



# **La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances**

**Beatriz Marisol García Sandoval**  
*Coordinadora*



# La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances



**OEI**





# La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances

Beatriz Marisol García Sandoval  
*Coordinadora*



**OEI**



*La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances.*  
**Autora-coordinadora:** Beatriz Marisol García Sandoval. — Zacatecas, México. 2024.

*Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.*

*Primera edición*

D. R. © copyright 2024. Beatriz Marisol García Sandoval.

ISBN: **978-84-10215-91-7**

DOI: **<https://doi.org/10.61728/AE20240653>**



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**), Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

---

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

## Agradecimientos

La publicación de esta obra, coordinada por la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) y el Cuerpo Académico Consolidado UAZ 184 “Estudios sobre Sociedad, Educación, Cultura y Comunicación”, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), contó con el valioso apoyo de instituciones internacionales, nacionales y estatales. Gracias al trabajo interinstitucional fue posible cumplir con el objetivo de reunir y dictaminar bajo un riguroso proceso académico los trabajos de investigadores e investigadoras de México y de otros países, los cuales nos complace presentar reunidos en la Colección Bibliográfica 2023 de la MEDPD. Por ello, a estas instituciones hacemos patente nuestro mayor agradecimiento.

Para la coedición fue fundamental la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Oficina Nacional en México, representada por la Mtra. Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, así como a su equipo de las Coordinaciones de Cooperación, de Educación y Cultura, y de Comunicación. Reconocemos su apoyo siempre cordial y profesional que hizo posible la cooperación institucional para el logro de los proyectos de la MEDPD.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, Rector de nuestra noble institución durante la Administración 2021-2025; Dr. Ángel Román Gutiérrez, Secretario General; Dr. Hans Hiram Pacheco García, Secretario Académico; asimismo, a la Coordinación de Investigación y Posgrado; Coordinación de Docencia y Coordinación de Vinculación. Al Dr. Raúl Sosa Mendoza, Director de la Unidad Académica de Docencia Superior, también nuestro reconocimiento y gratitud por su permanente y siempre cordial apoyo.

De esta misma institución, de igual forma, reconocemos a la Unidad Académica de Psicología, Unidad Académica de Matemáticas, Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, y Unidad Académica de Historia. A los siguientes Programas y Cuerpos Académicos: Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas (MTIE) y la licenciatura en Historia; Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 “Matemática educativa en la profesionalización docente”; Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-223 “La matemática, su enseñanza y aprendizaje”; y Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-175 “Farmacología biomedicina molecular”.

Hacemos especial mención de las instituciones nacionales que por igual contribuyeron: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Coordinación Estatal Zacatecas; Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el Cuerpo Académico Consolidado UAQ-CA-55 “Modernidad, desarrollo y región”; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y el Cuerpo Académico ISCEEM-6 “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”.

Por último, del Gobierno del Estado de Zacatecas hacemos notar el respaldo institucional por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMujER); Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde” y el Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT).

*Zacatecas, Zacatecas, México.  
Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz,  
Representante Coordinación.  
Comité Editorial de la MEDPD-UAZ.*

## Contenido

### **Prólogo**

*Dra. Elizabeth Gómez Rodríguez*

### **Capítulo 1**

La escuela rural mexicana: la promesa de una educación para todas y todos

*Beatriz Marisol García Sandoval*

*María del Refugio Magallanes Delgado*

*Norma Gutiérrez Hernández*

### **Capítulo 2**

La precariedad del trabajo docente en la licenciatura en Trabajo Social de la UAE Méx

*Berenice Legorreta Rebollo*

*Aristeo Santos López*

### **Capítulo 3**

Las representaciones sociales sobre el trabajo académico de los maestros normalistas universitarios

*Piedad Cid Carro*

### **Capítulo 4**

Estudiantes transnacionales en la escuela secundaria: sector vulnerable y con necesidades

*Joel Guzmán del Villar*

*María Dolores Aldaba Andrade*

*Marcos Manuel Ibarra Núñez*

### **Capítulo 5**

Retos en el profesorado para el desarrollo de la práctica inclusiva

*Estefanía Campos Ramírez*

*Georgina Indira Quiñones flores*

*María del Refugio Magallanes Delgado*

## **Capítulo 6**

La educación especial como alternativa de inclusión sociocultural, una reflexión

*Sergio Daniel López Rodarte*

*Beatriz Marisol García Sandoval*

*Norma Gutiérrez Hernández*

## **Capítulo 7**

La formación de estudiantado ciego en el programa de práctica docente en inclusión educativa

*Juan Carlos Rangel Romero*

## **Capítulo 8**

Construcción categorial para la evaluación de las políticas educativas: la comprensión lectora

*Jaime Macedo Patiño*

## **Capítulo 9**

Políticas sobre educación e inclusión financiera: ¿cuál ha sido más importante en México?

*Karla Ivonne Martínez Solís*

*Mónica Guadalupe Chávez Elorza*

*Georgina Indira Quiñones Flores*

## **Capítulo 10**

La educación básica y su relación con las artes: una veta que se debe explorar

*Jaime Alejandro García Sandoval*

## **Capítulo 11**

Educación patrimonial e historia de la educación en Ciudad Juárez: estado de conocimiento (2011-2021)

*Natalia Vital Cruz*

## **Semblanzas**

# Capítulo 1

---

## **La escuela rural mexicana: la promesa de una educación para todas y todos**

*Beatriz Marisol García Sandoval  
María del Refugio Magallanes Delgado  
Norma Gutiérrez Hernández*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240677>



## Introducción

La historia de este país se ha escrito desde muchas aristas. Aunque todas han sido importantes y necesarias para comprender la construcción de las identidades en el tiempo y en el espacio, es indispensable analizar sus elementos constitutivos. Uno de los que brinda una nutrida información es la historia de la educación, ya que hace referencia a personas, propuestas, procesos, interacciones y mentalidades, que dan cuenta de cómo se han entretendido ideas, instituciones y organizaciones en el pasado; referentes coyunturales para comprender el devenir histórico que han construido las ideas de educación que hoy prevalecen.

La llegada del siglo XX estableció de manera progresiva importantes promesas que garantizaban cambios significativos para la población. Una de ellas fue el tema de las tierras, que había sido uno de los motores más importantes de la Revolución Mexicana, y otra fue la educación. Habían pasado ya cien años desde que México había obtenido su independencia, y aún no se lograban cristalizar los proyectos que se habían diseñado para la población mexicana. En la transición del siglo XIX al XX, se había logrado el plan, y posteriormente, el establecimiento de un sistema educativo nacional, el cual fue uno de los logros más importantes que se obtuvieron en el nuevo siglo.

### **Estado de cosas en las que se encontraba México en la transición del siglo XIX al XX**

Para comprender la importancia de una propuesta educativa, es necesario observar el contexto en el que se colocaría esa idea de transformación social. Para ello, es necesario recordar que “a finales del siglo XIX, México era un país esencialmente rural: aproximadamente el 71 % de la población se dedicaba a labores agrícolas” (Loyo, 1990, p. 302). A esa imagen, se agrega la descripción de un país eminentemente rural, que más o menos se puede leer de la siguiente manera:

El norte del país, importante polo minero donde existían además modernas haciendas agrícolas y ganaderas; el centro, esencialmente dedicado a la producción doméstica de cereales y rico en mano de obra; y el sur, con sus enormes plantaciones de productos tropicales para la exportación y su carencia de trabajadores. (Loyo, 1999, p. 302)

Asimismo, una ciudadanía que se veía en la necesidad de desplazarse a aquellas poblaciones que se mostraban como un escenario prometedor de desarrollo económico. Se trataba, sobre todo, de población rural que progresivamente se convertía en mano de obra obrera contratada para laborar en centros “fabriles, textiles, mineros y ferrocarrileros, entre otros” (Bastian, 1989, p. 415).

El desarrollo económico con el que contaba el país en el cambio del siglo XIX al XX se había concentrado principalmente en la capital del país. Algunas investigaciones plantean una interesante imagen en la transición de esos siglos, refiriéndose a ella como “un período que se caracteriza por una cierta homogeneidad en cuanto al control político y al modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado porfirista” (Bastian, 1989, p. 413).

Un control político y un desarrollo económico hegemónico focalizado, sobre todo, en los proyectos impulsados por el estilo de gobernanza de Porfirio Díaz, quien desarrolló una estrategia de dirección no solo centralizada y controlada, sino también impulsada por::

Lazos tradicionales de amistad, compadrazgo y reciprocidad que tuvieron el efecto de crear clientelas políticas sometidas a Díaz. En la medida en que Díaz se volvía el “hombre necesario”, se aseguraban con él las reelecciones de toda la clase política porfirista. (Bastian, 1989, p. 418)

En su proyecto, también puede leerse una propuesta autoritaria y liberal abanderada con el concepto de progreso, con el que se intentaba acercarse a la modernidad. Igualmente, con una presencia protagonizada por las élites porfiristas, quienes actuaban atraídas por el interés de favorecer la economía a partir de la comercialización con el exterior (Bastian, 1989).

También es el México de un importante número de ranchos, haciendas, rancherías y pueblos, el de la concentración de tierras en pocas manos (Bastian, 1989; Loyo, 1999), época de grandes hacendados a través de los

cuales se puede leer una estructura particular organizativa, que de alguna forma era parte del diseño de país promovido por Díaz y que fomentaba una imagen de progreso por la producción que las haciendas llevaban a cabo. Sin embargo, esa misma organización provocaba reacciones en contra por parte de sus mismos peones:

En las regiones donde se expandían las haciendas, por el riesgo siempre latente de ser absorbidos por ellas, los rancheros manifestaban un fuerte antagonismo contra ellas y sus dueños, antagonismo que explicará la movilización de estos sectores en los movimientos antiporfiristas de la primera década del siglo XX. (Bastian, 1989, p. 417)

Quizás, impulsados por las ideas de progreso de la época, pero también por observar esa estructura político-administrativa, se puede comprender la propuesta y la participación muy activa de profesionistas del ámbito educativo, como los de la docencia y la pedagogía, así como de autoridades que propusieron la idea de discutir acerca del diseño de un sistema educativo que beneficiara a todo el país, el cual estaba logrando una comunicación importante con el establecimiento del ferrocarril.

Esas discusiones y disertaciones fueron las que nutrieron los escritos presentados en congresos como el Nacional de Instrucción Pública de 1889, en el cual se discutía sobre la fundamentación filosófica que debería tener esa educación que se impulsaría a nivel nacional. Uno de los interesantes resultados de estos acuerdos fue la sustitución del término "educación popular", desde el cual se planteaba una estrategia educativa dirigida a toda la ciudadanía, más allá de su estratificación social, por el de "enseñanza elemental", considerado un término más amplio que hacía referencia a "la cultura general que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados" (Loyo, 1999, p. 300).

Las discusiones y acuerdos que se venían realizando en materia educativa tuvieron que pausarse debido al conflicto provocado por el movimiento de la Revolución Mexicana, sobre todo por la inestabilidad que se acrecentó en el país. En términos de alfabetización, de acuerdo con los registros de la época, se sabe que "para 1910, de quince millones de habitantes en México, solo tres sabían leer y escribir" (Pacheco, 2013, pp. 89-90), lo que ilustra el estado de cosas en el que se encontraba la población de la época.

Esto también da cuenta de la lejanía en la que se encontraba la mayoría de la ciudadanía respecto de conocer y comprender el proyecto de nación que se estaba gestando con el movimiento revolucionario.

Por otra parte, de alguna manera, la estructura político-administrativa establecida por Díaz, a pesar de que en su momento se había desarrollado con la finalidad de tener un mejor control del país, sirvió también para que las ideas entre gobernantes se comunicaran de manera más rápida y efectiva. Esto explica la sincronización en la actuación de algunas autoridades, quienes se concentraron en promover una educación para toda la población. Esto puede observarse en las acciones de algunos gobernantes en pleno movimiento revolucionario. A continuación, se aludirá a cuatro estados de la república: Guanajuato, Yucatán, Sonora y Michoacán.

En el primer caso, se sabe que el entonces gobernador de Guanajuato, teniente coronel José Siurob, el 11 de mayo de 1915 expidió un decreto en el que les hacía saber tanto a los dueños de las haciendas como a los de las cuadrillas su obligación de “establecer escuelas de instrucción primaria para niños y para adultos” (Loyo, 1999, p. 308). El mismo gobernador Siurob aseguraba que pagaría desde la tesorería municipal 70 pesos por cada grupo integrado por 50 niñas y niños. Ofrecía, además, la misma cantidad si en esos lugares también reunían a adultas y adultos para que recibieran esa instrucción académica; en ese caso, el requisito era que reunieran a 60 personas. Desde luego, el desequilibrio por el que atravesaba el país provocaba que esas indicaciones no se lograran realizar de manera inmediata (Loyo, 1999).

El segundo caso fue el de Yucatán, en donde también se discutía sobre la importancia de llevar a cabo el desarrollo de una atención educativa para la población rural. Uno de los frutos de esos planteamientos fue que, el 26 de mayo de 1915, se proclamara la Ley de "Enseñanza Rural". En ella se establecía la obligatoriedad de que los patronos instauraran escuelas, denominadas como rurales, para que recibieran a las y los hijos de las familias que habitaban tanto en las haciendas como en las fincas rústicas.

Para llevar a cabo este proyecto, el mismo gobernador estableció la Dirección General de Enseñanza Rural, que se haría cargo de todo lo concerniente a lo educativo. Para ello, se generó también un grupo de inspectores rurales (Loyo, 1999), quienes colaborarían de manera sustantiva en el desarrollo educativo.

Una propuesta similar se puede observar en Sonora cuando, el 24 de septiembre de 1915, su entonces gobernador Plutarco Elías Calles anunció que:

En todo rancho, hacienda, congregación minera o de labranza y en lo general en toda reunión de familias ya sea permanente o temporal donde haya 20 niños en edad escolar, se establecieran las escuelas necesarias y clasificadas según la ley de la materia. Los dueños tienen la obligación de establecer a sus expensas una escuela nocturna para trabajadores y las necesarias para los hijos de los obreros. (Loyo, 1999, p. 309)

En el mismo año, el 15 de noviembre, el gobernador de Michoacán, Jesús Romero Flores, decretó que todos los propietarios de haciendas, minas, aserraderos “o de negociaciones de otra índole distante más de 2 kilómetros de algún municipio o tenencia, quedaban obligados a sostener una escuela para los hijos de los trabajadores” (Loyo, 1999, p. 309).

Finalmente, al término de la Revolución Mexicana, fue posible retomar las promesas que se habían establecido tanto en materia educativa como en lo referente al complejo problema agrario (Pacheco, 2013). La tarea de establecer una propuesta de educación nacional implicaba la participación de estudiosos y estudiosas de la pedagogía que estuvieran al tanto de las propuestas educativas que estaban siendo exitosas en otras latitudes, como en Europa (Arrondo, 2004; Narváez, 2016), donde se discutía sobre nuevas formas de comprender la educación y también se hacían fuertes críticas a las formas tradicionales de enseñar (Arrondo, 2004).

Había entonces que analizar esas propuestas que estaban en boga y que eran promovidas por pedagogos y psicólogos como Pestalozzi (Pozo, 2018), Froebel (Villarroel, 2015), Decroly, Dewey, Ferrière o la italiana Montessori (Narváez, 2016; Martínez, Murillo y Martínez, 2017), quienes habían hecho no solo interesantes descubrimientos en el aprendizaje, sino que también proponían novedosos métodos en la enseñanza. Una de sus propuestas tenía que ver con el contexto de los estudiantes para que el aprendizaje cobrara un sentido significativo.

Como se ha mencionado ya, la población mexicana en su mayoría vivía en el ámbito rural, por lo que era común que tuvieran que recorrer con frecuencia grandes distancias para ir de un poblado a otro. Esto implicaba que esas poblaciones no solo estuvieran separadas geográficamente, sino

que su distancia también estuviera relacionada con lo económico y lo social. Se trataba, por lo tanto, de poblaciones marginadas y desvinculadas del desarrollo del país (Rangel, 2006). Por ello, la forma de vida cotidiana de las familias de esas poblaciones estaba más bien relacionada con “la siembra, la cosecha, la tala del bosque o cualquier otra manera de obtener los frutos que otorga la naturaleza” (Rangel, 2006, p. 170).

A ese estado de marginación en cuanto a lo educativo, se sumaba que no llegara hasta esas latitudes algún servicio sanitario. Su mundo, digamos, se circunscribía al sentido de vida que les daba su espacio geográfico y cultural, en el que una de las vinculaciones más importantes era el trabajo, que solía ser la razón de su existencia. Este, por cierto, con cierta frecuencia se relacionaba con las extenuantes actividades que implicaban las tareas en las haciendas o, también, si se vivía bajo el dominio de algún cacique —lo que era bastante frecuente—. Rangel (2006) describe a esas poblaciones como “agobiadas por la pobreza, la insalubridad y la ignorancia” (p. 174).

### **La configuración y desarrollo de un proyecto metodológico educativo nacional**

Sin duda, uno de los ejercicios necesarios que se tuvieron que realizar para materializar una propuesta metodológica educativa, como se mencionó con anterioridad, fue la revisión de las propuestas de pedagogas y pedagogos extranjeros para vincularlas con las de los estudiosos mexicanos y mexicanas de la educación, quienes pudieron propiciar las condiciones necesarias para establecer la denominada *Escuela Rural Mexicana*. Este proyecto estuvo nutrido de ideas que, en concordancia con las de la época, proponían dejar en el pasado una educación tradicional.

Maestros como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Gregorio Torres Quintero fueron brillantes profesores mexicanos que colaboraron para construir la propuesta educativa a la que llamaron Escuela Rural Mexicana. Su trabajo comprometido los llevó a evaluar las condiciones en las que se encontraba el país. Una aseveración gráfica sobre los resultados de su análisis fue recuperada por Rangel (2006), quien señala: “para Rafael Ramírez el patrimonio de la población rural ha estado constituido hasta ahora, no solamente por la ignorancia, sino también por la miseria” (Rangel, 2006, p. 172).

Los resultados que obtuvieron les ayudaron a definir los lineamientos estructurales de esa propuesta educativa. Tanto Sáenz como Torres Quintero, por cuestiones de intereses académicos, habían conocido muy de cerca la metodología impulsada por John Dewey. Ambos habían visitado sus Escuelas Laboratorio en la Universidad de Chicago, donde su experimentación educativa proporcionaba interesantes aportes a la educación (Rodríguez, 2014).

Mostraron también interés en que su propuesta estuviera en concordancia con las europeas y norteamericanas, en las que se impulsaba la escuela de acción, donde la o el niño sería el principal actor de su educación. Estos intelectuales hicieron un análisis de las necesidades que se consideraban más apremiantes de la población campesina, por lo que la escuela rural “debía ser capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera [...] multiplicado muchas veces en todo el territorio nacional, se identificaba, salvo escasas excepciones, porque nunca había contado con escuela ni maestros” (Rangel, 2006, p. 170).

En ese sentido, no se trataba solamente de un proyecto cuyos objetivos fueran enseñar a leer y escribir a la niñez rural; su intención era impulsar una propuesta mucho más ambiciosa: cristalizar la promesa de transformar también a la ciudadanía adulta, esa que había estado lejana tanto territorial como culturalmente del centro del país. Se apostaba, asimismo, a que la educación finalmente llegara a todos y todas para que México alcanzara una de las promesas más importantes enarboladas durante la Revolución.

Así, el maestro Rafael Ramírez tuvo la tarea de desarrollar un proyecto en dos direcciones, por una parte, el interés de atender a la y al campesino, para proporcionarles una educación en donde además de la alfabetización, hubiera una enseñanza técnica con el fin de que mejoraran sus actividades productivas y económicas, y, la segunda, la castellanización de las y los indígenas para integrarlos al resto de la población nacional (Castro, 2015).

Un elemento a analizar para esta época es el hecho de que mostraran interés en las poblaciones indígenas, las cuales estaban subdivididas en diversos sectores y también se encontraban alejadas de los centros urbanos y rurales. Comunidades que, además, habían elegido comunicarse en sus lenguas de origen, dejando a un lado el castellano (Castro, 2015). En la forma de entender el desarrollo y el progreso para estos intelectuales

mexicanos estaba el lograr que esas poblaciones de mexicanas y mexicanos hablaran español, como una manera de lograr un desarrollo educativo y significativo para el país.

Esa mirada educativa, de progreso y desarrollo, en la actualidad sería una postura debatible. Y aunque no vamos a entrar en la discusión de este tema, sí podemos señalar que su intención era incluir a estas poblaciones sin reflexionar de manera profunda sobre la interesante resistencia cultural que estas y estos mexicanos han logrado a través de los siglos. En ese sentido, se debía establecer una estrategia de educación específica para ellas y ellos.

En torno a esas propuestas innovadoras, se debe hacer una reflexión sobre el hecho de que la concepción educativa no se circunscribiera solamente al escenario escolar, sino que se estableciera con la finalidad de vincularla con las actividades de los hogares de las y los estudiantes, también con los espacios de trabajo, y que se comprendiera que la educación estaba estrechamente relacionada con la comunidad y con todas sus actividades recreativas, sociales e institucionales. Se promovía, en ese sentido, un concepto amplio de educación, en el cual se configura el ser humano. “no solamente son los niños los que necesitan influjos educativos; los jóvenes y los adultos también lo requieren, sobre todo, en el campo, en donde como hemos dicho, la cultura se desenvuelve y avanza con ritmo más lento” (Rangel, 2006, pp. 171-172).

En aquellos años, mientras ocurría la efervescencia por echar a andar ese proyecto educativo nacional, John Dewey viajó a México y fue invitado por quienes habían sido sus alumnos de posgrado, Sáenz y Torres Quintero, acompañados por otras personalidades de la política educativa de la época, quienes le mostraron cómo habían desarrollado en México su propuesta educativa denominada *Escuela Rural*. Después de ver de cerca su forma de trabajo y sus resultados, John Dewey afirmó: “Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México” (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016, p.49).

Una de las propuestas interesantes que establecieron en su proyecto metodológico fue la integración de artes y oficios, los cuales se sumaban al aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales.

Su finalidad era impulsar un desarrollo en cada comunidad a partir de las necesidades específicas de las familias que integraban esas comunidades (Rangel, 2006; Pacheco, 2013). Esperaban también, con su proyecto educativo, además de abarcar una difusión cultural, que las poblaciones lograran con su desarrollo su “emancipación económica” (Rangel, 2006, p. 172).

### **Una promesa de desarrollo en los hombros de profesoras y profesores**

El diseño de la estructura educativa nacional descansó en los hombros de profesoras y profesores que coincidían con esta mirada de progreso, ciudadanas y ciudadanos que, al mismo tiempo, se comprometieron con su país para convertirse en una parte sumamente importante en el logro de un desarrollo en el ámbito rural. Es evidente que estaban convencidos de que la valiosa tarea que realizarían tendría resultados fantásticos.

Se sabe que, para echar a andar el recurso humano docente, se establecieron las denominadas Misiones Culturales, nombre que se atribuye a José Vasconcelos, quien afirmaba que les había puesto ese nombre porque, para él, se trataba de misioneros, esos “nuevos maestros que salían al campo, en honor de aquellos que educaron a los indígenas mexicanos en el siglo XVI, a los que consideraba como los verdaderos civilizadores de la Nueva España y del Nuevo Mundo” (Rangel, 2006, p. 173 ). Relata Vasconcelos que se nombraron 1500 profesoras y profesores quienes iban con la tarea de adecuarse a las necesidades que tuviera su comunidad de destino. Asimismo, iban con la encomienda de colaborar para que modificaran su forma de vida, de mejorarla, por ello, debían dejar a su paso “conocimientos, formas de trabajo, técnicas y aprendizajes, costumbres de limpieza e higiene, e incluso danzas y expresiones artísticas, muchas de los mismos miembros de la comunidad” (Rangel, 2006, p. 173).

Se trataba de profesoras y profesores comprometidos con su tarea de educar en el amplio sentido de la palabra, y esto requería la formación de un recurso humano que no solo tuviera el conocimiento necesario para desempeñar ese papel de desarrollo económico y social, sino que también fuera sensible a las necesidades de las y los niños y de la población adulta

alejada de los centros urbanos. Para ello, fue necesaria la fundación de una Escuela Normal Rural dedicada a preparar a sus profesoras y profesores para desempeñar esa delicada e importante tarea. Así, en 1922, en Tacámbaro, Michoacán, se fundó la primera escuela bajo la dirección del maestro Isidro Castillo (Rangel, 2006).

La formación educativa que se brindaba en las escuelas normales rurales abarcaba su vinculación con la organización de la comunidad en aspectos productivos, sociales y políticos. Es decir, la propuesta era promover una educación basada en principios científicos, es decir, con una mirada opuesta a la religiosa; en la democracia, con una postura opuesta a la sujeción vertical del sistema de los hacendados; y en la promoción de una ayuda mutua y cooperativa, en oposición al individualismo (Pacheco, 2013). El trabajo que las y los maestros rurales realizarían implicaba literalmente iniciar con las primeras piedras físicas y simbólicas de una cobertura educativa, ya que fueron enviados a escuelas rurales que no existían. Ellas y ellos eran los portadores de la idea de escuela (Pacheco, 2013, p. 95)

Yo no elegí mi carrera de maestro, ingresé a ella porque se hizo una gran promoción en ese tiempo para que los campesinos se culturizaran. A los ejidos llegó el aviso de que todos los que hubieran cursado el sexto año de primaria, o el cuarto año en los pueblos donde no había escuela completa como en La Labor, podían aspirar a estudiar con una beca que incluía alojamiento, comida y hasta vestido. (Álvarez, 2005) Pacheco, 2013, p. 4

Rangel (2006) menciona que en 1923 el profesor Roberto Medellín, quien para ese entonces era el oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, se entusiasmó tanto con la idea de ser parte de las Misiones Culturales que dejó su cargo y encabezó la primera misión en Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923:

Acompañaron al maestro Medellín un maestro de educación rural, que fue el propio Rafael Ramírez, y cinco maestros más, de jabonería y perfumería, curtiduría, agricultura, orfeones y canciones populares y educación física y enfermería. El año siguiente, 1924, operaron otras seis Misiones, constituyéndose entonces con cuatro maestros más el jefe de misión, que eran una trabajadora social, un profesor de educación física, otro de agricultura y uno más de pequeñas industrias. (p. 172)

Un dato muy interesante que recupera Rangel (2006) es la suspensión de las Misiones Culturales en 1938 por el presidente Cárdenas, quien las describió como “brigadas de choque revolucionarias” (p. 173). Esto evidencia el éxito del trabajo tanto individual como colectivo de las y los profesores que fueron parte de ese desarrollo educativo.

### **Consideraciones finales**

De acuerdo con las proyecciones que se habían hecho desde la SEP, se hablaba de la creación de mil escuelas rurales para 1926, sin embargo, solo pudieron establecerse 572. Hacia 1929, la Educación Rural ya contaba en el país con 3453 escuelas.

El mayor auge de las escuelas rurales se dio entre los años 20s y 45s, sin que ello quiera decir que desaparecieran; sin embargo, el hecho de pensar que se tendrían mayores oportunidades en el medio urbano originó migraciones hacia dichas zonas, cuando la idea original era que tuvieran mayores elementos que favorecieran el desarrollo y permanecieran en sus lugares de origen.

Lo anterior se puede comprender debido a que, aunque estas propuestas implicaban en sí mismas resultados prometedores, es cierto que también se requería que estuvieran en concordancia con una política nacional interesada en hacer llegar a esas poblaciones un incipiente desarrollo económico y, por ende, social. Digamos que este magno proyecto traía consigo una propuesta de progreso para muchas poblaciones rurales del país y descansaría principalmente en los hombros de las maestras y maestros, quienes estarían a cargo de establecer un progreso estructural desde ese proyecto educativo.

Queda todavía en este siglo XXI mucho por reflexionar y reconocer los resultados obtenidos por estos maestros, quienes se tomaron en serio las tareas que desempeñarían en las poblaciones que fueron sus destinos. Lograron transformar mentalidades de ciudadanas y ciudadanos que merecían una atención educativa como la que recibía la población de las zonas urbanas. Esto lo evidencia la suspensión de las Misiones Culturales ordenada por el presidente Cárdenas.

En ese sentido, hoy se debe recordar la tarea profunda que tenemos como sector educativo. Por una parte, debemos vincularnos entre niveles en la educación para colaborar en conjunto y continuar con esa misión de despertar conciencias que se sumen de manera colaborativa. De esta forma, se pueden hacer propuestas educativas, políticas y culturales que brinden mejoras significativas en este complejo siglo XXI que nos está tocando vivir y en el que hemos colaborado de una u otra manera para que se encuentre en la situación en la que está.

Es necesario que se recupere esa identidad docente que asume responsabilidades, que comprende y se compromete con las tareas que le corresponden desarrollar, que disfrute de la enseñanza y promueva la reflexión en su aula de clases, que se comprometa con su realidad y con la que rodea a su alumnado. Hoy se requieren docentes que vayan más allá de saber cómo ayudar a su alumnado a aprender y adquirir las áreas de conocimiento que les corresponde impartir. También se trata de docentes humanistas, sensibles, que desde ese campo promuevan un progreso que contribuya al diseño de un país diferente todas y para todos.

## Referencias

- Arrondo, C. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la “Escuela Nueva” en la historia de la Universidad Nacional de la Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 4. Recuperado el 13 de febrero de 2021 de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3245/pr.3245.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3245/pr.3245.pdf)
- Bastian, J. (1989). La estructura social en México a fines del siglo XIX y principios del XX, *Revista Mexicana de sociología*, Vol. 51, núm. 2, pp. 413-429.
- Castro, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 11(1), pp. 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/726/72644124002.pdf>
- Loyo, E. (1990). Escuelas rurales “Artículo 123” (1917-1940), *Revista Historia Mexicana. El colegio de México*, Vol. 40, núm 2, pp. 299-336.
- Martínez, L., Murillo, H., & Martínez, D. (2017). *Vida y obra de los pedagogos más influyentes*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), pp. 629 -636. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Pacheco, L. (2013). Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana, *Revista Investigación y posgrado*, Vol. 28, núm 1, pp. 87-118.
- Pozo, P. (2018). Influencia de Pestalozzi en la Educación Infantil española a lo largo de la historia. *Publicaciones Didácticas*, (102), pp. 69-71.
- Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL, *Revista Interamericana del Educación de Adultos*. Vol. 28, núm. 2, pp. 169-176.
- Rodríguez, M. (2014). *Yo Gregorio Torres Quintero*. Universidad de Colima.
- Taylor, X., Arredondo, A. & Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.002>
- Villarroel, S. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), pp. 153-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096008>

Los y las docentes son una pieza importante en la educación, son una guía que promueven la formación académica del alumnado, es por ello por lo que la planta docente debe contar con habilidades y competencias para desarrollarse y desenvolverse de manera oportuna. La profesionalización de las y los docentes es fundamental, pero no solo queda ahí, sino que es elemental la capacitación constante y la mejora continua.

Los contextos educativos varían de acuerdo a múltiples componentes, sin embargo, en algunas ocasiones pueden apoyar para la comprensión de otros que se asemejan a los propios o a los próximos.

Para conocer algunos escenarios, este libro plantea once capítulos, con propuestas metodológicas, innovadoras en las que brilla una identidad docente comprometida y responsable de la valiosa tarea de educar y de vincular el conocimiento con sus contextos sociales y culturales.

*Dra. Elizabeth Gómez Rodríguez*

ISBN: 978-84-10215-91-7



Consulta y descarga



**OEI**



CUERPO ACADÉMICO 184  
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,  
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN