

REVISTA  
DE LA  
CEPAL



NACIONES UNIDAS

21

# Revista de la CEPAL

*Director*

RAUL PREBISCH

*Secretario Técnico*

ADOLFO GURRIERI

*Secretario Adjunto*

GREGORIO WEINBERG



NACIONES UNIDAS  
COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA

SANTIAGO DE CHILE / DICIEMBRE DE 1983

**SUMARIO**

Introducción	7
La educación latinoamericana. Exclusión o participación. <i>German W. Rama</i>	13
Una perspectiva histórica de la educación latinoamericana. <i>Gregorio Weinberg</i>	39
Educar o no educar: ¿Es éste el dilema? <i>Carlos H. Filgueira</i>	55
El papel de la educación en relación con los problemas del empleo. <i>Juan Pablo Terra</i>	79
Desarrollo y educación en zonas rurales. <i>Carlos A. Borsotti</i>	111
Modelo pedagógico y fracaso escolar. <i>Juan Carlos Tedesco</i>	131
Perspectivas políticas de la educación y de la cultura. Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo. <i>Pedro Demo</i>	145
Estilos de desarrollo y educación. Un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades. <i>Marshall Wolfe</i>	155
Algunas publicaciones de la CEPAL	173

## Desarrollo y educación en zonas rurales

*Carlos A. Borsotti\**

Los problemas vinculados a la educación en las áreas rurales son muchos y muy variados por lo que el autor procura ordenarlos en cuatro grandes categorías de manera que faciliten su consideración por parte de quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre los mismos.

La primera categoría abarca las "cuestiones previas", referidas en especial a los principios normativos y técnicos a partir de los cuales se interpreta la realidad y se elaboran propuestas de acción; la segunda incluye las orientaciones de las políticas educativas, es decir, la aplicación de los mencionados principios a las decisiones relativas al para qué, a quién, qué y cómo de la educación; la tercera considera en qué condiciones se realiza la práctica de las políticas educativas; mientras que la cuarta examina la situación de la sociedad y la educación en las zonas rurales.

Dicha cuarta, y última categoría de problemas, abarca la segunda mitad del artículo y significa un intento por presentar una visión sumaria de la estructura de la sociedad rural, de los cambios registrados durante las últimas décadas, y de algunos aspectos educativos de las zonas rurales particularmente importantes, como el perfil educativo y el sistema educativo formal y su rendimiento cuantitativo.

En las conclusiones, el autor enuncia algunas notas acerca del futuro probable de la educación en las áreas rurales en los próximos años: en una situación de crisis es difícil que ellas puedan competir con éxito por los escasos recursos disponibles con otras áreas y grupos más poderosos.

\*Investigador del CENEP (Centro de Estudios de Población) y colaborador del Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

## Introducción\*

La Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe, recomendó centrar las actividades en algunos objetivos específicos y otorgar atención prioritaria a algunos grupos de población, particularmente pertinentes para mejorar la situación educacional de las zonas rurales de la región (OREALC, 1981).

Entre dichos objetivos específicos se enumeran: a) escolarizar a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; b) eliminar el analfabetismo; c) desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos. El objetivo de mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos aparece como una condición necesaria (aunque no suficiente) para el logro de los objetivos precedentes.

Entre las poblaciones a las que se deberá prestar atención prioritaria se incluyen: a) los grupos poblacionales afectados por la pobreza crítica (generalmente ubicados en las zonas rurales y las urbano-marginales); b) las poblaciones indígenas afectadas por la pobreza y la incomunicación lingüística; c) la población adulta de 15 años y más que no recibió educación y está 'en situación' de analfabetismo; d) los jóvenes y niños del medio rural que no han podido ingresar a la escuela o abandonaron sus estudios; e) los menores de 6 años de edad cuyas condiciones de nutrición y de ambiente familiar y socioeconómico los colocan en desventaja para su incorporación al sistema educativo, su permanencia en el mismo y su progreso escolar.

Los problemas que se intenta atacar no son nuevos por cierto y, no obstante las mejoras registradas en los últimos decenios tanto en términos absolutos como relativos, su persistencia estaría indicando que responden a causas profundas, de distinta naturaleza (política, económica, cultural y técnica) y estrechamente interrelacionadas. Aun los países de la región que alcanzaron altos niveles relativos de desarrollo educacional, mantienen bolsones de población rural afectada por serias deficiencias educativas. La gravedad del

\*La sección IV de este trabajo es una apretada síntesis de los documentos números 25 y 26 de la bibliografía adjunta.

problema, la profundidad de sus causas y su misma perduración señalan la conveniencia de dejar a un lado cualquier ilusión de hallar soluciones o mejorías rápidas. Por otra parte, la misma duración del problema, junto con los enfoques parciales de que ha sido objeto en muchas ocasiones, dieron lugar a ideas estereotipadas acerca de 'lo' rural, de 'la' cultura rural, de 'la' escuela en los medios rurales, las que dificultan la comprensión cabal de los problemas e interfieren hasta en la manera de plantearlos.

Quizás un camino adecuado para lograr una visión más lúcida de las dificultades que plantea la misma complejidad del problema y, simultáneamente eludir los sesgos del negativismo (fundado en esas mismas dificultades y complejidades) y de un cierto romanticismo ruralista (fundado en muy justificados juicios de valor), consista en centrar estas reflexiones alrededor de un ejercicio de empatía y proponer la pregunta: ¿Qué haría usted si llegara a ser responsable de la educación en las zonas rurales de un país?

Puesto que esta pregunta tiene casi tantas respuestas como países hay en la región, cada eventual responsable enfrentará distintos problemas y tendrá diferentes posibilidades y limitaciones para resolverlos. Por lo tanto, aquí no se pretende reflejar la realidad de ningún país en particular ni proponer un recetario válido para cualquier espacio social. Los análisis son útiles (nada más ni nada menos), para plantear los problemas de la manera más adecuada y para estimar los resultados probables de las acciones que se emprendan, pero de ellos no puede deducirse qué valores constituyen el eje central de los proyectos sociales, como así tampoco inferirse la fuerza política para llevarlos a la práctica, ni producir los cambios que, en última instancia, dependen de los agentes sociales que hacen la historia, sean individuos, grupos o clases sociales.

Si se retoma el ejercicio planteado, es probable que el eventual responsable de la educación en las zonas rurales de su país vaya respon-

diendo por partes. En primer término, trataría de que su cargo le permita realizar un proyecto de desarrollo educacional y pasaría a describirlo. En segundo término, trataría de mantener el cargo, lo que implica ocupar una posición en la pugna política (abierta o latente), y significa contactos políticos, logro de consenso, acumulación de voluntades, neutralización de los grupos que no están en el poder y disienten, parcial o totalmente, de quienes lo detentan; además de tratar de que las disidencias se planteen en términos políticos (qué educación, a quiénes, cuándo, cómo, dónde, etc.). En tercer término, trataría de obtener los recursos necesarios. En cuarto término, trataría de estimar la "resistencia de los materiales", es decir, la actitud de los funcionarios administrativos y técnicos de oficina (cientistas de la educación, planificadores, sociólogos, etc.) y de terreno (docentes, directores, supervisores, etc.), así como el grado de agilidad que le permiten la legislación, las reglamentaciones y los trámites (qué puede hacer por su cuenta, qué debe ser refrendado por un funcionario de rango superior). Sólo llegado a este punto, el eventual responsable estaría en condiciones de decir en qué medida el proyecto de desarrollo educacional propugnado puede ser puesto en práctica.

Para llegar a este punto, el futuro funcionario habrá dado respuesta (más o menos explícita), a una serie de temas que son recurrentes cuando se trata de educación en las zonas rurales: algunos de ellos podrían ser catalogados como cuestiones previas; otros hacen más directamente a las orientaciones de la política educativa; otros, se refieren a las condiciones de la práctica de esa política educativa; otros, finalmente, se relacionan con el diagnóstico de lo que está sucediendo en el medio rural y en el servicio educacional al que tiene acceso la población de ese medio. Si se prosigue con el ejercicio de empatía propuesto, se pasará revista a los temas mencionados.

## I

## Cuestiones previas

1. *Educación para los pobres o satisfacción de necesidades educativas básicas*

Se ha sostenido que entre las políticas centradas en la pobreza y las centradas en las necesidades básicas existe una disparidad sustancial (Graciarena, 1979; UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981 a). Las políticas que adoptan un "enfoque centrado en la pobreza, definen a ésta como un problema autocontenido, sin proyecciones sobre otros ámbitos estructurales y procesos sociales más amplios, por lo que intentan aportar soluciones al problema de la pobreza masiva como situación anómala que debe erradicarse o extirparse, lo que puede hacerse sin postergar ni reducir el crecimiento, ni alterar los rasgos estructurales de la economía y del poder, ni la dinámica del estilo de desarrollo vigente... suelen conducir a propuestas asistencialistas o paternalistas... las que se ubican al margen de las políticas y estrategias generales de desarrollo" (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981 a, p. 159).

Por su parte, las políticas que adoptan un enfoque centrado en las necesidades básicas parten de un "amplio espectro de problemas: alimentación, recursos naturales no renovables, población, balance ecológico, democracia, orden internacional, justicia social y superación de la alienación humana... Este enfoque pone en cuestión el logro del pleno desarrollo de la persona humana, e implica un rechazo radical de los sistemas sociales vigentes y hasta de la civilización industrial... Las propuestas derivadas de este enfoque demandan, de una u otra manera, la reorganización total de la personalidad individual y social y del orden social internacional y nacional requiriendo, en lo que respecta a éste, la reestructuración de las instituciones y del poder político y económico" (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981 a). Entre estas dos posiciones existen posibilidades intermedias que, si bien suponen transferencias de recursos de diverso orden y algún grado de redistribución del ingreso de arriba hacia abajo, no implican el aumento de la participación social y política como un requisito del proceso de de-

mocratización fundamental implícito en el enfoque de las necesidades básicas (Graciarena, 1979). La decisión acerca de cuál es la posición que debe adoptarse constituye un juicio de valor, basado en criterios distintos de los que fundamentan un juicio de factibilidad. En las políticas educativas, como en cualesquiera otras, esta tensión entre lo deseable y lo factible está siempre presente y las formas como se resuelve no pueden ser juzgadas en abstracto.

2. *El grado de neutralidad de los mecanismos o instrumentos técnicos*

Con frecuencia, las recomendaciones de estrategias o los proyectos de desarrollo educativo en las zonas rurales pasan revista a todos los aspectos de la gestión educacional (organización político-administrativa, planificación, diseño de los currícula [planes, horarios y calendarios, actividades], textos y materiales didácticos, evaluación, supervisión, formación y capacitación docente, coordinación inter-institucional, investigación educativa, etc.), y nada cabría observar a esa práctica, si no fuera por la reiterada comprobación de que no suele hacerse explícito el contexto sociopolítico, ni de qué manera los distintos aspectos considerados serán llevados a la práctica y sus posibilidades efectivas de concretarse. La propuesta de concretar la regionalización como modo de realizar la gestión político-administrativa, puede ser compartida, pero deja pendientes las preguntas acerca de si ella se reducirá sólo a los aspectos técnicos de la educación o si comprenderá también las decisiones políticas, si se producirá una efectiva transferencia de recursos técnicos y financieros o si cada región se manejará con los recursos de que disponía hasta entonces, si la regionalización supone un efectivo flujo ascendente en la adopción de las decisiones, si se limitará sólo a los aspectos educacionales y a aquello que entra en el ámbito de la educación rural, etc. La propuesta de impulsar tecnologías apropiadas y de bajo costo para el proceso de enseñanza-aprendizaje (OREALC, 1983), plantea todas las

dudas que siempre provoca el saber para qué son apropiadas esas tecnologías, quiénes lo deciden y con qué criterios. La respuesta a estas preguntas puede dar indicios acerca de si la política educativa se basa en un enfoque centrado en las necesidades básicas o en la pobreza, ya que pueden impulsarse tecnologías apropiadas y de bajo costo para todo el sistema educativo a fin de obtener un alcance masivo en la población con niveles educativos más bajos o para no alterar la distribución de recursos destinados a la educación de los sectores urbanos.

No deja de llamar la atención que muchas de las propuestas, atribuidas a la educación en general, aparezcan referidas y reiteradas cuando se trata de las zonas rurales, en particular las relacionadas con el diseño de planes y programas de acuerdo con las necesidades de cada zona, la participación comunitaria, el conocimiento del medio, etc. La limitación de estas propuestas al ámbito rural puede deberse al hecho de que se piensa que las necesidades de las zonas urbanas son similares, o que la participación comunitaria es prescindible dado que la población urbana ya tiene otros medios de participación o que los docentes ya conocen (por ser urbanos) las necesidades de la comunidad, o que el medio urbano es un conocimiento compartido por docentes y alumnos. Muchos de estos supuestos son claramente inadecuados, por lo que cabe concluir que lo que está subyaciendo es una concepción de la educación para las zonas rurales totalmente distinta de la de las zonas urbanas, lo que puede ser adecuado, pero deja pendiente la pregunta acerca de si el reconocimiento de la heterogeneidad tiene por objeto llegar a la homogeneidad o fijar, desde el punto de vista educacional, dos mundos separados.

### 3. Crisis de la educación o crisis de incorporación

La educación está en crisis y esta crisis afecta a todos sus aspectos: el autoritarismo implícito en la relación docente-alumno; la carencia de objetivos acerca del hombre que se quiere formar; su "concepción bancaria"; su reproducción de las relaciones sociales; su falta de aliciente para una actitud crítica en el educando; su propensión a limitar la creatividad personal; etc. Tampoco esta crisis es nueva; se ha hecho carne en los sectores medios y altos urbanos (tanto de los docentes

como de los padres), desde hace ya bastante tiempo y se ha manifestado en propuestas que van desde el desarrollo de métodos y técnicas hasta la desescolarización total. Esta crisis, a la que los pesados sistemas educativos formales de la región van dando respuestas aisladas y esquivas, difiere de la situación crítica en que se encuentran dichos sistemas, la que consiste en la necesidad de incorporar a un público que hasta ahora fue o es negado de hecho por esos sistemas, en la medida en que su estructura, métodos y prácticas ofrezcan un servicio adecuado para otro tipo de público. Paradójicamente, la población rural demanda una escuela tradicional que nunca tuvo, mientras que las propuestas de los técnicos apuntan a ofrecerle un sistema desescolarizado, participativo, activo, que aún no tiene vigencia real y generalizada en el ámbito urbano, sea porque no existe la decisión de adoptar medidas que implican una revolución que va más allá de lo educativo, o porque se carece de los recursos humanos y financieros necesarios.

En lo que respecta al desarrollo educacional de las zonas rurales, la confusión entre crisis de la educación y situación crítica de incorporación, puede conducir al mantenimiento de las condiciones actuales: deficiente escuela tradicional y aplicación experimental de innovaciones, de escasa repercusión.

### 4. Distintas formas que adquiere la educación

Si por educación se entiende los diversos procesos por los que se produce el aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc., es posible distinguir, como primera aproximación, los siguientes ámbitos: a) la socialización temprana, que incluye todas las prácticas en la que participan los niños en su familia y en su comunidad; b) las prácticas pedagógicas incluidas en el sistema educativo formal; c) las prácticas pedagógicas incluidas en las diversas acciones de educación no formal, sea orientadas a complementar o a reemplazar las acciones del sistema educativo formal (lecto-escritura, cálculo, etc.), sea que apunten a los más diversos fines (capacitación en diferentes destrezas); d) la educación incidental, que incluye todos los procesos difusos y no intencionales de enseñanza-aprendizaje implícitos en cualquier práctica social (acciones y relaciones), mediante los cuales se adquieren

nuevos aprendizajes o se mantienen, reforman o cuestionan aprendizajes anteriores. La socialización temprana y la educación incidental se realizan en el medio sociocultural al que pertenecen los individuos, tanto educadores como educandos, y ese medio sociocultural puede reconocer distintos grados de congruencia, complementariedad o contradicción con la cultura propia de las prácticas pedagógicas de la educación formal o no formal.

La congruencia entre la cultura de los educandos y la de la educación formal y no formal, elimina una de las posibles fuentes de fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, éste es sólo uno de los ángulos desde los cuales puede considerarse el asunto. Otro ángulo es el de los valores contenidos en esa cultura (consumismo, competitividad, individualismo, etc.) y transmitidos tanto por los medios de comunicación social como a través de las más diversas prácticas cotidianas. Cuando la cultura de los educandos no es congruente, o es francamente contradictoria o paralela con la de la educación formal y no formal, aparece una de las causas más formidables del fracaso en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, se suscita una serie de cuestiones de profunda raigambre ética: la posible violencia cultural; la aspiración de los supuestamente violentados por incorporarse a la cultura de la que la escuela es sólo una manifestación; el escrupuloso respeto de las culturas de algunos grupos de la población que, al no tener representación política en un Estado que no se define como multi-étnico, pueden quedar como enclaves; etc. Desde este punto de vista, la discusión sobre la eficacia de alfabetizar en lengua materna o en castellano, es un puro problema técnico que supone haber dado respuesta a todas las cuestiones antes planteadas.

### 5. *Las interpretaciones de la realidad*

Si algo sugieren los temas que acaban de bosquejarse es que las interpretaciones de las tendencias registradas en la sociedad, y las propuestas para actuar sobre ellas, se realizan desde una escala de valores y desde alguna teoría, cualquiera sea el grado de conciencia que se tenga sobre una u otra. Los diagnósticos y políticas tenderán a ser muy diferentes: a) si se considera que el desarrollo consiste en la variación de las relaciones técnicas entre una serie de indicadores, o si se lo entiende como el proceso histórico de los países de la región, en cuanto formaciones socioeconómicas capitalistas dependientes, cuyos estilos de desarrollo están, de alguna manera, condicionados por su inserción en el orden mundial; b) si se concibe al Estado como un aparato burocrático encargado de diseñar y ejecutar políticas, o como la relación política fundamental de la sociedad, con relaciones determinadas y específicas con la sociedad civil; c) si se consideran las diferencias en el acceso de los distintos sectores sociales al empleo, al ingreso y a los distintos bienes sociales (entre ellos la educación), como resultantes de la incorporación o marginalización diferencial emergente de las insuficiencias del proceso de modernización, o como consecuencias necesarias de las relaciones sociopolíticas en que se realiza el proceso de acumulación del capital. Este punto es crucial en las zonas rurales, ya que se vincula con la forma en que se define la cuestión campesina y sus relaciones con la cuestión indígena; d) si se concibe a la educación como un medio para formar recursos humanos, para aumentar la eficiencia económica, para arraigar al campesino al medio y disminuir la presión emigratoria, o como un derecho humano fundamental.

## II

## Las orientaciones de las políticas educativas

Las orientaciones de las políticas (para qué, a quién, qué, cómo), tienen un ineludible componente ético y, como acaba de verse, ese componente se pone en seguida de relieve en el caso de la educación y se manifiesta en los instrumentos técnicos a los que se recurre. Pero los valores no son un conjunto de principios abstractos contenidos en un texto, sino que se concretan en la vida de todos los días, hasta por descuido. A la luz de esta aplicación necesaria que se hace de los valores a la realidad, se considerarán algunos aspectos de las orientaciones de las políticas educativas en las zonas rurales.

En los documentos donde se exponen esas políticas, por lo general, se va respondiendo a las preguntas centrales en el siguiente orden: para qué, qué, a quién, cómo. Cuando se llega a las contestaciones propuestas a la pregunta relativa al cómo, se levanta la sospecha que el trastocamiento de las preguntas no es sólo una mera cuestión de ordenamiento expositivo y que se ha dado respuesta a las interrogantes relativas al para qué y al qué, antes de responder la pregunta relativa a quiénes. Esto pone de relieve que, paradójicamente (pero no incongruentemente para el estilo de pensamientos tecnocráticos), el eje de la política no está en el hombre y sus relaciones sino en alguna de las mitologías ya no tan modernas (los incrementos de la productividad, una tasa de crecimiento en la producción, el desarrollo económico, etc.), que dan por resultado esa abstracción denominada la 'población rural'.

Se ha dejado de lado la concepción de lo rural como un mundo separado e inmóvil. Se ha avanzado, como lo ha hecho la recomendación de Quito citada al comienzo, en la distinción de la población-meta en grupos de edad y sexo. Se han identificado algunas situaciones típicas en que se encuentra la población rural (medianos productores con capacidad de acumulación; productores integrados al mercado, aunque sin capacidad de acumulación; asalariados de residencia rural-urbana; situaciones de autosubsistencia; indígenas —por lo común concentrados en estas últimas situaciones— y no indígenas). Sin embargo,

todo ello no se refleja, aún, en las orientaciones de políticas y se insiste, por ejemplo, en proponer como una de las respuestas al para qué, "procurar el arraigo de la población en la zona rural a través de incentivos adecuados", en "orientar el desarrollo de habilidades en función del empleo y trabajo en las zonas agrícolas" (OREALC, 1983, p. 39).

A este irrealismo consistente en responder a la pregunta sobre el para qué sin tener en cuenta las condiciones de vida de las poblaciones-meta, se añade la posibilidad de segregación de esas poblaciones, la que no estaría siendo generada por la educación sino, en todo caso, legitimada y avalada por las políticas educativas. Nada fácil es por cierto definir el arquetipo de hombre al que se quiere tender por medio del sistema educativo, en sociedades caracterizadas por la heterogeneidad estructural, con un Estado-Nación en expansión y donde la correlación de fuerza entre las clases configura un tiempo y un espacio social particularmente cambiante. Sin embargo, o se asume el desafío o se continuará respondiendo al para qué de la educación en función de un hombre abstracto que no responde a ninguna realidad (aunque se aproxime a la de la población urbana de los estratos medios altos), o segmentando a la población en fragmentos cuya recomposición en una ciudadanía y en una solidaridad nacional será problemática.

Este desafío no se reduce sólo al para qué de la educación. El origen y la expansión temprana de los sistemas educacionales de la región tienen raíces urbanas. En la medida en que se intentó homogeneizar a toda la población, integrar el Estado nacional, evitar o paliar los rasgos de la irrupción rural en las ciudades, se trasplantó al campo, de manera particularmente deteriorada, el modelo de escuela única nacional y un maestro único nacional, desconociendo los subregionalismos y las subculturas, con lo que el deterioro fue aún mayor. Ante esta comprobación se propone una solución estructurada alrededor de dos ejes principales: la descentralización técnica y administrativa; el abandono de los modelos urbanos,

inadecuados para el área rural. Esto ha llegado a plantearse en términos de dilemas: educación básica común nacional o educación diferenciada; organización centralizada u organización descentralizada. Además, suelen tomarse los extremos de ambas alternativas y proponer una opción entre una educación básica común nacional y centralizada y otra básica diferenciada con organización administrativa y técnica descentralizada. Con esto, se ha tendido a desconocer opciones intermedias, tales como una educación básica diferencial con centralización técnico-normativa pero no administrativa o una educación básica común con descentralización administrativa y técnica, u otras como las que fueron puestas en práctica, con cierta continuidad, en algunos países de la región (Costa Rica, Colombia).

La propuesta de una educación básica común nacional y centralizada se mantiene, de hecho, en muchos países de la región y es, quizás, la más congruente con los estilos de desarrollo vigentes si se la considera desde el ángulo del discurso político. Si se intentara realmente ponerla en práctica y dar acceso y retener a la población rural y marginal urbana en una escuela que se aproximara al modelo urbano (completa, pluridocente, con maestros titulados, con materiales didácticos, etc.), tal propuesta presentaría requerimientos políticos y financieros que la harían inviable.

La propuesta de una educación básica diferenciada en la base aunque común en los objetivos, con descentralización administrativa y técnica pero integrando sus distintos niveles, se ha llevado a la práctica recurriendo a la nuclearización y a la regionalización (también llamada 'mapa educativo'). A este diseño se incorporan las actividades educacionales oficiales, formales y no formales, en educación básica, alfabetización, educación funcional y, en ocasiones, en educación media. La exclusión de las universidades y de los establecimientos privados de enseñanza, así como la limitación de esta forma de organización del servicio educativo, si bien son un indicio de las características de la integración del sistema educativo perseguido y de sus conexiones con el resto de la sociedad, no debiera llevar a negar todos los avances que significa esta propuesta y los aportes que de ella pueden esperarse.

Algunas propuestas técnicas referidas a aspectos más específicos de las políticas educativas son notoriamente inaplicables dadas las condiciones reales y, en particular, las que se originan en reuniones internacionales donde las poblaciones-meta se diluyen en la diversidad de situaciones existentes en los países de la región. Sin duda, las orientaciones de políticas que de ellas se derivan cumplen un valiosísimo y doble papel: exponer el programa de la "otra" educación y denunciar las graves deficiencias de la educación vigente. Las propuestas mencionadas sugieren, entre otras cosas, lograr una relación pedagógica que implique inter-educación; una ruptura de la noción de espacio educativo como espacio separado y gradual; una educación que tome en cuenta el medio partiendo de su efecto educativo; el cambio de una actitud de dependencia y conformismo a una actitud crítica y participante; una educación útil para complementar y perfeccionar la concepción de mundo que tiene la comunidad; una educación basada en los postulados de ser activa, situada, integral, integrada y conducente a la acción; una educación personalizada; una educación integrada a las actividades productivas y que contribuya al aumento de la producción y de la productividad; un sistema educativo formal de estructura flexible, ágil y adaptable a necesidades cambiantes para ser más eficiente y equitativo; un docente cuyo papel esté determinado por la realidad, para que de esa manera se convierta en un agente de cambio económico, cultural, social y político de las zonas rurales; un docente capacitado para mantener una nueva relación pedagógica, participar en actividades educativas interdisciplinarias, organizar experiencias de promoción de la comunidad; un docente, por fin, que tenga los conocimientos y las motivaciones suficientes como para realizar una pedagogía del medio y adaptada al medio, que actúe interdisciplinariamente.

La larguísima enumeración precedente pone de relieve cuánta razón tiene Gregorio Weinberg cuando sostiene que se piensa en una educación del siglo XXI, mientras el sistema educativo y la organización escolar corresponden a una educación del siglo XIX, y a la cual la población de las zonas rurales tuvo poco acceso y aún menos permanencia.

### III

## Las condiciones de la práctica de las políticas educativas

Se ha considerado conveniente llamar aquí la atención sobre algunos aspectos que no son novedosos, pero cuyo tratamiento tampoco es frecuente en relación con las condiciones en que se ponen en práctica las políticas educativas.

Entre las diversas clasificaciones hechas de los estilos de desarrollo, una de ellas los distingue según se trate de sociedades de mercado, de economía mixta o de economía planificada. La casi totalidad de los países de la región se sitúa en distintas combinaciones de economías mixtas y de mercado. Lo que aquí interesa destacar es que esas formas económicas son también, y básicamente, maneras de articulación de las sociedades y sus clases. Estos distintos modos de articularse las clases condicionan las prácticas políticas y, entre ellas, las educativas. El tema es aún más complicado porque, dada una serie de circunstancias, en las sociedades latinoamericanas las economías de mercado no se corresponden, necesariamente, con sistemas políticos liberales, así como las economías mixtas tampoco se corresponden, forzosamente, con sistemas políticos social demócratas o de democracia social. Los espacios que en uno u otro caso se generan para la acción, tanto en el ámbito oficial como fuera de él, presentan distintas posibilidades y limitaciones pero, en general, todo aquello que conduzca a una educación activa y con participación y organización de la comunidad, suele ser sospechado de "indoctrinación en ideologías exóticas" y acusado de "fomentar la subversión" como a veces ha sido reconocido oficialmente.

En relación con lo anterior puede considerarse la percepción que poseen distintos grupos políticamente activos acerca de los procesos registrados en la región. Para algunos, aquí no se han producido cambios o, al menos, ellos no han tenido la intensidad ni han seguido la dirección que se hubiera deseado. Para otros, los cambios registrados fueron controlados por las clases dominantes. Para otros, por fin, los cambios fueron profundos y, mientras algunos de éstos sostienen que su profundización puede llevar a la ruptura del sistema, existen quienes piensan que el sistema posee una indefinida capacidad de adapta-

ción. Según cual sea el peso político de quienes sostienen una u otra visión serán distintas las posibilidades de poner en práctica una determinada política educativa para las zonas rurales.

Aparte del que poseen los grupos políticamente activos, hay otros estados de la conciencia colectiva que no son menos reales por ser más difíciles de definir. Cada clase considera como legítimo, como adecuado, demandar una cierta cantidad y calidad de educación. El asunto consiste en determinar en qué medida esas demandas son reputadas legítimas por las otras clases y, además, en qué medida el reconocimiento de esa legitimidad implica que, en caso de producirse una reasignación de recursos, ésta será aceptada o conducirá a distintas formas de protesta política. Cuando se toma en cuenta la situación educacional en los medios rurales y las condiciones de vida allí predominantes y se exponen en una propuesta política, tiende a producirse en los sectores medios y altos urbanos un movimiento de simpatía y de solidaridad emocional. Sin embargo, cuando los recursos destinados al desarrollo educativo y de las zonas rurales empiezan a afectar o amenazan afectar la cantidad y calidad de la educación que esos sectores definen como legítimas y adecuadas para ellos, las emociones se transforman en oposición política. Este suele ser el momento en que las políticas centradas en las necesidades básicas comienzan a transformarse en políticas centradas en la atención de los problemas de los pobres. Por otra parte, quienes tienen muy poca o ninguna educación por lo común tienen una idea muy vaga, si alguna poseen, de la cantidad y calidad de la educación que demandan y además disponen de un poder político relativamente reducido. De esta manera, la asignación de recursos educativos (humanos, técnicos y financieros) que, según las reglas de distribución vigentes, corresponden a los estratos medios y altos urbanos, se convierte en una limitante de primer orden para las políticas de desarrollo educativo en las zonas rurales.

Dadas las características predominantes en los sistemas educativos formales de la región, hay quienes sostiene que en ella no existen tales siste-

mas, en cuanto organizaciones formales, esto es, planificadas y estructuradas deliberadamente con el propósito de obtener fines específicos. Por otro lado, hay quienes sostienen que, con sus propias características, tales sistemas sí existen y que su manera de ser es la que corresponde a sociedades segmentadas, estructuralmente heterogéneas y concentradoras. Estas diferencias de opiniones no son de índole académica ya que, si se admite la existencia de un sistema, con sus características propias, ello implica que una intervención tendiente a cambiar cualquiera de sus elementos o las relaciones entre ellos tendrá, a corto o a largo plazo, consecuencias sobre los elementos restantes. Aun en el caso de sistemas en mayor o menor medida desintegrados, como sucede con gran parte de los sistemas educativos de la región, con las universidades por un lado y por el otro las distintas direcciones (de enseñanza media, primaria, de educación rural.—en algunos países—, de educación de adultos) que actúan desconectadas entre sí, la integración está dada por la población que demanda sus servicios y por la asignación de recursos a cada uno de los segmentos, lo que afecta (como antes se expuso), la atención de dichas demandas. La segmentación administrativa de la educación en las zonas rurales puede permitir reasignar recursos hacia ese sector (hasta un límite indefinido) y desarrollar una cantidad de acciones sin la interferencia de otros segmentos del sistema (también hasta ciertos límites indefinidos), pero también puede conducir a prestar un servicio de baja calidad sin perjudicar la situación de los restantes segmentos.

Otro aspecto que parece conveniente considerar en relación con la práctica de las políticas educacionales consiste en la historicidad de todos y cada uno de los elementos que configuran el fenómeno educativo. Han variado los educandos, los métodos y técnicas, las formas de manejar los presupuestos, el volumen y la complejidad de los ministerios de educación, etc. Se ha modificado la profesión docente desde el punto de vista de la consideración social, de la extracción social de sus miembros, de su reclutamiento, de sus ingresos relativos, de su formación, de la ideología que se trasunta en sus actitudes y aspiraciones, etc. Cada una de estas historias se ha

movido siguiendo sus propios ritmos, que no siempre han sido confluentes y, menos aún, canalizados hacia el mejoramiento, o al menos, al mantenimiento de la calidad del servicio educativo para los sectores populares y, en particular, para las zonas rurales. El hecho es que esas historias tienen su inercia y que ésta plantea distintas posibilidades y restricciones en la ejecución de las políticas educativas.

Por último, debe recordarse que la modificación intencional de los diferentes aspectos que integran el fenómeno educativo requiere diversos tipos de poder social y político y, además, distinto tiempo. Con algunos de ellos puede operarse con relativa facilidad y a corto plazo, en especial si se dispone de recursos: subsidios a las familias; almuerzos escolares; cuadernos, textos y materiales didácticos; control del cumplimiento de las disposiciones adoptadas; etc. Otros, en cambio presentan más dificultades y requieren mayor consenso y legitimidad como los reordenamientos técnico-administrativos que implican modificaciones en el poder relativo dentro del sistema. Otros, por último, no son fácilmente manejables porque consisten en conductas, valores, ideologías enraizadas en la vida cotidiana, instituciones, que poseen su propia inercia: formación de los docentes; aspiraciones de la población que se manifiestan como demandas educativas; "distancia" a la cultura escolar; papel de la educación en las estrategias de las familias; etc. Estos distintos grados de poder político y social requeridos, así como los diferentes tiempos de maduración, se hacen presentes aun en el caso de que los aspectos a modificar se limiten al sistema educativo formal. Un caso paradigmático lo ofrecen aquellas políticas que se proponen lograr objetivos a corto o a mediano plazo mediante la formación o capacitación de los docentes.

Luego de hacer explícitas, a vuelo de pájaro, algunas cuestiones preliminares que (consciente o inconscientemente) deberá enfrentar el eventual funcionario a cargo del desarrollo de la educación en zonas rurales, así como algunos escollos de las orientaciones políticas y de la puesta en práctica de las políticas, es el momento de considerar qué está sucediendo en el medio rural y en el servicio educacional al que tiene acceso la población de ese medio.

## IV

## La situación de la sociedad y la educación en las zonas rurales

La apretada síntesis que se presentará en seguida de algunas tendencias registradas en la sociedad y la educación en las zonas rurales de América Latina, constituye sólo un intento de poner de relieve los aspectos estructurales centrales de los circuitos de satisfacción de las necesidades educativas en esas zonas y los problemas que de ellos se derivan y, seguramente, parecerá tan insatisfactoria como toda síntesis, más aún cuando ésta es de alcance regional.

Conviene aclarar que aquí lo rural y lo urbano no se entenderán como mundos separados, sino como ámbitos que están intrínsecamente imbricados. El reconocimiento de que lo rural tiene ciertos rasgos propios, tales como la distribución de la población y las características generales de su ocupación (predominantemente vinculada a

los ciclos naturales), mal puede hacer perder de vista que sin comprender la conexión dinámica entre lo urbano y lo rural es imposible comprender la realidad de lo rural. Es más, los cambios registrados en la sociedad rural son inseparables de los producidos en la sociedad global; además, dichos cambios afectan de distinta manera a la población, según las posiciones que ocupa, y tienen diferentes efectos e implicaciones educativas. No sólo interesa determinar la magnitud de los cambios registrados en los diversos aspectos sociales, sino también (y principalmente), en qué dirección apuntan: cuál es el tipo de sociedad que prefiguran; cuál es la situación de lo rural y de la población residente; y cuál la significación de lo educativo.

### A. LA SOCIEDAD RURAL

Durante los últimos treinta años se ha registrado en las áreas rurales latinoamericanas una serie de procesos que desmienten su supuesto inmovilismo y cuya sola enumeración proporciona una idea de los cambios producidos. La *modernización agropecuaria* ha implicado un proceso de concentración de la tierra y la utilización de maquinarias y tecnología agrícola en el sector capitalista que han significado una redefinición o destrucción del sistema productivo preexistente y una agravación de la heterogeneidad entre las unidades económicas. Las *migraciones temporales o definitivas*, sea desde el campo a la ciudad, sea entre zonas rurales, han afectado, en promedio, a más de uno de cada cuatro habitantes rurales y a más de un miembro por familia. Se ha generalizado la *economía monetaria* y el *consumo de bienes industriales*. Se ha registrado un aumento de las *comunicaciones* de todo tipo. La *presencia del Estado* se ha extendido a través de la prestación de servicios de distinta índole (asistencia técnica, salud, programas de reforma agraria, etc.). Es necesario

traer a colación el conjunto de esos procesos para comprender los nuevos escenarios rurales que se han configurado y sus implicaciones para la cultura y la educación en las zonas rurales, teniendo en cuenta que ello ha sucedido en el lapso de una generación. Además, deben considerarse los distintos ámbitos en que se articulan las relaciones sociales:

1. La situación y la dinámica de la *estructura de clases* están vinculadas al proceso de modernización. La *cúpula* de esa estructura no está en el campo, sino en las ciudades, encarnada en los directores y gerentes de distintos tipos de sociedades propietarias de las empresas capitalistas agrarias. Se ha perdido, así, el vínculo recíproco de lealtad personal entre el propietario y los trabajadores directos de sus tierras. El control económico, político y cultural que se ejercía sobre la base de dichos vínculos tiende a concretarse por otros medios. Los *antiguos notables* (el médico, el cura, el maestro) están ahora acompañados por figuras de otra naturaleza (agentes de bancos,

jefes de servicios públicos, técnicos, personal superior de las agro-industrias). Estas nuevas figuras comparten con las anteriores el ser representantes de la cultura oficial y urbana, pero tienen un carácter más acentuadamente moderno y técnico. Las *capas medias* rurales incluyen una variedad de situaciones (medianos productores capitalistas; camioneros; acopiadores; comerciantes mayoristas; enganchadores, contratistas o 'empleados'). A estas capas medias rurales pertenecen los beneficiarios de los programas de reforma agraria que sirven como grupo testigo de que, cuando se llega por alguna vía a la corriente predominante del proceso de modernización, es posible mejorar de condición permaneciendo en el medio rural. La masa de los *pequeños productores*, propietarios minifundistas de pequeñas parcelas familiares o sub-familiares; ocupantes de pequeñas extensiones en las que trabajan como aparceros, medieros, colonos, inquilinos; ocupantes precarios en zonas de frontera agrícola, en tierras fiscales no incorporadas al mercado, a la vera de los caminos. Parte de ellos se agrega a la masa excedentaria de *trabajadores asalariados*, fuerza de trabajo agrícola sin tierra y relativamente superflua, que tiene presencia rural pero que, en la mayoría de los casos, reside en pequeños poblados o en la periferia de localidades con una urbanización más desarrollada. Esta estructura de clases tiene una repercusión cultural 'modernizante' sobre la población rural a través de relaciones directas o por mera presencia.

2. Las *migraciones permanentes* implican alguna forma de comunicación (visitas, noticias), entre el ex-residente rural y sus familiares y amigos. Estas comunicaciones consisten, a veces, en transferencias monetarias que ponen de manifiesto el cumplimiento de una estrategia familiar y la demostración de que se dispone de algún excedente económico. Las visitas comportan la demostración del acceso a artefactos, vestuarios, maneras de ser, que indican la integración a la vida urbana, el distanciamiento de la vida rural y las diferencias entre ambas. Significan la confirmación de que la migración es posible y transmiten la percepción de que al menos en la ciudad se está igual que en el campo, pero con mejores perspectivas. En las *migraciones temporales*, en las que están envueltas proporciones mayores de la población rural, se presenta el doble 'impacto' de los no migrantes ante los relatos de los migrantes

y, en éstos, de la visión de la vida rural luego de su experiencia migratoria.

3. Las *comunicaciones* también ejercen una influencia modernizante. La ampliación de la red de ciudades, la construcción de caminos y la mayor frecuencia y variedad de los medios de transporte, aumentan los contactos con lo urbano, sea por traslado de habitantes rurales a las ciudades o por la llegada de turismo nacional o extranjero. A ello debe agregarse el incremento de las comunicaciones simbólicas (radio, televisión, revistas, etc.), que trasladan al campo una óptica urbana, incluida la de la misma vida rural.

4. La ampliación de la *acción del Estado*, en un espacio nacional totalmente incorporado a la vida de los países, opera en el mismo sentido a través de servicios de distinta índole. Asimismo, las *instituciones no estatales* (especialmente las religiosas), llevan al campo a individuos y familias de extracción urbana, con ingresos, estilos de vida, lenguaje, maneras de ser y concepciones de mundo, distintos cuando no contrapuestos a los rurales.

5. La instalación de *agroindustrias* puede revestir distintos sentidos culturales: las plantas procesadoras significan la posibilidad de alcanzar un trabajo asalariado estable y la adopción de un modo de vida y una disciplina industriales; las empresas compradoras de productos agrarios imponen ciertas normas de calidad, lo que implica que los productores tomen contacto con técnicos agropecuarios, tipos de semillas, créditos, etc.; las que intervienen como productoras agropecuarias, ponen en contacto a los trabajadores que contratan, con maquinarias, herramientas, insumos tecnológicos de distinta índole y con un producto cuya calidad es superior a la que obtienen los pequeños productores de la zona.

6. Un punto clave en el cambio cultural del medio rural es la *extensión de los mercados*, en cuanto ámbitos de criterios y normas que regulan diferentes tipos de intercambios y a los que confluyen los ocupantes de las situaciones de clase antes bosquejadas: el mercado de fuerza de trabajo rural; el de bienes alimenticios e industriales; el de crédito. Pero el centro de la cuestión agraria está en el *mercado de tierras*, donde se manifiestan claramente las imbricaciones entre lo rural y lo urbano, ya que las disposiciones acerca de la propiedad de la tierra, del otorgamiento de los títulos correspondientes, de la fija-

ción de su precio, se resuelven en el ámbito urbano. La compra de tierras en el mercado es inaccesible para los pequeños productores y la única posibilidad que entrevén es adquirida a través de los proyectos de reforma agraria. En la práctica, para ellos el problema consiste en no perder la tierra poseída o en conseguir tierras de alguna manera.

7. La prestación de *servicios personales y de bienes simbólicos*, suministrados por el Estado y por una vasta gama de instituciones que desarrollan programas tendientes a aliviar la situación de la población, implica el surgimiento en el campo de una serie de personas, normas, valores, hábitos y artefactos, de origen y contenido urbanos. En general, el intercambio entre los funcionarios de estas instituciones y la población rural, es asimétrico por definición, ya que ésta sólo acude a los primeros para recibir y, de tal manera, la conjunción de poder, prestigio y legitimidad alcanza su punto máximo.

8. La población rural, en consecuencia, no es homogénea y se enfrenta a los distintos procesos de cambio y en ellos participa desde diferentes posiciones y de distinta manera. Los procesos registrados y sus significaciones culturales apuntan a definir una *configuración cultural* compuesta de situaciones objetivamente conflictivas: i) valoración de la tierra como fuente de seguridad y, al mismo tiempo, su inaccesibilidad; ii) la visibilidad de bienes materiales y no materiales valorados y ausentes, cuyo deseo de obtención implica, de una u otra manera, algún grado de desarraigo; iii) la presencia de formas organizativas en las que se participa necesariamente de manera directa o indirecta, aunque extrañas a las habituales; iv) el estar envueltos en situaciones de cambio acelerado, con una predisposición renuente a ellas; v) la necesidad de desarrollar estrategias que posibiliten la continuidad de la familia y los lazos que ella origina, pero que redundan en su desarticulación y fragmentación; vi) el énfasis implícito que el desarrollo de los mercados pone en el individualismo, la competitividad, la movilidad personal o familiar, para una población que tiene otros valores y que se percibe asimismo como inferior y en situación de deterioro con referencia al empleo, la producción y la comercialización; vii) el aumento de la importancia de la figura femenina (por migración temprana de las mujeres hacia la ciudad; por hacerse cargo de

la explotación familiar durante las migraciones temporales de los varones) y la persistencia de las pautas que la sitúan en una posición subordinada.

9. La *situación de los indígenas* merece consideración aparte. Ante las dificultades cuantitativas y conceptuales para precisar qué se entiende por indígena, se ha propuesto entender como tal a aquella población constituida por los grupos sociales que mantienen, aunque sea bajo formas modificadas, sus costumbres ancestrales y su idioma, pudiendo, en muchos casos, reclamar un territorio para sí. Por otra parte, su situación es diferente en los distintos países de la región. Tal como antes se los ha definido, todos los indígenas agrupados viven en el campo y, desde su posición discriminada, han vivido los avatares de las sociedades nacionales, por lo que comparten con la población rural no indígena los procesos económicos y sociales en los que ha estado inmersa esa población. Pero así como para el campesino la tierra tiene una valoración que trasciende lo económico, para el indígena la tierra no es un bien de capital, ni de inversión, ni un medio de vida. Es *el* medio de vida, el sitio donde la familia produce para perpetuar su existencia, el lugar del ceremonial mítico-religioso, el que acompaña el culto de los antepasados. La relación hombre-tierra es la razón de ser de toda su existencia. El indígena que quiere dejar de serlo no sólo tiene que trasladarse geográficamente, sino que tiene que romper su vínculo con la tierra, dejar de trabajarla, abandonar su comunidad en forma permanente, romper los lazos socio-culturales que lo atan a su núcleo social y organizativo y que le brindan su identidad. Ante el prolongado proceso de discriminación social, cultural y política, y de expropiación económica del que han sido objeto, cabe preguntarse cuán diferente y cuán persistente es la unidad socio-cultural de la población indígena, y podría dudarse de la existencia de algo así como *el* problema indígena. Sin embargo, no sólo existe, sino que se registran manifestaciones vigorosas del crecimiento de la conciencia de este problema por parte de los mismos indígenas. Ante la presencia de sectores de la población cuya condición de clase en el sistema nacional de clases está reforzada o sobre-determinada por la pertenencia a uno u otro de los grupos socio-culturales discriminados, hay quienes imputan a los indígenas, a todos ellos,

una uniformidad cultural y una unanimidad de deseos de reafirmación de su identidad que dista bastante de tener apoyo en la realidad. Por otro lado, hay quienes consideran que los indígenas, todos ellos, son una especie de incapaces civiles a los que se debe ayudar o esperar que el desenvolvimiento histórico, por el mecanismo de la selección social, termine por ubicar dentro o al margen de la sociedad nacional. De estas distintas posiciones se derivan diferentes proposiciones de acción. Entre los grupos indígenas que reafirman de manera más decidida su condición de tales y la población de origen europeo, se ha desarrollado una numerosa categoría social: los *mestizos*, *mistis*, *cholos*. Entre todos ellos hay relaciones recíprocas de las que resultan perjudicados económica y culturalmente los indígenas, pero de las que también resulta dañada la sociedad nacional. La definición del 'ser indígena' como un estigma ha sido elaborada por toda la sociedad; la atraviesa por completo y se afirma y refuerza en numerosas acciones cotidianas que ponen en práctica todos los miembros de esa sociedad. En tal sentido, constituye un problema que atañe a la cultura nacional, a la democracia política y a toda la estructura social.

10. La escasa información disponible sobre los *asentamientos*, *vecindarios* o *comunidades locales*, pone de relieve un alto grado de heterogeneidad en lo que respecta a su situación socioeconómica, así como a su acceso a los servicios educativos. Esa heterogeneidad entre asentamientos rurales, tampoco debe ocultar algunos hechos básicos: a) constituyen una unidad social restringida, que vive en un territorio dado y poseen algún tipo de organización (formal o informal), con una cierta homogeneidad de costumbres y con vocación predominantemente agrícola y ganadera; b) parte considerable de la vida de los niños y de las mujeres transcurre allí y está condicionada por este medio físico y social; c) existen ciertas analogías que han llevado a los residentes a agruparse en los asentamientos y hay una homogeneidad relativa en punto de problemas y necesidades, condiciones ambientales, servicios e infraestructura. En el caso de los asentamientos indígenas se registra también un alto grado de heterogeneidad según su situación étnica efectiva: uso de la lengua autóctona; grado de sustitución de elementos culturales; demanda de socialización 'anticipatoria' al medio urbano o nacional; manteni-

miento de ciertas formas culturales cohesivas; formas de gobierno interno de la comunidad; etc.

11. En los asentamientos, vecindarios o comunidades locales se ubican las *unidades familiares*, diversamente afectadas por los procesos registrados en las áreas rurales. De todos modos, la gran mayoría de las familias de esas zonas produce bienes y servicios para su propio consumo; tiene a su cargo y ejecuta directamente de manera casi total las actividades de reproducción generacional y mantenimiento diario de sus miembros; realiza la casi totalidad del consumo en el ámbito doméstico; es el centro de la vida social cotidiana y el *locus* donde los individuos se transforman en agentes sociales partícipes en relaciones económicas, sociales y políticas, portadores de normas y valores. En el marco de las estrategias de supervivencia de las unidades familiares de los sectores rurales más desfavorecidos y dentro de los procesos sociales, económicos y culturales en que están envueltas, deben considerarse dos cuestiones clave para desentrañar el significado de la educación en las áreas rurales y su rendimiento: i) de qué manera condicionan las unidades familiares la participación de sus miembros en el sistema educativo formal; ii) por qué y para qué las familias demandan educación formal.

12. La existencia de los *niños de los estratos bajos rurales*, como la de los restantes miembros de las unidades familiares, está caracterizada por la subsistencia, cuya atención es primordial. El medio social en que se mueven estos niños se reduce a su familia, y en ella tienen asignado un status y tareas cuya responsabilidad les corresponde según distintas categorías de sexo y edad. La distancia cultural entre la familia y el sistema educativo, los métodos utilizados para generar aprendizajes en la socialización temprana, la vida al aire libre y la misma concepción cultural de lo que es un niño, hacen que el desarrollo psicomotor y mental de los niños de las zonas rurales no coincida con los aprestamientos que el sistema educativo formal da por sentados. Dadas las condiciones generales de los asentamientos rurales, de las familias residentes en esas zonas y las características de la socialización temprana, *la mujer*, aparece como un actor clave en el desarrollo educativo de las zonas rurales, por derecho pro-

pio y por el papel que tiene asignado en la vida social y familiar.

13. Todos los aspectos hasta aquí considerados afectan, de una u otra manera, los valores, las normas, el lenguaje, los elementos materiales de la cultura y las formas de relación. Las distintas acciones educativas que tienen lugar en el *proceso de socialización temprana* no pueden dejar de haber sido afectadas, ya que el mismo agente socializador está viviendo un proceso de resocia-

lización o educación incidental relativamente intenso y es probable que, en sus actividades de socialización de la generación más joven, tenga una serie de dudas acerca de qué debe ser transmitido y cuál es el significado de lo que se transmite, ya que la misma velocidad del cambio plantea la imprevisibilidad de las posiciones de los sistemas sociales futuros, para los cuales se está socializando a la población joven.

## B. EL PERFIL EDUCATIVO DE LAS ZONAS RURALES

1. El *analfabetismo de la población de 15 a 24 años* se estuvo reduciendo en la región de manera franca y sostenida; pero esta disminución no ha incidido por igual en las distintas zonas de los diferentes países. En las ciudades capitales, ya hacia 1970, la tasa de analfabetismo para este grupo de edad, no superaba el 10 por ciento en ningún país de la región. Esas tasas eran más elevadas en la zona denominada resto urbano, aunque ocho de entre trece países tenían tasas de analfabetismo inferiores al 10 por ciento y sólo en uno se aproximaba al 30 por ciento. En cambio, en las zonas rurales, ocho países tenían tasas de analfabetismo próximas o muy superiores al 30 por ciento. Para este grupo de edad, el analfabetismo urbano casi no permite diferenciar entre países, distinción fácilmente realizable si se tiene en cuenta el analfabetismo rural. El analfabetismo de las mujeres residentes rurales de entre 15 y 24 años, es inferior al de los hombres en algunos países de la región, pero en cambio muy superior en otros; esta última situación se presenta particularmente en Bolivia, Perú y Guatemala, lo que indica las dificultades para cambiar la situación de las mujeres rurales indígenas.

2. El *analfabetismo de la población adulta* (población total de 15 y más años de edad) ha experimentado un descenso lento y regular. Este ritmo, de todas maneras, no refleja adecuadamente los esfuerzos más recientes realizados en muchos países de la región, debido a la gran inercia de los grupos de población de mayor edad, cuya situación no ha cambiado y tiende a neutralizar las transformaciones registradas en las generaciones más jóvenes. La reducción del analfabetismo ha seguido una pauta homogénea entre 1950 y 1970, ya que si bien se ha estrechado la amplitud

de la variación entre los países ubicados en los extremos de la distribución, se mantiene la desigualdad de esa distribución, el orden de los países no se altera y tampoco se registra ninguna discontinuidad de importancia. Los países de mayor desarrollo educativo relativo de la región parecen haber alcanzado cierto límite en sus posibilidades de rebajar aún más sus tasas de analfabetismo, mientras que los países de menor desarrollo educativo relativo han reducido el analfabetismo a una tasa acumulativa media anual de aproximadamente el 1 por ciento. Si se mantiene dicha tendencia, estos países tardarían más de cuarenta años en aproximarse a las tasas de analfabetismo que tenían los países de mayor desarrollo educativo relativo hacia 1970. Se ha demostrado que dadas ciertas circunstancias, una decisión política firme puede lograr si no la erradicación, por lo menos obtener una drástica disminución del analfabetismo, como sería el caso de Nicaragua en 1978.

3. En lo que hace al *nivel educativo*, la abrumadora mayoría de la población residente en las áreas rurales tiene educación primaria incompleta o carece de instrucción. En el medio rural, el mundo educativo formal está constituido por quienes nunca llegaron al sistema, aquellos que llegaron al mismo y no pasaron más allá del tercer grado (los analfabetos funcionales), y quienes llegaron a los años superiores de la escolarización primaria, probablemente vinculados estos últimos a la mediana producción con capacidad de acumulación y a otras actividades no directamente agropecuarias o extractivas. Estos tres grupos, considerados conjuntamente, configuran distintos perfiles educativos que poseen distinta significación. Hay países con un perfil educativo bajo

en las zonas rurales (porcentajes elevados sin instrucción, bajos o medios de primaria inferior y bajos de primaria superior); es el caso de Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala y Nicaragua, hacia 1970. En estos países, el sólo acceso a la escuela puede estar operando como un mecanismo de selección ya que ha llegado a ella, en el mejor de los casos, sólo uno de cada dos individuos. Por otro lado, la posibilidad de conservar los aprendizajes adquiridos en la escuela es muy escasa en contextos sociales con este perfil educativo. Otros países tienen un perfil educativo medio en sus zonas rurales (porcentajes medios sin instrucción o con primaria inferior y medios o elevados de primaria superior); es el caso de Ecuador, Panamá, Perú y República Dominicana. Por fin, hay países con un perfil educativo alto (porcentajes bajos sin instrucción, elevados con primaria inferior y medios o elevados con primaria superior); es el caso de Chile, Costa Rica, Paraguay. En estos países han llegado al sistema educativo formal, dos de cada tres individuos. La posibilidad de conservar los aprendizajes adquiridos en la escuela es mayor en contextos sociales donde por lo menos un 60 por ciento de la población ha llegado a la escuela primaria y un 30 por ciento de la misma ha cursado los últimos grados.

4. La diferencia en los años promedio de educación según zona de residencia y sexo muestra, por un lado, la diversidad de las situaciones nacionales y, por otro, la discriminación existente en detrimento de las zonas rurales y de las mujeres. En general, los residentes en las zonas urbanas tienen más años promedio de educación que los residentes rurales, y los hombres más que las mujeres. Las diferencias entre los habitantes masculinos rurales y los urbanos son menores que entre las mujeres de ambas zonas. En un extremo puede ubicarse al Perú, donde el promedio de años de estudio de los varones duplica el de las mujeres, con grandes diferencias entre zonas de residencia, según sexo. Esta situación puede comprenderse si se recuerda la elevada proporción de población indígena que posee el Perú y cómo eso incide sobre la condición de las mujeres. En el otro extremo, Costa Rica muestra promedios similares de años de estudios para ambos sexos, con una leve ventaja para las mujeres, tanto en las zonas urbanas como en las rurales; la población urbana tiene allí un promedio de años de estudio 1.6 veces mayor que la rural, y registra una tendencia decreciente.

### C. EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL EN LAS ZONAS RURALES

En términos muy esquemáticos, puede describirse la situación del sistema educativo formal en las zonas rurales, como caracterizado por:

1. *Una organización centralizada y burocrática*, de manera que las decisiones políticas, técnicas, organizativas y financieras tienden a estar sesgadas por una visión urbana de los problemas y por las presiones de la población ciudadana.

2. *Una educación orientada a un hombre cuyo modelo es el poblador urbano*, de donde se desprende la implantación de un currículum de vigencia nacional y de procedimientos normativos para todo el país.

3. *Objetivos educativos* que apuntan a una educación universal, gratuita y pública, orientada a homogeneizar a la población, lo que plantea la contradicción antes señalada entre esos objetivos homogeneizadores ante poblaciones en situaciones heterogéneas y se encuentra en el fondo

de las alternativas antes consideradas entre enseñanza básica común y universal y escuela diferenciada.

4. *Una relación entre la educación formal, la socialización y la educación incidental* de tal naturaleza que hace que se articulen más por yuxtaposición que por cooperación o complementariedad.

5. *Planteles o establecimientos educacionales formales* que, además de sus problemas de mantenimiento y de dotación de equipos, presentan un número insuficiente de docentes, lo que implica escuelas incompletas o plurigrado.

6. *Una organización escolar* con currícula universalizantes, académicos y extensos, poco adaptados a las condiciones locales; con programas minuciosos que dejan escaso margen de libertad a los docentes; con actividades escolares diseñadas con calendarios y horarios que no atienden debidamente las características de la

vida local, el clima y los períodos de trabajo agrícola.

7. Los *docentes* que trabajan en las zonas rurales tienen los más variados niveles de formación, registrándose en muchos países un elevado porcentaje de docentes sin títulos habilitantes. Los sistemas educativos nacionales han elevado los requerimientos académicos del título de maestro que, en la mayoría de los países de la región, ha pasado a ser del tercer nivel. Además, se ha advertido que el ingreso de los docentes que recluta el sistema educativo formal se produciría en áreas marginales urbanas y rurales y se desempeñarían sobre todo en los primeros grados, de manera que se estaría atendiendo con personal sin experiencia suficiente en las áreas con mayores deficiencias educativas y en los grados clave para la permanencia en la escuela. A ello debe agregarse la formación de los docentes, reiteradamente calificada como inapropiada para desempeñarse en las áreas rurales, así como las modalidades en que realizan su trabajo, tanto en lo que respecta a las condiciones laborales generales, como a las que inciden en su desempeño técnico. Se ha insistido frecuentemente en las deficiencias de la supervisión, que tendería a convertirse más en un control administrativo que en un apoyo a las actividades educativas. Entre los recursos humanos incorporados al sistema educativo formal, deben mencionarse a los promotores, monitores y animadores, habitualmente miembros de las comunidades locales que, con diversa formación (por lo general no superior a la primaria completa), características y finalidades, actúan en relación con los docentes o en su

reemplazo. También existen distintos tipos de auxiliares educativos, remunerados o voluntarios (alfabetizadores, promotores sanitarios, extensionistas, etc.); de todos modos todavía está por realizarse una evaluación de la eficacia y del significado de estos 'roles' para el sistema educativo formal.

8. En el ámbito de este sistema se produce el encuentro entre los niños pertenecientes a una población cuya situación se ha descrito y los docentes. Las *prácticas pedagógicas* que se desarrollan en ese espacio social que es la escuela están caracterizadas por todos los condicionamientos que tiene incorporado cada uno de los elementos que la componen. Si bien escasa, la investigación educativa sobre lo que sucede en ese reducido espacio físico y social que es el aula, permite una aproximación a ciertos aspectos: i) en las zonas no hispano-parlantes, la situación lingüística es claramente represiva; ii) el manejo de la autoridad por parte de los docentes tiende a limitar la participación activa de los niños; iii) los esquemas de motivación utilizados suelen reflejar una gran distancia cultural respecto de los alumnos; iv) el uso de los textos y de otros materiales didácticos está básicamente determinado por el docente, y los niños parecen utilizarlos más como forma de distracción, de introducción al mundo de los libros, de acercamiento a formas, letras y colores impresos, que como material de aprendizaje; v) los modelos de conducta que se transmiten, practican y enseñan dentro del aula entrañan competitividad, individualismo, sumisión, pasividad, y todo ello sin prédicas explícitas, sino como un emergente natural de la relación y de las condiciones en que ésta se desarrolla.

#### D. EL RENDIMIENTO CUANTITATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

Este análisis se limita a la educación primaria o básica y a las cohortes de edades correspondientes, donde se concentra de manera casi excluyente la oferta y la demanda de educación en las zonas rurales.

1. Hacia 1978, la *matrícula de educación primaria* en las zonas rurales de América Latina alcanzaba a los 20 millones de alumnos y constituía el 35,8 por ciento de la matrícula total en el nivel primario. Este menor peso de la matrícula

primaria rural, condicionado por el grado de urbanización, se mantiene para todos los países de la región. Aquellos que tienen un porcentaje menor de población rural muestran tasas de crecimiento de la matrícula primaria en esas zonas más reducidas que las de la matrícula primaria urbana, y hasta tasas de crecimiento negativo, como sucede en Argentina y Uruguay. Por su parte, los países con elevados porcentajes de población rural, no registran un comportamiento

homogéneo. La asociación inversa entre grado de urbanización y crecimiento de la matrícula primaria en zonas rurales parece mantenerse en los casos extremos, y queda una amplia gama de situaciones donde esa relación no parece válida, lo que estaría indicando la presencia de una decisión política de expandir la matrícula en las zonas rurales.

2. La expansión de la matrícula ha redundado en una mejoría de la *cobertura* del sistema educativo formal, aunque con diferencias entre países y entre las divisiones administrativas de cada uno de ellos. Mientras en algunos países alcanzó niveles elevados y crecientes para todas las zonas y todos los grupos de edades considerados, en otros han quedado fuera del sistema escolar el 32 por ciento de los varones y el 34 por ciento de las niñas en edad escolar, residentes en las zonas rurales.

3. En estas zonas, el sistema educativo formal tiene una baja capacidad de *retención*. Hacia 1974, casi el 70 por ciento de la matrícula en el nivel primario de las zonas rurales correspondía a los tres primeros grados. La información basada en cohortes aparentes indica que aumentó la capacidad de retención del sistema educativo, pero la situación dista mucho de ser satisfactoria, ya que a lo largo del ciclo primario abandona el sistema un 85 por ciento de quienes ingresaron. La retención es menor durante los primeros años y este fenómeno es particularmente agudo en las zonas rurales. Si bien la probabilidad de ser retenido de un curso a otro presenta variaciones de año en año, las oscilaciones son relativamente pequeñas y se mantienen, en general, las tendencias centrales. Esto sugeriría que la baja retención responde a causas complejas y que es poco probable lograr avances notorios en períodos breves. La desagregación de la información por divisiones administrativas y por zonas, aun dentro de las áreas rurales, parece presentar variaciones pronunciadas. Algo similar estaría sucediendo para distintos agrupamientos de la población (sexo, etnia).

4. La escasa información disponible sobre las tasas de promoción indica que éstas son más altas a medida que se avanza en los cursos. Calculando en forma acumulada las probabilidades compuestas de ser promovido de un curso a otro, se llega a una tasa de promoción final muy baja, con una probabilidad inferior al 20 por ciento de ser promovido del tercer al cuarto grados y con un mejor rendimiento por parte de las mujeres. La baja retención y promoción del sistema indica la existencia de fenómenos de repetición, retardo y, finalmente, deserción.

5. Las tendencias de las tasas nacionales de *repetición* para las áreas rurales de la región han sido disímiles en los países de cuya información se dispone. En algunos, la tasa muestra cierta estabilidad; en otros, un franco retroceso; en otro, finalmente, un aumento. Una tendencia general parece indicar que las tasas de repetición son más elevadas en los primeros grados.

6. La repetición (y el ingreso tardío) se manifiestan en el *retardo escolar*. La información disponible muestra que se estaría registrando una disminución del fenómeno; y que éste tiene grandes variaciones según los países, pero que, aun aquellos con indicadores de un buen desarrollo educativo en sus áreas rurales, registrarían en las mismas un porcentaje de alumnos con retardo escolar no inferior al 30 por ciento.

7. La repetición y el retardo, en conjunto con otros factores, finalmente conducen al *abandono o a la deserción* del sistema educativo formal. De todos modos, algunos países muestran una disminución sustancial de las tasas de deserción; por lo general, esto ocurre cuando se logra disminuir la tasa de deserción de los primeros años, que parecen ser los más importantes por su incidencia en el analfabetismo y en el rendimiento general del sistema educativo formal. Las cifras nacionales no explican las grandes diferencias que existen entre las divisiones administrativas y, muy probablemente, en el interior de las mismas.

#### E. LA PARADOJA EDUCATIVA DE LAS ZONAS RURALES

Se han bosquejado, a grandes trazos, las transformaciones ocurridas en la sociedad rural, los perfiles educativos de su población y las características del sistema educativo formal y su rendimien-

to. La paradoja de la situación no pareciera consistir tanto en los bajos rendimientos que obtiene el sistema sino en que, a pesar de ellos y de las frustraciones consiguientes de la población, si-

que siendo objeto de una intensa demanda, la que se manifiesta en las tasas de incremento de la matrícula y su creciente cobertura.

Cabe preguntarse ahora cuáles son las bases de esa intensa demanda. La información disponible permite sostener que las unidades familiares rurales demandan educación por diversos motivos: i) la educación formal es considerada como un bien en sí misma. Los padres desean que sus hijos reciban una educación elemental porque siempre es bueno estudiar; ii) la educación formal es considerada una fuente de prestigio, y los padres buscan la educación de sus hijos para confirmar el *status* ya alcanzado por la familia o como una avenida hacia un *status* más elevado, o para alcanzar ocupaciones mejor pagadas; iii) la educación formal es considerada como una vía de integración al mundo urbano y a la nacionalidad; iv) la educación formal es considerada como una fuente de conocimientos instrumentales. Se busca a través de ella una mayor capacitación para trabajar, una preparación para que los jóvenes puedan desempeñarse en ocupaciones no agrícolas o, al menos, que sepan leer y escribir, dado que cada vez deben manejarse más papeles.

Ante estas situaciones, en el seno de la sociedad rural, la escuela termina por cumplir un papel revulsivo: instala una imagen de lo que es un niño, ajena a la del medio rural; define como trabajo una serie de actividades desligadas de las que antes se definían como laborales; aparece como una vía accesible para el modo de vida urbano, valorado y distante; procesa de una manera diferente la selección social de los individuos. Ese papel revulsivo, que cuestiona los elementos de la cultura local, no sólo constituye una forma de articulación entre lo urbano y lo rural sino que también (y posiblemente por esa misma razón), disminuye las distancias entre la cultura escolar y su público, a lo que estarían coadyuvando los demás procesos modernizantes. En el medio rural, como avanzada del sistema educativo formal y de todo lo que éste implica, la escuela estaría reforzando la disposición de un público ya dispuesto a recibir sus servicios. Es probable que esto tenga como resultado un aumento de las migraciones del campo a la ciudad, una destrucción de las culturas locales o ambas cosas a la vez. Sin embargo, estas consecuencias no dependen tanto del sistema educativo formal como del estilo de desarrollo.

## V.

### Conclusiones

Pueden quedar algunas dudas acerca de la medida en que los Estados nacionales de la región han completado su integración interna, pero puede considerarse que las transformaciones acaecidas durante los últimos treinta años han conducido a la unificación de las sociedades nacionales, en el sentido de que toda la población (urbana y rural) se define como partícipe de un mismo espacio político. Desde este mismo punto de vista, podría enunciarse la hipótesis de que así como en el pasado la disputa sobre la legitimidad de la dominación llevó a tener en cuenta, primero, y a incorporar, después, a las capas medias urbanas, algo similar ocurrirá con los sectores rurales.

Sin embargo, las situaciones son diferentes: las deudas externas han alcanzado cifras hasta hace poco inimaginables; se han deteriorado los

precios de los productos primarios de exportación; la competencia en el mercado internacional es cada vez más difícil. En ese contexto, las zonas rurales no parecen tener demasiado futuro, excepto aquellas que tengan capacidad de producir excedentes y de mejorar sus condiciones de competencia en los mercados nacionales e internacionales; esto es, en aquellas zonas donde se afiance el capitalismo, que está lejos de haber sentado sus reales en la totalidad de los territorios nacionales.

Se ha sostenido que ante el desarrollo del Estado-Nación, con relación al afianzamiento del capitalismo, se plantean dos dilemas centrales: a) quién toma la iniciativa, el sector público, como brazo administrativo y económico del Estado, o el sector privado, como expresión de la empresa privada; b) dónde se pone el énfasis, en la homo-

geneización o en la diferenciación de los espacios políticos y socioeconómicos, ya que el capitalismo requiere la actividad plena de los mercados nacionales de trabajo, de mercancías, de tierras, de capitales, con precios establecidos en dichos mercados según el juego de la oferta y la demanda y, sobre todo, derechos universales vigentes para toda la ciudadanía (De la Peña, 1982).

El eventual encargado de las políticas de desarrollo educativo en las zonas rurales deberá tener en cuenta que la opción adoptada ante los dilemas antes expuestos, incidirá en las transformaciones que se produzcan en la sociedad rural, los perfiles educativos de su población y las características del sistema educativo formal y su rendimiento. Si, además, quiere realizar una política coherente y viable, tomará en cuenta las posiciones políticas del grupo que lo lleva al cargo, en relación con las cuestiones previas y con las orientaciones globales de política, así como las condiciones en que se desarrollará su práctica política.

A partir de allí, podrá delinear su política a base de tres grandes hipótesis de trabajo:

1. Dada una hipótesis máxima, se trataría de cambiar la estructura política, organizativa y técnica del sistema educativo formal dentro de un contexto de reformas sociales más profundas, que se ubicarán dentro de un enfoque de necesidades básicas.

2. Dada una hipótesis media, se trataría de producir reformas en la estructura política, organizativa y técnica del sistema educativo formal, desde dicho sistema y hacia algún aspecto del mismo. En esta hipótesis, si no se incluyen medidas para actuar en forma discriminada en favor de la enseñanza básica o primaria en las zonas

rurales, la ampliación del modelo tradicional puede provocar el ensanchamiento de las distancias entre los distintos grupos sociales.

3. Dada una hipótesis mínima, se trataría de alentar todas aquellas acciones que tuvieran lugar desde la base del sistema o desde fuera de él, o desde ambas fuentes conjuntamente.

Quizás podrían aportarse algunas sugerencias. Por ejemplo, comenzar por distinguir qué población está en actividades agropecuarias según los siguientes agrupamientos: a) con capacidad de acumulación; b) sin capacidad de acumulación pero vinculada a los mercados por su producción; c) en economía de autosubsistencia; d) asalariados; e) combinaciones diversas de b, c, d, y e. Asimismo, diferenciar, desde b hasta e, los agrupamientos de población indígena de aquellos que no lo son. Como paso siguiente, será necesario distinguir a la población en edad pre-escolar, en edad escolar, en edad post-escolar. De acuerdo con la información disponible, el grupo de población con capacidad de acumulación, demanda educación escolarizada en cualquiera de sus niveles. Para los demás agrupamientos, una política posible podría consistir en llevar a cabo acciones no formales para las cohortes en edad pre-escolar (a partir del entrenamiento de las madres), así como para las cohortes en edad post-escolar tendientes a la alfabetización, la capacitación, etc. Para las cohortes en edad escolar, podrán pensarse distintas alternativas para lograr su acceso y retención en la escuela.

En los otros aspectos, muy pocos conocerán mejor que el eventual funcionario con qué posibilidades y limitaciones se encontrará al asumir el cargo.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bolivia. Ministerio de Educación, *Situación y proyección de la educación rural en Bolivia*, La Paz, noviembre de 1982.
2. Borsotti, Carlos A., *La sociedad y la educación en las zonas rurales de América Latina, algunas tendencias y sus implicaciones educativas*, Santiago de Chile, OREALC, 1982. Doc. RUR/REGPP/82-4.
3. Brasil. MEC., *Estrategias para a educação no meio rural brasileiro no marco do Projeto Principal para a América Latina e o Caribe, Subsídios para discussão*. 1982.
4. Colombia. Ministerio de Educación, "La educación indígena en los territorios nacionales", en *Educación. Territorios nacionales* (Bogotá), N° 2, agosto 1982.
5. "Nuclearización", en *Educar* (Bogotá) 6 (1), pp. 4-16 (hay separata).
6. *Nuclearización de la educación. Programa Mapa educativo*, Bogotá, Editorial del Ministerio de Educación Nacional, 1981.
7. *Experiencias más significativas de la educación colombiana en zonas rurales*, Buga, noviembre de 1982.
8. Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. Comité Departamental Cafeteros del Valle, *Concentración*

- rural agrícola "Julio Fernández Medina". Información general, Restrepo, mimeografiado, 1982.
9. Servicio Nacional de Aprendizaje "SENA". Subdirección de Política Social, División de Desarrollo Rural. *Políticas, métodos, estrategias, pautas 1983*, Bogotá, D.E., octubre de 1982.
  10. Chile, Gregorio Quinteros Reyes, *Situación y proyecciones de la educación en las zonas rurales de Chile*, Santiago de Chile, noviembre de 1982.
  11. De la Peña, Sergio. *Economía, desarrollo rural y educación*, Santiago de Chile, OREALC, 1982, Doc. RUR/REGPP/82-5.
  12. Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura, *Situación y proyecciones de la educación en las zonas rurales del Ecuador*, Departamento de Educación Rural (DER), Gladys Raza de Mena, Quito, 1982.
  13. Graciarena, Jorge, "La estrategia de las necesidades básicas como alternativa. Sus posibilidades en el contexto latinoamericano", en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), N° 8 agosto de 1979, pp. 41-55.
  14. Haití. Wilson Prévilor, *Situation de l'éducation dans les zones rurales*, 1982.
  15. Honduras. Ministerio de Educación Pública. Ponencia, *Estrategias del Gobierno de Honduras para el Desarrollo de la Educación Básica Rural*, Tegucigalpa, D.C., noviembre 1982.
  16. Martín, Fernando, *Antecedentes para el diseño de estrategias de educación en zonas rurales en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC, 1982, Doc. RUR/REGPP/82-3.
  17. Nicaragua. Ministerio de Educación. Vice-Ministerio de Educación de Adultos, *Programa de alfabetización y educación popular básica*, Managua, 1982.
  18. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO, *El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción*, Santiago de Chile, OREALC, 1981.
  19. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO, *Reunión Regional sobre Estrategias para el Desarrollo de la Educación en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Buga, Valle, Colombia, 15-20 de noviembre de 1982. Informe Final*, Santiago de Chile, OREALC, febrero de 1983.
  20. Panamá. Ministerio de Educación, *Situación y proyección de la educación en zonas rurales*, Profesor Aristides Blanco R., Panamá, noviembre de 1982.
  21. Paraguay. Ministerio de Educación y Culto, Departamento de Enseñanza Primaria, *Educación primaria del Paraguay*. Unidad de Supervisión, Asunción, 1982.
  22. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Nacional de Educación, *Curso: Idóneo agrario en régimen de alternancia*, Montevideo, noviembre de 1982.
  23. *Curso: Ciclo básico agrario e idóneo agrario*, Montevideo, noviembre de 1982.
  24. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Nacional de Educación, *Enseñanza agraria*, Montevideo, noviembre de 1982.
  25. UNESCO-CEPAL-PNUD (1981 a) *Sociedad rural, educación y escuela*, Buenos Aires, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Informes Finales/1, junio de 1981.
  26. (1981 b) *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Síntesis General*. Buenos Aires, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informes Finales/4, v.2: "El sistema educativo y la situación de la educación básica", cap. IV, "La situación de la educación en la sociedad rural".
  27. Venezuela. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica, *Estrategias para el desarrollo de la educación en zonas rurales*, Caracas, noviembre de 1982.