36 semanas del ciclo escolar, 12 semanas los alumnos permanecen en la escuela, durante 12 reciben al menos una visita semanal por parte de un docente en sus hogares y 12 permanecen también en sus hogares sin vistas. Las visitas las hace un maestro mediante una ruta en la cual se determinan los hogares cercanos a la misma, por realizar tal labor recibe un sobresueldo, aunque los gastos de combustible se cubren con los recursos de un fondo que reúnen los propios maestros. Hay que considerar que los trayectos de los profesores cubren amplios espacios con una alta dispersión poblacional, por lo que no es una tarea sencilla llegar a todos los hogares del alumnado.

Durante las visitas que realizamos a los centros escolares observamos que muchos integrantes de las familias estudiaron el algún CEPT, lo cual facilita el entendimiento del modelo y el apoyar a los estudiantes en las tareas que se esperan de los hogares.

Los docentes reconocen que existe mucha heterogeneidad en los conocimientos del alumnado recién ingresado al CEPT, por lo que deben planear y desarrollar acciones de nivelación durante los primeros meses del ciclo escolar, a partir de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes.

Los cursos están agrupados en cuatro áreas: comunicación, ciencias exactas, ciencias sociales y educación productiva, en la que se incluyen pautas para el análisis familiar, vecinal y comunitario.

Los Centros visitados reforzaban su planta docente con practicantes universitarios de la Licenciatura de Educación de una institución cercana. Además, contaban en su planta laboral con el director, docentes y coordinadores de área.

El trabajo en los Centros es cercano al Concejo de Desarrollo Local (formado por padres y madres de familia), además con instituciones locales, municipales y provinciales. Han creado créditos rotativos, mediante se financian proyectos productivos de los alumnos. Tales proyectos incluyen elementos como comercialización, capacitación fortalecimiento institucional, difusión, autoconsumo y promoción de grupos de productores. Se presentan ante el Consejo de Administración y este órgano decide cuáles son apoyados.

Entre los retos que enfrentan los CEPT, Gutiérrez (2019) señala que muchos estudiantes actuales son hijos de peones no propietarios de tierras agrícolas, que trabajan en latifundios de agricultura de exportación, principalmente de soya. Ello complica a los alumnos aplicar los temas teóricos abordados en los Centros, ya que no disponen de terrenos propios donde desarrollar las prácticas de campo.

Los docentes de los Centros son críticos ante sus realidades y reconocen que los CEPT pueden seguir formando peones que pueden ser explotados en los latifundios de soya adyacentes. Sin embargo, realizan reflexiones críticas de la realidad junto con el alumnado y sus familias, entre las que se incluyen el significado de la ruralidad en sus contextos y del “desarrollo”.

Las instalaciones de los centros escolares eran dignas y pertinentes: incluían aulas, dormitorios, espacios sanitarios, cocina-comedor, oficinas e infraestructura abierta en la que se realizan los proyectos productivos agropecuarios.

## 6. Resultados

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las autoridades estatales, el Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar Aprender en Grande tiene un presupuesto anual de \$40 millones de pesos mexicanos, el equivalente a \$1,800,000 USD dólares. Por lo cual es interesante preguntarse qué ocurriría si en lugar de gastar esa cantidad en transporte escolar, se invirtiera en reforzar las pequeñas escuelas rurales, en lugar de cerrarlas.

La percepción de las familias de que sus hijos reciben educación de mejor calidad en las escuelas de mayor tamaño está fundamentada en la desatención histórica del Estado hacia las escuelas pequeñas y aisladas, sitios donde se recrudecen los retos de la educación rural señalados en un apartado anterior. Es decir, mientras las autoridades educativas continúen sin ofrecer servicios educativos equitativos (entendiendo la equidad como dar más recursos a quien menos tiene), es lógico que las madres y padres de familia seguirán valorando positivamente el que sus hijos asistan a un centro escolar que les ofrece la atención de profesores profesionales, y no de jóvenes becarios egresados de bachillerato con una limitada preparación en la docencia; además de obtener alimentación para los estudiante (recordemos que las reglas de operación de programas existentes impiden que las escuelas del CONAFE reciban ese beneficio a través del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, una acción a todas luces inequitativa) e instalaciones escolares en mejores condiciones de infraestructura y equipamiento.

En otras naciones (como Cuba, Colombia o España) existen las figuras de docentes itinerantes, los cuales trabajan en varias escuelas rurales impartiendo clases de artes, educación física, computación e inglés, además de atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Tales figuras no existen en México, por lo que es comprensible que las familias perciban más fortalezas en una escuela que imparte tales asignaturas por docentes especializados, que en una escuela multigrado donde uno o dos maestros deben trabajar con todas las áreas.

Es decir, si el Estado ha mantenido por décadas a las pequeñas escuelas rurales en condiciones de alta precarización y pobreza, es entendible que las familias prefieran el que sus hijos asistan a centros escolares en mejores condiciones. Sin embargo, ello ha dejado de lado un asunto de fondo: el derecho que tienen las familias rurales de recibir educación pertinente, contextualizada y de calidad en sus lugares de residencia. Un derecho que en muchas naciones los Estados no han cumplido.

La literatura (Juárez, 2020; Solís & Núñez, 2014) ha identificado que las escuelas rurales de las pequeñas localidades desarrollan una función que va más allá de ofrecer educación formal al estudiantado, sino que son espacios comunitarios de gran relevancia para los habitantes y que en muchos sitios, es la única institución con presencia permanente por parte del Estado.

En el momento que se cierran escuelas rurales, inicia un proceso de desarraigo y despoblamiento de las localidades, en beneficio de empresas transnacionales que históricamente han visto dificultades para explotar los recursos naturales de regiones rurales, en contubernio y con la complacencia de las autoridades gubernamentales, lo que ha generado la existencia de movimientos de resistencia campesinos. Tal es el caso de empresas mineras, energéticas, forestales, pesqueras y ganaderas intensivas y monocultivos de exportación, por mencionar algunas, sumadas a la producción de bienes ilícitos.

En contraste, en el caso de los Centros Educativos para la Producción Total de Argentina se ha desarrollado un modelo que intenta fomentar el arraigo de los habitantes del medio rural, ofreciendo servicios educativos contextualizados y pertinentes a los jóvenes.

Otra diferencia importante entre los modelos tiene que ver con las poblaciones que deben desplazarse hacia los centros escolares. En un caso (Argentina) implica el movimiento de adolescentes y jóvenes, grupos etarios donde la socialización con sus pares es central en su desarrollo personal. Otra situación es movilizar a niños de primaria, desde apenas seis años de edad (caso de Campeche, México), en un período de la vida donde la relación de los niños con sus familias es central en sus procesos de desarrollo personal.

Probablemente, se puede argumentar en defensa del programa Aprende en Grande que los estudiantes regresan todos los días a sus hogares, por lo cual no se fomenta el desarraigo a sus lugares de origen. Sin embargo, ello deja de lado que el tiempo dedicado por el estudiantado para ir y volver a la escuela, además para recibir sus alimentos en el establecimiento escolar, hace que buena parte del día estén fuera de sus localidades de origen y que a su regreso no necesariamente cuenten con el tiempo y ánimo para colaborar en tareas domésticas y productivas, tal como ocurre en muchos hogares rurales.

Otra diferencia sustantiva de los programas es el de los contenidos escolares que se abordan. Mientras en que en el caso argentino se fomentan los proyectos productivos del alumnado y se relacionan con temas curriculares, desde una perspectiva donde prima el análisis crítico de la realidad, en el caso mexicano los estudiantes se integran a escuelas de mayor tamaño, muchas de ellas ubicadas en poblaciones urbanas, donde se desdibujan los contenidos escolares pertinentes y contextualizados a las necesidades y realidades de los pobladores de los territorios rurales.

En relación a la participación de las familias también las acciones tienen diferencias importantes. Por un lado, los CEPT apelan a la participación activa de las familias en el desarrollo de gestión y pedagógico del modelo. En contraste, la participación de las familias mexicanas en el programa Aprende en Grande se limita a la gestión mediante el acompañamiento de algunas madres el familia en el transporte escolar. Incluso, tal como se ha señalado, la asistencia de las familias a las nuevas escuelas se ha visto limitada al no contar con recursos para desplazarse a los sitios donde se localizan.

Es decir, por un lado se considera a las familias como actores fundamentales en el desarrollo del modelo, por el otro su participación se limita a apoyar en cuestiones operativas, sin tener mayor decisión en temas educativos.

## 7. Reflexiones finales

En relación al término de inclusión educativa, las políticas que intenten fomentarla, deberían ser integrales, y no solo atender aspectos educativos, sino de dotación de servicios públicos, de salud, productivos, garantizando la seguridad pública en entornos medioambientalmente sanos. Pero las acciones públicas raramente tienen tal carácter intersectorial, por lo cual en el ámbito educativo implica atender de manera pertinente y contextualizada la diversidad.

Tal como señala la OEI (2019), la inclusión educativa “es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados”. Sin embargo, en el caso del PCETE, antes de pensar fortalecer a las pequeñas escuelas rurales atendidas por CONAFE, ha optado por su eliminación. De esta manera, se aleja del desarrollo de acciones públicas que promuevan la inclusión educativa, mediante la atención educativa pertinente y

contextualizada que tome en cuenta la diversidad de las diversas formas de la distribución de las poblaciones en los territorios.

Sería deseable que la inclusión se convierta en un término que estructure las acciones públicas y que éstas reconozcan la diversidad en las formas de poblamiento, respeten el derecho que las personas tienen para vivir donde lo deseen y que en tales sitios reciban servicios educativos equitativos y de calidad.

## Agradecimientos

La investigación que permitió la redacción del caso mexicano de este artículo se desarrolló gracias al financiamiento del Fondo de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Convocatoria 2019, proyecto «Análisis de acciones y programas desarrollados por gobiernos estatales para la atención de escuelas rurales multigrado de nivel básico»). Agradecemos el apoyo brindado a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

## Referencias

- Arteaga, P., Popoca, C., & Juárez, D. (Coords.). (2020) *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Berry, C. & West, M. (2005). *Growing Pains: The School Consolidation Movement and Student Outcomes*. <https://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG05-04%20Berry%20West.pdf>
- Centro de Investigación y Docencia Económicas- CIDE (2018). *Evaluación de resultados del PCETE*. México: Informe de Evaluación.
- Gutiérrez, T. (2019). Centro Educativo para la Producción Total. *Diccionario del agro latinoamericano*. <https://www.teseopress.com/diccionarioagro/chapter/centro-educativo-para-la-produccion-total-provincia-de-buenos-aires-argentina-1988-2019footnote-recibido-julio-2019-footnote/>
- Howley, C., Johnson, J. & Petrie, J. (2011). *Consolidation of Schools and Districts. What the Research Says and What it Means*. Boulder: National Education Policy Center- Universidad de Colorado.
- Institute for Economics and Peace- IEP(2020). *Índice de Paz México 2020. Identificar y medir los factores que impulsan la paz*. Australia: IEP. <http://indicedepazmexico.org>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*. México: Informe Técnico. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>
- Jacobsen, B. (1994). Farmer's decision making behaviour: empirical findings from Denmark. En B. Jacobsen, D. Pedersen, J. Christtensen & S. Rasmussen (Eds). *Farmer's decision making a descriptive approach* (pp. 77-89). Copenague: Proceedings from the 38th EAAE Seminar.
- Juárez Bolaños D. (Coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Nómada.
- Juárez Bolaños, D. (Coord.) (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón/ Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Miano, M., & Heras, A. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos*, 80 (287), e013. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/estgeogr.201930.010>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI (2019). *Inclusión educativa*. <https://oei.cl/inclusion-educativa/inclusion-educativa>
- Rebolledo, V. & Torres, R.M. (coords.) (2019). *Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Red Temática de Investigación de Educación Rural- RIER (2019). Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México. En R. Ramírez Raymundo & C. Torres Ramírez (Coords.). *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*. México: Senado de la República/ Instituto Belisario Domínguez (pp. 71- 77).
- Secretaría de Economía (2016). *Información económica y estatal. Campeche*. México: Secretaría de Economía.
- Secretaría de Educación Pública- SEP (2020). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.

- Secretaría de Educación de Campeche- SEDUC (2019). *Presentación del Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar*. Power point.
- Solís Araya, C. & Núñez Muñoz, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3), pp. 57-69. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3102/3301>