

## *SABERES RURALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: SIGNIFICADOS COMUNITARIOS EN EL NORESTE DEL PAÍS<sup>1</sup>*

### *RURAL KNOWLEDGE IN THE MEXICAN EDUCATION SYSTEM: COMMUNITY MEANINGS IN THE NORTHEAST OF THE COUNTRY*

Aileen Salazar Jasso\*  
Adolfo Cogco C.\*\*

#### RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar los significados sociales atribuidos a la escolarización rural en el estado de Tamaulipas, México. Se realizó un estudio de caso en el ejido El Tigre, de enero de 2015 a diciembre de 2018, mediante un diseño narrativo con distintos actores educativos. Se concluyó que el sistema educativo genera distancias entre la lógica escolar y la vida rural. No obstante, la comunidad legitima a la escuela como parte de su entorno cotidiano y la significa como el mundo en donde encuentra un reconocimiento social, existencial y jurídico.

*PALABRAS CLAVE:* RURALIDAD \* COMUNIDAD \* SIGNIFICADOS SOCIALES \* CONOCIMIENTO LOCAL \* EDUCACIÓN INTERCULTURAL

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the social meanings attributed to rural school in the state of Tamaulipas, Mexico. The case study of the ejido *El Tigre* (from January 2015 to December 2018) was conducted through a narrative design with different educational actors. The results showed that the education system creates distances between school logic and rural life. However, the community legitimizes the school as part of its daily environment and means it as the world where they find social, existential and legal recognition.

*KEYWORDS:* RURALITY \* COMMUNITY \* SOCIAL MEANINGS \* LOCAL KNOWLEDGE \* INTERCULTURAL EDUCATION

---

1 El artículo se desprende de los resultados de la tesis de doctorado no publicada “Sentidos escolares en comunidades rurales del suroeste de Tamaulipas: el caso del ejido *El Tigre*, Cd. Ocampo”, que se disertó en diciembre de 2018 en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

\* Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México.  
aileen.salazar@uat.edu.mx

\*\* Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México.  
acogco@docentes.uat.edu.mx

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, el espacio educativo ha sido abordado desde diversas perspectivas disciplinares, identificando componentes pedagógicos, culturales e institucionales que constituyen a la experiencia escolar (Bertely, 1992; 2000; 2013; Cerda, 2007; Cervera, 2008; Dietz y Mateo, 2011; Gonzalbo y Ossenbach, 1999; Lizama, 2008; López y González, 2009; Rockwell, 2018; Schmelkes, 2013). Uno de los temas de análisis ha sido la inmersión del habitante rural al Sistema Educativo Mexicano (en adelante SEM), donde se han señalado las distinciones socioculturales y pedagógicas entre procesos rurales y urbanos.

Considerando las particularidades geográficas, productivas y territoriales de la ruralidad, en este estudio la comunidad rural es comprendida desde la concepción de tradición de Gadamer (1995). De este modo, la comunidad rural se reconoce como la articulación de saberes gestados históricamente, a partir de la fusión de horizontes significativos entre sus experiencias del pasado y del presente. El habitante rural existe en relación con un mundo rural que gesta saberes y prácticas.

Una de las áreas del conocimiento que ha engrosado el análisis entre la ruralidad y la escolarización es la de educación intercultural, que reconoce las diferencias socioculturales en la enseñanza y el aprendizaje que conlleva formas de significación y funcionamiento de las escuelas diversas. Desde esta línea, la escuela ha sido analizada desde la constitución política, social y territorial del espacio, como resultado de símbolos y discursos que se han gestado en la historia de las comunidades (Bertely, 2000; Bertely, 2013; Rockwell, 2018). De acuerdo con distintos estudios (Gonzalbo y Ossenbach, 1999; Lizama, 2008; López y González, 2009) en diferentes épocas político-sociales se ha buscado la inclusión del habitante rural a la escuela formal en una diversidad de propósitos nacionales. Sin embargo, se han hecho presentes las contradicciones culturales e institucionales que trazan a la vida escolar en comunidades rurales y los valores de sociedades no urbanizadas en enfrentamiento continuo con los de las ciudades. López y González (2009) afirman que:

La escuela ha sido pensada como institución implementada desde lo urbano y, a pesar de su explícito interés por el mundo rural, ha tenido el carácter de instrumento transportador de la cultura urbana a modo de *agente civilizador*, sin comprender y reconocer la realidad de la población campesina, ignorando sus señas de identidad. (p.27).

El campo educativo es una pluralidad de experiencias con cimientos culturales que orientan las prácticas escolares y a las que es necesario reconocer para comprender la vida escolar desde la pragmática comunitaria de quien habita la escuela. El reconocimiento de las diferencias socioculturales ha emanado, en mayor medida, desde las poblaciones rurales indígenas en la zona sur de México. De acuerdo con la colección del estado del conocimiento *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (Bertely, 2013), en la última década se reportan pocos estudios interculturales en la zona septentrional del país.

Las diferencias socioculturales enmarcadas en las características poblaciones de grupos étnicos han reducido las miradas en torno a la generación del conocimiento intercultural en educación. Estas miradas analíticas son necesarias en las escuelas primarias de las comunidades rurales del Estado de Tamaulipas, México, adscritas al SEM y donde no hay presencia de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), pero donde sus contenidos y planes curriculares se alejan de la realidad rural tamaulipeca.

Como menciona Schmelkes (2013), la interculturalidad supone la existencia de vínculos entre grupos culturales distintos, basados en el respeto y la igualdad, que excluyen asimetrías mediadas por el poder que benefician solo a algunos de estos grupos. Desde este marco conceptual, reconocer la interculturalidad en educación significa ampliar las miradas sobre las experiencias educativas diferenciadas culturalmente que pretenden reconocer la diversidad de prácticas y saberes que se manifiestan en las comunidades escolares.

El objetivo del presente trabajo es analizar los significados que se gestan localmente en la vida escolar de comunidades rurales del estado de Tamaulipas, en el noreste de México. En concreto, se estudia el caso de la comunidad El Tigre, en el municipio Ocampo. La investigación parte del supuesto que la pragmática comunitaria frente a la escolarización implica un proceso de apropiación de símbolos, de construcción de representaciones y de articulación de rituales y dinámicas. La conjetura que se deriva de este supuesto es que las comunidades rurales de Tamaulipas legitiman las prácticas escolares, pero también se construyen conflictos de interpretación que significan a la escolarización. Estos conflictos son gestados por una memoria colectiva propia de un contexto sociocultural en constante confrontación con una apropiación de la necesidad de saberes que se originan de un proyecto educativo global.

#### MANIFESTACIONES LOCALES EN UN SISTEMA EDUCATIVO HOMOGÉNEO

El SEM define saberes desde las políticas educativas del país, estas son instrumentalizadas a través de planes y programas de estudio a nivel nacional. Dichos programas son resultado de una convergencia de instituciones educativas a nivel global a partir de la lógica de la tecnología y la ciencia (Meyer, 2008, como se citó en Ornelas, 2014) y que se materializa en modelos educativos impulsados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Beech, 2008, como se cito en Ornelas, 2014).

Los ejes que orientan los planes de estudio se basan en los principios de la sociedad del conocimiento, de la información, el desarrollo tecnológico y la era digital. Dichos ejes son evaluados y se instrumentan con parámetros internacionales como el *Programme for International Student Assessment* (PISA), a partir del cual se diseñan medidas nacionales contextualizadas para las zonas urbanas. Por otra parte, los principios de universalidad y obligatoriedad en educación han generado una expansión escolar en México, que se expresa en la movilidad

educativa presente en últimas décadas, al disminuir el número de individuos sin ninguna educación formal, principalmente en la población rural (Hernández et al., 2012).

La influencia internacional en el diseño e instrumentalización de programas educativos en México, los principios de universalización y la obligatoriedad en la política educativa mexicana y la movilidad en educación básica atraviesan las escuelas en el país. Esto se manifiesta en materiales, recursos y estrategias pedagógicas que atraviesan las paredes escolares y llegan hasta la dinámica áulica de las escuelas.

Con respecto al componente histórico y político, dichos contenidos se han constituido desde una visión homogénea y centralista, emanada de formas y visiones urbanas sin una distinción sociocultural. La escuela ha sido pensada como una institución diseñada e implementada desde lo urbano (López y González, 2009), que se rige por un carácter de instrumento civilizador hacia las poblaciones que no se definen en torno a esta urbanidad, olvidando comprender y reconocer las realidades alternas a estos contextos.

Aunque las escuelas están adscritas al sistema federal educativo y se rigen por planes y programas diseñados nacionalmente, se han manifestado espacios educativos en México caracterizados por principios comunitarios particulares. Estas manifestaciones surgen en el contexto de los procesos de la descentralización de funciones del gobierno federal mexicano a las entidades federativas, que constituyeron la fase de la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (1973-1992)<sup>2</sup>.

2 Considerando que la descentralización implica un proceso de transferencia de funciones y atribuciones de un órgano gubernamental a otro, en el caso del sector educativo, desde 1978, se inicia la desconcentración administrativa de la SEP, pero fue hasta 1982 cuando el presidente Miguel de la Madrid señaló: "Haciendo mío un reclamo nacional, he decidido promover la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que el gobierno federal imparte en todo el país, así como los recursos financieros correspondientes. El gobierno federal conservará las funciones rectoras y de evaluación que ejercerá a través de la Secretaría de Educación Pública" (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002).

Lo anterior llevó al diseño de políticas, programas y proyectos realizados por las unidades administrativas de la SEP (Fierro, Tapia y Rojo, 2009). Aunque el SEM funcionó con uniformidad en todo el territorio nacional, con predominantes estructuras de control de procesos, se dio lugar a la redistribución de poder en los estados en materia educativa.

Si bien se trató de un proceso interno que no implicó la distribución del poder a órganos autónomos, la desconcentración educativa significó una redefinición de la estructura decisional y en consecuencia una redistribución del poder mismo [...] Se modificaron esquemas al nombrar un delegado del Secretario de Educación Pública en cada entidad federativa, que se constituye en la máxima autoridad educativa federal en el estado, lo que supuso subordinar a esta figura las autoridades de cada uno de los niveles educativos desconcentrados (Covarrubias, 2000, como se citó en Fierro, Tapia y Rojo, 2009, p.41).

La Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas (2017) expone en sus artículos la consideración de la regionalización de contenidos en los programas y su respectiva evaluación, así como la equidad educativa y la justicia social. Esto evidencia que la descentralización educativa en México, en sus fundamentos legales, persigue contextualizar los procesos educativos.

En este contexto de descentralización, en 1990, comienza a gestarse en el discurso educativo conceptos como el de interculturalidad educativa, al reconocer nuevos estilos de intermediación étnico-política como las gestadas en “otras educaciones”, que manifiesta el conflicto intercultural al reconocer estos nuevos estilos de intermediación en las regiones zapatistas de Chiapas (Bertely, 2013). Esto involucra actores educativos no conceptualizados en los esquemas del SEM, como indígenas y campesinos en el papel de acompañantes, generando con ello otras formas de intermediación educativa.

Aunado al contexto nacional, la influencia de las Declaraciones de Barbados (Bonfil et al., 1971), las demandas y las reivindicaciones

planteadas por las organizaciones indígenas a los Estados nacionales sentaron bases para el reconocimiento de conflictos culturales en los procesos sociales a nivel internacional, al señalar la pertinencia de utilizar la noción de educación intercultural y diseñar políticas públicas destinadas a la descentralización y diversificación curriculares en la década de los 90 (Bertely, 2013)<sup>3</sup>. Estas nuevas acepciones de la interculturalidad se observan no solo en México, sino en Colombia, Ecuador, la amazonia peruana, Bolivia, Nicaragua, Guatemala, entre otros países (Bertely et al., 2013).

A partir de estas declaraciones internacionales y nacionales se amplía la visión del concepto intercultural. Esto conllevó pasar del indigenismo institucionalizado a visibilizar que existen estilos de intermediación y agencia intercultural que no precisamente se definen en una centralización étnica del poder, irrumpiendo una intermediación que puede no ser indígena en las culturas diferenciadas de las manifestaciones hegemónicas (Bertely, 2013).

Al referir esta distinción del indigenismo institucionalizado y otras formas de intermediación cultural, lo que se intenta es reconocer las experiencias plurales en el conocimiento intercultural. Sin embargo, no se pretende

3 La declaración *Por la liberación del indígena*, conocida como *Declaración de Barbados*, fue el resultado del simposio *Fricción interétnica en América del Sur No-Andina* realizado del 25 al 30 de enero de 1971, bajo la coordinación del Dr. Georg Grümberg, con el apoyo económico del Programa para combatir el racismo del Consejo Mundial de las Iglesias (Ginebra) y bajo el auspicio de la Universidad de Berna (Suiza) y la Universidad de las Indias Occidentales (Barbados). Se interesaron en denunciar las acciones de genocidio y etnocidio que afectaban a los grupos triviales de las áreas selváticas de América del Sur. Dicha declaración reconoce que los pueblos indígenas de América tienen pleno derecho y capacidad para crear sus propias alternativas históricas de liberación. En esta declaración se afirmó que los indios están sujetos a dos tipos de dominaciones, la física y la cultural, y que esta dominación no es solo local o nacional, sino internacional. En la dominación cultural se señala que es realizada por tres vías: la política indigenista, el sistema educativo formal y los medios de comunicación masiva (Bonfil et al., 1971; Bertely, 2013).

distinguir a comunidades rurales no indígenas del problema sistémico que invisibiliza a grupos que son culturalmente diferenciados de los modos dominantes en México. El SEM, por el modelo al que se debe la política educativa en el país, ha provocado el silenciamiento de diferentes grupos sociales que se encuentran a orillas de la definición de propósitos y metas en la planificación de la política educativa.

Este reconocimiento del conflicto cultural conduce a señalar la descentralización de saberes materializada en la diversificación curricular, propósito de las concepciones interculturales en educación, al ser la diversidad curricular la expresión de lo local frente a la constante adaptación a propósitos educativos internacionales. Sin embargo, al menos en el Estado de Tamaulipas, la descentralización administrativa no llevó a la descentralización de los saberes en las aulas. Los procesos de diversificación curricular estipulados en la ley, están lejos de su realidad educativa. La práctica escolar de las comunidades rurales del Estado no presenta evidencia de que se estén cumpliendo, sobre todo en lo que respecta a las propuestas de planes y programas de contenido regional ni la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades rurales aisladas o zonas urbanas marginadas.

#### EL SABER RURAL COMO SOCIOLOGÍA AUSENTE

La descentralización en materia educativa no ha generado mecanismos institucionales que permitan articular sus saberes comunitarios con los contenidos curriculares de los planes de estudios, lo que expresa una ausencia de participación de las comunidades en las decisiones curriculares del SEM. Esto ha generado que los saberes proyectados por la escuela se constituyan por mecanismos de poder nacional y global, a través de reglas de normalización y discursos institucionales. Esto ha contribuido a generar una identidad distorsionada en las regiones donde la interculturalidad tiene mayor peso.

Las memorias locales constituyen un conocimiento que da cuenta de la apropiación de los saberes proyectados por la escuela, pero

también de las rupturas en torno al discurso educativo. Dicha ambivalencia genera mecanismos de resistencia hacia los mapas curriculares globalizadores, que ante el proceso de descentralización se esperaba que los actores locales generaran mayor agencia para incidir en los contenidos curriculares de acuerdo con las necesidades y las características socioculturales del contexto, sin embargo, las experiencias son mínimas.

Boaventura De Sousa Santos (2009) señala la importancia del análisis social desde saberes locales como saberes no reconocidos. Para este autor, es imprescindible la necesidad de reconocer saberes que se encuentran en la periferia de la era global y de mercado, y que han permanecido a orillas de la expansión instrumental productiva en el marco del capitalismo y el colonialismo. Esta premisa es la base de De Sousa Santos (2009) para nombrar la sociología de las ausencias y de las emergencias, con la que nace la “Epistemología del Sur”; visión que se aleja de una referencia geográfica al proponer el análisis social de la exclusión, el silenciamiento y la marginación de ciertas poblaciones; a su vez, promueve la resistencia práctica para superar o minimizar el capitalismo y el colonialismo.

Lo que se aborda aquí es el involucramiento territorial y cultural, en el reconocimiento de saberes que pueden estar configurando prácticas no visibles para el sistema hegemónico. Lo anterior genera, en primera instancia, agencia de los actores locales y hace cada vez más efectivo el proceso de descentralización, pero además provoca un mayor aprendizaje significativo con saberes propios de la región y localidad que les sirve para su propio desarrollo.

Los significados escolares se configuran desde el orden simbólico en acciones dadas horizontalmente en la dinámica comunitaria rural. Interpretar la vida escolar desde los saberes comunitarios permite generar un aporte a la “sociología de las ausencias”, al reconocer poblaciones silenciadas que mantienen un papel en la periferia de los programas educativos. La concepción de la escuela como el conjunto de significados territoriales y culturales es un

intento por recuperar saberes rurales en la configuración de los procesos escolares.

De Sousa Santos (2009) designa cinco modos de producción de ausencia o no existencia: el ignorante (1), el retrasado (2), el inferior (3), el local o particular (4) y el improductivo o estéril (5). Estudiar el medio rural es encontrarse con los cinco modos ausentes desde la lógica productivista (Salazar, 2018):

- 1) Si la escuela se rige por directrices de una sociedad del conocimiento inmerso en un desarrollo tecnológico y digital, el medio rural y su infraestructura educativa se encuentra distanciado de la “lógica del rigor del saber”, lejos de los cánones de producción de conocimiento. Esto genera una invisibilidad del saber comunitario-rural.
- 2) En la categoría del “retrasado”, resulta evidente que en la dirección hacia el progreso, la modernización, el desarrollo, el crecimiento y la globalización, el medio rural en México no lo cumple al estar atravesado por tradiciones, conocimientos, instituciones y formas de sociabilidad distintas a las establecidas por la modernidad. Esta lógica los produce e interpreta como atrasados, al ser un contexto asimétrico a lo declarado como avanzado.
- 3) Lo anterior conlleva a la tercera “lógica de la clasificación social” que se asienta en naturalizar las diferencias y destinarles una posición jerárquica, donde el habitante rural toma el lugar inferior. Esto deja de lado las visiones de la ruralidad en temas emergentes como el cuidado del medio ambiente o la organización comunitaria para resolver problemas sociales.
- 4) Así, también cae en la irrelevancia en relación con la “lógica de la escala dominante”, que desde sus dos formas principales de la modernización occidental (lo universal y lo global) no reconocen escalas particulares o locales, al incapacitarlas para ser alternativas que extiendan su ámbito a modo global.

- 5) Por último, se cae evidentemente en la no existencia de la “lógica productivista”, bajo criterios de la productividad capitalista. Aquí lo rural es improductivo, es esterilidad, pereza, descalificación laboral, dejando de lado el trabajo artesanal y los productos orgánicos que vivifican al entorno rural.

Con estas cinco formas de no existencia, el saber rural queda a orillas de aquellas realidades científicas, avanzadas, superiores, globales y productivas (De Sousa Santos, 2011). Para Mignolo (2016), dichas concepciones son fruto de la misión civilizadora en el proyecto de la narrativa occidental, convirtiéndose en los objetivos para el desarrollo y la modernización. Esto constituyó lo que él denomina como la “colonialidad”<sup>4</sup> en la producción del conocimiento, que ha traído como consecuencia no solo la colonización de poblaciones en términos económicos, territoriales o políticos, sino también epistémicos, invisibilizando las posibilidades de producción particulares de entornos de organización comunitaria que se alejan de los cánones del conocimiento occidental.

La apuesta es visibilizar saberes ausentes no reconocidos, a partir del diálogo de prácticas sociales y saberes populares con los saberes científicos para crear emergencias. Reconocer esta diversidad es apostar por una “ecología de los saberes” (De Sousa Santos, 2011) que permita articular conocimiento científico, saberes locales y el reconocimiento de las diferencias y la interculturalidad.

<sup>4</sup> Mignolo (2016) concibe la colonialidad como parte inherente de dos macronarrativas: la civilización occidental y el sistema mundial moderno, que incorporaron internamente diferentes aspectos de la matriz del poder; como la existencia y reproducción de identidades raciales para clasificar y organizar a las personas en todo el planeta; las jerarquías creadas entre identidades europeas y no europeas; o la necesidad de transformar y diseñar instituciones que mantienen estructuras del capitalismo. Ese aspecto interno es la colonialidad *del poder*, que constituyó la dependencia histórico-estructural como estructura de dominación, convirtiéndose en el rostro visible de dicha colonialidad (pp.83-89).

Los lineamientos educativos tienen una legítima visión legal y política en el diseño e implementación de planes y programas educativos, pero su validez está en los significados escolares configurados en los saberes locales, al ser los que sostienen la incorporación a la institución educativa y su orientación práctica. Para cumplir con el objetivo de este trabajo se abordaron los significados locales de la escolarización en una comunidad rural de Tamaulipas, México, con base en su experiencia educativa en la escuela primaria.

## METODOLOGÍA

El enfoque del estudio es interpretativo-comprensivo con base en las significaciones escolares desde la voz de las comunidades rurales. La estrategia de investigación fue el estudio de caso de la escuela primaria multigrado bi-docente de la comunidad *El Tigre*, municipio de Ocampo, en el estado de Tamaulipas, noreste de México.<sup>5</sup>

Se recurrió a la técnica de entrevista en profundidad, con la finalidad de delinear narrativas comunitarias con los diversos actores educativos (abuelos, madres y padres de los estudiantes, así como las maestras y los maestros de la escuela primaria de la comunidad).

Las narrativas comunitarias como elaboración simbólica incluyeron: a) La descripción de experiencias y acontecimientos significativos del narrador en sus propias palabras en torno a la escolarización; b) La reconstrucción de sus representaciones, expectativas y tradiciones sobre sus saberes y prácticas locales en relación con los saberes y prácticas proyectadas por la escuela.

El trabajo de campo se conformó por tres etapas:

- 1) La primera, donde se realizaron dos vistas: una con el propósito de observar el contexto comunitario y las condiciones escolares de la localidad; la segunda para establecer vínculos de colaboración con los actores educativos y comunitarios del ejido. En esta primera etapa, el acercamiento con la comunidad fue a partir de una madre de familia que mantenía una relación positiva con la directora de la escuela. Ella abrió la puerta para establecer contacto con la escuela y, a su vez, con la comunidad.
- 2) La segunda etapa agrupó tres semanas de visitas diarias a la escuela en días hábiles. El traslado fue en el coche particular de la directora de la escuela, que viajaba todos los días de la cabecera municipal a la comunidad. En esta etapa se realizaron el total de las entrevistas y se participó en actividades escolares con las maestras, estudiantes, madres y padres de familia, que permitieron vivenciar la cotidianidad de la escuela. Las entrevistas para maestros y estudiantes se realizaron en el total de la población (31 estudiantes y 3 profesores). Las entrevistas a los familiares (madres, padres y abuelos) se realizaron en sus viviendas, eligiendo como fuente de información a la directora de la escuela, ya que ella tenía conocimiento de dónde vivían cada uno de los estudiantes y su estructura familiar.
- 3) La tercera etapa se realizó con el propósito de entablar un diálogo con las maestras de la escuela para compartir las interpretaciones que resultaron del proceso de análisis de las narrativas.

## RESULTADOS

El municipio de Ocampo se encuentra en el sur del Estado de Tamaulipas, México. Su población es de 12 821 habitantes (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2017). Cuenta con 142 localidades: 141 de ellas rurales (con menos de 2500 habitantes) y una urbana (con más de 2500 habitantes). Para el año 2015, el 67,1% de su población se encontraba en pobreza y el 13,9%

5 Las escuelas multigrados son parte del SEM y se definen como “aquella[s] en la que algún maestro atiende a más de un grado escolar. En el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes” (Schmelkes y Aguila, 2019, p.14).

en pobreza extrema. Asimismo, el 26,2% de sus habitantes de 15 años o más presentó rezago educativo, lo que quiere decir que no han alcanzado el nivel educativo básico (Coneval, 2017).

Entre sus localidades rurales se encuentra el ejido El Tigre, comunidad que se encuentra rodeada de sembradíos de caña y de milpa, así como de ganado que está cautivo en grandes terrenos ejidales. Las viviendas tienen terrenos amplios y muchas de ellas fueron construidas con las remesas de familiares que radican en los Estados Unidos de América (USA en sus siglas en inglés), ya que la zona se caracteriza por una presencia fuerte de la migración. Los hombres que radican en la localidad salen a trabajar a la cabecera municipal en oficios como la albañilería, o bien, se dedican a la siembra o a la venta de ganado. Los campesinos siembran la caña y la milpa en grandes terrenos que le llaman “las tierras”, rodeadas por inmensas montañas que pertenecen a la cordillera de la Sierra Madre Oriental y en la cual se encuentra la Reserva de la Biósfera El Cielo. También, se presenta el contrato de mano de obra infantil en lo que se denomina “corte de palmilla”; dicha labor implica subir la sierra para recolectar el vegetal, unir las hojas en ramilletes y seleccionar el de mejor calidad para exportarlo al país vecino del norte. Este producto es utilizado para hacer arreglos florales, pero también para crear la tinta del dólar (Hernández, 2021). Actualmente, el ramillete de palmilla se vende aproximadamente en 0.73 dólares. Los adultos que se dedican a esta labor manifiestan que no es suficiente para solventar sus necesidades económicas cotidianas y que, generalmente, no es su actividad principal.

La localidad cuenta con una escuela de nivel preescolar que pertenece al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la cual no presta un servicio constante y presenta excesiva rotación de docentes. Los niños y las niñas que estudian la primaria acuden a la única escuela multigrado bi-docente, que es el caso del presente estudio, y quienes estudian secundaria o bachillerato tienen que salir a la cabecera municipal. Los jóvenes que deciden estudiar un nivel universitario migran a otros municipios

del Estado, ya que el municipio de Ocampo no cuenta con escuelas de nivel superior.

La escuela primaria de esta localidad se conforma por dos aulas y amplias áreas verdes. El personal está conformado por la directora que, a su vez, es maestra de uno de los dos grupos que imparte la escuela; la maestra auxiliar, que se encarga de impartir el segundo grupo de alumnos; y también asiste el maestro del idioma inglés, llamado *teacher*, que se presenta en la escuela dos horas por día, dos veces a la semana. La escuela cuenta en total con 31 estudiantes. En este centro educativo se carece de intendente (personal de limpieza) porque, en palabras de la directora de la escuela, “no alcanzan la estadística” (E. Martínez, comunicación personal, junio de 2017). Con esto, se refiere a que no tienen el suficiente número de alumnos para que incorporen un intendente al personal escolar. Este mismo fenómeno sucede con el equipo de cómputo, pues, aunque en el programa está incluido el tema de tecnologías, las máquinas no son enviadas a la escuela por no contar con el número suficiente de alumnos que lo justifique en lo administrativo y en lo financiero.

Enmarcada en este contexto, la comunidad rural ha constituido un mundo escolar orientado por significados culturales gestados históricamente. El pasado y el presente conforman los horizontes significativos que se manifiestan en la cotidianidad de la vida en la escuela y, a su vez, produce tensiones significativas. La dialógica cultural comunitaria permite develar las tradiciones como fusiones significativas que sostienen y actualizan la vida escolar, pero también los conflictos culturales que se manifiestan en el devenir cotidiano de la escuela.

#### EL TRAZO DE LA FUNCIÓN ESCOLAR: LA PERTENENCIA A UN MUNDO SOCIAL, EXISTENCIAL Y JURÍDICO

La escuela es y ha sido reconocida en la comunidad como parte de su cotidianidad, pero el significado de su función ha ido cambiando de acuerdo con el contexto político e institucional del país. Esto se observa a partir de las expresiones de las tres generaciones

participantes en el estudio. La generación de los abuelos expresa los contrastes del pasado y del presente en la vida escolar y, la cada vez más extinta, articulación de la vida comunitaria con la escuela. Además, hace presente en la vida comunitaria la memoria histórica en torno a los orígenes escolares en la época posrevolucionaria. Para ellos, el primer acercamiento escolar en su infancia se dio en un contexto donde la política nacional del país era la alfabetización. La escuela llegó a las comunidades como instrumento civilizador a partir de la creación de espacios de socialización y de construcción de identidad nacional.

Para esta generación, la escuela es la orientadora de la vida social y cívica. Estar fuera de la escolarización es estar fuera de un proyecto social como un proceso de justicia social en ascenso. Los abuelos y sus nietos escolares representan a la escuela por medio de símbolos y rituales nacionales, como la bandera y el evento que le rinde honores, así como actividades comunitarias en torno a ella, como los festejos patrios.

El horizonte significativo de la alfabetización es una base simbólica de arraigo histórico y cultural. Para la comunidad, la escuela no solo es un espacio donde se desarrollan las habilidades en letras y números. Aprender a escribir significa saber escribir tu nombre o la firma, que lleva un sentido más profundo que el simple desarrollo cognitivo-motriz. Es un signo de reconocimiento social y de pertenencia a un mundo, por tanto, es un proceso identitario a partir de las significaciones que se reproducen en el acontecer cotidiano.

Hay gente que todavía no sabe poner su nombre, y chavos verdá, entonces ¡se entusiasma uno! Yo digo, bendito sea Dios que me metieron a la escuela porque sé poner mi nombre. Voy a una ciudad y veo los anuncios. Por ejemplo, voy a Reynosa, sé cómo se llama la calle de mi hija, ahí está el nombre, entonces no batallo, pago un taxi que me lleva a la casa, llévame a esta dirección, a esta colonia y pus ya no batallo. ¡Sí! Y usted cree, si no hubiera aprendido nada,

¿umh? que no hubiera ido a la escuela ¿qué fuera de mí?. (R. Reséndiz, comunicación personal, junio de 2017).

La escuela define quién eres, pero también cómo te reconoces ante las exigencias del mundo jurídico, exigencias ligadas a la vida comunitaria al ser altas las posibilidades de ser ejidatario y beneficiario de un programa social. Se significa el saber escribir su nombre o firma como aprendizaje fundamental, depositando en la escuela la labor de reconocimiento existencial ante la necesidad de distinguir su singularidad en un mundo escolar, social y jurídico.

Asimismo, estar dentro del mundo escolar significa estar inmerso en el conocimiento moderno, relacionado principalmente al aprendizaje del inglés y al uso de las tecnologías; experiencias a las que están expuestos en el aula maestros y alumnos, aun con las deficiencias estructurales y de equipamiento implicadas. Estar inmerso en este conocimiento es estar al nivel de las exigencias de un mundo global y moderno. Por otro lado, carecer de ello significa estar a la orilla de ese mundo, es estar en el atraso ante las exigencias laborales y sociales. Madres y padres de estudiantes lo expresan así:

Pues la escuela nos ayuda con nuestros hijos a educarlos, a guiarlos por el buen camino, que ellos aprendan cosas que pues uno, como no estudió pus [...] yo quisiera que ellos sigan estudiando para que sean alguien en la vida, que no se queden, así como nosotros [¿a qué se refiere con "alguien en la vida"?] alguien preparado, que tenga un buen trabajo, para que se preparen y no estén trabajando nada más en la casa, así como nosotros. (F. Guerrero, comunicación personal, junio de 2017).

Con este horizonte significativo se evidencia que la escuela es un espacio que define los que están dentro y fuera de él. El signo histórico civilizador de la escuela se manifiesta en las significaciones de la comunidad, pues se interpreta como el espacio que define las reglas para orientarse en un mundo cívico y social, y quiénes están dentro de ella las

“aprenden”, quienes están fuera las “ignorán” y carecen de ese conocimiento necesario para orientar su vida.

En este aspecto se hace presente el sentido socializador que significa la escuela en la comunidad, pues la convivencia con los compañeros es un signo distintivo en los recuerdos de los abuelos, las madres y los padres. La convivencia y el juego colectivo son las actividades que constituyen la vida escolar en la elaboración simbólica de los niños. Las maestras reconocen la socialización como propósito informal de la escolarización. El aspecto de convivencia y socialización marca el encuentro colectivo que traza significativamente a la vida escolar en el pasado y en el presente. Esto va más allá de la relación al interior de las aulas; implica reconocerse en la vida comunitaria a partir del espacio escolar, es decir, sentirse pertenecido a un grupo que comparte experiencias de vida, caracterizadas por condiciones particulares que se manifiestan en las prácticas escolares diarias.

#### EL CONFLICTO CULTURAL: LA ESCUELA COMO EL ESPACIO DEL CONOCIMIENTO MODERNO MEDIADO POR AÑORANZAS DE LA VIDA COMUNITARIA Y CAMPESINA

Los conflictos interpretativos también son expresiones que constituyen la vida escolar rural y es imprescindible abordarlos, pues en ellos se evidencian las principales rupturas significativas constituidas en la historia de la escuela. Como afirma Bourdieu y Passeron (1995), las interpretaciones de los diferentes actores educativos están mediadas por las experiencias de sus posiciones dentro del espacio social.

Las evaluaciones nacionales se centran en habilidades de comprensión de lectura, desarrollo de la escritura y operaciones básicas de las matemáticas, siendo este conocimiento el que se prioriza en las evaluaciones curriculares; sin dejar de lado la importancia del aprendizaje de las tecnologías y el inglés. Dichas evaluaciones han marcado el propósito institucional nacional que guía la práctica escolar, lo que ha significado un diseño curricular que prioriza el tiempo de enseñanza en estas áreas, excluyendo

el lenguaje comunitario y rural como aprendizaje significativo.

En este sentido, la generación que representan los abuelos es la que manifiesta el trazo más claro de un contraste entre cómo se vivía la escuela en sus años escolares y cómo se vive actualmente. Los abuelos recuerdan a la escuela como un espacio que irradiaba influencias hacia la colectividad y que, a su vez, era la colectividad la que la construía. Estos recuerdos se manifiestan como una deuda con el pasado.

En los años posrevolucionarios, en palabras de Moises Saenz como Subsecretario de Educación Pública en 1925 (en Loyo, 1985), uno de los objetivos de la escuela rural era el desarrollo del espíritu rural, que implicaba el arraigo al campo y al trabajo de la tierra. La escuela rural era un centro social para la comunidad y se le llamaba “La Casa del Pueblo”, era el lugar de reunión de los vecinos. La escuela rural funcionaba no solo como escuela para los niños, sino también para los jóvenes, sus madres y sus padres. Se instituían pequeñas bibliotecas no solo para la escuela, sino para todo el pueblo.

En estos tiempos escolares las bases institucionales marcaban el constante vínculo con la comunidad, al ser uno de los propósitos de la política educativa la apropiación del trabajo en el campo para el desarrollo económico. Es por ello que, para los abuelos, en el pasado, la imbricación de las prácticas escolares y comunitarias era innegable.

No sé si les enseñen así referencia al campo, no sé... ¡antes sí! ¡sí, a nosotros sí! ustedes váyanse a sembrar, a ayudarles a sus papás ya cuando salgan de la escuela, nos decían, porque aquí se vive del campo y no sé hoy, no sé cómo estén. Yo me olvidé de todo eso, y sí hace uno mal en realidad, porque la escuela es la cara del ejido, la escuela, bonita. (A. Torres, comunicación personal, junio de 2017).

En las expresiones de los abuelos surgieron frases como “la escuela es la cara del ejido y la escuela es el espejo del ejido”, que denotan esta pertenencia de la comunidad a la escuela,

pero no solo en cuestión de su mantenimiento diario, sino en la base simbólica que orienta la cotidianidad escolar.

Por su parte, la generación de las madres y padres son quienes manifiestan añoranzas comunitarias en las actividades escolares. Ellos han heredado significados y expectativas construidas en el pasado por sus padres y abuelos y, aunque su generación no vivió los primeros años de la edificación escolar y su vínculo comunitario, sí rememoran festividades y actividades escolares donde toda la comunidad se involucraba.

Ah pues este, los días festivos, el día de las madres recitábamos. En algunas ocasiones nos ponía bailables, yo siempre acostumbraba a cantar en vivo, así en persona, acompañada de mi tío Isabel, que era el que me acompañaba con una guitarra. (A. Reyes, comunicación personal, julio de 2017).

Para los abuelos, esta construcción comunitaria ha quedado atrás. Para ellos, hoy la escuela solo es fruto de la construcción gubernamental, la comunidad se ha vuelto solo receptiva de las planificaciones curriculares y administración de recursos que realizan las maestras. La comunidad está fuera de la planificación oficial curricular, conflicto que se presenta al rememorar la edificación inicial de la escuela en donde la comunidad, si bien no tenía injerencia en los planes de estudio, tenía mayor espacio de acción en la constitución física o social de la escuela.

“¡Esa escuela que está, nosotros la hicimos!... ¡¡sí!! a pura fatiga, claro, el gobierno dio los materiales y nosotros a pura fatiga, ¡sí! la hicimos. Y hora no, pus hora, ¡el gobierno todo dá! pa’ la mano de obra y pa’ todo, y antes no [...] primero hicimos excavaciones, ¡a fatiga, sí!”. (R. Reséndiz, comunicación personal, junio de 2017).

En cuanto a las festividades escolares, tanto madres como padres y abuelos reconocen su extinción. El conflicto se presenta principalmente ante

la incertidumbre sobre la ausencia de festividades que involucren la participación de los niños y otros personajes de la comunidad en actos artísticos o de juegos tradicionales. Asimismo, este conflicto involucra las actividades de siembra de hortalizas en la escuela. Para ellos, los niños y jóvenes han perdido el interés de estas prácticas, al reaccionar a la escuela solo con el aprendizaje de conocimientos disciplinarios.

Otra de las ausencias manifiestas es la identidad campesina, que se expresa mayormente en la base significativa de los abuelos. Ellos relacionan constantemente el quehacer de la escuela con la práctica de la siembra y del cuidado de la tierra. Las madres y los padres también traen al presente las actividades de siembra de hortalizas en su época de estudiantes. Estas tareas en el pasado eran parte de las actividades escolares recurrentes, significando a la escolarización como un espacio de múltiples actividades relacionadas a la adquisición de conocimientos curriculares, pero también relacionadas con actividades del campesinado.

#### DISTANCIAMIENTO ENTRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y EL CONTEXTO COTIDIANO

Los abuelos, las madres y los padres del estudiantado, así como las maestras, reconocen un distanciamiento entre el contenido del plan de estudios y las posibilidades que tiene la comunidad escolar de cumplir, principalmente, con los propósitos de los contenidos en los libros de textos.

... hasta donde hemos escuchado en los CETE’S [Consejos Técnicos Escolares] el niño debe de salir del preescolar leyendo, cosa que ¡pues no! Aquí te llegan los niños y a veces no se saben ni los colores, no saben ni agarrar el lápiz, o sea, están descontextualizados los planes y programas, porque nosotros como escuela multigrado tenemos que tener el mismo desempeño que una escuela de organización completa, y para nosotros es más difícil. A veces dicen los maestros multigrado son los más flojos, y, al contrario, somos los que más trabajamos, porque te mandan el mismo plan de estudio que

a una escuela que tiene un intendente [personal de limpieza], que tiene dos administrativos, que tiene un director, y aquí nosotras entre las dos tenemos que hacer las funciones de todos". (E. Martínez, comunicación personal, junio de 2017).

De acuerdo con el plan de estudios nacional, las materias a las que se les programa mayor tiempo curricular para horas clase son español y matemáticas, y es este contenido, a través del *Libro del Maestro*, el que les hacen llegar en físico a sus aulas, pues los aprendizajes de lectura, escritura y operaciones básicas son los principales indicadores de evaluación, tanto para las maestras como para estudiantes.

Este es un conflicto pedagógico entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes posibles de la población estudiantil, pues no se cuenta con las condiciones de desarrollo maduracional de los niños y las niñas al llegar a la educación primaria, al no contar con un desarrollo previo correspondiente a la etapa de preescolar, por la ausencia de este nivel educativo en la comunidad. También, se reconocen los vacíos contextuales en las situaciones de aprendizaje abordadas en los libros de textos.

Los libros vienen, por ejemplo, marcados con cosas que ni siquiera los niños conocen. En el de ciencias naturales vienen infinidad de material que no puedes conseguir aquí en el ejido, todavía cuando te viene aceite, arena, bicarbonato, bueno eso sí, pero a veces vienen cosas que ni en Ocampo venden, entonces es difícil trabajar. En el libro de desafíos matemáticos viene: reúnete con cinco compañeros, reúnanse en equipo de cinco compañeros. Aquí tenemos grupos de tres niñas ¡cómo lo haces ahí!, mejor no lo haces, te lo brincas, o bien si hay una manera de explicarlo de manera individual pues lo haces. (E. Saldaña, comunicación personal, julio de 2017).

El distanciamiento entre los contenidos curriculares y el contexto se expresa en los ejercicios en clase, al suponer grupos mayores

a los que se tienen en las escuelas multigrado o nombrar objetos que no se relacionan con la vida rural de los niños. Asimismo, los aprendizajes esperados han sido definidos desde las condiciones de una escuela urbana, dando por sentada la escolarización preescolar previa, cuando en estas poblaciones, aunque hay instalaciones de nivel preescolar su funcionamiento no es constante.

#### LA ALFABETIZACIÓN COMO MEDIO PARA LA INMERSIÓN A ESPACIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR O LABORAL, A LOS QUE NO SE TIENE ACCESO

Actualmente, madres, padres de familia, maestras y estudiantes han significado la búsqueda de alfabetización como un medio para involucrarse en espacios universitarios o laborales, con fines de lograr movilidad social, es decir, tener mayores ingresos a los que accederían si laboraran en alguna actividad productiva en el ejido. No obstante, el conflicto se hace presente ante la incertidumbre sobre la posibilidad de insertarse en el mercado laboral o ingresar a la universidad.

Las maestras legitiman constantemente, a través de las prácticas pedagógicas diarias, la necesidad de aprender conocimientos de lecto-escritura y matemáticas para desenvolverse en ambientes de educación superior y laboral. Por otro lado, los abuelos, las madres y los padres de familia han encontrado en la alfabetización una herramienta que les permite relacionarse con otros contextos, ya sea que impliquen reconocimientos jurídicos, laborales, o bien, experiencias en zonas urbanas.

Esto ha generado la legitimidad de la alfabetización escolar, que no solo se relaciona a lectoescritura y operaciones matemáticas, sino también al conocimiento digital y del idioma inglés. En la comunidad se considera la alfabetización como un medio que posibilita la continuación en otros niveles educativos, relacionándolo esto a la posibilidad de encontrar un empleo remunerado que evite migrar a los Estados Unidos de América para trabajar en el campo en condiciones de explotación laboral. O bien, se relaciona con la oportunidad de encontrar un empleo fuera del ejido, pero dentro del

país, que evite quedarse en el ejido a padecer las malas condiciones del trabajo en el campo.

Al ser uno de los fines de la escolarización, la adscripción a niveles superiores es uno de los servicios educativos al que tienen pocas posibilidades de alcanzar los habitantes de la comunidad, pues el servicio público del nivel secundaria y de medio superior se encuentra en la cabecera municipal y la educación superior pública se encuentra solo en otros municipios. Este distanciamiento geográfico de las instituciones de educación superior implica una falta de acceso que impide adscribirse a ellas, pues al carecer de recursos económicos que posibiliten la manutención de un estudiante foráneo en otro municipio, así como el pago de material pedagógico y cuotas escolares, conlleva a que signifiquen que estudiar niveles superiores es difícil y poco probable. Por lo tanto, esto genera un conflicto en relación con las finalidades de alfabetización en torno a la continuación de estudios.

No pues, lo mismo que le digo; el hecho de que aprendan algo, pero aquí mis hijos ninguno estudió... nomás dos de ellos fueron a la secundaria, los demás nomás primaria y ya, pero pues bueno de alguna manera fueron... pero yo ahorita en la actualidad me fijo que difícilmente llegan a alcanzar el título, la carrera, porque la mayor parte empieza, y pos no terminan, y pos no es fácil [...] pos una es la economía que tienen, ahorita está muy difícil. (M. Morales, comunicación personal, julio de 2017).

En situación paralela están las bajas posibilidades de insertarse en contextos laborales que impliquen un mejor nivel de vida. En el ejido al ser la mayoría de sus habitantes agricultores y ganaderos, y ante el desmantelamiento de políticas estatales o nacionales que apoyen la producción del campo, se encuentran con nulas posibilidades de desarrollo económico, pues sus cosechas solo les permiten el autoconsumo. Otra de las ocupaciones es el corte de caña, sin embargo, este solo comprende un periodo determinado en el año, lo que imposibilita un ingreso constante. Las oportunidades de

empleo se dan, principalmente, migrando del ejido a otras ciudades, ya sea dentro del país o fuera de él, siendo el principal destino Estados Unidos de América. Estas ocupaciones están desvinculadas de los fines de la escolarización y, específicamente, de los contenidos y aprendizajes que se generan en la escuela.

## CONCLUSIONES

En un SEM donde grupos socioculturalmente diferenciados han quedado a orillas del diseño de programas educativos y planes curriculares que dirigen la práctica escolar en México, se trazó el objetivo de analizar los significados en torno a la escolarización de comunidades rurales de Tamaulipas, noreste de México, eligiendo como caso de estudio el ejido de El Tigre del municipio de Ocampo.

A partir del cumplimiento de este objetivo se evidencia la conjetura de que la comunidad ha construido significados que legitiman las prácticas escolares, al estar adscrita al SEM desde la época posrevolucionaria. Sin embargo, esta sociedad presenta conflictos de significación sobre los aprendizajes proyectados por la escuela, al estar definidos en una lógica productivista, producida y legitimada por las hegemonías de saberes dominantes que se distancian de la realidad rural en México.

Esta condición se manifiesta en las expresiones comunitarias sobre la interiorización de la institución escolar y la legitimación de las prácticas escolares que dan sentido a la comunidad para pertenecer a la vida colectiva. Ser parte de un mundo escolar significa el reconocimiento existencial, social y jurídico en un grupo social.

Si bien, los procesos escolares son legitimados por la comunidad, aparecen incertidumbres, dudas y resistencias sobre la dinámica escolar actual. La identidad campesina, el contexto sociocultural y la memoria histórica que vivifica a la escuela rural son aspectos que han sido silenciados en el SEM, pero no aniquilados. La comunidad constantemente expresa este conflicto, pues la dinámica escolar ha cambiado con el tiempo y cada vez se aleja más de la lógica rural comunitaria, en su aspecto productivo, cultural y político.

El vínculo de la escuela con la comunidad, los rituales escolares en confluencia con rituales comunitarios, la diversidad de actores educativos involucrados y responsabilizados en la dinámica escolar, son aspectos que hoy solo son añoranzas. En el distanciamiento entre los planes curriculares y la realidad rural, los saberes y rituales comunitarios han sido el sacrificio constante. No obstante, la memoria colectiva aparece arrastrando principios sociales de la política educativa posrevolucionaria en México, como la identidad nacional y el progreso social, que fueron directrices de la práctica escolar. No obstante, se haya privilegiado más la movilidad social en contextos urbanos-industriales que en agrícolas rurales.

Desde la política educativa en la época posrevolucionaria en México se fue construyendo un sistema desarticulado, con un modelo homogeneizador que, aunque en el discurso defendía la vida de campo como opción de desarrollo económico y social, en la práctica este propósito no se consolidó y con el tiempo se fue anulando el diálogo rural y sus intenciones.

Este diálogo intercultural es una deuda que ha dejado la descentralización en el país, al ser una lógica de implementación de un modelo de corte neoliberal, que caracteriza acciones de manera vertical y lineal, que limita o bien, excluye, a los distintos actores locales en el diseño de planes, programas y proyectos educativos, así como a la participación comunitaria.

La escuela rural en Tamaulipas no es intercultural, no reconoce asimetrías sociales en la contextualización y el desarrollo de los contenidos curriculares, ni provee de espacios y tiempos que lo favorezcan. Como lo han evidenciado diversos estudios, ya señalados en apartados anteriores, la labor pedagógica ha sido diseñada e implementada desde lo urbano, y, a pesar de expresar la importancia de la regionalización escolar en documentos oficiales de las políticas educativas estatales, no se materializa en la práctica pedagógica.

Para hablar de una educación intercultural es necesario considerar no solo una democracia social, sino una democracia entre las formas del saber, como ya lo señala De Sousa Santos (2009). Comprender la alteridad rural

como las interpretaciones de sus actores educativos, desde sus conflictos entre el pasado escolar y el presente, y sus discontinuidades entre los saberes comunitarios y los que proyecta la escuela, abona a esta aspiración democrática de los saberes y a la emergencia de las ausencias sociológicas que argumenta De Sousa Santos.

Lo anterior requiere una direccionalidad de política educativa basada la pretensión de generar políticas con las comunidades y no para ellas, a través del diálogo constante con sus condiciones, significados y expectativas educativas. Es imprescindible en los estudios de educación intercultural dejar de focalizar el problema de lo rural ligado a manifestaciones étnicas, lo cual genera sesgos importantes en materia de procesos de resignificación de la heterogeneidad en el sector rural mexicano. En las comunidades rurales de Tamaulipas existen elementos simbólicos, así como aspectos identitarios únicos, que deben ser considerados como factores clave en la conformación de las políticas locales de tal forma que se re-signifique el valor de los saberes rurales en la vida escolar.

## REFERENCIAS

- Bertely, M. (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua. *Nueva Antropología*, 12 (42), 101-120.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz. (Eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-79). Colección estados del conocimiento, ANUIES-COMIE.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (2013). Introducción. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz. (Eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 21-39). Colección estados del conocimiento, ANUIES-COMIE.
- Bonfil, R., Bartolomé, M. A., Bonfil, G., Bonilla, V. D., Castillo G., Chas, M., Grünberg, G., Arvelo de Jiménez, N., Mosonyi, E.E., Ribeiro, D., Robinson, S. y Varese, S. (1971). Por la liberación del indígena (Declaración de Barbados). *Problemas*

- del desarrollo*, 2 (8), 169-174. <https://www.jstor.org/stable/43906047>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: entre el neindigenismo y la autonomía. *Andamios Educativos. Revista de Investigación Social*, 3 (6), pp. 97-135. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v3i6.330>
- Cervera, M. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. En J. Lizama (Ed.), *Escuela y Proceso Cultural: Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigidos a los mayas* (pp.57-88). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2017). *La pobreza en los municipios de México, 2015*. Coneval. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-municipal.aspx>
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur*. CLACSO/Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (54), 17-39.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública-CGEIB.
- Fierro, C., Tapia, G. y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- Gadamer, H. G. (1995). *El Giro Hermenéutico*. Cátedra.
- Gonzalbo, P. y Ossenbach, G. (1999). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández, S. (2021). ¡De “El Cielo” para el mundo! Palmilla para la tinta del dólar y tradición para Don Elpidio. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/tamaulipas-cielo-palmilla-tinta-dolar-turismo>
- Hernández, H., Flores, R., Santoyo, R. y Millán, P. (2012). Situación del Rezago Acumulado en México 2010. En J. Narro, Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp.117-162). Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. [http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP\\_05.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_05.pdf)
- Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002). *Aspectos generales de la descentralización educativa* (estudios de caso). LVIII Legislatura. [http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1714/Descentralizacion\\_Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1714/Descentralizacion_Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lizama, J. (2008). *Escuela y Proceso Cultural: Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigidos a los mayas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- López, O. y González, T. (2009). Educación, Pobreza rural y Cambio Social en Iberoamérica. En O. López y T. González. (Eds.), *Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia Histórica y Construcción de Sentido* (pp. 11-28). Anroart Ediciones. <https://issuu.com/claudemir/docs/educacaorural>
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo del maestro rural mexicano*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Cultura.
- Mignolo, W. D. (2016). Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial. *Hacer, pensar y vivir en la decolonialidad. Textos reunidos y presentados por comunidad psicoanálisis/pensamiento decolonial*, (pp. 41-99). Ediciones Navarra/Borde Sur.
- Ornelas, C. (2014). La reforma educativa: las leyes y lo posible. En J. Tarango y J. L. García. (Eds.), *Modelos e iniciativas en*

*educación superior: perspectivas internacionales* (pp. 13-46). Alfagrama.

- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. N. Arata; C. Escalante y A. Padawer. (compiladores), Antología esencial. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. DOI: 10.2307/j.ctvn96f7w
- Salazar, A. A. (2018). *Sentidos escolares en comunidades rurales del suroeste de Tamaulipas: el caso del ejido El Tigre, Cd. Ocampo*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, (40), 1-12.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). Introducción. En S. Schmelkes y G. Aguila. (Eds.), *La educación multigrado en México* (pp. 14-17). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

*Fecha de ingreso:* 17/07/2020

*Fecha de aprobación:* 13/10/2021