

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

The quality of education in rural areas from the perspective of public policies

MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HERRERA*

Escuela de Pedagogía/Universidad Panamericana

Aguascalientes, México

mthernandez@up.edu.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2364-8179>

GUSTAVO ADOLFO ESPARZA URZÚA**

Departamento de Humanidades/Universidad Panamericana

Aguascalientes, México

gaesparza@up.edu.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9470-6519>

Forma sugerida de citar: Hernández Herrera, María Teresa & Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo (2022). *Sophia*, colección de *Filosofía de la Educación*, 32, pp. 171-193.

* Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Estudiante de la licenciatura en Sociología Universidad Nacional Autónoma de México, modalidad no escolarizada. Maestra en Educación, con especialidad de políticas y planeación educativa, por la Universidad de Texas en Austin. Actualmente secretaria académica de la Escuela de Pedagogía. Miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural. Coordinadora del libro *Políticas Públicas* de la editorial Tirant lo Blanch, 2021. Autora del capítulo “Políticas públicas educativas en contextos rurales” en el libro *Políticas Públicas* de la editorial Tirant lo Blanch. Ganadora del Fondo de Innovación Económica IDSCEA 2020 en la categoría de Investigación aplicada con el proyecto “El uso de las TIC como puente para combatir la brecha educativa en secundarias comunitarias”.

** Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciado en Pedagogía y Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Actualmente es Profesor Investigador del Departamento de Humanidades en la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Miembro del grupo de Investigación Mito, conocimiento y acción. Es autor de más de 20 artículos sobre filosofía de la cultura (mito, educación y literatura) en revistas especializadas. Es editor y coordinador de los libros: *Pedagogía y ética. Dilemas didácticos de la formación profesional* y *Mito, conocimiento y acción. Continuidad y cambio en los procesos culturales*. Además, es Investigador Nacional. Es editor del libro “The bounds of myth, the logical path from action to knowledge” (Brill 2021).

Resumen

El objetivo de este artículo es profundizar el concepto de calidad educativa en la realidad del Sistema Educativo Mexicano. Como problema se asume la asimetría de resultados y realidades vividas en el contexto rural y urbano para cuestionar si existe un criterio común sobre la 'calidad educativa'. Se explora el concepto de calidad educativa cara a las normas federales que amparan el derecho a la educación. Por otro lado, se explica el cambio conceptual que ha habido en la concepción de ruralidad, volviéndose cada vez más diverso. En un apartado concreto se describe el Modelo de Escuelas Comunitarias, quienes atienden educativamente a poblaciones dispersas y con menos pobladores de México. Metodológicamente se propone una reflexión hermenéutica de tres fuentes: el concepto de educación, la redacción del Artículo 3 constitucional mexicano con sus diversos cambios y descripción del entorno educativo rural en dicha temporalidad y las Escuelas Multigrado impulsadas por el CONAFE como el sistema que llega a dichos territorios. Se concluye que la calidad educativa está delimitada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las condiciones en las que se desarrolla la misma, lo anterior enmarcado por los siguientes factores: (i) la dignificación de la persona, (ii) los términos jurídicos descritos en el Art. 3, (iii) contextualizados en la realidad geográfica del estudiante.

Palabras clave

Estado y educación, derecho a la educación, política educacional, calidad de la educación, pertinencia de la educación, eficiencia educacional.

Abstract

The objective of this article is to deepen the concept of educational quality in the reality of the Mexican Educational System. As a problem, it assumes the asymmetry of results and realities experienced in the rural and urban context to question whether there is a common criterion on 'educational quality'. The concept of educational quality is explored in the face of the federal norms that protect the right to education. On the other hand, it explains the conceptual change that has occurred in the conception of rurality, becoming increasingly diverse. A specific section describes the Community School Model, which educationally serves dispersed and underpopulated communities in Mexico. Methodologically, a hermeneutic reflection of three sources is proposed: the concept of education, the wording of Article 3 of the Mexican Constitution with its various changes and description of the rural educational environment in that period, and the Multigrade Schools promoted by CONAFE as the system that reaches those territories. It is concluded that educational quality is delimited by the Political Constitution of the United Mexican States and the conditions in which it is developed, the above framed by the following factors: (i) the dignification of the person, (ii) the legal terms described in Art. 3, (iii) contextualized in the geographical reality of the student.

Keywords

State and education, right to education, educational policy, quality of education, relevance of education, educational efficiency.

Introducción

En este artículo se profundiza en el concepto de calidad educativa en la realidad del Sistema Educativo Mexicano. Como problema se asume la asimetría de resultados y realidades vividas en el contexto rural y urbano para cuestionar si existe un criterio común sobre la 'calidad educativa'. Se inicia con una breve revisión histórica del artículo 3 constitucional



(Art. 3) y sus reformas; con ello se construye un marco de contraste que permita valorar hasta qué punto los proyectos educativos impulsados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) han favorecido el desarrollo de dichos territorios, y en qué medida los cambios en las estrategias de intervención rural han atendido a proyectos y visiones pedagógicas, en lugar de cumplir con objetivos exclusivamente vinculados con las mejoras de indicadores de las diversas administraciones públicas.

De acuerdo con Hernández y Esparza (2018) en México se ha impulsado cambios en Políticas Educativas careciendo de una metodología pedagógica en la construcción de proyectos educativos públicos. De acuerdo con ellos, si bien han existido políticas públicas que se han propuesto mejorar las condiciones administrativas, sociales y culturales de las instituciones educativas, por ejemplo: la estructuración de la Secretaría de Educación Pública —SEP— o los procesos de intervención rural por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo —CONAFE—, aún no es claro el factor pedagógico que desarrolle las potencialidades de cada educando. Del mismo modo, argumentan que buena parte de los cambios incorporados en este siglo —a pesar de tener como referentes diagnósticos a las pruebas internacionales como el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)—, no se ha traducido en una mejora en la calidad de las prácticas educativas.

La problemática central a la que se apunta, por ende, se cuestiona tres aspectos: ¿Cómo se ha entendido y definido la calidad educativa en México y bajo qué parámetros se ha evaluado su nivel de logro en territorios rurales? ¿Existe algún criterio de calidad permanente con el cual se evalúa el desempeño de la educación pública o, por el contrario, este debe redefinirse de acuerdo a los objetivos particulares de cada gobierno federal? ¿Existe algún ejemplo de referencia con el cual se pueda estudiar el desarrollo de una verdadera educación de calidad y desde la cual se pueda ilustrar los objetivos de este concepto?

Para resolver estas preguntas, el programa de trabajo queda como sigue: en un primer apartado se elabora una definición del concepto de calidad educativa desde tres aristas: filosófica, jurídica e histórica. Enseguida, en el apartado dos, se explica cómo se ha concebido la educación formal en territorios rurales a través de los cursos comunitarios que llevan a la educación multigrado como su metodología eje. Por último, en las conclusiones se rescatan aquellos puntos que contrastan la realidad de la educación en territorios rurales con el cumplimiento de parámetros de calidad educativa.



Definición filosófica, jurídica e histórica de la ‘calidad de la educación’

El concepto de calidad es uno de los parámetros de cumplimiento más trastocados en épocas recientes. Sin embargo, es menester en este apartado explorar los fundamentos históricos, jurídicos y filosóficos con que se ha definido dicho concepto; interesa resaltar el significado contextual que se le ha impreso en el ámbito rural. Se hará una reflexión pedagógica para unificar estos puntos de vista diversos, de tal modo que el interés es estudiar cómo las diversas definiciones en los tres órdenes mencionados, han apuntado al fortalecimiento de los mejores recursos y medios de enseñanza y su vínculo con los procesos de aprendizaje. La pregunta general a responder será ¿Cómo se ha definido y fundamentado la calidad educativa en los territorios rurales y qué proyectos se han implementado para garantizar un proceso de aprendizaje significativo?

174



Sujeto y contexto de la calidad de la educación

En este apartado se estudian dos cuestiones importantes, primera el concepto de calidad de la educación como un indicador circunscrito a la idea y fundamentos de la ‘persona’, en específico a los procedimientos más adecuados para su formación; sobre esta idea se explicará que existirá calidad educativa únicamente en el marco del cumplimiento de los procedimientos definidos inicialmente. La segunda cuestión a detallar es el contexto rural para conocer cuáles son las exigencias propias que se deben tomar en cuenta para el cumplimiento de la calidad educativa.

Para John Cossio (2014) la calidad “alude a las características universales y particulares de algo, y a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza” (p. 18). Lo interesante de este concepto es la vinculación con el entorno social y el posicionamiento que hace de la naturaleza del individuo al que se enfoca. De este modo, la delimitación de los principios generales depende tanto de factores externos (sociales) como de internos (antropológicos), de tal modo que una delimitación implica tanto el reconocimiento de la realidad en la que se ejerce una práctica educativa, como de la propia estructura del individuo al que se atiende.

Esta vinculación entre la forma de la persona y su contexto, ha sido fundamentada, entre otros, por el filósofo neokantiano Ernst Cassirer (1945). Para él, la humanidad logró afianzar diversos recursos culturales a través de los cuales pudo asegurarse un lugar en el mundo; su principal

logro fue el desarrollo de una ‘conciencia simbólica’. El recurso esencial con el que pudo alcanzar este estadio fue la capacidad que el ser humano tiene como especie para unificar el mundo de la naturaleza y el mundo teórico; de este modo, el ser humano es un ser en relación continua tanto con su entorno como con su propia realidad orgánica y psicológica.

No se puede entrar en detalle aquí sobre la compleja visión filosófica del autor, pero en general se pueden deducir algunas cuestiones fundamentales: (1) para Cassirer, el mundo de la cultura es un mundo de unidad cuyo centro es la naturaleza humana. (2) Al colocar al ser humano como centro, se establece la necesidad de, por un lado, reconocer al ser humano como un ‘animal simbólico’ y la cultura como unidad de símbolos. (3) La actividad cultural aparece tanto como forma de conocimiento (formas simbólicas) como medios para ratificar la verdadera naturaleza humana. (4) Al aplicar estas ideas a la tesis hasta aquí desarrollada, se tiene que: la educación forma parte del mundo de la cultura y, por tanto, el centro de la actividad educativa es el ser humano; la educación tiene como meta la confirmación de la naturaleza humana y, para ello, debe integrar la diversidad de recursos culturales en favor del ser humano.

Por su parte, Jürgen Habermas (2010) ha planteado lo siguiente:

Contra la suposición que atribuye solamente una carga moral retrospectiva a los derechos humanos, nos gustaría defender la tesis de que siempre ha existido —aunque inicialmente solo de modo implícito— un vínculo conceptual interno entre los derechos humanos y la dignidad humana (p. 6).

Con este planteamiento se puede afirmar que el centro de todo derecho humano tiene como sustento a la persona misma. Para este autor, si bien han existido algunos casos en los que se establecen prácticas fundamentadas en códigos que han sustentado el esclavismo, la invasión territorial, entre otras actividades que vulneran la dignidad de la persona, es desde esta transgresión que la defensa de los derechos clama con mayor fuerza la restauración del valor central de este concepto. En general, para Habermas (2010), la dignidad “constituye la ‘fuente’ moral de la que todos los derechos fundamentales derivan su sustento” (p. 6).

Reuniendo todas las ideas se puede sostener, con Cassirer, que toda actividad cultural (en este caso el Derecho, la Pedagogía y las Políticas públicas) deben unificarse en un centro común que es la persona. A ello se le puede agregar lo que Habermas (2010) enfatiza sobre la dignidad: cualquier actividad jurídica (y de administración pública) debe sostenerse del respeto irrestricto de la persona, pues su violación implica un reclamo e invoca una

restauración de las acciones desviadas a su principio fundamental. Finalmente, de acuerdo con Cossio (2014), la calidad asume la universalidad del concepto de la persona, se propone materializarlo a través de recursos que garanticen su operacionalización, pero siempre procurando confirmar la naturaleza humana, pues el desvío de una acción con respecto a la confirmación de su fin, impide que aquella acción pueda calificarse como de ‘calidad’.

Una vez situado el concepto de persona como el ‘quién’ de la calidad, corresponde ahora definir el ‘dónde’ particular hacia el cual en el resto del trabajo se orientará; específicamente se hablará a partir de los territorios rurales. En la geografía del espacio este entorno se explica a través de la transición histórica que ha tenido la ruralidad frente a la educación, pasando de una concepción dicotómica a una que permite más posibilidades. Se explica también cómo la división urbana y rural ha llevado a los habitantes de cada uno de estos territorios a ser aislados entre sí; sobre todo, para el caso de los habitantes de comunidades o poblados que presentan alguna característica catalogada como rural, han sido vulnerados con la falta de acceso a información y derechos básicos

Como primer punto es necesario hacer un recuento histórico del término rural y su paso de ‘educación rural’ a ‘educación en territorios rurales’. Tal como lo mencionan Ríos-Osorio y Olmos (2021), el cambio de una acepción a otra para hacer referencia a la educación formal impartida en contextos rurales, es más que un juego de palabras, es más bien una invitación “a reconocer persistencias y transformaciones de lo rural, que históricamente, [...] ha sido leído desde su condición dicotómica con relación a lo urbano” (p. 16). Lo anterior ha tenido implicaciones negativas para el reconocimiento equitativo de los espacios geográficos, pues dicha dicotomía se ha traducido en un reconocimiento jerárquico de mayor valor para lo urbano, en detrimento de lo rural.

El espacio geográfico es un inseparable entre objetos y acciones. La idea de realidades mixtas entre la noción de la dicotomía de naturaleza y cultura debe remitir al significado de que el ser humano no puede ser entendido sin el otro, pues vivimos en comunidad; desde esta interacción se comprende que el espacio sea un modo de relación inseparable del individuo. A partir de ello, Grammont (2016) escribe que históricamente ha existido una separación entre el espacio rural y el espacio urbano “gracias a la concentración de la industria y los servicios en la ciudad” (p. 51). Con esto se comienza a dividir la concepción entre los dos entornos, dicotomía tal que llega a permear el acceso a derechos básicos. Sin embargo, el autor señala que dicha dicotomía, recientemente, se ha modificado de forma importante.



En este mismo sentido Pérez (2001) señala que “lo rural trasciende lo agropecuario” (p. 4), y debe considerar una diversidad de actividades y prácticas culturales. Así, entonces, los territorios rurales se han reconfigurado por las nuevas economías campesinas, narcotráfico, conflictos regionales, movilidad y desplazamientos, además de mayor conectividad y diversidad cultural. Para Grammont (2016) la inmersión del mundo globalizado hizo aún más complejas las dicotomías en las cuales se encontraba el mundo rural y urbano, pues con un incremento de acceso a las tecnologías de la información y el proceso de ‘descentralización en cascada’ los servicios y procesos productivos dejaron de ser exclusivos para las zonas urbanas. Esto afectó las actividades y el contexto de las zonas rurales, acercándose de una forma particular a participar del mundo globalizado, permitiendo el crecimiento del Empleo Rural No Agrícola (ERNA), tanto en lo relativo a la conectividad a medios de comunicación y transporte, como también como una posibilidad de migración debido a las precarias condiciones que traían consigo las crisis agrarias. En este sentido, Sánchez (2016) ha mencionado que el fenómeno de la migración y el abandono de las actividades agrícolas ha crecido cada vez más, esto ha diversificado las relaciones familiares, incluso en aquellas poblaciones rurales más pobres donde la población dejó de ser esencialmente campesina para transformarse en trabajadora asalariada, en sectores informales. En esta línea, la calidad en la educación rural contempla la correspondencia entre las realidades específicas y el quehacer educativo.

La adaptación de los procesos educativos de calidad a los distintos cambios sociales que la ruralidad ha experimentado queda en duda puesto que los contextos y situaciones son particulares y diversos, además de que existen poblaciones rurales en las cuales recientemente ha incrementado su movilidad y migración, regularmente como asalariados en la urbe, sin tener las mejores condiciones de acceso a servicios de calidad, incluyendo la educación. En términos de realidad educativa, Enrique Bautista (2018) considera que: “Existen deficiencias materiales y de recursos que pueden generar la percepción de que la educación destinada a las comunidades rurales o indígenas es de ‘tercera’ o inferior a la que tienen las zonas urbanas o económicamente productivas” (pp. 50-51).

Si bien el autor establece que estas diferencias corresponden a una percepción, los resultados de los que parte muestran el deterioro y descuido en el que se encuentran la organización escolar de los centros en los que él estudia. En contraste con esta realidad, Lourdes Pacheco (2013) muestra que la escuela rural se creó por dos razones centrales: primera, contribuir al fortalecimiento de las condiciones educativas en zonas no

urbanas luego del abandono en el que la administración porfirista había dejado al espacio rural y, segunda, como una estrategia para garantizar las mismas condiciones escolares y de acceso a la educación de México. Ella misma resalta que las escuelas rurales se crearon como ‘escuelas de lugar’, pues su objetivo era la atención de las “necesidades y características regionales para que la escuela se convirtiera en el centro desde el cual se conducía la acción comunitaria a una mejor forma de vida” (p. 90).

La propia Pacheco (2013) considera que estos objetivos se lograron en buena medida gracias a la labor responsable que emprendieron los docentes cuya finalidad era cumplir con estas tareas. Dicha realidad se corresponde con el detalle histórico presentado por José Vasconcelos (2002) acerca de las condiciones rurales en México; en su labor como secretario de educación propuso:

Exigimos a los maestros ambulantes que dejasen establecidas escuelas antes de enviarnos el informe de que no las había. Para comenzar designamos a los nuevos maestros con el nombre de misioneros, en honor a los verdaderos civilizadores que ha conocido el Nuevo Mundo (p. 133).

Esta descripción muestra cómo históricamente se ha reconocido el abandono de la educación rural en México, careciendo de un sustento que justifique dicha diferenciación. Si bien, han existido diversos proyectos que se han propuesto remediar dicha realidad, ello no implica que las distinciones se hubieran logrado solventar. Es verdad que la persistencia de los proyectos que se proponen solucionar dichas dicotomías ha sido permanente, sin embargo, el que la brecha entre zonas rural y urbana persista, indica que las distinciones persisten.

En resumen, se ha sostenido que la Calidad educativa se entiende únicamente en la medida en que las prácticas favorecen la dignificación de la persona. También, se hizo notar que, a pesar de ello, en México las características geográficas son una condición de diferenciación al momento de atender las necesidades. Este desfase puede concebirse como discriminatorio, pues no existe ningún sustento filosófico que permita fundamentar la diferencia en la atención escolar. Considerando esta limitación, en el siguiente apartado se estudian los términos jurídicos en las que se sustenta la calidad de la educación para mostrar que, de igual manera, no existe un parámetro que permita justificar la diferencia en la atención de las necesidades escolares entre un contexto urbano y rural. Ello permitirá sostener que, a pesar de existir una claridad filosófica y jurídica del concepto de calidad, no se aplican dichos criterios al desarrollo de proyectos educativos que impulsen una dignificación de la persona en los territorios rurales.



*Libertad, gratuidad, laicidad y dignidad.**Valores eje de la calidad educativa*

La educación en México depende de los lineamientos jurídicos y administrativos que implemente el Estado mexicano en colaboración con los órganos institucionales. Sin embargo, dicho principio aparece únicamente hasta la versión del Artículo 3 del 2013, donde se expone lo siguiente: “la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos [...] garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (Art. 3, III, 2013)¹. Dicha orientación, en la actual versión se ha derogado, impulsándose en su lugar “la honestidad, los valores y la *mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje*” (Art. 3, III, 2019. Énfasis añadido). Podría parecer, por tanto, que el interés y definición de la educación en términos de calidad tuvo sustento únicamente entre los periodos 2013 y 2019, por lo que una exploración fuera de esta temporalidad carece de sentido; en contraparte, se sostiene que el interés por la calidad educativa ha persistido desde 1917 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos —CPEUM—. A continuación se describe brevemente cuál ha sido dicha delimitación resaltando la aplicabilidad en territorios rurales.

De acuerdo con Rockwell y Garay Molina (2014), la historia de la calidad educativa en México en su mayoría se habla de historia de la educación en territorios rurales, y sobre todo de la educación multigrado, sistema que prevaleció en México la mayor parte del siglo XIX. Por ello, la concepción de lo que se debe entender por calidad educativa se encuentra desarrollada en la CPEUM. Y ello ha sido así desde sus orígenes en 1917; para mostrar esto se puede revisar la redacción constitucional original la cual dictaba:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. *Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a vigilancia oficial* (Art. 3, I, 1917).

Como se aprecia, el texto original relaciona ‘educación’ y ‘enseñanza’, para resaltar que la calidad educativa se entiende en el contexto de las necesidades del estudiante. Con la exigencia de una ‘vigilancia oficial’ se proponía el desarrollo de una concepción ‘laica’ del proyecto educativo. Esta redacción, también, destaca el carácter ‘gratuito y obligatorio’. La intención de fondo, más allá de estas declaraciones, están en el impulso de

una perspectiva única y en apego estricto a los valores y principios que el estado mexicano se proponía impulsar. Es importante en este contexto, sin embargo, profundizar lo que se entendía por ‘vigilancia oficial’, por tal se entendía lo que José Vasconcelos (2002) definiría en el contexto de tres grandes proyectos centrales culturales para México: la construcción y gestión de Escuelas y Bibliotecas, así como el impulso de las Bellas Artes:

Bajo el rubro de Escuelas se comprende toda la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas. La creación de un Departamento especial de Bibliotecas era una necesidad permanente, porque el país vive sin servicio de lectura y solo el estado puede crearlos y mantenerlos como un complemento de la escuela... El Departamento de Bellas Artes tomó a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, tal como la antigua Academia de Bellas Artes, el Museo Nacional y los Conservatorios de Música (pp. 60-67).

180



Estos proyectos tenían como interés la construcción de un espacio común con proyectos estratégicos que permitieran, por igual, la formación de todos quienes vivían en México, para con ello garantizar el acceso universal a espacios educativos. Para 1920, de acuerdo con Juárez-Bolaños (2009), el 80 % de la población en México era analfabeta, por lo que para los contextos rurales la prioridad era la cobertura estableciendo escuelas en zonas que no tenían. Con la cobertura se comenzaron a delinear los postulados pedagógicos que guiarían la educación dentro de la misma ‘vigilancia oficial’ ya mencionada. La educación se centraría en los aprendizajes para la vida cotidiana que ayudaran a los pobladores de territorios rurales a mejorar sus condiciones diarias de vida. Lo anterior manifestó una de las contribuciones de Vasconcelos que consideraba la complejidad de los territorios rurales en el acceso a la educación. El propio Juárez-Bolaños (2009) lo explica del siguiente modo:

[...] un grupo de personas que viajaban a lo largo del país, estableciéndose en las comunidades rurales por poco tiempo [aproximadamente tres semanas]. Su objetivo era animar a la genta para que se prepare como maestros y establecer *las primeras escuelas rurales* (énfasis añadido) como “*La casa del pueblo*” [...] Con el paso del tiempo “las misiones [...] en vez de viajar [...] concentraron sus actividades en algunas comunidades (p. 267).

En el texto citado se destaca que desde inicios de esta visión de la educación rural se buscaba involucrar la integralidad de la persona, considerando no solo sus aspectos académicos sino familiares y el desarrollo

de la comunidad. Prueba de lo anterior fueron las ‘Escuelas artículo 123’, pequeñas escuelas rurales de las haciendas que destacaron sobre todo en tiempos cardenistas. De esta forma los maestros rurales se involucraban por completo en la vida de la comunidad, relacionando a la educación directamente con los procesos sociales y políticos que sucedían en el territorio rural.

En general, lo anterior destaca los ejes de la calidad de la educación en territorios rurales, haciendo referencia a la inclusión y acceso a la escuela. Posterior a esta redacción, en once ocasiones se han actualizado los fundamentos constitucionales a través de los cuales el carácter ‘oficial’ se ha redefinido para garantizar mejores mecanismos de ‘vigilancia’; el trasfondo, en teoría, debería ser el cumplimiento de los ideales generales propuestos por el estado mexicano. En la tabla 1 se puede visualizar una síntesis de los principales cambios propuestos a esta normativa general y lo sucedido en los mismos momentos para los territorios rurales.

En el esquema, al distinguir entre ‘reforma educativa’ y ‘proyecto pedagógico’, se pregunta si la materialización de los diversos proyectos ha respondido a una estructuración pedagógica de los recursos que se requieren para el impulso de un proceso educativo. A su vez se agrega el estatus general de la educación en territorios rurales, donde las reformas educativas y proyectos pedagógicos que destacaban no impactaban en ellos. El desarrollo de un proyecto no solo implica la articulación de los fundamentos que garantizan la legalidad operativa de una actividad educativa, sino que es necesario que dicho mandado esté, previa reformulación constitucional, articulado en un proyecto científico que garantice los medios, recursos y formas de operación cotidianas para todos.

Bonifacio Barba (2018b) plantea que los valores correspondientes para cada reforma al Art. 3º responden a un proceso impulsado por las administraciones federales en turno, con el fin de cristalizar los objetivos propuestos para cada versión de la CPEUM. Para el autor, las siguientes, en términos de educación, han sido las directrices comunes a lograr: (I) desarrollo armónico e integral del estudiante, (II) conocimiento científico, (III) democracia y (IV) amor a la patria. Para el autor el valor principal que encierra el Art. 3º con sus distintas reformas, a pesar del impacto histórico y de intereses, es la democracia. Sin embargo, se puede decir que la democratización de la educación en territorios rurales ha sido carente pues no ha mostrado los índices de calidad que son promovidos con mayor ahínco en los contextos urbanos.



Tabla 1
Síntesis de las Reformas Educativas (RE)
y sus Proyectos Pedagógicos (PP) impulsados

Reformas educativas 1934-1993	Reformas Educativas 2002-2016
<p>1. Art. 3º - 1917. El PP parte de una necesidad social. Se busca la unidad nacional a través de la alfabetización escolar. Se acentúa la educación popular y regional. En los territorios rurales se impulsa la cobertura como primer aspecto, las Casas del Pueblo y Misiones Culturales comienzan como itinerantes y terminan por consolidar la base de la escuela rural (Juárez-Bolaños, 2009).</p> <p>2. Art. 3º - 1934. La RE propone una educación socialista con carácter popular; la educación primaria es obligatoria. El PP impulsa el conocimiento como medio de desarrollo rechazando la educación religiosa. En territorios rurales se da un impulso desde el currículo al trato de las preocupaciones políticas y sociales de la población rural, como el reparto de ejidos (Juárez-Bolaños, 2009). En 1936 la SEP unifica los departamentos de educación rural y urbana en territorios y estados, eliminando la diferencia de los programas entre uno y otro (Rockwell y Garay Molina, 2014).</p> <p>Art. 3º - 1946. La RE retorna la laicidad de la educación y propone el desarrollo armónico de las facultades humanas. PP. Se cristaliza en el Plan de Once Años, el cual busca la unidad nacional, formación a docentes y la creación del libro de texto gratuito, estas acciones estaban dirigidas a combatir la deserción escolar. Para estas fechas en los territorios rurales se comienza a homogeneizar la educación que se daba en las zonas urbanas y rurales. Las Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron escuelas tradicionales a raíz de la promoción al crecimiento urbanístico. En 1948 se da el primer Congreso de Nacional de Educación Rural, donde los maestros rurales tuvieron una participación activa (Rockwell y Garay Molina, 2014).</p> <p>3. Art. 3º - 1980. RE se otorga autonomía y delimitan las funciones de las Universidades. Se ratifica el papel coordinador y administrativo del Estado para con la Educación. PP. Comienza la descentralización de la educación a través de delegaciones SEP por estados. La finalidad era atender las necesidades regionales. En 1971 se comienza a ofrecer educación a niños que vivían en micro localidades rurales, a través del CONAFE, buscando universalidad la enseñanza (Bolaños, 2009).</p> <p>4. Art. 3º - 1992/1993. RE. La educación primaria y secundaria se vuelven obligatorias. Se establece el progreso científico como criterio rector de la educación. Se establecen los criterios generales de la educación (democrática, nacional, promotora de la convivencia humana, respeto a la dignidad humana). PP. Se promueve el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la finalidad era favorecer la administración de la educación estatal. Los paradigmas de modernización de la educación se centran en estándares internacionales lo cual aumenta la brecha educativa, enfocándose en políticas educativas compensatorias para escuelas multigrado rurales (Rockwell y Garay Molina, 2014).</p>	<p>1. Art. 3º - 2002. RE. La educación preescolar se vuelve obligatoria. PP. Se incluyen las recomendaciones de PISA sobre una educación centrada en las aptitudes y las competencias. Es hasta 2005 cuando se comienza a trabajar pedagógicamente en materiales específicos para escuelas multigrado rurales, aun así, existe poca información especializada al respecto (Juárez-Bolaños, 2009). Art. 3º - 2011. RE. Se amplían los criterios de la educación: respeto de los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y justicia. PP. Se ofertó un currículo que posibilite el desarrollo al máximo las competencias profesionales. Los maestros rurales son jóvenes egresados de secundaria que fungen como guías sin mayor capacitación, esto por la falta presupuestaria para contratar educadores titulados (Juárez-Bolaños, 2009)</p> <p>2. Art. 3º - 2012. RE. La Educación Media Superior (EMS) se vuelve obligatoria. Los criterios de la educación promueven evitar cualquier forma de discriminación. PP. La EMS se organiza bajo el esquema de competencias. Los diagnósticos muestran que, hasta entonces, se carece de capacitación docente que permita la traducción de dicho modelo a las aulas.</p> <p>3. Art. 3º - 2013. RE. Se incluye, como criterio de la educación, la calidad; se reclama, además, el control administrativo de la educación y el servicio profesional docente. Se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE–. PP. Se impulsa como criterio de organización, la evaluación de los docentes. A partir de la de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa efectuada nace el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME) incluyendo 28 entidades, el INEE, CONAFE y al Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (INEE, 2017).</p> <p>4. Art. 3º - 2016. RE. Se delimita la regulación del proceso de ingreso, permanencia y promoción de servicio docente. Este, deberá centrarse a partir de lo que estipule el INEE. PP. Se promueve el diseño de un Nuevo Modelo Educativo en el cual, aunque se mantienen las competencias, procurará fortalecer los «Aprendizajes clave». Recientemente con la colaboración de investigaciones hechas por el ahora disuelto INEE y la creación de Redes de investigación como la Red Temática de Investigación en Educación Rural se ha diversificado su atención ampliando levemente el grado de involucramiento académico que a su vez tiene impacto en políticas públicas. Además, se ha modificado la normativa interna de CONAFE en referencia al cambio del perfil del Líder Educativo Comunitario y apoyos en infraestructura, con La Escuela es Nuestra y Héroes de Acero (Hernández, 2021).</p>

Fuente: Esparza y Hernández, 2019, p. 202 con modificaciones propias.

El propio Bonifacio Barba (2018a) ha estudiado algunas de estas implicaciones en el Artículo 7° de la Ley General de Educación (LGE), donde se alude a: (1) el desarrollo integral del individuo, (2) la adquisición de los bienes y valores, (3) el fortalecimiento de la nacionalidad y soberanía, (4) el conocimiento y la práctica de la democracia, (5) la justicia, (6) el conocimiento científico, (7) la solidaridad y la dignidad humana. Con este análisis, se reconocen los valores recogidos desde el Art. 3° con los propuestos en la LGE. El mismo autor resalta que “la dignidad humana es la base del derecho a la educación y de los fines/valores jurídicos que le concurren” (p. 309). Desprendido de lo anterior se ve el valor de la libertad como consecuencia de la búsqueda y respeto por la dignidad. A pesar de las variaciones en vocabulario entre el Art. 3° y la LGE se percibe unidad en los valores pues se tiene como fin último el impulso de la vida en democracia y el reconocimiento de la dignidad de la persona como base fundamental de la educación. De este modo, el Art. 3° y su fundamentación en el respeto a la dignidad humana empata con otros fundamentos y valores abrazados por la CPEUM especialmente lo estipulado por el Art. 1° en su versión del 2011, el cual dicta:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece (Art. 1°, I, 2011).

Así, la búsqueda de un reconocimiento universal a la persona fundamentada en el conjunto de garantías individuales, aparece como una necesidad básica y primaria en todos los artículos constitucionales. Sin embargo, el propio Art. 3°, como ya se ha visto, explícitamente orienta la búsqueda de su formación y respeto en todas las acciones educativas que se impulsen en México. Hasta el momento se ha dado un recorrido histórico de las versiones al Art. 3, destacando los principales Reformas Educativas con sus respectivas propuestas pedagógicas, a la vez que destaca lo que sucedía en materia de atención a educación en territorios rurales en el momento de dicha reforma educativa.

Todo esto anterior, tiene como intención de acción la búsqueda de la calidad educativa en nuestro SEN. En el proceso se ha narrado las brechas existentes entre el esfuerzo puesto en materia educativa en territorios urbanos y la poca atención que se ha dado a los territorios rurales y la especificidad de sus modelos educativos. Se explicó como el único



sistema que atiende a educación básica en localidades pequeñas y dispersas tiene menos de 50 años de haber sido creado. El reconocimiento de los valores máximos constitucionales y de la propia LGE deberán verse reflejados en todo sistema escolar en el país, sin importar si este brinda el servicio a 5 o a 500 niños, niñas y adolescentes. En la siguiente sección se muestran algunos esfuerzos que se han realizado para reconocer el valor de los contextos rurales, así como algunos de los programas que se han implementado para fortalecer la dignidad de la persona, antes que la satisfacción de un indicador administrativo. La ventaja que se verá en este ejemplo siguiente, es mostrar que la calidad educativa no está en la implementación de un plan estratégico, sino en el verdadero fortalecimiento de las habilidades y competencias que le son propias, en este caso, a los sujetos de los contextos rurales.

184



La calidad de educación en las Escuelas Multigrado

Hay que recordar que el marco de desarrollo del término de calidad en la educación en México tiene sus inicios en 1993 cuando por recomendaciones de organismos internacionales se da un enfoque de calidad para el aseguramiento de altos estándares académicos. De acuerdo con Esparza (2018) a partir del año 2000 el enfoque por competencias adquiere más fuerza, la aplicación de la prueba PISA se da por primera vez en México. A su vez se comienza a centrar la atención escolar en el logro académico de los estudiantes teniendo como métrica principal las evaluaciones estandarizadas.

Si bien la búsqueda de la calidad educativa desde su visión comprensiva fundamenta y guía la educación en México, es solo hasta la Reforma Constitucional al Art. 3° del 2013 cuando aparece la palabra ‘calidad’ en la redacción oficial. Aunque para algunos autores esto fue un paso importante para promover el aprendizaje de excelencia en todo el alumnado, para otros significó una redundancia y una visión parcial, pues la introducción del término seguía objetivos economicistas basada en resultados de pruebas internacionales y recomendaciones de organismos externos. Tal como Trujillo et al. (2018) explican, esta última visión la introducción del término de calidad estuvo:

Supeditada a cuatro componentes: materiales y métodos educativos organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos. Reduce los indicadores a su mínima expresión al determinar como unidad de medida de la calidad el máximo logro de aprendizajes de los educandos y consecuentemente la política educativa se volcó a

tomar como principal referente los resultados que los estudiantes alcanzan en las evaluaciones estandarizadas (p. 82).

Para Trujillo et al. (2018) la referencia que se hace al término calidad es reduccionista y carente de fundamentos pedagógicos pues simplifica la medición de la calidad al aprendizaje elevado del alumnado, reflejado en exámenes estandarizados. Es decir, hace referencia la primera y la tercera concepción de calidad mencionada en párrafos anteriores. Por otro lado, la anterior concepción de calidad estuvo alineada al Plan Nacional de Desarrollo implementado por dicho gobierno, enfocándose en la práctica docente como principal medio de obtención de procesos de calidad para el logro de aprendizajes necesarios del alumnado.

Considerando la complejidad de relaciones en actividades económicas, movilidad y acceso a bienes y servicios ahora es importante señalar que la educación en territorios rurales abarca más de un tipo de sistema escolar. La ruralidad presenta gradientes que identifican a cada comunidad como única de acuerdo a sus propias características, por lo que al referirse a comunidades rurales se habla de una diversidad de contextos que varían en actividades económicas, contextos geográficos y características culturales, que por lo regular se caracterizan por sus necesidades básicas no satisfechas. De la siguiente forma es cómo Lucila Galván (2020) escribe esta situación:

Parece ser que la Educación Rural no solo está relegada o invisibilizada desde la política, sino también desde la investigación. Son varios factores o circunstancias que pueden estar contribuyendo en este olvido o postergación: el fuerte y creciente nivel de urbanización de los países de América Latina, la poca importancia que los gobiernos han dado a la educación rural en las últimas décadas, la ambigüedad de las definiciones de rural y urbano y la tendencia a definir lo rural en ‘negativo’, lo que no es urbano; la precariedad de los sistemas de registro estadístico en educación de sus países no permite diferenciar entre escuelas, docentes y estudiantes rurales y urbanas (p. 9).

Esto no significa que lo agrícola ha dejado de existir, sino que a dicho contexto se le ha reconocido como realidad geográfica, pero que no ha recibido la atención suficiente en términos de satisfacción de necesidades; ahora bien, el interés no debe estar colocado en el acercamiento de los recursos materiales de los cuales se carece, sino en la importancia de atender los procesos sociales y culturales que permitan que los objetivos centrales se alcancen a través de proyectos sistematizados. Al reconocer que han existido diversas propuestas que se han orientado a impulsar



una educación de calidad en zonas rurales, por lo que se considera para establecer una perspectiva de los procesos que se deben tomar en cuenta para el cabal cumplimiento de una educación de calidad.

Tomaremos, entonces, como ejemplo, la educación que brinda el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quien tiene la tarea de hacer valer el derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes que viven en comunidades con menos de 2500 personas, y que regularmente pertenecen a poblaciones rurales, indígenas o migrantes, sin esto significar que los demás sistemas o subsistemas quedan fuera de lo aquí expuesto. Las escuelas pertenecientes a este sistema son multigrado, es decir que agrupan en una misma aula a varios grados escolares con alumnado de diferentes edades. De acuerdo con Hernández (2021), y apoyada con datos del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación –INEE– (2019a), para 2019 el 26.5 % de los niños, niñas y adolescentes en edad de cursar la educación básica vivían en comunidades rurales, de las cuales cerca de dos terceras partes están conformadas por menos de 100 pobladores. La dispersión y lejanía de estas localidades dificulta el acceso a bienes y servicios, dificultando aún más alcanzar un grado de excelencia o calidad debido. Es necesario en este momento hacer referencia al vínculo mencionado entre calidad y equidad por el INEE (2019b) en su informe de la Educación Obligatoria en México, destacando conceptos aquí mismo abordados cuando explica que:

La calidad en relación con el derecho a la equidad en la educación se refiere a que todos los componentes del derecho a la educación sean una realidad tangible para todos los sujetos titulares de este, en cualquiera de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (p. 102).

Esto refuerza la idea de calidad educativa como el cumplimiento de lo dispuesto en la norma máxima de educación. Particularmente para los cursos comunitarios CONAFE, donde, desde mediados del siglo pasado, diversos académicos han alzado la voz para resaltar la brecha que existe en calidad educativa en territorios rurales respecto a los espacios urbanos. Esto se manifiesta en mayor medida en escuelas multigrado, las cuales están ubicadas en las comunidades con pocos habitantes y que, además, en su mayoría, son localidades con índices de marginación social alto y muy alto, lo que tiene repercusión en la estabilidad personal del propio alumno, su nutrición y desarrollo. De acuerdo con el INEE (2019b), en estas condiciones el cumplimiento de los valores y derechos dispuestos en la LGE y en la propia CPEUM se complica. Hernández (2021), Rockwell y Garay Molina (2014) y López-Salmorán y Santa-Po-



lanco (2019) coinciden en que las acciones encaminadas al mejoramiento de la educación den los Cursos Comunitarios CONAFE, desde los años 90, han sido compensatorias, enfocándose en apoyos materiales como útiles escolares, becas, financiamiento para infraestructura, mobiliario y material escolar, pero pocas veces a la visión pedagógica que engloba la inclusión y relevancia de los paradigmas que guían la instrucción.

De la misma forma, enmarcado en el contexto de la actual administración se ha destacado desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 mejorar la infraestructura de las escuelas del país con el fin de dignificarlas. Encaminado a lo anterior, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación (DOF) a principios de octubre de 2019 los Lineamientos de Operación del Programa La Escuela es Nuestra. Dichos lineamientos enfatizan:

Que el programa tiene como objetivo general el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de los planteles públicos de educación básica, empezando en una primera etapa, por los ubicados en zonas de muy alta y alta marginación y localidades de población indígena, mediante la aportación de un subsidio económico directo a las comunidades escolares para el mantenimiento, rehabilitación, equipamiento y/o construcción de espacios educativos (DOF, punto 10).

La Escuela es Nuestra, contempla además el programa *Héroes de Acero* que enfoca sus esfuerzos en cambiar el perfil del Líder Educativo Comunitario que funge como docente en los cursos comunitarios. Además de esto, poco ha habido en materia de política pública en territorios rurales, específicamente para cursos comunitarios CONAFE sigue enfatizando cuestiones materiales, como se hacía desde los años 90. Esto pese a las recomendaciones emitidas por instancias especializadas, aunque ya extintas, como el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación en 2019.

En las recomendaciones del Instituto, después de reconocer las barreras sociales y de infraestructura que complejizan la situación, se destacan cuestiones curriculares y pedagógicas, que contemplan la capacitación a docentes, orientado a la mejora académica, pero también al mayor bienestar y desarrollo de las comunidades rurales a las que pertenecen los alumnos y las alumnas. INEE (2019b) señala que los materiales educativos carecen de inclusión pues se presentan en una sola lengua lo cual excluye alumnos cuya lengua materna es otra que el español.

El INEE (2019b) señala, que cualquier proceso que pretenda elevar la calidad de la educación en escuelas CONAFE multigrado, deberá considerar una revisión profunda de las prácticas docentes y reconocer las estrategias que han surgido desde los propios docentes. Lo anterior



implica, en cierta medida, una descentralización de la toma de decisiones y una inversión mayor en procesos de evaluación y capacitación local y personalizada. De acuerdo con Joaquín Robles y Ortiz Granja (2017), la cuestión del otro en la educación implica una reflexión a profundidad del significado del otro. Para explicar lo anterior el autor señala que:

Un individuo participa materialmente de una misma especie que incluye a los demás seres humanos, pero, formalmente, es único, indivisible e irrepetible; con lo que se puede decir que existe *per se* la posibilidad de hablar de un yo, aunque también de un otro diferente formalmente a uno mismo (p. 197).

Esto permite hablar del reconocimiento de la unicidad de la persona que las autoridades educativas han dado al niño, niña o adolescente que viven en contextos rurales. Esto implica un reconocimiento de la diversidad de sus territorios rurales, aunque implique una inversión mayor en todos los sentidos. Para alumnos de escuelas multigrado CONAFE, el principio de individuación lo hace único en su contexto y en su propia existencia, con lo que se deriva el reconocimiento de su dignidad. Por otro lado, la relación del yo con el otro, es un compromiso ético. En este sentido la persona como un yo concreto y real, pero siempre en relación ética con el otro, tiene particularidades que no anulan los derechos universales, sino que exigen de ellos una respuesta adecuada a su propia unicidad.

Lo anterior se relaciona con lo mencionado por Vera (2019), cuando explica que:

Una auténtica escuela rural debe posicionarse en su territorio, que no es otra cosa que el ámbito dentro del cual la comunidad rural vive y desarrolla una historia, una forma específica de vivir la realidad, manifiesta un conjunto de valores, tradiciones y expresiones de lo socio-cultural, así como también ancestrales formas de producir y desarrollar la labor diaria, por lo cual debe volver su mirada hacia dichos actores y con ellos re-descubrir esa relación historia-naturaleza que le da sentido e identidad a la vida comunitaria (p. 310).

Con estas ideas, se puede afirmar que el análisis de los procesos educativos y de los parámetros de calidad dados en contextos rurales, necesita estudiar las relaciones de poder, pero no en términos administrativos, sino como una situación estratégica dada en un contexto definido; la finalidad debe ser estudiar el modo en el que una institución opera como fuerza productiva de consecuencias deseadas para unos (los que tienen el poder) y no deseadas para otros. Partiendo del procedimiento conceptual sobre el significado contextual del término calidad, tener calidad en la



educación en México es cumplir con la norma máxima que establece los más altos estándares. Dichos estándares están enfocados en el cuidado de la persona y el cumplimiento cabal de la distribución de servicios educativos escolares.

Si se toman en cuenta los inicios de la educación en territorios rurales con las ‘Casas del Pueblo’ su objetivo era integrar la vida comunitaria con la escuela, se daba entorno al contexto y buscaba el desarrollo de los estudiantes de forma holística. Lo anterior fue cambiando con la homogenización de las escuelas rurales con las de contextos urbanizados, se dejó de ver por las particularidades de cada territorio, sus habitantes, necesidades, deseos y características. La dicotomía y la visión reduccionista que se fue desarrollando entorno a la concepción de inferioridad intelectual y social de los territorios rurales, fue ampliando la brecha entre los servicios educativos, la investigación académica y las políticas públicas educativas desarrolladas para los contextos rurales. Se comenzó a equipar la forma, sin acompañar en el fondo, desde ningún ángulo, ni el contextual ni el ideal.

Lo expuesto anteriormente señala una carencia en la aplicación de valores y principios fundados en la CPEUM que garantizaría la educación de calidad en México, incluyendo los territorios rurales. Lo anterior se explica por las siguientes razones: (1) Durante más de un siglo se ha visto que las políticas públicas educativas orientadas a los territorios rurales han sido remediales, sin que exista un interés por el territorio de forma integral, se le ve como una educación transitoria, mientras la comunidad siga siendo rural, pues en un momento se espera que ‘supere’ su estado y se convierta en urbana. (2) Lo anterior se ha visto perturbado por el creciente número de localidades pequeñas que cada vez están más dispersas por el territorio nacional y cuyas características económicas y sociales se diversifican ampliando su contexto y complejizando la homogénea comprensión de las mismas. (3) Más que un mandato que estipule los lineamientos específicos de mejora de la educación en territorios rurales, es necesario un acercamiento personalizado, adecuado a cada territorio para conocer sus características y orientar la política educativa con base en ellas.

Se aprecia así, que la calidad de la educación va más allá de los índices de cumplimiento en infraestructura y capital monetario invertido y resultados en pruebas estandarizadas, sino que conlleva una serie de procesos anteriores que involucran la preparación del docente rural para resaltar los valores nacionales y otorgar educación con el valor máximo del artículo, la dignidad humana en cada alumno.



Conclusiones

En este artículo se ha profundizado en el concepto de calidad, logrando tres resultados importantes. Primero, al definir a la calidad en relación con la realidad de la persona y su dignificación, se resaltó el valor que tiene este concepto de referencia para evaluar en qué grado las actividades pedagógicas se encaminan al desarrollo del ser humano. Se propuso que el centro de cualquier acción educativa debe garantizar el fortalecimiento de las habilidades propias de la naturaleza de las personas que viven en una cultura específica. En ese sentido, se reconoció la importancia del entorno geográfico como una de las fuentes de referencia, para aludir a las necesidades contextuales y sociales a las que se debe enfocar la actividad educativa en cuestión; para efectos de este artículo se precisó la realidad del entorno rural y se mostró que históricamente ha sido desatendido por considerar que el centro del valor de la calidad educativa está en la atención al contexto urbano, en detrimento de zonas marginadas. Si bien se reconocen esfuerzos sobresalientes en distintas épocas como las misiones educativas de Vasconcelos, se subrayó el hecho de que no existe un proyecto sistemático continuo que apunte a la ordenación permanente de los procesos pedagógicos.

El segundo resultado, apuntaba a la concepción jurídica en la que se sustenta la actividad educativa de nuestro país (en el Artículo 3 constitucional). El objetivo era reconocer en qué medida las intervenciones pedagógicas para el contexto rural han sido ‘misiones educativas’ impulsadas de manera aislada por parte de algún personaje sobresaliente. En la revisión de estos fundamentos, se mostró que el llamado a una educación universal es un carácter necesario y ante el cual toda administración pública (y educadores en general) debe apuntar. En ese sentido, el esfuerzo general debe centrarse en el desarrollo de proyectos que garanticen, al mismo tiempo, la diferencia de los espacios (en este caso, rural y urbano) como contextos diferentes, pero que deben gozar de una base general común. Con este resultado, se pudo sostener que los diversos proyectos sobresalientes existentes a lo largo de la historia, han sido esfuerzos por implementar una concepción de calidad prevista en el Art. 3, pero que no siempre se ha desarrollado con éxito.

El tercer resultado se logró en el contexto del breve estudio de las Escuelas Multigrado impulsadas por el CONAFE. Con ello se mostró cómo la estructuración de estos programas, por un lado, se sostienen de un fundamento jurídico con lo cual se valida que la estructura de nuestra CPEUM tiene previsto el desarrollo de la dignidad de las personas en sus contextos geográficos particulares. Además, la existencia de programas cuyo centro



de operación no se orienta al cumplimiento de un indicador numérico (sin descuidarlo), permite reconocer el espíritu central de las ‘misiones educativas’ con las que se imprimió a la Secretaría de Educación Pública; las escuelas multigrado, si bien pueden mejorar en varios de sus aspectos administrativos y de acompañamiento pedagógico, al enfocarse centralmente en el desarrollo y dignidad de cada una de las personas a las que atienden en los contextos rurales, permiten sostener que el sentido profundo de la calidad educativa está en función del grado de dignificación que impulsa a través de los programas socio-educativos que se impulsan.

Si bien la medición administrativa y la relación con un proceso de medición estandarizado es siempre necesario para cuantificar el grado de avance y logros, habrá que entender como ‘avance y logro’ de aquellos factores que puedan traducirse en, por lo menos, tres términos: (1) el reconocimiento de la realidad del educando, así como la satisfacción de las necesidades que de ello se deriven, (2) la formación de las habilidades propias del individuo, para con ello incidir en la realidad geográfica en la que el sujeto vive y se desarrolla y (3) el vínculo que estas dos primeras mantienen con los objetivos y valores descritos en el Art. 3 y en general con el proyecto estratégico general de México.

Nota

- 1 El Artículo 3 Constitucional Mexicano a lo largo de su historia ha tenido 10 Reformas Constitucionales que se han reflejado, entre otros aspectos, en su redacción. Puesto que se realizará un análisis de sus cambios más importantes nos parece necesario aclarar a cuál versión constitucional nos referimos, para distinguirlos proponemos la siguiente forma de citación: Art. 3, número de párrafo (I, II, III...) y el año de la edición del artículo que se esté citando (1917, 1934, 1946...). Todas las referencias provienen de (CPEUM 2021).

Bibliografía

BARBA, Bonifacio

2018a Artículo tercero constitucional. Génesis, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316. <https://bit.ly/31XI01Q>

2018b La calidad de la educación: Los términos de su ecuación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 963-979. <https://bit.ly/3dNFRtv>

BAUTISTA, Enrique

2018 Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan*, 5, 40-53. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03>

- CASSIRER, Ernst
1998 *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COSSIO, John
2013 *Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural*. *Sophia*, 10(1),14-23. <https://bit.ly/3DUGcoS>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)
2021 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/3s4T75b>
- DE GRAMMONT, Hubert
2016 Hacia una ruralidad fragmentada. *Nueva Sociedad*, 262, 51-63. <https://bit.ly/31WpR5D>
- ESPARZA, Gustavo
2018 El humanismo del nuevo modelo educativo. ¿Reforma político-económica o acción educativa? En Roberto A. González Hinojosa, *Educación y Humanismo. La filosofía de la educación frente a la crisis del hombre contemporáneo*. México: Juan Pablos editor.
- GALVÁN, Lucila
2020 Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- HABERMAS, Jürgen
2010 El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 60, 3-25. <https://bit.ly/3ytnlQI>
- HERNÁNDEZ, Teresa & ESPARZA, Gustavo
2018 Las reformas constitucionales del Artículo 3°. Una relectura pedagógica a sus reformas educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 26, 189-207. <https://bit.ly/3E8hXDP>
- HERNÁNDEZ, Teresa
2018 *Reformas Educativas en México (1917-2016). Una evaluación Pedagógica*. Le-tonia: Editorial Académica Española.
2021 Políticas públicas educativas en contextos rurales. En Gustavo Esparza, Jorge Aguirre-Hernández, Julieta Domínguez-Soberanes, Julieta y Teresa Hernández, *Políticas Públicas* (pp. 99-136). México: Tirant lo Blanch.
- INEE-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
2017 *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. México: PRONAEME.
2019a *La educación multigrado en México*. México: INEE.
2019b. *La educación obligatoria*. México: INEE.
- JUÁREZ-BOLAÑOS, Diego
2009 Educación rural en México: El caso de los cursos comunitarios. En José Baltazar García Horta y Juan Manuel Fernández Cárdenas (Eds.), *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). México: UNESCO.
- LÓPEZ, Oresta, RAMOS, Norma & ESPINOSA, Armando
2013 La intervención del estado, la desigualdad y el deseo en la intervención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo pos-revolucionario. *Educación en Revista*, 49, 59-82. <https://bit.ly/3s8IcY8>



- LÓPEZ-SALMORAN, Lila, & SANTANO-POLANCO, Melva
2019 Cursos Comunitarios CONAFE. En Schmelkes, Sylvia y Águila, Guadalupe, *La educación multigrado en México* (pp. 141-180). México: INEE.
- JOAQUÍ ROBLES, Darwin & ORTIZ GRANJA, Doris
2017 Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia*, 23(23), 169. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>.
- PACHECO, Laura
2013 Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la Escuela Rural Mexicana. *Investigación Postgrado*, 28(1), 81-118. <https://bit.ly/3oYYp0k>
- PÉREZ, Edelmira
2001 Hacia una nueva visión de lo rural. En CLACSO, *Una nueva ruralidad en América Latina* (pp. 17-29). Buenos Aires: CLACSO.
- RÍOS-OSORIO, Elkin & OLMOS, Alicia
2020 Introducción. Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. En Juárez, Diego, Ríos-Osorio, Elkin y Olmos, Alicia, *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 15-32). México: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- ROCKWELL, Elsie, GARAY MOLINA, Claudia
2014 Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- SÁNCHEZ, Armando
2016 Sociología rural y nueva ruralidad sur-sur. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(3), 49-63. <https://bit.ly/3EY13u5>
- TRUJILLO, Jesús, PÉREZ, Francisco; HERNÁNDEZ, Guillermo
2018. Balance histórico de las reformas al artículo tercero constitucional: la transición al modelo de calidad basado en la evaluación docente. En Dino, Laura, Trujillo, Jesús, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 77-92). Chihuahua: Red de investigadores Educativos de Chihuahua.
- VASCONCELOS, José
2002. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía Estructurativa*. Monterrey: Cámara de Senadores.
- VERA ANGARITA, Nidia
2019 Rural School and Territory: a construction for peace. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 293-314. <https://bit.ly/3yu9tp1>

Fecha de recepción del documento: 16 de julio de 2021
Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2021
Fecha de aprobación del documento: 14 de noviembre de 2021
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022