



**EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN
RURAL EN BRASIL, CHILE, COLOMBIA,
HONDURAS, MÉXICO, PARAGUAY Y
PERÚ.**

PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC



Las denominaciones empleadas en este producto informativo y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites .

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción y difusión de material contenido en este producto informativo para fines educativos u otros fines no comerciales sin previa autorización escrita de los titulares de los derechos de autor, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de material contenido en este producto informativo para reventa u otros fines comerciales sin previa autorización escrita de los titulares de los derechos de autor. Las peticiones para obtener tal autorización deberán dirigirse al Jefe del Servicio de Gestión de las Publicaciones de la Dirección de Información de la FAO, Viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, Italia, o por correo electrónico a copyright@fao.org

© FAO [2004]

INDICE

Presentación	4
Agradecimientos	6
SÍNTESIS Y ANÁLISIS GLOBAL DE RESULTADOS POR PAÍSES	7
Informe de Síntesis: Educación para la Población Rural en Siete Países de América Latina	8
I. Objetivos y estructura de la síntesis de los estudios	8
II. Aproximación general: escuela, educación y ruralidad, especificando una problemática	9
III. Elementos de diagnóstico: la realidad inequitativa de la educación para la población rural en los países analizados (síntesis de los principales aspectos relevados por los estados del arte)	13
IV. Conclusiones: principales temáticas relevadas por los estudios	32
V. Líneas y recomendaciones de políticas emergentes a partir de las lecciones aprendidas en educación para la población rural en América Latina	38
VI. Programas relevantes en educación para la población rural en América Latina	41
ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL	44
Capítulo I: Antecedentes	47
Capítulo II: Panorama global da população rural do país e sua situação educativa	52
Capítulo III: A educação para a população rural na última década: as políticas públicas	67
Capítulo IV: Experiências inovadoras de educação básica rural	73
Capítulo V: Conclusão	87
Capítulo VI: Bibliografía	90
ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN CHILE	92
Presentación	93
Resumen Ejecutivo	95
Capítulo I: Antecedentes generales de la ruralidad y la educación rural	100
Capítulo II: Panorama cuantitativo global de la población rural y su situación educativa	118
Capítulo III: Políticas educativas desde los 90 y la educación de la población rural	124
Capítulo IV: Conclusiones y comentarios finales	151
Capítulo V: Bibliografía	158
ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN COLOMBIA	164
Introducción	165
Resumen Ejecutivo	166
Capítulo I: Generalidades de la población rural en Colombia	169
Capítulo II: Panorama cuantitativo de la educación para la población rural en Colombia	179
Capítulo III: La política educativa en el sector rural	185
Capítulo IV: Casos emblemáticos en educación básica rural	195
Capítulo V: Conclusiones	208
capítulo VI: Bibliografía	213

ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN HONDURAS	217
Resumen ejecutivo	218
Introducción	219
Capítulo I: Antecedentes generales	220
Capítulo II: El sistema educativo hondureño	229
Capítulo III: Impacto de la educación en el área rural en honduras	239
Capítulo IV: Las políticas educativas y la educación de la población rural desde 1990	251
Capítulo V: Experiencias emblemáticas en educación para la población rural	259
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	261
Capítulo VII: Bibliografía	263
ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN MÉXICO	265
Introducción	266
Capítulo I: Antecedentes generales de la educación para la población rural en México	267
Capítulo II: Cobertura educativa en poblaciones rurales: 1990-2003	279
Capítulo III: Políticas educativas y programas educativos	290
Capítulo IV: Casos emblemáticos y proyectos en marcha	307
Capítulo V: Conclusiones	321
Capítulo VI: Bibliografía	324
ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN PERÚ	329
Capítulo I: La situación social, cultural y económica de la población rural del país	330
Capítulo II: Panorama cuantitativo global de la población rural y de su situación educativa	346
Capítulo III: Antecedentes de las políticas del país desde los años 90 y situación rural	359
Capítulo IV: Descripción de los casos emblemáticos de la política educativa básica rural del país desde los años 90 a la fecha	367
Capítulo V: Conclusiones	383
Capítulo VI: Bibliografía	386
ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN PARAGUAY	391
Presentación	392
Resumen	393
Capítulo I: Antecedentes generales de la situación social, cultural y económica de la población rural del país y de las características del sistema educativo global del país	394
Capítulo II: Panorama cuantitativo de la educación de la población rural	409
Capítulo III: Antecedentes de las políticas educativas del país desde los años 90 y situación de la educación de la población rural en la misma	418
Capítulo IV: Descripción de los casos emblemáticos de la política educativa básica rural del país desde los años 90 a la fecha	424
Capítulo V: Conclusiones	437
Capítulo IV: Bibliografía	441

Presentación

El presente estudio constituye un punto de referencia para el programa regional de la iniciativa **Educación para la Población Rural (EPR)** en acto en América Latina. A través de la presentación de una serie de estudios de caso incluidos en esta publicación, se podrá conocer la realidad de la educación para la población rural de esta región.

La Educación para la población Rural es crucial para alcanzar los **Objetivos de Desarrollo del Milenio** - las metas mundiales que los dirigentes del mundo fijaron en la Cumbre del Milenio en septiembre de 2000 - y especialmente para erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, y garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

La Conferencia Mundial de **Educación para Todos** (EPT, Jomtien, Tailandia 1999) y el Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal, 2000) establecieron y reconfirmaron el compromiso colectivo de los gobiernos y la sociedad civil, de trabajar por una educación de calidad a la que todos tengan acceso.

En 1996 la **Cumbre Mundial de la Alimentación** subrayó la importancia de aumentar el acceso para la población rural a la educación de base para erradicar la pobreza y el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria, la paz y el desarrollo sostenible. En 2002 La **Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible** (Johannesburgo), también enfatizó el papel de la educación. Por este motivo, durante dicha Cumbre la FAO y la UNESCO lanzaron el programa de **Educación para la Población Rural**: una alianza mundial de gobiernos, organizaciones no gubernamentales y agencias internacionales de cooperación. Unos meses más tarde, en noviembre del mismo año, el EPR fue lanzado a nivel regional durante la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), celebrada en La Habana, Cuba.

El proyecto **EPR** además de estar dirigido por la FAO y ser actuado en colaboración con la UNESCO, la agencia coordinadora de la iniciativa **Educación para Todos**, también cuenta con la gentil contribución financiera de la Cooperación Italiana para el Desarrollo (DGSC) y la colaboración del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE) a través de su Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). Los aportes de estas instituciones resultan fundamentales para promover el intercambio de buenas prácticas y políticas que sirvan de apoyo a los tomadores de decisión en la formulación de políticas nacionales y regionales para el fortalecimiento de la educación para la población rural.

Los estudios que integran estas páginas son el resultado de siete casos nacionales (nordeste de Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú), que dan cuenta de la situación educativa y de las políticas orientadas hacia las poblaciones rurales en estos países. La publicación comprende una síntesis de los estudios, que incorpora un diagnóstico de la situación y un esbozo de las tendencias a las que apunta

EPR en América Latina, presentando también recomendaciones que pueden resultar de utilidad para la elaboración de políticas públicas y lineamientos educativos.

Una versión preliminar de los estudios fue presentada en el taller regional sobre EPR celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 2003, en el que los autores tuvieron ocasión de compartir los trabajos realizados e intercambiar puntos de vista, antes de elaborar los documentos definitivos. Paralelamente, durante el Segundo Encuentro Regional de Educación para Todos, realizado también en Santiago en la misma fecha, la versión inicial de la síntesis fue presentada y debatida por los Coordinadores Nacionales de EPT, representantes de la sociedad civil y de las agencias internacionales de cooperación. El producto final, contenido en esta publicación, será el documento base del seminario *Educación para la población rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos*, (Santiago de Chile, 3-5 de agosto de 2004), organizado conjuntamente por la FAO, UNESCO y el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPPE), con el apoyo de la Cooperación Italiana para el Desarrollo y la colaboración del IICA. Dicho seminario reunirá a representantes de Ministerios de Educación y Agricultura de la región, las ONGs y agencias involucradas en EPR.

América Latina se caracteriza por ser una región con enormes diferencias socioeconómicas, sobre todo al interior de los países; tales diferencias, lejos de atenuarse, son cada vez mayores. Asimismo, como se revela en este libro, la educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias. Por otro lado, las dificultades de acceso a los centros escolares, debido al aislamiento en el que muchas veces se encuentra la población, constituyen una ulterior dificultad. También se puede constatar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado.

Por otro lado, hablar de la población rural de América Latina implica tomar en consideración la diversidad de realidades que pueden producirse, tanto entre los países como al interior de los mismos. Así por ejemplo, tienden a mezclarse los conceptos de población rural y población indígena cuando no son necesariamente coincidentes; por ejemplo, los conceptos de interculturalidad o el bilingüismo, puede que no sean aplicables en todas las políticas dirigidas al medio rural. Por otra parte, problemas como el aislamiento o la escasez de oferta educativa, por mencionar sólo algunos, no se producen con la misma intensidad en todas las áreas o pueden responder a distintas causas. Por ello se requiere el diseño de políticas de EPR que atiendan a las diferentes necesidades.

A pesar de las especificidades, existe un consenso general en torno a la necesidad de realizar acciones que tengan, no sólo una repercusión inmediata, sino que también sienten las bases para la generación de un desarrollo endógeno y sostenible. Es preciso,

pues, diseñar políticas de atención integral que, junto con la educación, actúen sobre otros aspectos socioeconómicos. Para tal fin, se hace necesario involucrar a otros actores, además de los gobiernos, de modo que se establezca una responsabilidad conjunta del sector público y de la sociedad civil por la educación. De esta manera, cada uno podrá colaborar desde su propia posición y en la medida de sus posibilidades. En este sentido, el presente libro ofrece, además del panorama general de la educación para la población rural en los siete países, algunas experiencias exitosas de EPR y lecciones aprendidas, para contribuir a generar debates abiertos y participativos sobre las estrategias y acciones a tomar en el plano nacional y regional.

Agradecimientos

Este libro es el resultado de un proceso participativo de colaboración entre funcionarios de Ministerios de Educación y Agricultura, sociedad civil, FAO, UNESCO y los autores de los diferentes capítulos y específicamente Javier Corvalán, y CIDE-REDUC, Mauricio Perfetti, Eliane Dayse, Guillermo Williamson, Russbel Hernández, Elliana Ranírez, Martha Patricia Tovar y Dominique Demelenne

Se agradece también a todas las personas que participaron en los talleres nacionales de preparación de los estudios de Educación para la Población Rural y a las que contribuyeron comentarios para la finalización de este libro.

Esta iniciativa se completó bajo la supervisión de Ester Zulberti, Lavinia Gasperini, Lydda Gaviria y Vera Boerger de la Unidad Técnica de Extensión, Educación y Comunicación de la FAO (SDRE), de Mami Umayahara (UNESCO-OREALC) y Claudia Rodríguez (FAO). Asimismo, agradecemos a Vincenza Russo de la Cooperación Italiana (DGCS) a quien se le debe la contribución financiera que permitió la publicación de los resultados de los estudios nacionales.

SÍNTESIS Y ANÁLISIS GLOBAL DE RESULTADOS POR PAÍSES

Preparado por Javier Corvalán¹

¹ Académico del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), en Santiago de Chile.

INFORME DE SÍNTESIS: EDUCACIÓN PARA LA POBLACION RURAL EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

I- Objetivos y estructura de la síntesis de los estudios.

La presente síntesis se basa en siete documentos relativos al estado de la educación para la población rural en el nordeste de Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, incluidos en este volumen. Estos estudios fueron realizados por consultores de los países mencionados y expertos en el tema en cuestión. Tanto estos documentos como la síntesis se enmarcan dentro del proyecto emblemático liderado por la FAO y llevado a cabo de manera conjunta por la FAO y la UNESCO relativo a la Educación para la Población Rural. Este proyecto es parte de la Alcancía Internacional contra el Hambre coordinada por la FAO, y la iniciativa de Educación para Todos, coordinada por la UNESCO.

El objetivo de esta síntesis es por un lado, entregar los principales elementos de diagnóstico que se infieren de los documentos originales y por otro, dar cuenta de las principales problemáticas y consecuentes líneas de políticas que surgen a la luz de tales documentos. De acuerdo con este objetivo, el documento se ha estructurado de la siguiente manera: en primer lugar se expone un aproximación general a la problemática de la educación en los sectores rurales latinoamericanos, contextualizándola con los cambios sociales, políticos y educativos de las últimas décadas en el continente.

En segundo lugar, se entrega un breve marco conceptual respecto de las dos grandes tendencias que –inferidas básicamente a partir de los documentos originales considerados para esta síntesis- se han utilizado para aproximarse a la problemática de la educación y de la escuela rural en América Latina. En tercer lugar, el documento expone los principales resultados de diagnóstico por países para llegar, en un cuarto punto, a una síntesis de las principales problemáticas o elementos comunes diagnosticados. En un quinto punto se entregan algunas recomendaciones de políticas y lineamientos educativos a partir de los antecedentes expuestos en las páginas anteriores y en los documentos de base. Finalmente se reseñan algunos programas e iniciativas de educación para la población rural en América Latina que, además de haber sido nombrados y detallados en cada uno de los informes, abordan parte de los temas críticos señalados en esta síntesis.

Cabe destacar el proceso participativo que implicó este trabajo de síntesis. En efecto, a partir de los estados del arte llevados a cabo por los consultores nacionales, se realizó un seminario de discusión en cada uno de los países, actividad que contó con la participación de expertos en la temática. Los comentarios emitidos en esos eventos fueron utilizados para incrementar la calidad de los informes los que, posteriormente, fueron presentados en un seminario internacional realizado en Santiago en septiembre de 2003. En este seminario, los consultores y el equipo coordinador de estos estudios realizaron comentarios y observaciones a cada uno de los informes ,y partir de estas observaciones, se redactó la última versión de los estados del arte sobre la cual se estructuró este capítulo de síntesis.

II- Aproximación general: escuela, educación y ruralidad, especificando una problemática

La sola existencia de escuelas en los sectores rurales de América Latina constituye en sí misma un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y de presencia de la idea democrática en sectores apartados y postergados del continente. Durante siglos marcada y caracterizada por la ruralidad, América Latina comienza a tener un notable desarrollo urbano desde mediados del siglo XX, período que también coincide con la expansión de los sistemas escolares en el continente². En efecto, aún cuando con diferencias notables entre los países, el continente latinoamericano experimenta después de la Segunda Guerra Mundial, la instalación y masificación de un sistema de educación básica amparado por los Estados nacionales y un lento pero importante avance en la escolaridad secundaria. Esta realidad de expansión educativa se produce prioritaria e inicialmente en los sectores urbanos, y particularmente en las grandes ciudades del continente, en torno a proyectos industrializadores de desarrollo endógeno y a un discurso de integración social del conjunto de la población a la cultura de la modernidad urbana, principalmente mediante la alfabetización temprana. Este proceso se conoció como desarrollismo e industrialización mediante la sustitución de importaciones³.

Con todo, en la segunda mitad del siglo XX la expansión del sistema educativo público en el sector rural es notoriamente menor que en el sector urbano, hecho que en varios de los países se aminora como consecuencia de las experiencias de reformas agrarias realizadas en el continente a partir de la década del 50. Este hecho, sumado al surgimiento del campo del “desarrollo rural” caracterizado por el objetivo de término del dualismo estructural y la detención de la migración campo-ciudad debido a las consecuencias de marginalidad urbana que generaba, permiten en las décadas siguientes del siglo XX hablar de la importancia de la educación y de la escuela rural. En efecto, la coyuntura mencionada genera el espacio para discutir los objetivos de una educación para la población rural con preguntas tales cómo ¿debe ser marcadamente distinta de la urbana? ¿Debe ésta educación tener como objetivo retener a los jóvenes en el campo y de esa manera disminuir el aumento de la marginalidad urbana? ¿Debe la educación para la población rural estar necesariamente vinculada a las actividades agro-productivas? ¿Debe existir un currículo así como calendarios escolares diferenciados en el medio rural?.⁴

² Esta expansión educativa se observa en el siguiente cuadro referido a estudiantes matriculados en primaria y secundaria en América Latina entre 1950 y 1997 (cifras de primaria y secundaria en millones de alumnos):

	1950	1960	1970	1980	1990	1997
Primaria	15	27	44	65	76	85
Secundaria	2	4	11	17	22	29
Aumento % primaria		80%	62%	47.7%	16.9%	11.84%
Aumento % secundaria		100%	175%	54.5%	29.4%	31.82%

Fuente: Cassasus, J, La escuela y la desigualdad, LOM, Santiago, 2003, p. 38.

³ Respecto del análisis y explicación retrospectiva e histórica de estos procesos ver Bielschowsky, R, Evolución de las ideas de la CEPAL y también Fitzgerald, V, La CEPAL y la teoría de la industrialización, ambos en Revista de la CEPAL, Número extraordinario, CEPAL, Santiago, 1998.

⁴ Este debate es abordado en uno de los textos centrales producidos por el programa emblemático de FAO-UNESCO del cual los estudios de este volumen son parte. Ver FAO-UNESCO, 2003, en particular el capítulo II, Basic education in rural areas: status, issues and prospects (p. 77-174).

Entretanto, muchos fenómenos sociales y políticos ocurren en la América Latina de las últimas décadas del siglo XX. El continente transitó de la expectativa de una industrialización pujante, mediante modelos de industria protegida, hacia una “década perdida” (la del 80) marcada por una crisis profunda que trae consigo aumento de la pobreza⁵ y descenso generalizado del nivel de vida, como también se vivieron décadas de experiencias autoritarias para llegar a consolidaciones democráticas –algunas más estables que otras- hacia fines de siglo. Por último, los modelos de industria protegida sufrieron el embate de un severo ajuste estructural y de un modelo de desarrollo abierto que hicieron que la atención productiva se concentrara en aquellos bienes para los cuales existían reales ventajas comparativas en los países.

Para el tema específico del cual se ocupa este texto, el fin del siglo XX trae buenas y malas perspectivas. La buena perspectiva consiste en que desde la década del 90 se ha generado en América Latina un importante consenso en torno a la centralidad del fenómeno educativo en tanto piedra angular del desarrollo social y económico de los países⁶. La teoría del capital humano, desarrollada inicialmente en los años 60, ha puesto su marca al respecto. En contrapartida, la perspectiva negativa es que, como lo reafirman los estudios considerados en este volumen, los sectores rurales siguen concentrando la mayor cantidad de pobreza en el continente, así como los menores niveles educativos. El mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado al interior de un continente subdesarrollado.

Marco conceptual general: inequidad versus ruralismo y el concepto de oportunidad educativa

Los textos que han formado parte de este informe nos permiten proponer la existencia histórica de dos tipos de aproximaciones a la problemática de educación para la población rural. La primera es la que se desarrolla en torno a una noción de especificidad de la cultura rural; la segunda se vincula a las nociones de inequidad y falta de oportunidades para la población rural, al compararlo con el desarrollo educativo en el sector urbano. A continuación desarrollamos brevemente los elementos centrales de cada una de estas perspectivas

⁵ Las cifras de pobreza e indigencia urbana y rural en América Latina son las siguientes en 1980 y 1990 según CEPAL:

Año	Porcentaje de pobres urbanos	Porcentaje de pobres rurales	Porcentaje de indigentes urbanos	Porcentaje de indigentes rurales
1980	25	54	9	28
1990	36	56	13	33

Fuente: CEPAL, La brecha de la equidad, CEPAL, Santiago, 1999.

⁶ Ver por ejemplo: a) Comisión interagencial de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, Marzo 1990, Nueva York: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial; b) Educación y conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad, CEPAL, Santiago, 1992.

La problemática educativa a partir de una aproximación de la especificidad de la cultura rural

Como el título lo indica, se trata aquí de un enfoque fundamentalmente de tipo cultural. Como tal, apela a lo propio y específico de los sectores rurales: hábitos y costumbres que son deseables de prolongación mediante los canales públicos, incluyendo la escuela. El centro de la argumentación aquí es lo relativo a la diferencia profunda de los habitantes rurales por sobre los urbanos. Se trata, por lo tanto, de un discurso de diferenciación de lo rural frente a lo urbano.

Dentro de este enfoque, la problemática central es la falta de pertinencia histórica de la escuela para los habitantes rurales y, partiendo de esta base, parece natural que la expresión paradigmática de la misma sea actualmente el caso de la educación y en general de las políticas públicas dirigidas a la población indígena.

En el trasfondo de esta aproximación está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural en relación al urbano. Desde esta óptica, se trata entonces de un análisis más cualitativo antes que cuantitativo a la realidad educacional de los sectores rurales en América Latina. Dicho en otros términos, se encuentra presente aquí la crítica a las deficientes condiciones materiales y de cobertura de la educación para la población rural, pero por sobre todo, hay una crítica a la pertinencia de tal escuela en relación a la continuidad de la cultura de la población rural.

La crítica anterior alude a necesidades percibidas en la población receptora de la educación y más específicamente al tipo de contenido y organización de la práctica educativa que debería ofrecerse en el sector rural para formar un determinado tipo de individuo. Es un enfoque de necesidades educativas que tiene sus orígenes históricos y su desarrollo original principalmente en los procesos de reforma agraria en América Latina y que recientemente ha encontrado un nuevo impulso en las propuestas educativas relacionadas con los pueblos indígenas, particularmente a partir del debate que se ha iniciado en la región con posterioridad al fenómeno de Chiapas en México.

En la actualidad -y así aparece reflejado en varios de los informes por países- el tema de la pertinencia de la educación para la población rural se expresa en la discusión respecto de la especificidad y diferenciación del currículo. Se trata ésta de una discusión aún abierta y sobre la cual los estudios muestran avances parciales en algunos países, pero pocas decisiones definitivas ni menos consensos respecto del tema. Surge aquí con fuerza la temática de las competencias relevantes para desempeñarse en el medio rural y del rol que cumplen actualmente los sistemas educativos para validarlas, transmitirlos y certificarlos. Así, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente de las políticas y que parece de primera importancia para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales.

La problemática educativa para la población rural a partir de una aproximación de la inequidad y de la falta de oportunidades educativas

Desde esta perspectiva, los principales problemas educativos del mundo rural latinoamericano son analizados en torno a los déficits que éste presenta al ser comparado con la realidad urbana y/o con los estándares óptimos para producir calidad educativa. De manera inversa a lo que señalamos en el punto anterior, el tema de la pertinencia está aquí poco presente y sobre él se colocan aspectos de comparación y de proyectos de escuelas similares con el medio urbano. Este enfoque no percibe diferencias de problemáticas educativas finales entre el sector rural y urbano, siendo ellas principalmente de calidad y de logro educativo y, en un nivel más básico, de cobertura y de disposición de recursos educativos.

Uno de los sustratos de este enfoque es la noción de oportunidad educativa⁷. Este concepto es comprensible a través de una perspectiva probabilística a la vez que comparativa. En efecto, como concepto se refiere al grado objetivo de probabilidades que tiene un determinado individuo para educarse y para incrementar su calidad de vida a partir de la utilización permanente de los contenidos aprendidos en su proceso formativo. De esto se desprende que la oportunidad educativa es un proceso constante e incremental, puesto que la consecución de ciertos logros educativos en el individuo despierta la demanda por otros logros educativos. Reimers⁸ al analizar comparativamente la educación latinoamericana propone cinco niveles de oportunidad educativa:

LOS CINCO NIVELES DE OPORTUNIDAD EDUCATIVA

Quinto nivel	La oportunidad de que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas, para tener más opciones en la vida
Cuarto nivel	La oportunidad de tener conocimientos y habilidades comparables a los de los demás graduados de ese ciclo
Tercer nivel	La oportunidad de completar un ciclo educativo
Segundo nivel	La oportunidad de aprender en primer grado lo suficiente para complementarlo y tener la base que permita ir progresando en la pirámide educativa
Primer nivel	La oportunidad de ingresar al primer grado en una escuela

⁷ Reimers, F, El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen XXIX, Nº 1 pp. 17-68, México, 1999.

⁸ Op.Cit, p. 40.

Así, en esta perspectiva las problemáticas planteadas por la educación para la población deben situarse en torno a los niveles de oportunidades educativas que se materializan, ya sea frente al óptimo de que cada individuo alcance los cinco niveles o bien en una perspectiva comparada con la realidad educacional urbana de cada país. Como se observará en la tercera parte de este documento, la mayor parte de la información entregada se posiciona desde el marco conceptual de la oportunidad educativa de los niños y jóvenes rurales y, en consecuencia, desde la inequidad e insuficiencia educativa que éstos experimentan. Para graficar esta inequidad intra países hemos privilegiado en esta síntesis los aspectos relacionados con la comparación entre las zonas rurales y las urbanas.

III-Elementos de diagnóstico: la realidad inequitativa de la educación para la población rural en los países analizados (síntesis de los principales aspectos relevados por los estados del arte)

A continuación exponemos una síntesis de temas relevados por los estados del arte concernientes a los principales elementos de diagnóstico de la realidad educacional rural en los países estudiados. En cada caso el listado alude principalmente a dar cuenta de la inequidad que se observa en este sector en comparación a los, en muchos casos, ya discretos indicadores educacionales en los sectores urbanos de los países.

A. Brasil

A.1) un primer aspecto negativamente relevante de la educación en Brasil es el bajo nivel de asistencia de los jóvenes a la escuela y el fuerte atraso escolar de gran parte de quienes asisten al sistema educativo. Es así como el grupo de edad de 15 a 17 años tiene una tasa de asistencia a la escuela de 80.7% en el medio urbano y de 66% en el medio rural. En la región nordeste del país ambas tasas muestran cifras de 80.3% y 70.1%, respectivamente. Sin embargo el factor que debe levantar mayor alarma es el atraso escolar de este tramo etáreo, como se observa el siguiente cuadro⁹:

CUADRO 1: ASISTENCIA A LA ESCUELA EN EL TRAMO ETÁRIO DE 15 A 17 AÑOS EN BRASIL, AÑO 2000

Región geográfica	Enseñanza regular					
	Enseñanza fundamental				Enseñanza media	
	1º a 4º		5º a 8ª			
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	5.5%	17.3%	30.7%	30.8%	38.1%	12.9%
Norte	8.3%	20.6%	38.7%	25.2%	23.9%	4.2%
Nordeste	10.9%	26.0%	39.5%	33.7%	24.4%	5.5%
Sudeste	3.0%	5.4%	26.2%	30.6%	46.7%	22.8%
Sur	2.0%	2.5%	21.8%	23.7%	46.8%	33.4%
Centro Oeste	3.9%	7.0%	33.3%	34.7%	35.2%	14.4%

Si se toma en cuenta que este tramo etáreo de 15 a 17 años debería idealmente estar en enseñanza media o secundaria, se observa que en el conjunto del Brasil esta

⁹ IBGE-Censo demográfico año 2000.

proporción es de 1 a 3 cuando se compara a los sectores rurales con los urbanos y de 1 a 5 y de 1 a 6 cuando se toma en cuenta las regiones del Norte y del Nordeste en las cuales los porcentajes de asistencia a la escuela -del mencionado tramo etéreo- en el sector rural no llegan al 6%.

A.2) La calidad de la educación, analizada a partir de los logros de aprendizaje, muestra también diferencias notables al observar globalmente los datos de Brasil comparando los sectores urbanos y rurales. El cuadro presentado por el estudio y que reproducimos a continuación compara los logros en enseñanza fundamental (primaria) en lengua portuguesa y en matemáticas, respectivamente¹⁰:

CUADRO 2: DESEMPEÑO EN LENGUA PORTUGUESA Y EN MATEMÁTICA EN CUARTO Y OCTAVO AÑOS EN BRASIL, AÑO 2002.

Región Geográfica	Enseñanza Fundamental			
	Lengua portuguesa		Matemática	
	4º grado	8ª grado	4º grado	8º grado
Urbana	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,2

A.3) Las llamadas escuelas multiseriadas (varios grados en una misma aula) son la realidad predominante en el sector rural del Brasil. Para la región analizada por el documento original (Nordeste), se nos indica que hay poco más de 61.000 escuelas y que el 93% de estas -es decir aproximadamente 57.000- son de enseñanza fundamental. A su vez de estas últimas, un 90% (84% del total de escuelas) están exclusivamente dedicadas a los primeros grados de la enseñanza fundamental. De estas escuelas, la casi totalidad son unidocentes y en consecuencia multiseriadas. El estudio, al igual que los restantes estados del arte presentados en este volumen, levanta dudas sobre la posibilidad de constituir calidad educativa con una oferta educativa para la población rural predominantemente unidocente y multiseriada y en donde -tal vez lo más relevante- los profesores no tienen una preparación especial para este tipo de escenario pedagógico.

A.4) El estado del arte levanta elementos críticos sobre las condiciones de funcionamiento de las escuelas rurales en el Brasil. Basta decir que un 42% de aquellas que ofrecen enseñanza fundamental de 1º a 4º grado no poseen energía eléctrica, al mismo tiempo que también del total de escuelas rurales, sólo un 4.7% posee biblioteca y menos de un 1% tiene un laboratorio de ciencias. La inequidad intra-rural queda también de manifiesto cuando se da cuenta de que el ciclo de enseñanza fundamental inmediatamente superior -es decir aquel que va de 5º a 8º grado- posee energía eléctrica en un 89,6% de los establecimientos, biblioteca en un 26,4% y laboratorio de ciencia en una proporción de 3.5%. A su vez las mismas proporciones suben considerablemente al analizar los establecimientos de enseñanza media en donde los que tienen energía eléctrica son un 99.4%, en tanto se encuentra biblioteca en un 55.5% y laboratorio de ciencias en un 20.3% de los establecimientos. Estos datos ofrecen una

¹⁰ SAEB, 2002.

prueba del grave daño a la oportunidad educativa de los niños rurales por cuanto a la menor oferta educacional se une una considerable menor calidad material de la misma.

A.5) El estudio entrega información importante para dar cuenta de la inequidad urbano-rural en lo que respecta a los profesores. Mientras en el ciclo de 1º a 4º grado de enseñanza fundamental rural sólo un 9% de los docentes posee enseñanza superior, en la zona urbana esta característica alcanza al 38% de los docentes de ese nivel educativo. A su vez, en la zona rural un 8.3% de los docentes tiene formación inferior a enseñanza media, mientras que en el sector urbano el porcentaje es diez veces menor (0.8%). Al mismo tiempo se indica que los docentes del sector rural reciben salarios equivalentes a la mitad de monto que reciben sus colegas del sector urbano. La desigualdad entre los docentes se expresa también en lo relacionado con la participación de docentes en formaciones continuas puesto que, si bien en los profesores de cuarto grado de enseñanza fundamental la participación en tales formaciones es relativamente igualitaria en sectores urbanos y rurales con tasas en torno al 88%, en octavo año se muestra una participación de docentes urbanos de un 86.6% mientras que la cifra de profesores rurales alcanza sólo al 19.4%.

A.6) Por último, el documento presentado releva la ausencia de políticas públicas específicas en la educación para la población rural, situación que se ve ligeramente revertida a partir de los años 90, particularmente con el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)

B. Chile

B.1) Un primer aspecto relevado por el estudio es de tipo definicional, por cuanto la ruralidad es un concepto que está en cambio en la sociedad chilena. Es así como actualmente la ruralidad se define por una dinámica permanente de transformación más que una de estabilidad y además con una población rural notoriamente minoritaria en relación a la urbana (14.2% de los habitantes del país se clasifican como rurales). Es importante considerar que si bien la tasa de pobreza rural es mayor que la urbana (23.8% vs. 20.1%), las diferencias porcentuales entre ambos niveles de pobreza no tienen la distancia radical que se da en los restantes países analizados.

B.2) Con todo, en el campo de la educación básica (primaria) para la población rural se observan indicadores de desempeño educativo (cobertura y logros de aprendizaje, principalmente) inferiores a los promedios nacionales, lo que se agrava particularmente en las zonas con concentración indígena.

B.3) Situado desde la perspectiva de lo que anteriormente denominamos una especificidad de la problemática educativa a partir de lo propio de la cultura rural, el estudio hace hincapié en que, desde los orígenes del sistema educativo nacional, ha existido históricamente una homogeneidad de propuesta que no recoge lo propio del mundo y de la cultura rural. El autor, apoyado en otros educadores, propone que esta especificidad se debe fundamentar sobre todo en el currículo y en la vinculación de éste, en los sectores rurales, con la cultura, la producción y el uso de tecnología.

B.4) El estudio da cuenta de una inequidad profunda al comparar los años de estudio promedio en el sector urbano (10.3) con el sector rural (6.7) así como con las tasas de analfabetismo, las que son muy bajas en el sector urbano (2.6%) y pronunciadas (12.2%) en el sector rural¹¹.

B.5) La mayor parte de la educación para la población rural está compuesta por escuelas incompletas que llegan a 6º grado (de un total de 8 de la educación básica o primaria) con uno, dos y hasta tres profesores por escuela quienes, según el informe, por lo general no poseen una formación específica para desempeñarse en tal realidad.

C. Perú

C.1) La población rural está altamente dispersa en el país: un 89% vive en comunidades de menos de 500 habitantes, lo que genera problemas y costos singulares para la provisión del servicio educativo. Aunque sólo el 27.8% de la población nacional es rural, la mitad de los pobres peruanos son rurales.

C.2) La escolaridad promedio de la población mayor de 15 años era a nivel país de 8.3 años en el año 2000, llegando a 9.7 grados en el sector urbano y sólo a 5.4 años en el sector rural. Esto explica por qué el 70% de los analfabetos peruanos se encuentra en el sector rural.

C.3) La pobreza es una característica central de la población rural peruana ya que afecta al 78.4% de esta población, siendo el 51% extremadamente pobres. La diferencia con esta realidad a nivel urbano es notable puesto que en las ciudades la proporción de pobres es de 42% y la de extremadamente pobres es de un 10%¹².

C.4) El factor multilingüe es una fuerte realidad del sector rural peruano y muestra clara correlación con los niveles de pobreza. El estudio indica que el 63,8% de los jefes de hogar que en el año 2000 manifestaron tener como lengua materna al quechua, el aymará o una lengua de amazonía, se encontraba en situación de pobreza. En el caso de los jefes de hogares rurales que tienen el castellano como lengua materna la condición de pobreza llega sólo al 39.7%.

¹¹ Cifras correspondientes al año 2000.

¹² Cifras del año 2001.

C.5) Las condiciones de educabilidad¹³ de los niños peruanos son marcadamente menores en los niños rurales si se toman en cuenta los niveles de nutrición. El estudio nos indica que en los sectores urbanos uno de cada cinco niños es desnutrido crónico, en tanto que en los sectores rurales lo es uno de cada dos. Los niveles de educabilidad de los niños rurales se ven perjudicados también, según el informe, por las tareas que deben desempeñar como parte de su labor en el campo y por los generalmente largos trayectos que debe recorrer a las escuelas.

C.6) De acuerdo al índice de pobreza escolar (que en el texto considera un total de 17 variables) se estableció que la misma llega a un nivel de 42.9% en el sector urbano y a un 72,1% en el sector rural.

C.7) En general el informe da cuenta de una situación deteriorada de los docentes rurales puesto que entre 1990 y 1993 sus salarios han perdido el 25% de su poder adquisitivo. Con todo se constata una política de discriminación positiva en el ámbito de los salarios de los docentes rurales, ya que cuentan con una bonificación mensual de 14 dólares y las cifras del año 2001 indican que los salarios promedio tanto de docentes como de directores son ligeramente superiores en el sector rural.

C.8) El estudio entrega información de dos evaluaciones de rendimiento académico, la primera Prueba Nacional de Rendimiento Estudiantil en Lenguaje y Matemática de 1996 y la medición del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, de 1997, y en ambas los sectores urbanos aventajan claramente a los rurales.

C.9) Hay una importante inequidad en cuanto a la asistencia a educación secundaria. En el sector urbano el 76.2% asiste a la secundaria en cambio en el sector rural lo hace sólo un 48.9%. El principal problema en el sector rural es el de oferta de educación secundaria habiendo tres establecimientos de primaria por cada uno de secundaria, lo que significa que gran parte de los estudiantes que desean continuar estudios post primarios deben trasladarse a otras localidades.

C.10) Como en el resto de los países estudiados, en el Perú la educación para la población rural es predominantemente (9 de cada 10 escuelas) unidocente y multigrado, lo que también levanta preguntas tanto sobre la posibilidad de producir calidad educativa en tal contexto y sobre la formación de los docentes para actuar con efectividad en esta modalidad pedagógica. En términos de matrícula el 79,7% de la matrícula rural funciona en la modalidad unidocente. Es importante lo que el texto señala en términos de que tal opción de organización del centro educativo rural se hizo con la finalidad de posibilitar la atención de una población pequeña y dispersa y no como una opción pedagógica en busca de calidad en los aprendizajes.

¹³ Entendemos por condiciones de educabilidad a "la identificación del conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos", en Tedesco, J.C, y N. López, Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, IIPE, Buenos Aires, 2002, p.7.

C.11) En términos de eficiencia interna del sistema educativo se observa también una fuerte diferencia urbano-rural puesto que en el primero de estos sectores sólo el 5% de los alumnos se retira en primaria, mientras que en el sector rural esta cifra alcanza al 11.1%. El informe indica que las más altas tasas de retiro rural se dan en los primeros años, influidas fuertemente por la necesidad de participación en las tareas agrícolas. Al respecto las cifras hablan por sí mismas, porque a nivel país la tasa de participación laboral de los niños urbanos es de 5.4% mientras que en el área rural llega al 37.4%.

D. Colombia

D.1) En las últimas décadas la población rural colombiana ha crecido ligeramente en términos absolutos y ha disminuido de forma notoria en términos proporcionales. En efecto, actualmente esta población alcanza a 12.5 millones de personas que representan el 28% de la población total del país. En 1985 la población rural era un 36% del total nacional. El estudio informa respecto de la fuerte ausencia de población juvenil en los sectores rurales producto de las migraciones por razones de falta de oferta educativa, particularmente de tipo secundaria. Esto hace que el contingente con la más alta escolaridad se encuentre ausente del sector rural, debilitando el capital humano disponible en estos sectores.

D.2) Durante los años 90 se da una constante de disminución de los principales indicadores económicos del sector rural colombiano, particularmente la participación de este sector en el PIB y los salarios reales de los trabajadores rurales. Estos últimos disminuyeron en un 25% entre 1994 y el 2000. El nivel de pobreza rural llegó a un 83% hacia fines de los 90, en tanto a nivel urbano se mantiene en tasas del 50%.

D.3) Mirado en términos gruesos, ha habido un esfuerzo fiscal importante en la cantidad de recursos destinados a educación, lo que ha significado, durante los años 90, pasar del 2.7% del PIB a un 4% pero, según indica el documento, existe una discusión importante respecto del impacto de estos recursos incrementales en la solución de problemas de calidad y eficiencia del sector educativo. En parte de la década de los 90 los recursos destinados a educación se destinaron a la población urbana en un 65% y un 35% a la población rural lo que, según el documento, es un tratamiento que perjudica al sector rural cuyas escuelas, a diferencia de parte importante de las escuelas urbanas, se financian sólo a partir de los ingresos corrientes de la nación.

D.4) Las mayores inversiones en educación en los años 90 se han reflejado sobre todo en un aumento de la cobertura, particularmente en el nivel preescolar y en los niveles secundarios. Esto se compatibiliza con un ligero aumento en las cifras de alfabetización –que pasan de un 90.1% en 1993 a un 92% en 2000- y particularmente en los años de escolaridad promedio de la población, que pasan de 6.2 a 7.3 años en igual período.

D.5) Los logros de la década se expresan también en una mayor eficiencia interna del sistema educativo. El documento muestra los siguientes datos en cuanto a promoción, repitencia y deserción en el período:

CUADRO 3: INDICADORES DE EFICIENCIA INTERNA DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO ENTRE 1993 Y 2000

Año	Promoción	Repitencia	Deserción
1993	81,8%	10,8%	7,4%
1997	83,5%	10,0%	6,4%
1999	85,2%	5,1%	6,7%
2000	83,7%	4,5%	7,2%

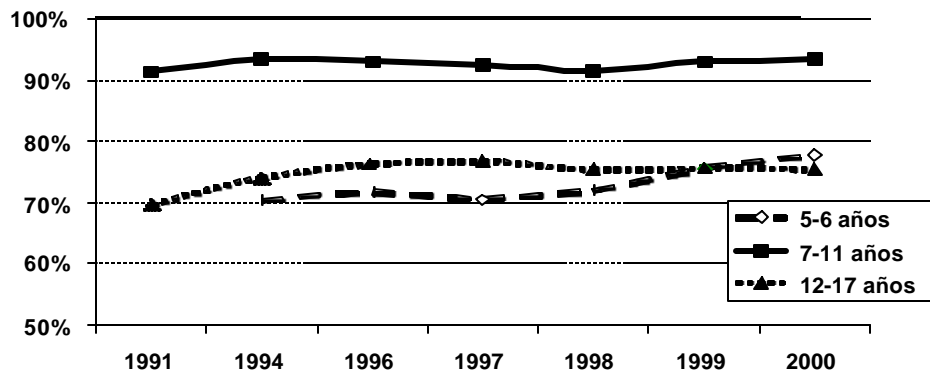
D.6) El documento informa de un consenso en torno a los bajos resultados del sistema educativo colombiano cuando ha sido confrontado, durante los años 90, a mediciones internacionales. Es así como a comienzos de esa década el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) muestra que Colombia ocupa el penúltimo lugar entre 40 países. La participación del país en el Primer Estudio Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en tercero y cuarto grado de la UNESCO¹⁴ ubica al país en un rango medio junto a México, Argentina, Brasil y Chile. En el mismo ámbito se informa de que las pruebas SABER realizadas por el Ministerio de Educación Nacional y que evalúan los logros cognitivos de los alumnos de tercero, quinto, séptimo y noveno grado en matemáticas y lenguaje muestran que en noveno grado de primaria un 80% de los alumnos no obtienen los logros esperados en lenguaje, mientras que en matemática la cantidad se eleva al 97%. Respecto de este tema hay que hacer notar que, sorprendentemente, el estudio de UNESCO “muestra que la educación rural en Colombia presenta, después de Cuba, los mejores resultados del área de matemáticas en los grados de tercero y cuarto de primaria, e incluso en matemáticas (tanto en tercer como en cuarto grado) y en lenguaje en tercer grado supera a los resultados urbanos”. Resultados similares para la zona rural se obtienen a partir de la prueba SABER.

D.7) En el ámbito de políticas hacia las escuelas rurales, los años 90 están marcados por la descentralización de competencias educativas, el fortalecimiento del programa Escuela Nueva y la oferta de un portafolio de servicios educativos en el sector rural. El porcentaje de analfabetos en la zona rural se redujo en 3 puntos porcentuales en los noventa, llegando a un 17,5% mientras que en los sectores urbanos se redujo de 5.7% a 4,8%. Con todo, el promedio de escolaridad de la población rural era, a fines de los 90, de 4.4 años y en el período 1993-2000 tuvo un escaso aumento de 0.7 años, mientras que en las zonas urbanas este promedio aumentó el doble.

¹⁴LLECE, 1998.

D.8) Colombia tiene logros importantes en cobertura de educación primaria rural, pero aún el 10% de los niños entre 7 y 11 años se queda sin asistir a la escuela, cifra que aumenta en cuatro veces en el nivel de secundaria (grupo de edad de 12 a 17 años). Con todo, este último grupo es el que ha tenido mayores avances en los 90 (10 puntos porcentuales), mientras que la primaria rural sólo ha aumentado dos puntos. Es muy notable también el aumento de la asistencia de niños de 5 y 6 años en el sector rural, que pasa de 48% en 1996 a un 62% en el 2000. El cuadro siguiente muestra los logros de disminución de la brecha de asistencia escolar entre el sector urbano y rural que se reduce a la mitad (6 puntos porcentuales) para el tramo de edad de 7 a 11 años y en ocho puntos para el tramo de 12-17 años. Aún así la cobertura de secundaria rural parece estancada y a niveles discretos desde la segunda mitad de la década.

CUADRO 4: ASISTENCIA A LA ESCUELA DE LA POBLACIÓN ESCOLAR COLOMBIANA POR RANGOS DE EDAD. 1991-2000



Fuente. DNP. Sistema de Indicadores Sociodemográficos

D.9) Si se toma en consideración lo expuesto anteriormente respecto de los mayores logros de aprendizaje en las zonas rurales en comparación con las urbanas y de acuerdo a tales mediciones, se concluye que la educación para la población rural colombiana está entre las mejores de América Latina; se infiere también que tales resultados se desvanecen en educación secundaria debido a la falta de oferta y al abandono escolar de parte de los estudiantes. En consecuencia se puede concluir que la educación primaria para la población rural colombiana instala un capital educativo que posteriormente no es aprovechado por el sistema educativo.

D.10) La eficiencia interna del sistema educativo colombiano es mucho menor en las zonas rurales que en las urbanas. El siguiente cuadro da cuenta de esta realidad puesto que de "cada 100 estudiantes matriculados sólo 35 terminan el ciclo de primaria y menos de la mitad de estos últimos hacen el tránsito hacia la secundaria, en tanto esta transición supera el 100% en zonas urbanas".¹⁵

¹⁵ Estado del arte, p. 18.

CUADRO 5: TASAS DE DESERCIÓN, RETENCIÓN Y TRANSICIÓN SEGÚN GRADO Y ZONA EN COLOMBIA

	Deserción 1998			Retención cohorte 1995-1999		Transición 1998	Retención cohorte 1995-1999		
	Primero	Sexto	Noveno	Primero	Quinto	Quinto a sexto	Sexto	Noveno	Undécimo
Rural	31%	24%	22%	61%	35%	47%	88%	51%	46%
Urbano	8%	13%	12%	87%	78%	108%	88%	68%	58%

Fuente: Departamento Nacional de Planeación

E. México

E.1) Ha habido un creciente aumento de localidades rurales en México en las últimas décadas. En 1970 había alrededor de 95.000 localidades de menos de 2.500 habitantes, en 1990 había 155.000 localidades rurales y en 1995 se informa de 198.000 localidades con menos de 100 habitantes. Paralelamente hay una importante presión demográfica en las zonas rurales, las que entre 1980 y 2000 crecieron en 2.4 millones de personas.

E.2) En el sector rural, y en la franja de niños de entre 12 a 14 años, el 76.1% eran trabajadores sin pago. El informe da cuenta de una fuerte carencia de estudios sobre la relación entre trabajo y escuela, lo que imposibilita tener una visión clara de la realidad escolar del país.

E.3) Tal como se menciona en el punto E.1, el tema de la dispersión de la población rural no es menor al momento de diseñar procesos de educación para la población rural en México. En efecto, el texto indica que en 1990 el 90% de las comunidades rurales tenían menos de 100 habitantes. Esto obliga a generar estrategias novedosas para proveer el servicio educativo sobre todo en los sectores aislados del país. En esta línea el estudio da cuenta de innovaciones importantes durante los años 90 en torno a la educación para la población rural e indígena.

E.4) El texto reconoce que los años 90 fueron de gran importancia al momento de evaluar avances sustanciales en los temas relacionados con educación para la población rural e indígena. Es así como en el decenio se han introducido en México cambios vinculados con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a nivel de la Constitución así como se ha sancionado una nueva Ley Federal de Educación y se transita hacia un proceso de federalización de la educación básica y normal que propicia el desarrollo de alternativas para atender la diversidad de poblaciones clientes del sistema educativo.

E.5) Uno de los organismos más activos en los últimos años en la temática de educación rural en México ha sido el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) que particularmente –y de acuerdo a como se señala en el texto- ha realizado programas de educación comunitaria, cuya matrícula ha aumentado notablemente en los años 90.

E.6) El texto reconoce también una importante influencia de los acuerdos y declaraciones internacionales de los años 90 (particularmente Jomtiem) en la modificación de aspectos importantes de la política hacia los sectores rurales e indígenas en México. En primer lugar hay un aumento importante de los recursos asignados por el Estado a la educación (aumento del 5.9% del gasto fiscal a un 15.6% entre 1988 y 1991) y en segundo lugar, se generan planes de modernización educativa a nivel de la educación primaria, entre ella la de carácter indígena.

F. Honduras

F.1) La población rural constituye un 54.4% del total del país. Para todos los efectos de los aumentos de matrícula que se exponen en los puntos siguientes es necesario tener en cuenta que el crecimiento poblacional promedio anual en las últimas décadas ha sido de 2.6%, uno de los más altos de América Latina.

F.2) El analfabetismo el año 2000 alcanza tasas de 20% a nivel nacional mostrando una notable disminución desde 1990, año en el que este porcentaje era de 26.3%. Este logro se ha expresado también de manera importante en el área rural en donde se ha descendido de una tasa de 36.9% a 28.4%. Sin embargo este porcentaje de analfabetismo rural es tres veces superior al que se observa en el medio urbano (9.4% en el año 2000). La tasa de cobertura a nivel preescolar ha tenido un crecimiento explosivo durante los años noventa casi duplicándose en el sector urbano y cuadruplicándose a nivel rural. De esta manera en 1990 uno de cada tres niños hondureños que asistía a la educación preescolar habitaba el sector rural en condiciones que actualmente la matrícula se reparte de manera relativamente proporcional entre niños urbanos y rurales con una ventaja porcentual para estos últimos (54.2% vs. 45.8%) que en grueso corresponde a la relación entre la población rural y urbana del país. Los avances en cobertura de educación preescolar quedan expresados en el cuadro siguiente:

CUADRO 6 :TASA BRUTA DE MATRÍCULA (TBM) EN PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA (%). 1990-1999 EN HONDURAS

Año	Área Urbana				Área Rural			
	Población 4-6 años	Formal (%)	No Formal (%)	TBM Total (%)	Población 4-6 años	Formal (%)	No Formal (%)	TBM Total (%)
1990	177,641	25.58	2.61	28.19	270,014	3.76	6.05	9.81
1991	181,047	26.86	4.60	31.46	275,220	4.18	10.66	14.84
1992	182,549	28.64	6.67	35.31	277,503	3.90	15.44	19.34
1993	185,439	29.57	6.57	36.14	281,896	4.83	15.20	20.03
1994	189,394	29.77	5.64	35.41	287,910	4.65	13.05	17.70
1995	194,363	30.38	8.33	38.71	295,463	4.73	19.29	24.02
1996	199,522	32.70	9.24	41.94	303,306	5.02	21.39	26.41
1997	203,316	34.32	9.72	44.04	309,074	5.27	22.49	27.76
1998	205,660	27.43	10.10	37.53	312,637	4.21	23.37	27.58
1999	207,116	32.92	12.18	45.1	314,850	8.04	26.71	34.75

F.3) La mitad de la matrícula de primaria en Honduras es rural. En este sector la mayor parte de las escuelas tienen menos de 150 alumnos y son atendidas por uno o dos maestros. Específicamente en 1995 un 34,5% de los maestros se desempeñaban en escuelas unidocentes con aulas multigrados y en 1996 un 42% de las escuelas del país eran unidocentes. El informe señala serias dificultades para obtener calidad educativa en tales condiciones debido al elevado número de grados (entre 4 a 6) a cargo de un solo docente y además por la inadecuada formación inicial de los maestros para tal modalidad educativa.

La medición realizada por el LLECE (UNESCO) en 1998 muestra que Honduras obtiene la media más baja entre los países estudiados y que como se muestra a continuación los sectores rurales obtienen los más bajos puntajes comparándolos con las mega-ciudades, sector urbano y sector rural:

CUADRO 7: POSICIONAMIENTO DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

	ESPAÑOL				MATEMÁTICA		
	Mediano país	Mega-Ciudad	Urbano	Rural	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	343	346	347	333	351	354	345
Argentina	263	278	263	244	271	251	235
Chile	259	257	265	233	253	247	228
Brasil	256	264	256	237	240	245	227
Venezuela	242	250	241	241	245	245	233
Colombia	238	258	228	234	242	235	245
Bolivia	232	246	242	217	251	238	231
Paraguay	229	n/a	240	222	n/a	237	229
México	224	242	230	216	234	222	222
Perú	222	250	224	207	227	219	215
República Dominicana	220	246	212	217	229	230	212
Honduras	216	232	224	209	221	220	205
Costa Rica	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p

Fuente: UNESCO/OREALC Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000
 Los datos representan la mediana del país, estandarizada a una media regional de 250.
 n/p = no publicado

F.4) En el ámbito de la educación primaria la matrícula está concentrada en el área rural (60%). La tasa bruta de matrícula primaria ha tenido un aumento de un 1% en los 90, en tanto la tasa neta lo ha hecho en un 2,4% no disminuyéndose de manera significativa la brecha urbana-rural, como muestra el cuadro siguiente:

CUADRO 8 : TASA BRUTA DE MATRÍCULA (TBM) Y TASA NETA DE MATRÍCULA (TNM) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. 1990-1999 EN HONDURAS

Año	Área Urbana			Área Rural			
	Población escolarizable	TBM (%)	TNM (%)	Total	Población escolarizable	TBM (%)	TNM Total (%)
1990	314838	112.7	95.9		639,547	84.3	74.2
1991	321069	112.2	97.2		661,313	82.9	73.8
1992	342491	110.3	92.0		667,982	87.1	79.0
1993	336887	114.4	95.3		680,660	89.0	77.8
1994	366922	114.1	89.0		692,409	90.4	74.6
1995	365799	114.3	90.7		703,143	83.9	73.4
1996	345420	115.3	97.5		713,676	88.9	77.4
1997	394067	113.2	86.9		725,801	83.9	74.2
1998	362792	119.1	96.2		739,916	85.9	76.4
1999	374736	116.7	95.1		754,982	85.2	76.5

Fuente: Elaborado en base a Guadamuz, et al. 1999: 82-83 y teniendo como referencia la información del Departamento de Informática. Secretaría de Educación. Honduras

F.5) Como en el resto de los países analizados, en Honduras las diferencias entre los niveles de escolaridad urbana y rural son notables, aunque importantes también han sido los avances en la última década. En efecto el cuadro siguiente muestra como los años promedio de escolaridad de la población rural se han duplicado entre 1990 y el año 2001 y que el sector urbano ha ganado casi más de dos años de escolaridad en ese período. Con todo, la escolaridad de los sectores rurales supone actualmente un 60% de los grados del sector urbano:

CUADRO 9: AÑOS DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACION EN HONDURAS EN LOS AÑOS 1990, 1999 Y 2001

	1990	1999	2001
Total Nacional	3.9	4.8	6.2
Área Rural	2.2	3.0	4.5
Área Urbana	5.9	6.7	8.1

Fuente: Encuesta Permanente de Hogares para Propósitos Múltiples. DGEC.1990-1999 y Censo de población XVI. 2001. INE. Citados en citada en Plan Todos con Educación. Honduras 2003-2015 (FT-EFA). SE.2002; PNUD Honduras 2000:223 y UMCE,2003:101

F.6) La tasa de repetición es elevada en Honduras, sin embargo ha mostrado mejorías en los años 90. Con todo, las cifras son más favorables en el área urbana y los promedios son mayores si se consideran los primeros cinco años de escolaridad en relación a considerar los seis primeros:

CUADRO 10: TASA DE REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN HONDURAS . PROMEDIOS URBANOS Y RURALES DE 1º A 5º Y DE 1º A 6º EN 1990 Y 1999¹⁶

Año	Área Urbana		Área Rural	
	Promedio 1ª a 5ª	Promedio 1º a 6º	Promedio 1º a 5ª	Promedio 1º a 6ª
1990	11.09	9.54	12.90	10.92
1999	8.26	7.02	9.85	8.40

F.7) La inequidad en los niveles de repitencia en los sectores urbanos y rurales revela también otros datos secundarios recogidos por el estudio los que señalan que “en el tercer grado en las áreas rurales el 43.8% de los alumnos manifestaron haber repetido alguna vez algún grado, mientras que en el área urbana lo manifestaron solamente el 25% de los estudiantes. En el sexto grado el 39.8% de los estudiantes del área rural manifestó haber repetido alguna vez algún grado, mientras que en el área urbana lo manifestaron solamente el 29.5% de los estudiantes. En el sexto grado el 39.8% de los estudiantes del área rural manifestó haber repetido alguna vez algún grado, mientras que el evento había ocurrido sólo con el 26.5% de los alumnos del área urbana”¹⁷

F.8) En cuanto a rendimiento académico comparado, los estudiantes del área rural muestran un desempeño menor que los urbanos. Sin embargo al observarse los resultados en conjunto hay avances y retrocesos en los últimos años, según se muestra en el cuadro siguiente:

CUADRO 11: PORCENTAJE PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS POR ÁREA, ASIGNATURA Y GRADO EN HONDURAS EN 1997 Y 2002

Asignatura	Grado	Área Geográfica			
		Urbana		Rural	
		(%) Promedio 1997	(%) Promedio 2002	(%) Promedio 1997	(%) Promedio 2002
Español	Tercero	46	41.5	36.6	36.1
	Sexto	51.4	46.5	43.3	40.7
Matemáticas	Tercero	38.6	45.2	34.5	41.6
	Sexto	36.8	40.2	32.2	37.5
Ciencias Nat.	Tercero		44.9		37.3
	Sexto		48.4		42.2

Fuente: PNUD Honduras, 2002:118; UMCE, 1997:65-67; UMCE. 2003: 33-34

¹⁶ Datos a partir el informe de síntesis del caso de Honduras (p. 33) y elaborados en base a Guadamuz et al, 1999.

¹⁷ Informe de síntesis, p. 33.

Como se observa en el cuadro, en español hay una disminución generalizada de puntaje tanto en tercero como en sexto grado, lo que no ocurre en matemáticas que logra aumentos importantes, particularmente en tercer grado (6.6 puntos porcentuales en zona urbana y 7.1 en zona rural).

F.9) La educación media o secundaria es tal vez el escenario educativo en el cual se manifiesta con más fuerza la inequidad educativa urbana-rural en Honduras. Si se considera la población mayoritariamente rural del país y la proporcionalidad de la matrícula urbana-rural en educación primaria, en media se llega a desequilibrios extremos; así, 1 de cada 10 niños está matriculado en educación media en el sector rural y del total de docentes sólo un 6.9% se ubica en ese nivel educativo, tal como se observa en el cuadro siguiente:

CUADRO 12: MATRÍCULA DE ENSEÑANZA MEDIA EN HONDURAS EN LAS AREAS RURALES Y URBANAS EN 1991 Y 1995

Matrícula Enseñanza Media					
Año	Total	Área Urbana		Área Rural	
		Total	(%)	Total	(%)
1991	187,515	169,180	90.2	18,335	9.8
1995	252,923	232,452	92.0	20,471	8.0
Personal Docente					
1991	8507	7916	93.1	591	6.9

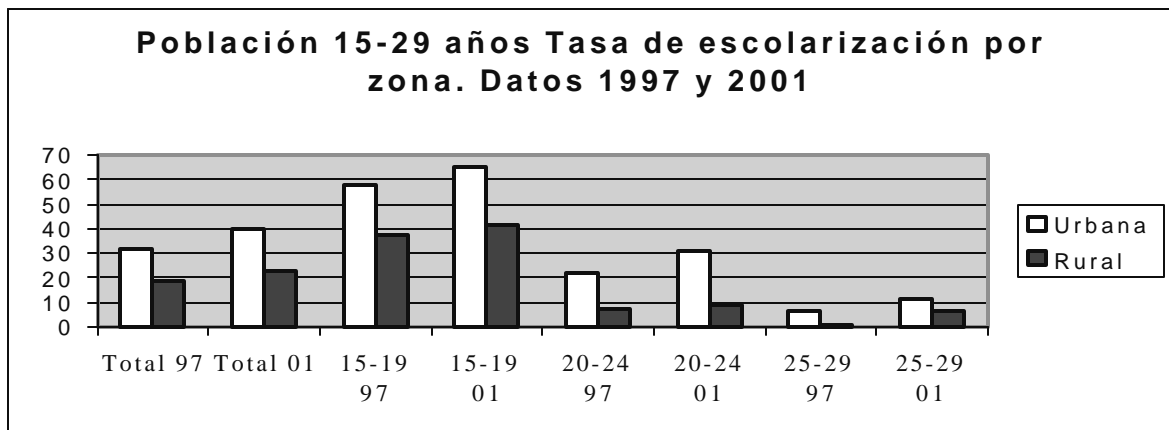
G. PARAGUAY

G.1) La realidad social paraguaya da cuenta, en primer lugar, de un país con un grado importante de movilidad espacial de su población, al mismo tiempo que se inserta en un contexto en el cual predomina la cultura rural y tradicional. Al mismo tiempo, otras dos características deben ser mencionadas para referirse a la realidad paraguaya actual: el predominio de una población extraordinariamente joven dentro del contexto sudamericano y la existencia de dos lenguas dominantes dentro del territorio, el español y el guaraní, además de una cantidad no despreciable de otras lenguas habladas por grupos minoritarios. Lo anterior fundamenta lo que señala el informe presentado en este volumen en términos de que el país debe ser caracterizado como una sociedad multiétnica, multicultural e incluso multilingüe. Dentro del contexto rural el documento base hace una distinción en tres tipos de poblaciones; a) las sociedades indígenas, basadas en su simpleza productiva y concentradas en la caza, recolección y horticultura; b) la agricultura campesina, basada en la producción y consumo de subsistencia y en la obtención de pequeños excedentes para la venta; y c) las comunidades agroindustriales, se componen en su mayoría de una población de origen europeo y desarrollan la agricultura extensiva mediante la utilización de tecnología avanzada. La mayor parte de la producción agrícola de este sector se destina al mercado externo. Estas tres poblaciones requieren pensar la temática educativa rural de manera diferenciada en Paraguay.

G.2) La mención de Paraguay como sociedad tradicional es señalada en el informe como un hecho con impacto educativo puesto que, por ejemplo, se menciona una investigación en la cual una importante cantidad de los entrevistados señala que el mejor lugar para un niño es la casa y que la mejor persona para educarlo es la madre, todo esto en relación a la baja matrícula y demanda de educación inicial en los sectores rurales. Al mismo tiempo el informe señala que en sectores rurales sólo el 45% de los estudiantes son mujeres, lo cual reflejaría en parte, un rol tradicional atribuido a las mujeres en ese medio.

G.3) En lo que respecta a la situación demográfica del Paraguay, la población de menos de 19 años representa la mitad de la población (49.4%), mientras que en Brasil esta proporción alcanza al 39%, en Argentina al 37% y en Uruguay al 32%. Debido a esta importante cantidad de población joven, se observa que el grupo de edad de 0 a 14 años, es decir, el que contiene la mayor parte de la población potencial de la enseñanza básica, representa el 40% de la población total. El grupo etáreo de jóvenes de 15 a 29 años representa el 26% del total de la población paraguaya y más de la mitad (58.3%) vive en zonas rurales. En total esta población joven posee un promedio de 8 años de escolaridad, pero los que residen en la zona urbana aventajan en tres años de escolaridad a la población rural. En cuanto a las tasas de escolaridad comparada entre zonas urbanas y rurales entre la población de 15 a 29 años y desagregadas por diferentes tramos etáreos, se observa que los resultados juegan notoriamente a favor de las zonas rurales. Al mismo tiempo, al hacer la comparación entre el año 1997 y el 2001, vemos un avance importante en esos niveles de escolaridad en ambos sectores, tal como lo expresa el cuadro siguiente:

CUADRO 13: PARAGUAY, POBLACIÓN 15-29 AÑOS. TASA DE ESCOLARIZACIÓN POR ZONA. DATOS DE 1997 Y 2001



G.4) Las diferencias de capital cultural familiar son también un factor de inequidad urbano-rural en Paraguay. Así, mientras el 83% de los jóvenes rurales tienen padres con menos de 5 años de escolaridad, esta cifra baja a 53% en el sector urbano. El siguiente cuadro es ilustrativo al respecto, puesto que compara los niveles de capital cultural heredado (años de escolaridad de los padres) en una cohorte de habitantes urbanos y rurales de Paraguay:

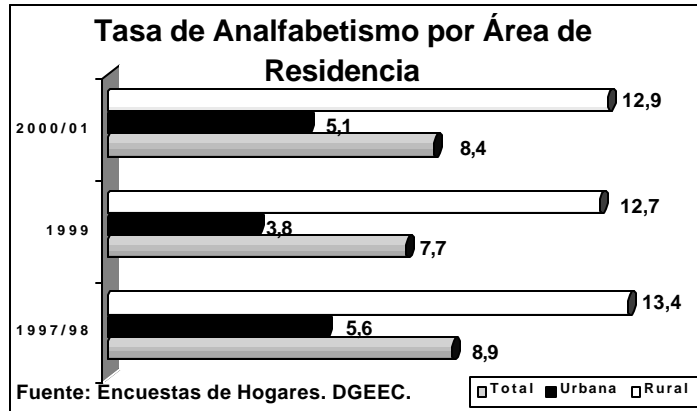
CUADRO 14: PARAGUAY, POBLACIÓN DE 23 A 35 AÑOS SEGÚN EL CAPITAL CULTURAL DE SUS PADRES POR ÁREA GEOGRÁFICA DATOS 2000/01

Capital cul tural ¹⁸	Área geográfica		Total
	Urbana	Rural	
Nivel 1	8,10	25,50	14,60
Nivel 2	38,90	57,80	45,90
Nivel 3	38,30	15,80	29,90
Nivel 4	13,90	0,80	9,00
Nivel 5	0,80		0,50
Total	100,0%	100,0%	100,0%

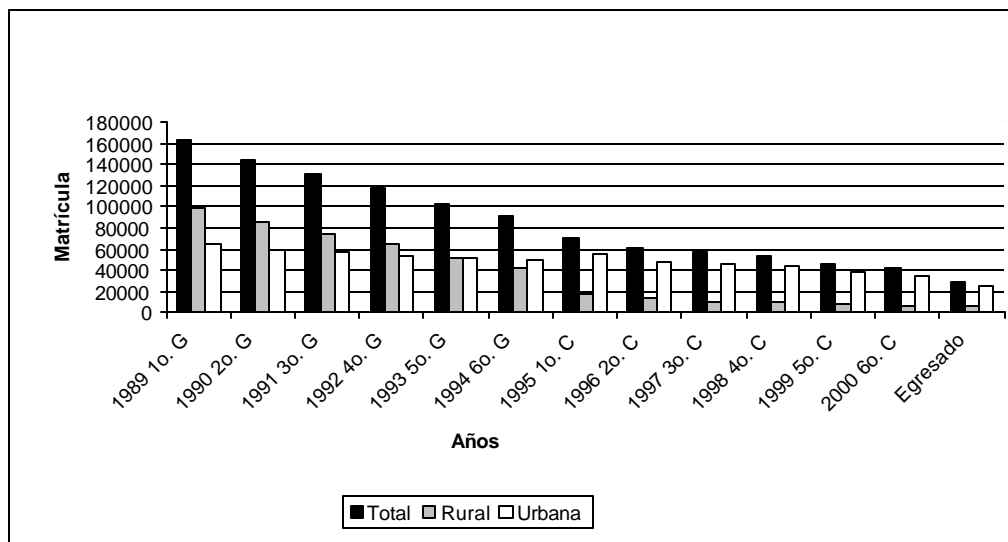
G.5) En relación al analfabetismo la tasa correspondiente al grupo de 15 años y más era de un 8.4% a nivel país (varones 6.9% y mujeres 9.8%), siendo en comparación más del doble en las zonas rurales (5.1% en la zona urbana y 12.9% en la zona rural), llegando en estas zonas a un 15.4% en las mujeres en comparación a un 10.7% en los varones. El siguiente gráfico da cuenta de la evolución del analfabetismo entre 1997 y 2002, lo que muestra que la tasa urbana se mantiene en el período pero que tiene una importante disminución a mitad del mismo. En grueso también el analfabetismo rural se mantiene y en general, en el conjunto del período, por cada analfabeto urbano hay entre dos y tres analfabetos rurales:

¹⁸ Capital cultural = nivel de estudio de los padres definido de la siguiente manera: nivel 1= de 0 a 1 año de estudio; nivel 2 = de 2 a 5 años, nivel 3 = de 6 a 11 años; nivel 4 = de 12 a 17 y nivel 5 = 18 años y más.

CUADRO 15: PARAGUAY, TASA DE ANALFABETISMO URBANO RURAL EN EL PERIODO 1997-2001



G.6) La escolaridad media de la población mayor de 25 años es de 7.8 años en el sector urbano y de 4.2 años en el sector rural. Al mismo tiempo el informe consigna que los mayores niveles de repitencia ,de deserción y de docentes no titulados se encuentran en la zona rural. Asimismo, un 22% de las escuelas rurales no ofrecen los dos ciclos escolares básicos completos. De hecho se señala que sólo un 36% de los alumnos rurales egresa de sexto grado y que de ellos apenas el 8% logra continuar sus estudios al tercer ciclo de la Enseñanza Básica. Considerando el seguimiento de una cohorte de alumnos sólo un 5% de los niños rurales logra culminar el tercer ciclo de enseñanza básica en comparación a la cohorte urbana seguida en la cual dos de tres niños lograron pasar a la educación media o secundaria. Esto último se expresa en el siguiente gráfico:

CUADRO 16: PARAGUAY, MATRICULA POR ZONA COHORTE 1989-2002

G.7) A nivel de inserción laboral y de retornos económicos producto del trabajo, el informe muestra que un joven de la zona rural recibe en promedio el 64% de la remuneración de un joven urbano y que, además, el salario de un joven pobre de la zona rural representa un 23% del promedio salarial de un joven paraguayo, el 20% de salario de un joven urbano y un 35% de un joven pobre urbano. El informe añade que a partir de los datos recolectados es posible afirmar que, para el conjunto de la población paraguaya, los retornos económicos a partir del capital educativo se incrementan en promedio a medida que aumentan los años de instrucción, pero en el caso de los jóvenes rurales esta relación es prácticamente inexistente, es decir los años de instrucción no influyen sobre el nivel de remuneración.

G.8) Respecto de la pobreza en Paraguay, el análisis realizado muestra que la cifra total de pobres en el país se mantiene casi idéntica entre mediados de la década de los 90 y el año 2002 (poco más del 30% de la población) y que incluso se incrementa la proporción de pobres extremos, llegando éstos al 15,6% en el año 2002. Al hacer la comparación urbano-rural vemos que la proporción de pobres urbanos es notoriamente menor que la rural (27,6% / 42,2%), y que uno de cada cuatro habitantes rurales es pobre extremo mientras que en el sector urbano lo es uno de cada catorce. El cuadro al respecto es el siguiente:

CUADRO 17: PARAGUAY, EVOLUCIÓN DE LA POBREZA 1994-2002

Área	1994	1995	1996	1997/8	1999	2002
Urbana						
Pobres extremos	7.8	6.8	4.9	7.3	6.1	7.1
Pobres no extremos	19.1	16.9	16.3	15.9	20.6	20.5
Total	26.9	23.7	21.2	23.1	26.7	27.6
Rural						
Pobres extremos	S/D	21.4	S/D	28.9	26.5	25.6
Pobres no extremos	S/D	15.8	S/D	13.7	15.4	15.7
Total		37.2		42.5	41.9	41.2
En todo país						
Pobres extremos	S/D	13.9	S/D	17.3	15.5	15.6
Pobres no extremos	S/d	16.4	S/D	14.8	18.2	18.3
Total		30.3		32.1	33.7	33.9

Fuente DGEEC.

G.9) Al entrar a analizar el sistema educativo paraguayo, es indispensable tener en cuenta la diversidad lingüística del país y, particularmente, el bilingüismo imperante (castellano-guaraní). Es así como del total de la población escolar el 51% sólo habla guaraní, el 20% habla guaraní y castellano, el 25% sólo castellano y un 4% habla otra lengua. Esto plantea un gran desafío al sistema educativo, más aún si las diferencias urbano-rurales en este plano son también importantes por cuanto en el sector urbano un 23,3% de la población tiene al guaraní como idioma principal, mientras que en el sector rural esta cifra llega al 72%. Considerando esta realidad, la política educativa enfatiza la multiculturalidad y la enseñanza bilingüe, además del reconocimiento de la importancia de la alfabetización en la lengua materna.

G.10) El peso del centralismo y del sector rural en la educación, particularmente en la primaria, es notable en Paraguay. Es así como el Ministerio de Educación administra el 87.3% de las escuelas que ofrecen educación escolar básica (en primer y segundo ciclo), mientras que el sector privado pagado y privado subvencionado se encargan del resto (12.7%). La mayor parte de las escuelas paraguayas (76,4%) se encuentra en el sector rural.

G.11) Los datos expuestos muestran un importante crecimiento de la matrícula escolar primaria y secundaria en las zonas rurales entre el año 1990 y el 2001, aventajando este crecimiento con largueza al de las zonas urbanas. Sólo en el nivel escolar de primer y segundo ciclo básico el aumento rural es menor que el urbano (19% /49%) pero en el tercer ciclo básico el sector urbano crece en un 113% en el período en cuestión en tanto el sector rural lo hace un 583%. Más profundo es el crecimiento en educación secundaria o media: el crecimiento en el período es de 780% en el sector rural y de 146% en el urbano, pero para evaluar en su justa dimensión estas cifras hay que señalar que en el año 2000 las tasas bruta y neta de escolarización en educación media eran de 18% y 12% (63% y 49%, respectivamente en el sector urbano).

G.12) En relación al punto anterior cabe señalar un importante factor de inequidad urbana-rural en lo que a calidad docente se refiere. En efecto, el explosivo aumento de matrícula en el sector rural implicó desde los años 90 una masiva contratación de docentes, pero por falta de incentivos o de oferta calificada de los mismos, muchos de ellos hasta la actualidad no tienen formación académica. Con todo, en el período 1990 y 1997 los salarios de los docentes fueron doblados en términos reales, situación que se ha detenido e incluso revertido en los años siguientes.

G.13) En cuanto a los niveles de aprendizaje, el informe es concluyente al afirmar que el crecimiento del sistema educativo no corre parejo a un crecimiento de los logros de los alumnos. Los resultados de medición por el sistema SNEPE muestran, además de bajos resultados nacionales, una inequidad en desmedro de los sectores rurales:

CUADRO 18: PARAGUAY, PORCENTAJE PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LAS PRUEBAS DE COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y ESTUDIOS SOCIALES APLICADAS EN EL 6º E.E.B. (SNEPE) POR ESTRATOS. AÑO 1998 – 2001

Áreas Evaluadas	Comunicación		Matemática		E. Sociales	
	% de Logros 98	% de Logros 01	% de Logros 98	% de Logros 01	% de Logros 98	% de Logros 01
Escuelas Urbanas	51.35%	53.01%	48.98%	46.55%	58.88%	61.36%
Escuelas Rurales	47.53%	49.62%	44.18%	45.21%	54.45%	59.75%
Escuelas Oficiales	41.55%	50.10%	45.10%	45.05%	55.53%	56.67%
Escuelas Privadas	66.03%	57.70%	60.33%	50.20%	67.93%	65.18%
Escuelas Subvencionadas	58.08%		50.98%		59.95%	
Resultado Nacional	51.08%	51.30%	46.68%	45.88%	56.78%	60.55%

Fuente informe SNEPE difusión 1999. 2002.

IV- Conclusiones: principales temáticas relevadas por los estudios

La disminución relativa del peso de la población rural

Los estados del arte entregan una relevante información sobre los cambios demográficos en los países, lo que a su vez ha implicado una modificación del discurso respecto de la dimensión e importancia de la población rural. En efecto, en la segunda mitad del siglo XX, la ruralidad de los países analizados se modifica, desde representar más de la mitad de los habitantes en la mayor parte de los países hasta situarse, actualmente, en rangos que bordean entre el 14% y el 30% de la población total, a excepción de Honduras y Paraguay, que muestran una relativa paridad entre los porcentajes de población rural y urbana. Este hecho es de gran importancia para entender muchos de los procesos que atañen y explican la actual situación de la escuela rural y la preponderancia de la problemática educativa-urbana en el centro del discurso latinoamericano de las últimas décadas.

La disminución de la importancia del sector rural en las estrategias de desarrollo nacionales

No sólo por la mayor importancia demográfica del sector rural de hace algunas décadas, sino también por la importancia política y económica que tenía el mismo, el mundo rural de la mayor parte de los países latinoamericanos gozaba de un protagonismo en la discusión respecto de las estrategias de desarrollo de los países. En efecto, en la segunda mitad del siglo XX y junto a los proyectos modernizadores de sustitución de importaciones, coexistía en América Latina la perspectiva de un modelo de desarrollo basado en la producción agrícola y en un mejoramiento paulatino pero sustantivo de las condiciones de vida de la población rural. Tanto la “década perdida” como el ajuste estructural a partir de los años 80 en gran parte del continente, dan lugar a nuevas propuestas de desarrollo en la región, entre las cuales la más conocida es la propuesta de CEPAL-UNESCO¹⁹.

Tal estrategia es inseparable de los procesos de reforma educativa que se instalan en la región, también a partir de los años 90 y que, desde el punto de vista del concepto de sociedad del conocimiento, dan un lugar predominante a la acumulación y desarrollo de capital humano en los países, y no sólo al aprovechamiento de los recursos naturales y ventajas comparativas en cada uno de ellos, sino sobre todo a la incorporación de valor agregado a la producción. Es principalmente esta una mirada que, por lógica consecuencia, tiende a disminuir el peso político y económico de la sociedad rural de manera notoria en el discurso del desarrollo latinoamericano y, consecuentemente, disminuye también el nivel de la discusión respecto de la escuela rural como ámbito específico de la política educativa.

Este argumento debe ser relativizado, sobre todo en algunos de los países analizados en este volumen, puesto que -como fue señalado en los informes- no es posible hablar de una sola ruralidad sino de la coexistencia de distintas ruralidades al interior de los países. Entre los distintos sectores rurales hay algunos más dinámicos que otros e incluso es posible encontrar, en la mayoría de los países analizados y del continente, un sector rural relacionado con la actividad exportadora y con la tecnología de punta. Esto en definitiva significa que la pertinencia de la educación para la población rural debe abordar el tema de la diversidad interna de este sector y que en ningún caso se debe vincular la existencia actual del sector rural latinoamericano sólo con el tradicionalismo y la marginalidad, sino que por el contrario en algunos casos se trata de un sector económicamente importante para los países. Por otra parte, el sector rural tradicional y marginado tiene también relevancia para los países en cuanto constituye un desafío para las políticas educativas que se orientan a disminuir las desigualdades.

¹⁹CEPAL-UNESCO, Op. Cit..

Surgimiento de procesos de reformas educativa en torno a los conceptos orientadores de calidad y equidad del recurso educativo

Tal como lo señalamos en el punto anterior, los temas relacionados con la sociedad del conocimiento y la nueva propuesta de acumulación y desarrollo del capital humano en el continente han apuntalado y otorgado un marco de referencia global a los procesos de transformación educativa emprendidos con fuerza en la mayor parte de los países de la región desde la década pasada. Así, a una década del inicio de las reformas educativas en el continente se observa que ellas se han estructurado en torno a los principios rectores de generar mayor calidad y equidad en la provisión del recurso educativo. La calidad ha sido entendida en torno a los logros en los niveles de aprendizajes de los alumnos en tanto la equidad se refiere a la repartición equilibrada de esos logros en los distintos sectores socioeconómicos de los países.

En todos los países analizados han habido transformaciones del panorama educativo, sin que sea totalmente claro para los analistas y académicos en qué medida ellas se deben netamente a los procesos de reforma. Probablemente la investigación educacional de la segunda mitad de esta década entregará luces al respecto. Sin embargo se constata la existencia de cambios positivos sustantivos en la cobertura en los niveles primario y secundario²⁰, en tanto las pruebas de resultados de aprendizaje así como los resultados de los países que se han sometido a mediciones internacionales dan cuenta del estado preocupante de la realidad educacional latinoamericana. Ambos aspectos son ratificados en los trabajos presentados en este volumen, en relación a la población rural: han habido avances importantes en los niveles de cobertura aún cuando ella es menor que en comparación a la población urbana (y considerablemente menor si se toma en cuenta la educación secundaria) y los logros de aprendizaje son bajos en el continente si se comparan con países desarrollados y notoriamente bajos en los sectores rurales en comparación con los urbanos.

Básicamente las propuestas de las reformas educativas latinoamericanas han apuntado a generar resultados vinculados con una mejor oferta educativa en el continente de manera tal de impulsar a quienes no participan en el sistema educativo para que lo hagan, que quienes se encuentran en él, tiendan a completar la educación escolar y que, en general, quienes participan del sistema educativo reciban aprendizajes significativos, pertinentes y que incrementen su productividad, su empleabilidad y su participación ciudadana. El panorama general entregado por los estudios aquí reseñados nos indica que las últimas décadas muestran, en grueso, avances en aspectos claves de la educación, como la cobertura, pero estancamientos o avances escasos en lo que dice relación con la calidad de la educación impartida. La realidad rural como queda expresada en esta síntesis y con mayor claridad en los estados del arte, reafirma y profundiza este diagnóstico, a excepción de situaciones muy particulares y minoritarias.

²⁰ Reimers, F, Op. Cit

Es así como los estudios nos informan que los principales problemas señalados como línea de base para proponer las reformas educativas de la década de los 90--baja cobertura en educación primaria y secundaria, aprendizajes insuficientes y de mala calidad, poca pertinencia de los aprendizajes, prácticas pedagógicas inadecuadas, inequidad en la distribución de los logros educativos, etc.-- se encontraban y se encuentran presentes en las realidades regionales y nacionales analizadas.

El tema no es sólo problemático para los sectores rurales, sino también para las autoridades educativas y políticas de los países interesadas en mostrar logros en los indicadores educativos nacionales. En efecto, resalta en los estudios que el sector rural se ha constituido en una suerte de núcleo duro de rezago educativo cuya expresión más crítica son las tasas de analfabetismo y en segundo lugar las insuficiencias en cobertura tanto en educación primaria como en secundaria, cuenta aparte de los menores resultados de aprendizaje. Dicho de otra manera, si América Latina (entendiendo que la información entregada se relaciona sólo con siete países, pero que algunas de sus conclusiones son extensibles al conjunto de la región) pretende mejorar sus indicadores educativos básicos (alfabetización, cobertura, rendimiento, entre otros) debe abordar decisivamente la situación educativa para la población rural.

La complejidad de la definición del sujeto rural problematiza la especificidad de una educación para la población rural

Las reformas agrarias y las ciencias sociales inclinadas al tema del desarrollo rural produjeron en décadas pasadas un importante acervo de conocimiento, definiciones y categorías para referirse a los habitantes del sector rural y para diferenciar este medio del propiamente urbano. Los estudios aquí reseñados coinciden en que tales distinciones por un lado han perdido en riqueza y profundidad, debido a que el sector rural no es un campo prioritario de análisis de las ciencias sociales actuales y, por otro lado, se afirma que, producto del desarrollo de los países en las últimas décadas, los límites entre lo urbano y lo rural tienden a perder nitidez. Esta constatación genera fuertes dificultades al momento de definir y especificar lo propio de una educación para la población rural sobre todo en temáticas particulares como son las definiciones curriculares. En efecto si las sociedades latinoamericanas actuales no están en condiciones de definir con claridad las características de la sociedad, de los habitantes rurales y del futuro de la ruralidad en cada país, en consecuencia tampoco podrán establecer con propiedad las bases de una educación específicamente rural. Más aún, en el caso de poder establecerse una definición específica respecto de las características óptimas de la Escuela para la población rural, ella se confronta con un problema de factibilidad, tal como se enuncia en el punto siguiente.

La especificidad de una educación para la población rural se enfrenta a los problemas de la dispersión poblacional y la polidocencia

La educación para la población rural tiene un alto costo por la dispersión poblacional. Sin embargo, es claro que los estudiantes de zonas rurales asisten a escuelas precarias, comúnmente multigrado y con docentes que no cuentan con una preparación adecuada, lo que redundará en bajos logros en aprendizaje. Tanto explícitamente como por omisión de este tema los estudios de este volumen dan cuenta de las carencias que enfrenta la educación para la población rural y a la vez de sus bajos logros de aprendizaje. Por ejemplo uno de los temas mencionados en todos los estudios es el que dice relación con los profesores multiseriados o polidocentes, es decir la modalidad en la cual un mismo docente en una misma aula imparte clases a alumnos de diferentes grados. Los estudios incluidos en este volumen más allá de ser por lo general críticos a esta modalidad la asumen como un hecho irremediable para posibilitar la educación para la población rural, pero para que mediante tal modalidad se puedan equiparar los resultados de las escuelas urbanas completas, debe hacerse una formación inicial y también permanente en este tipo de práctica pedagógica de los profesores a la vez que una supervisión constante hacia los mismos.

Tanto explícitamente como por omisión de este tema los estudios de este volumen dan cuenta de las carencias que enfrenta la educación para la población rural y a la vez de sus bajos logros de aprendizaje. Por ejemplo uno de los temas mencionados en todos los estudios es el que dice relación con los profesores multiseriados o polidocentes, es decir la modalidad en la cual un mismo docente en una misma aula imparte clases a alumnos de diferentes grados. Los estudios incluidos en este volumen más allá de ser por lo general críticos a esta modalidad la asumen como un hecho irremediable para posibilitar la educación para la población rural, pero para que mediante tal modalidad se puedan equiparar los resultados de las escuelas urbanas completas, debe hacerse una formación inicial y también permanente en este tipo de práctica pedagógica de los profesores a la vez que una supervisión constante hacia los mismos.

El tema de los costos de la educación para la población rural no deja de ser complejo porque implica el compromiso de recursos públicos corrientes en el mediano y largo plazos. . Más aún varios de los temas reseñados anteriormente tales como la disminución de la importancia demográfica y productiva del sector rural y los consecuentes aumentos de los costos per cápita del servicio educativo en el medio rural permiten inferir claramente que las escuelas con uno, dos o máximo tres docentes seguirán existiendo en el sector rural latinoamericano. El tema entonces es la evaluación de los límites y potencialidades educativas que encierra esta modalidad así como –tal vez lo más importante señalado por los estudios- la adecuada preparación de los docentes para desempeñarse efectivamente (a niveles de generación de aprendizajes) en esa realidad.

La situación deficitaria de la escuela rural en comparación a la urbana

La totalidad de indicadores internacionales actualmente en uso – y descritos en detalle en cada uno de los informes- muestran los bajos niveles de logro de la educación latinoamericana, tanto en los logros de aprendizaje de los alumnos como en los niveles de gasto de los países y en la infraestructura dispuesta para el proceso educativo. Sin embargo esta situación es notoriamente más deficitaria en los sectores rurales del continente y claramente inequitativa en cuanto a los niveles alcanzados por la educación urbana. Por ejemplo el estudio referente a Brasil da cuenta como la menor cobertura educativa en el sector rural hace que la tasa de analfabetismo, en el año 2000, sea en este sector de 29.8% en tanto que en el sector urbano alcanza sólo a un 10.2%. Esto no es sino una consecuencia, al menos parcial, de los años de escolaridad promedio de la población en ese país que alcanza a 7 en el sector urbano y a sólo 3.4 en el rural.

El mismo estudio nos da cuenta de otros indicadores respecto de esta inequidad entre los cuales resalta la tasa de distorsión por edad – serie que revela “el nivel del desempeño escolar y la capacidad del sistema educativo para mantener la frecuencia del alumno en la sala de clases”. En la enseñanza fundamental de 1º a 4º esta distorsión se eleva al 23% en las zonas urbanas en tanto llega al 48% en la zona rural. En enseñanza fundamental de 5º a 8º las cifras son de 43% y 64%, respectivamente en tanto que en enseñanza media se llega a 50% y 65%. El diagnóstico se expande a los otros países estudiados lo que consolida la idea de que la escuela rural latinoamericana es inferior en todos los indicadores de calidad a la escuela urbana y que los mayores déficits de capital cultural y humano se encuentran –paradojal o consecencialmente- en las zonas rurales del continente.

Baja oferta de educación secundaria y escasez de juventud

Los estudios muestran que, aún con las dificultades y déficits señalados, es posible considerar en los países analizados la existencia de una educación primaria con importante alcance, cobertura y significación entre la población. Sin embargo, no es posible señalar lo mismo respecto de la educación secundaria con bajísimos niveles de cobertura lo que abre problemáticas profundas de política educativa para la población rural. Frente a la dificultad de otorgar un servicio educativo de calidad a nivel secundario para los jóvenes rurales en circunstancias que ello todavía no se consolida plenamente a nivel primario surge la pregunta de las consecuencias de esta oferta insuficiente. Los estudios entregan al respecto argumentos que aluden tanto al desvanecimiento de esfuerzos y logros de aprendizaje en el nivel primario –puesto que no hay continuidad de estudios y que la educación primaria es insuficiente para generar movilidad social y capital cultural y humano que posibilite cambios productivos importantes- hasta la pérdida de significado del mismo nivel primario por la ausencia de continuidad de perspectiva de continuidad de estudios. La generación de señales claras de aumento de posibilidades de continuidad de estudios a nivel secundario parece ser un tema central en la perspectiva de aumentar las oportunidades educativas en el medio rural.

El tema étnico y el tema rural

En los estados del arte presentados, el tema étnico y/o multicultural aparece con fuerza en los análisis de México, Honduras, Paraguay, Perú y Chile y con menor o inexistente fuerza en el nordeste de Brasil y Colombia, donde no hay presencia cuantitativamente importante de pueblos aborígenes. Así en los cuatro casos señalados en primer lugar tenemos que una parte importante del tema rural ha tendido a entremezclarse con la realidad indígena, siendo esta última escasamente considerada como temática autónoma.

Las movilizaciones indígenas de índole reivindicativa de los últimos años, representadas emblemáticamente por lo ocurrido en México (Chiapas) dan cuenta de un renacer de la temática indígena rural y de una consideración de la misma, por parte de las políticas nacionales y educativas, diferenciada de la realidad campesina global de los países. El término clave utilizado por las políticas educativas en los países señalados es el de Educación Intercultural Bilingüe (EBI)²¹ que alude tanto a la diferencia cultural al interior de una misma nación como a la diversidad lingüística. Con todo lo que se desprende de los estudios es que la línea de reflexión y de políticas destinadas al mundo rural y al mundo indígenas tienen áreas comunes de acción pero que tienden a separarse y especificarse. De hecho parte importante de la población indígena en algunos de los países habita en sectores urbanos.

V- Líneas y recomendaciones de políticas emergentes a partir de las lecciones aprendidas en educación para la población rural en América Latina

1) Enfrentar el rezago educativo rural latinoamericano es una condición necesaria para aumentar los indicadores educativos globales de los países

Los datos entregados por los estudios son contundentes en el sentido de que ha habido un importante esfuerzo educativo en las últimas décadas en los países analizados el cual se ha concretado en un aumento de la cobertura educativa y en una disminución de los niveles de analfabetismo de la población. Sin embargo el rezago educativo de las zonas rurales en comparación a las urbanas es de gran magnitud en todos los países, lo que en la práctica se expresa en todos los indicadores de política educativa. Esto implica que América Latina definitivamente no avanzará en varios de estos indicadores si no mejora decisivamente la cobertura y los rendimientos educacionales en las zonas rurales. Dicho de otra manera y considerados los países como conjunto, los logros en las zonas urbanas producto de las reformas educativas y de las importantes inversiones que se han hecho en el sector educación serán opacados por el magro impacto que hasta el momento se observa en el sector rural. Se necesita en consecuencia de políticas que enfrenten el rezago y la falta de oportunidad educativa para la población rural del continente y que tengan como meta, al menos, equiparar los indicadores educativos de la población rural al nivel de sus homónimos urbanos.

2) Enfrentar la realidad de la polidocencia dotando a los profesores de una fuerte capacitación de base y permanente en esta modalidad pedagógica

²¹ Abram, M, Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina, BID, Washington, 2000.

Tal como los estudios de este volumen lo enuncian, la polidocencia es una realidad dominante en los sectores rurales latinoamericanos, particularmente en el nivel primario. Se trata esta de un elemento histórico de realismo educativo en torno a la factibilidad de constituir escuelas en lugares aislados y con baja matrícula de alumnos. A la luz de los informes de este volumen el tema central a este respecto no parece ser la reversibilidad de esta modalidad sino más bien el desarrollo o ampliación de programas de formación inicial de docentes en esta modalidad, así como la instalación de modalidades de supervisión y de formación continua de los docentes en esta modalidad. Algunos de los estudios muestran avances importantes en políticas a este respecto pero no es la realidad dominante en el continente. A nivel de recomendación de política podría señalarse la necesidad de masificar programas específicos de formación de docentes rurales en la modalidad polidocente, apuntando no al déficit que ella en sí pueda significar cuando se le compara con la modalidad imperante en la educación urbana, sino a las potencialidades de la misma y por tanto teniendo como norte de tales formaciones a la capacidad de generar educación con altos niveles de calidad en los aprendizajes logrados a partir de la polidocencia.

3) Aumentar decisivamente la cobertura de la educación secundaria para la población rural

Los estudios dan cuenta de la realidad dominante en los establecimientos educacionales latinoamericanos en términos de la presencia de la escuela primaria, incluso incompleta, en las zonas rurales de la mayoría de los casos estudiados. Aún cuando se logre llegar a una oferta de educación primaria completa en la mayor parte de los países, la notable ausencia de oferta de educación secundaria es un fuerte freno al desarrollo educativo del continente, a la equidad social y a las oportunidades educativas de los jóvenes rurales. Los estudios son claros en diagnosticar la ausencia de esta oferta educativa y las consecuencias negativas que tal realidad tiene no sólo hacia los jóvenes rurales sino hacia la sociedad rural en su conjunto, puesto que la migración de los jóvenes para proseguir estudios en otras localidades hace que los sectores rurales pierdan a la población con mayor capital humano. A nivel de recomendación de política se sitúa aquí el aumento de la oferta de educación secundaria en o para sectores rurales. Lo primero alude directamente al análisis de la factibilidad de generar establecimientos de educación secundaria en sectores rurales posibilitando el acceso al mismo de jóvenes de distintas localidades aledañas. Lo segundo –cuando se alude a educación secundaria *para* jóvenes rurales- dice relación con el incremento de las posibilidades de los jóvenes para asistir a establecimientos educacionales secundarios aún cuando ellos se encuentre en zonas urbanas. Ambas opciones son igualmente válidas como estrategias de políticas de ampliación de oferta secundaria en el sector rural. Es importante en esta línea basarse en modalidades innovadoras de oferta educativa secundaria para la población rural como son algunas de las mencionadas por los informes y señaladas en el último punto de esta síntesis. Finalmente, es importante generar opciones de política educativa abiertas y flexibles que vayan aparejadas con un mecanismo de certificación de competencias que permitan, mediante la realización de una prueba, obtener el diploma de educación secundaria.

4) Diferenciar claramente las propuestas de EIB de la educación para la población rural

Como lo explican la mayor parte de los informes de este volumen, la ruralidad y los pueblos indígenas han sido históricamente dos realidades entremezcladas en gran parte de América Latina y que, actualmente, tienden a confundirse en al momento de referirse y de desarrollar políticas hacia la población rural. Esto último se ha acrecentado con los procesos de migración a las ciudades de contingentes importantes de población indígena que, a diferencia de la migración de los habitantes rurales no indígenas, por lo general mantienen fuertes elementos identitarios. Desde el punto de vista educativo los estudios muestran la importancia y la necesidad de diferenciar la educación para la población rural de aquella dirigida a la población indígena, aún cuando el diagnóstico actual posiciona ambas poblaciones desde el punto de vista de la falta de oportunidades educativas.

La recomendación que surge de este tema de políticas es la de diferenciar ambos tipos de poblaciones al momento de diseñar estrategias para disminuir el rezago educativo y aumentar las posibilidades de oportunidad educativa. De acuerdo a esto, los programas de educación para la población rural deben especificar si ellos van dirigidos a población indígena situación en la cual temas tales como el bilingüismo, la manutención y recuperación de tradición y cultura y son recomendables de ser integrados en los contenidos curriculares con mayor fuerza que los programas destinados a la población rural en general. La excepción al respecto es Paraguay en donde la población rural no indígena mantiene mayoritariamente un elemento identitario como es la lengua guaraní.

5) Analizar el tema de la especificidad y diferenciación de la educación para la población rural a la luz de las proyecciones del mundo rural en cada país

Los estudios de este volumen abordan el tema de la difícil definición de la ruralidad en la América Latina actual. En efecto, en un contexto de acelerada urbanización, de aumento de las comunicaciones y de pérdida de nitidez entre los límites urbanos y rurales la definición de aquello que es propio de uno u otro sector se vuelve cada vez más difícil. Esto implica a su vez que la definición del habitante rural sea un tema también cada vez más complejo y que las consecuencias de este panorama para la educación sean también las de oscurecimiento respecto de la definición de una educación específica y distinta para los sectores rurales. En particular este tema dice relación con lo que señalamos al inicio de esta síntesis en términos de que la aproximación particularista a la educación para la población rural sea un fenómeno o bien difícil de sostener con los parámetros tradicionales de la definición de ruralidad o bien un discurso educativo que requiere de categorías de diferenciación más finas de las que ha tenido hasta el momento.

En términos de recomendación de políticas respecto de este punto, se puede inferir la necesidad de definir con precisión el tipo de ruralidad a la cual se dirigen los programas de educación para la población rural así como también el tipo de futuro proyectado y deseado para los niños y jóvenes que asisten a las escuelas rurales entendiendo que sus localidades de origen van a experimentar en las décadas siguientes un profundo proceso de transformación.

VI) Programas relevantes en educación para la población rural en América Latina

Relacionando los argumentos de los acápite anteriores y apuntando a señalar algunos de los programas relevantes de la educación para la población rural señalados por cada informe nacional, podemos mencionar a los siguientes (nos referimos sólo someramente a ellos puesto que son explicados con mayor detalles en cada uno de los informes):

- i) El Programa Escuela Nueva de Colombia, porque después de varias décadas de desarrollo e implementación sigue estando plenamente vigente y con un alto grado de validación a través de evaluaciones internacionales que han dado cuenta de logros en términos de niveles de aprendizaje y de impacto en el aumento de la cobertura de la educación rural en Colombia. Este Programa tiene también la virtud de armonizar temas como los ya mencionados respecto de logros en niveles de aprendizaje y de cobertura, con los de participación y compromiso comunitario.
- ii) Experiencias de post-primaria rural en Colombia (Post-primaria con metodología de Escuela Nueva en el Departamento de Caldas y Post-primaria rural del MEN en colaboración con la Universidad de Pamplona): ambas experiencias abordan uno de los temas críticos de la educación para la población rural en América Latina como es la escasa oferta de educación secundaria o por lo menos post-primaria. En el caso de la primera de estas experiencias, el informe señala como resultado de evaluaciones recientes el hecho de que se conservan las bondades del modelo de Escuela Nueva pero que, al mismo tiempo, se gana en expansión de la oferta, pertinencia de los contenidos y acceso a un saber universal, todo ello sin perder la valoración por la realidad local. En el caso de la segunda de estas experiencias (Post-primaria rural del MEN en colaboración con la Universidad de Pamplona), suma a los elementos positivos anteriores una interesante alternativa al docente multigrado en términos de una docencia multiárea (en lugar de la tradicional multi o polidocencia), la cual fomenta el trabajo de investigación y el aprendizaje cooperativo.

- iii) Programas redes educativas de Fe y Alegría y Redes Educativas Rurales, en Perú. Después de varios años de desarrollo ambos programas están aún vigentes y se caracterizan por abordar varios de los principales problemas señalados por los estudios de este volumen: baja cobertura, falta de pertinencia, bajos logros de aprendizaje, en síntesis una baja calidad de la escuela rural. En el caso de las redes de Fe y Alegría destaca la organización en redes de escuelas, las que deben construir proyectos institucionales y propuestas curriculares. La red asume también el perfeccionamiento constante de los maestros. Destaca también aquí la participación de la comunidad y el desarrollo de textos de estudio y apoyo pedagógico. Por su parte las Redes Educativas Rurales son experiencia relativamente similares a las de Fe y Alegría con énfasis en el fortalecimiento institucional y en el desarrollo curricular. El tema común de ambas redes es entonces el funcionamiento asociado de escuelas, lo que parece ser una solución importante para el tema del aislamiento de las escuelas rurales, así como el potenciamiento mutuo entre ellas. En esta línea cabe destacar también la experiencia de las Redes Educativas Rurales de Cajamarca, también citadas en el informe correspondiente al Perú.
- iv) Programa de Educación Básica Rural de Chile, que como parte de la reforma educativa de este país ha estado orientado a las escuelas rurales uni, bi y tridocentes con el objetivo de mejorar la calidad de su oferta educativa. Para este objetivo el programa ha capacitado a docentes y directivos, ha elaborado materiales educativos y ha involucrado a la comunidad en el logro educativo de los niños. Particularmente relevante en este Programa es el desarrollo de microcentros rurales en los cuales los docentes se perfeccionan, comunican su experiencia y generan aprendizaje colectivo.
- v) Las experiencias hondureñas de El Maestro en Casa y de Educatodos. Ambas experiencias tienen el objetivo común de ampliar la oferta educativa a personas que no han podido emprender o completar estudios formales, tema de vital importancia puesto que como se vio en los informes la baja escolaridad rural es una de las realidades más recurrentes en los países. En el caso del El Maestro en Casa se trata de utilizar la radio en horarios en que la población no trabaja, lo que le ha permitido tener una importante cobertura. Este programa trabaja con el apoyo de tutores que son agentes de la comunidad con una mayor escolaridad. El programa Educatodos por su parte es básicamente similar al anterior, con la característica de contar -además de la radio y de textos autoinformativos- con un paquete de 100 lecciones de media hora cada una. De acuerdo al informe presente en este volumen se afirma que este Programa ha tenido un significativo impacto sobre la alfabetización y la completación de estudios primarios en el sector rural de Honduras.

- vi) La experiencia hondureña de La Escuela Activa y Participativa, basada también en la ya mencionada experiencia de Escuela Nueva y que al igual que en otros países ha incentivado sobre todo la participación de la comunidad y el compromiso de los docentes con el aprendizaje de los alumnos.
- vii) Las experiencias de Escolas Família Agrícola y de las Casas Familiares Rurales en Brasil, en tanto experiencias que posibilitan la continuidad de estudios de jóvenes rurales ya sea en la primaria como en la secundaria (esta última de tipo profesionalizante), en un ritmo de alternancia que se adecua a las necesidades del medio rural. La iniciativa es destacable no sólo porque lleva ya cuatro décadas de desarrollo sino por su extensión dentro de Brasil: hay 152 Escolas Família Agrícola en Brasil en 17 Estados del país. Destaca también en estas escuelas el compromiso comunitario tanto a nivel financiero como de gestión y la alta valoración que los participantes y sus familias hacen de la experiencia. Las Casas Familiares Rurales son una versión de la experiencia anterior con principios y características similares a ésta y con una fuerte presencia en el nordeste del Brasil. Cabe destacar que el informe relativo a este país da cuenta también de la experiencia de Escola Activa en Brasil, bajo los principios de Escuela Nueva, pero a diferencia de lo que ocurre en otros países se trata aquí de una iniciativa reciente y que por lo mismo no tiene evaluaciones sobre sus resultados.
- viii) En México destaca el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) así como el Proyecto de Secundaria Comunitaria de este mismo organismo. El primero aborda sobre todo el tema de la pertinencia de la oferta educativa para la población indígena con un énfasis en la producción de textos en lengua vernácula - aún cuando su propuesta alfabetizadora es bilingüe- y en la disposición de materiales de aula. El modelo pedagógico propuesto se basa en la idea de aprender mediante el juego y el trabajo. El Proyecto de Secundaria Comunitaria como su mismo nombre lo indica aborda uno de los temas críticos de la educación rural latinoamericana. Aún cuando se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo es interesante por cuanto pretende aumentar la oferta educativa en pequeñas comunidades aisladas de México aunando elementos tales como la validación y demanda comunitaria, la pedagogía de tipo constructivista y el uso de tecnología informática.

ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL

Preparado por Eliane Dayse Pontes Furtado¹

¹ PhD, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Brasil. Emails: eliane_furtado@webcabo.com.br; ed.furtado@uol.com.br

ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL

O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo os mais atingidos pela exclusão educacional. Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola do campo, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas.

A educação para a população rural é tratada hoje no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, e incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meieiros e fazendeiros. Ela expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita Caldart (2002, p.26):

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Vem se instituindo como área própria de conhecimento, “que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade ...do campo como lugar de atraso”² Vincula a luta por uma educação específica que respeite os sujeitos do campo, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, “condições de desumanização”³.

Este trabalho levanta e discute dados sobre a educação para a população rural⁴ na busca de entender seu contexto, analisar suas possibilidades e tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas.

O esquema do trabalho consta desta introdução e dos itens explicitados a seguir: I. Antecedentes gerais da situação social, cultural e econômica da população rural e das características do sistema educativo global do país, onde apresentaremos o contexto histórico, sócio-econômico e cultural da população rural e as características do sistema educacional quanto a sua cobertura, organização e funcionamento e quanto ao financiamento e dados relativos à avaliação; II. Características da população rural do país e sua situação educativa: será apresentado um panorama quantitativo mostrando o impacto do sistema educativo na população rural e o nível de participação desta, no sistema; III. Antecedentes das políticas públicas do país desde a década de 90 e a situação da educação para a população rural na mesma. IV. Apresentação e descrição

² (MOLINA; 2002, p.39).

³ (CALDART; 2002, P.30).

⁴ As duas expressões serão usadas para tratar da educação daqueles que vivem e são das áreas rurais.

de experiências inovadoras incluindo: o problema que abordam; a metodologia ou estratégia utilizada; a população beneficiada; as instituições e atores principais; os impactos esperados. V. Conclusões: exposição das principais tendências da temática analisada considerando os aspectos relevantes para as políticas de educação básica rural.

CAPITULO I: ANTECEDENTES

1 Situação histórica, sócio-cultural e econômica da população rural

Para entender melhor a situação de desigualdade em que vive a população rural do nordeste é interessante passar rapidamente uma olhada sobre o que Emir Sader⁵ apresenta como “três camadas sucessivas de formas de organização da sociedade (que) produziram e reproduziram sucessivamente as desigualdades”: o latifúndio, a industrialização e a financeirização da economia. Outros autores ajudaram a completar o quadro, Oliveira e um encarte do jornal estado de São Paulo⁶.

A estrutura fundiária do Brasil nasceu sob o signo da grande propriedade rural, o latifúndio, a primeira das formas de organização rural que produziu desigualdades que se acumularam e persistem até hoje. O tipo de relação colonial, e as contingências do mercado mundial favoreceram o predomínio da monocultura, que se desenvolveu com base na exploração da mão de obra escrava vinda da África. Durante três séculos predominaram além da monocultura, a grande propriedade e o regime escravocrata que a sustentava. Produziram-se a concentração da terra, a exclusão dos trabalhadores rurais do acesso às condições mínimas de sobrevivência, mesmo depois do término formal da escravidão.

A Lei da Terra, promulgada em 1850, impediu o acesso aos brancos pobres, aos negros e aos imigrantes europeus que começavam a chegar, pois as elites escravocratas exigiam uma grande quantia pela compra das terras públicas. Já os imigrantes que chegaram um pouco antes, desfrutaram da posse de lotes médios, para o povoamento do sul, o que lhes deu uma certa estabilidade e garantia do trabalho numa terra que lhes era própria.

Num segundo momento, as necessidades básicas do conjunto da população foram relegadas a segundo plano, pelo processo de industrialização com a produção basicamente voltada para a exportação e para o consumo. Gerou-se um círculo vicioso baseado na concentração de renda e a exclusão da maioria da população dos bens indispensáveis a seu bem-estar.

Segundo Oliveira⁷, “a imbricação e as relações sociedade, economia e Estado ocorreram (...), no Brasil do Nordeste, de forma diferente das que prevaleciam no Centro-Sul (São Paulo). Essa diferença é ao mesmo tempo resultado da herança histórica e da divisão regional do trabalho que a expansão capitalista no Centro –Sul comanda”

Mais recentemente somaram-se as desigualdades produzidas pela globalização, o avanço tecnológico e a abertura dos mercados com a financeirização da economia, fundada nas taxas de juros reais mais altas do mundo. Tudo isso fez com que voltasse

⁵ Sader, Emir (2003)

⁶ Oliveira (1977); Veiga (2002); www.estado.estadão.com.br (1997)

⁷ Oliveira, Francisco de (1997, p.89)

a crescer a exclusão dos trabalhadores. Para Sader ⁸, “O Estado, viu deteriorar-se a sua prestação de serviços para a massa da população, enquanto os recursos básicos arrecadados pelos governos foram drenados para a esfera financeira, o capital produtivo migrava para a especulação, a massa dos trabalhadores e das pequenas e médias empresas se endividava”.

Ao longo desse processo a pequena propriedade e a agricultura familiar ficaram relegadas à subalternidade e, por vezes, ao esquecimento, na formulação das políticas públicas para o setor. A monocultura e a mecanização foram estimuladas por sucessivos governos, como "modelo" de agricultura "moderna" e "racional". O resultado disso foi a expulsão maciça de pequenos proprietários e trabalhadores rurais do campo para as cidades.

Quanto a reforma agrária, era pensada muito mais como instrumento de redução de tensões sociais do que como parte de uma estratégia global de desenvolvimento sócio-econômico. Hoje, existe consenso de que uma política de desenvolvimento rural deve integrar a reforma agrária, o fortalecimento da pequena propriedade e da agricultura familiar, assim como a geração de mais e melhores postos de trabalho e renda no campo. A educação torna-se imprescindível para a formação do capital humano e social que possibilitará a gestão na direção do desenvolvimento sustentável.

Expulsos do campo, um verdadeiro contingente de trabalhadores rurais foi constituindo-se nas periferias das grandes cidades brasileiras, como uma massa de trabalhadores mal-empregados, subempregados e desempregados compondo o dramático quadro social, marcado por profundas desigualdades.

O setor rural fica esquecido pelas políticas públicas e dentro dele a escola do campo, porque se dizia que não iria resistir `a forte urbanização, ao que Veiga⁹ chama de “fatalismo do êxodo rural”. Como aponta Wanderley¹⁰ “muitos estudiosos se desinteressaram pelo "rural" , como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do "rural" fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade”. Assim, “cai numa espécie de ostracismo que parecia indicar que os problemas da educação do campo/meio rural não existiriam mais porque o próprio conceito de população rural estava fadado a desaparecer” ¹¹

⁸ Sader, Emir (2003, p.2)

⁹ Veiga, J. Eli (2002)

¹⁰ Wanderley, Nazaré (1977, p.92)

¹¹ Silva, I. H.;Morais, T. C. & Bof, A (2003)

Os números desse processo abrupto de urbanização do Brasil são eloqüentes: em 1940, a população brasileira era de 41 milhões de habitantes, 70% vivendo na área rural e 30%, nas áreas urbanas. Em 1980, a população havia triplicado, chegando a 121 milhões, dos quais 68% - 82 milhões de pessoas - já residentes nas cidades. Em apenas cinco décadas, a proporção inverteu-se drasticamente: hoje, o Brasil tem mais de 150 milhões de habitantes, 75% nas áreas urbanas e 25%, nas áreas rurais.

Recentemente, vê-se surgir no campo novas alternativas de trabalho nos setores de prestação de serviços, construção civil, comércio e área social que têm contribuído para reter o processo de êxodo rural. Segundo dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar (PNAD) do IBGE, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA)¹², a quantidade de empregos não-agrícolas criados na zona rural aumenta 35% entre 1990 e 2000, o que equivale a 1,2 milhão de novas vagas.

Essa nova realidade brasileira é pesquisada pelo Projeto Rurbano - estudo da UNICAMP, com a colaboração de pesquisadores de outras 16 universidades em 11 estados brasileiros e da EMBRAPA. De acordo com o coordenador do projeto, a maioria dos moradores de áreas rurais brasileiras estará ocupada em atividades não-agrícolas em menos de quinze anos.

É preciso que se diga que a sociedade civil não assistiu passiva ao desenrolar desses acontecimentos. A agonia da ditadura militar (final dos anos 80) veio acompanhada do ressurgir dos movimentos sociais, das lutas pela democratização do país, das lutas pela reforma agrária. As questões referentes às condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no campo voltaram ao centro das atenções com força redobrada.

Decorrente deste processo e, em especial, das pressões dos movimentos sociais do campo, encabeçados pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG), cria-se uma dinâmica de lutas pela implementação de um projeto popular para o campo, num movimento sócio-cultural de humanização do campesinato, onde a educação básica tem seu lugar de destaque.

2 Características do sistema de educação global do país

Somente em 1961, o Brasil teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segundo Saviani¹³ “abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica”. Foram treze anos de debates que se iniciaram um ano após a constituição de 46, até sua promulgação em 1961. Mesmo assim, não correspondeu à expectativa pela limitações que o texto apresentou em

¹² PNAD (2001), UNICAMP (2001), EMBRAPA (2001)

¹³ Saviani, Dermeval (1999)

relação à democratização do acesso ao ensino fundamental e pelo tratamento desigual que expressa entre as elites e as classes populares e ainda, entre regiões.

Em 1987, instalado Congresso Nacional Constituinte, para discutir uma nova constituição para o país, iniciaram-se as discussões em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação, que após várias vicissitudes, é aprovada.

A nova Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 25 de dezembro de 1996, em vigor até os dias de hoje, inicia-se apresentando uma visão ampla da educação, quando reza em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais¹⁴

Ela regulamenta o ensino escolar desenvolvido nas instituições específicas para esse fim, e considera que esta educação deva estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Supõe o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e apresenta um elenco de princípios inspirados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como fim o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, que representam uma conquista do povo brasileiro.

Inclui a educação infantil (0–6 anos), o ensino fundamental (7 – 14), o ensino médio (15 a 17) e o ensino superior, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, com progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio. Garante ainda “aos cidadãos, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização comunitária, entidade de classe, ou outra legalmente constituída, e ainda ao Ministério Público acionar o Poder Público para exigí-lo”¹⁵

No que diz respeito à educação básica, regulamenta que ela “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”¹⁶

Compreendendo os níveis fundamental e médio, terá “a carga horária mínima anual de oitenta horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (art. 24) e ” os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (art.26.)

¹⁴ (LDB;1996, p.1)

¹⁵ idem, art. 5º, Título III

¹⁶ idem,art.23,sec. I, ACP. II.

Portanto, a educação básica deverá propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos de forma que possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania. Há regras comuns para o ensino fundamental e médio, mas há margem para as adequações e novas construções em nível local.

A educação para a população rural é tratada no capítulo II e seu art. 28, reza que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entretanto, a realidade nem sempre confere a possibilidade que a lei oferece. Em pesquisa recente em assentamentos rurais do MST, foi constatado que mesmo que as professoras sendo militantes do movimento, conhecendo a proposta de educação que é trabalhada por ele, têm sérias limitações na construção de um currículo que parta da realidade. Os motivos variam da própria competência da professora para tal tarefa, ao fato das escolas serem da rede oficial e estarem sob orientação da supervisora do município (Furtado)¹⁷.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, muito se tem avançado nesse sentido, através das parcerias que o MST e as organizações dos trabalhadores rurais (as federações estaduais ligadas à CONTAG) têm realizado com as universidades, na concretização da política pública de EJA para as áreas de reforma agrária, o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), que será apresentado no capítulo III.

A seguir será abordado o contexto mais amplo em que está inserida a educação básica rural oficial, bem como os dados concretos do desempenho do setor.

¹⁷ Furtado, Eliane Dayse e outros (2002)

CAPITULO II: PANORAMA GLOBAL DA POPULAÇÃO RURAL DO PAÍS E SUA SITUAÇÃO EDUCATIVA

Neste item serão apresentados dados sobre a população rural e tratadas as informações sobre o impacto do sistema educativo e os níveis de participação desta última, no sistema. A maioria das tabelas apresentam dados do Brasil, embora nos comentários seja dado destaque ao Nordeste, para trazer uma idéia mais clara da situação desta região no cômputo do país.

1 Situação da população rural

O conceito de rural em oposição ao urbano no Brasil teve até a década de 70 sua expressão máxima como significando a diferença entre o atrasado e o moderno. Pressupõe que a população que vive no campo é algo à parte, marginal, “fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana”¹⁸.

Na década de 90, por influência da modernidade o rural ganhou o caráter de bucólico de lugar tranquilo, geralmente procurado, especialmente as proximidades das sedes dos municípios, cidades de médio e grande porte. Procuradas pela especulação imobiliária, muitas dessas área deixaram de ser suporte de atividades agrícolas tradicionais, para representarem “reserva de valor à espera da chegada de um processo de urbanização obsoleto, no sentido de mal desenvolvido para os padrões atuais de sustentabilidade ambiental”¹⁹.

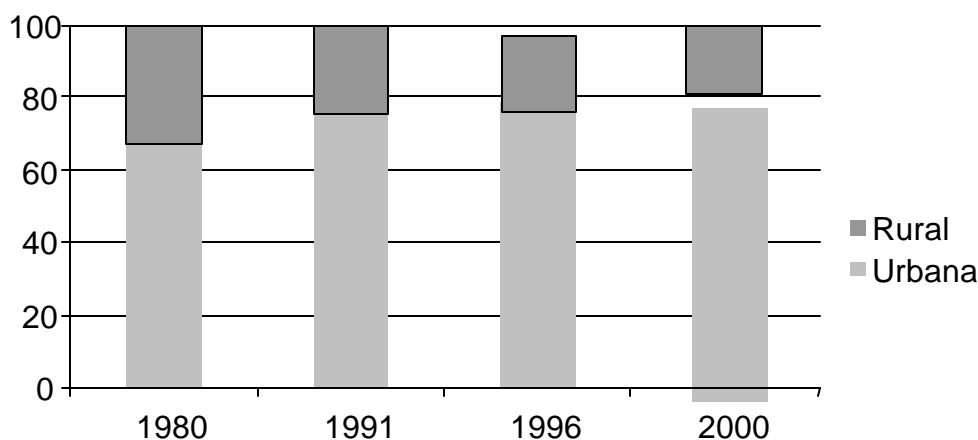
Essa intensa urbanização, levou à constatação de que cerca de um quinto da população do país (18,8%) encontra-se no rural, de acordo como os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, sendo o Nordeste a região de maior população rural, com o quantitativo de 30,9%. O quadro abaixo ilustra essa situação e a tabela mostra um comparativo entre as diferentes regiões do país.

¹⁸ Mançano, B, 1999

¹⁹ Silva, J. G.e outros, 2001, p.33

Quadro 1 Participação da população residente segundo a localização do domicílio, Brasil

Participação da população residente segundo a localização do domicílio - Brasil - 1980-2000



Quadro 2 Participação da população residente segundo a localização do domicílio, Brasil e regiões geográficas

População Residente segundo a localização do domicílio - Brasil e Regiões Geográficas - 2000

Regiões Geográficas	População Residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
Brasil	169.799.170	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
Norte	12.900.704	9.014.365	69,9	3.886.339	30,1
Nordeste	47.741.711	32.975.425	69,1	14.766.286	30,9
Sudeste	72.412.411	65.549.194	90,5	6.863.217	9,5
Sul	25.107.616	20.321.999	80,9	4.785.617	19,1
Centro Oeste	11.636.728	10.092.976	86,7	1.543.752	13,3

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

Considerando estes dados, as quase 32 milhões de pessoas (18,8%) que residem na área rural encontram-se em franca desvantagem, quando comparados aos que residem na área urbana, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola).

Essa dualidade acompanha historicamente o desenvolvimento da economia brasileira, em seus setores agrário e urbano, refletindo-se na gestão pública dos recursos, uma vez que, em princípio, os recursos para o urbano eram administrados em nível municipal e para o rural em nível federal. Mesmo assim, elas nunca foram concretamente efetivadas de forma satisfatória. Só mais recentemente, no final da década de 90, com o processo de descentralização das políticas públicas, na direção da municipalização, é que as atividades do rural puderam contar com a participação na esfera municipal. A criação de conselhos, tanto os setoriais, Educação, Saúde, Segurança Alimentar, como o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR)²⁰, com a participação das diferentes esferas sociais, permitiu a democratização das decisões, trouxe a população para mais perto dos processos decisórios, incluindo atores sociais que não faziam parte das elites dominantes. Mesmo que essa participação tenha em muitos casos reproduzido no âmbito local a mesma segmentação setorial na elaboração e implementação das políticas públicas de saúde, educação, habitação, ação social, e de desenvolvimento rural, o caminho foi aberto oficialmente para o exercício da cidadania e para a atuação dos movimentos sociais.

No que se refere ao capital físico, a renda é analisada como um indicador de pobreza. Segundo Monteiro²¹, a falta de renda torna difícil o acesso às necessidades básicas, como alimentação, vestuário, habitação, educação, saúde, etc. Embora na zona rural a subsistência não esteja diretamente vinculada ao rendimento real médio mensal²², os dados do censo demográfico do IBGE de 2000 mostram a desigualdade de oportunidades ao se comparar o rendimento dos chefes dos domicílios rurais com os da zona urbana. Enquanto na zona urbana esse rendimento encontra-se em torno de R\$ 854,00, na zona rural ele representa 38% desse valor, atingindo uma média de R\$ 328,00. Tomando a região Nordeste, verifica-se que ela apresenta o mais baixo rendimento real médio mensal.

O Projeto Fome Zero²³ e outros estudos recentes tentaram estimar a população pobre no Brasil a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), tendo como referência a linha de pobreza de um dólar diário per capita. Os resultados indicaram a existência de 9,324 milhões de famílias pobres ou 44,043 milhões de pessoas pobres em 1999 no Brasil, o que representava 46,1% da população rural. A inclusão do autoconsumo provocou a saída de apenas 314 milhões famílias agrícolas (1,397 milhões de pessoas) do conjunto dos pobres, 57% dos quais residentes na região rural do Nordeste.

Do ponto de vista do capital sociocultural, considerando os indicadores, nível de instrução e acesso à educação da população residente na zona rural, os dados do

²⁰ Conselhos criados por exigência do financiamento para a produção agrícola. Hoje, alguns já se transformaram em Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (CMDMS) e não somente de desenvolvimento rural.

²¹ Monteiro, C. A., 1995.

²² Soma do rendimento mensal de trabalho com o rendimento proveniente de outras fontes.

²³ Projeto promovido pelo Instituto Cidadania, que após um ano de trabalho e debates públicos, em 2001, apresentou uma proposta de Política de Segurança Alimentar para o Brasil. Hoje, tendo Luís Inácio Lula da Silva, seu coordenador geral, tornado-se Presidente da República, transformou-se numa política pública que deu origem ao Ministério Especial da Segurança Alimentar (MESA) e tem como ministro, José Graziano da Silva, um dos coordenadores técnicos do projeto.

quadro 3 mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive em zonas rurais (3,4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, Tomando o Nordeste, como destaque, vê-se aí a menor taxa do país, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade.

Quadro 3 Número médio de Anos de Estudos da população de 15 anos ou mais

Número Médio de Anos de Estudos da
População de 15 anos ou mais - 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE - PNAD 2001

Nota: Excluíve população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os índices de analfabetismo também são preocupantes. Segundo os dados do PNAD, 29,8% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. Tomando-se os dados do Nordeste, temos ainda um índice de 42,7% em 2000, o que revela uma diminuição de 13,7% em relação a 1991, redução pouco significativa para o período. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, isto é, a população com menos de quatro séries do ensino fundamental, muitos dos quais não sabem mais ler e escrever.

Quadro 4 Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 1991-2000

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1991 e 2000

3 O acesso à educação

Do ponto de vista do atendimento, segundo os dados do MEC/INEP de 2000, 96,4% da população brasileira de 7 a 14 anos freqüenta a escola, sendo que 94,3% freqüenta o ensino fundamental. É preciso considerar que estes dados referem-se aos alunos matriculados, o que não significa dizer que eles freqüentam regularmente a escola.

Detalhando a taxa de escolarização bruta por localização (urbana e rural), que considera a matrícula total nos diferentes níveis de ensino em relação à população residente na faixa etária aconselhável para esses mesmos níveis de ensino, é possível observar que a capacidade instalada para atendimento na Educação Pré-Escolar e no Ensino Médio, na área rural, ainda se encontra bastante defasada ao se comparar com a população urbana. Na área rural, apenas existem vagas para o atendimento de 29,5% das crianças de 4 a 6 anos e de 9,4% dos jovens de 15 a 17 anos.

Quadro 5 Taxa de Escolarização Bruta por localização

Taxa de Escolarização Bruta por nível de ensino e localização - Brasil - 2002

Localização	População ⁽¹⁾			Taxa de Escolarização Bruta		
	4 a 6	7 a 14	15 a 17	Pré-Escola	Ens.Fundam.	Ensino Médio
Urbana	7.741.499	20.849.902	8.269.444	55,8%	138,3%	103,6%
Rural	2.229.610	6.018.248	1.506.735	29,5%	105,0%	9,4%

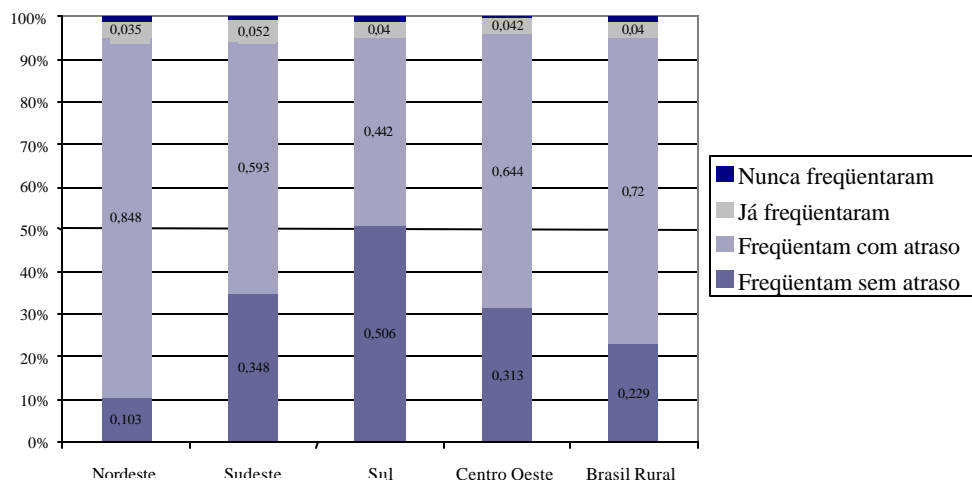
Fonte: IBGE e MEC/INEP

Nota: (1) Dados estimados

Em termos de freqüência à escola, a PNAD 2001 mostrou que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar da cobertura não se apresentar como um problema, a questão do atraso escolar é cruel e discriminador. Enquanto na área rural apenas 23% dessa população freqüenta a escola sem atraso escolar, na área urbana esse percentual é de 47%. Considere-se que embora não tenhamos o dado do Nordeste rural em separado, dá para sentir que a situação é mais grave ainda, uma vez que tomando a população urbana e rural da região, o atraso é significativo.

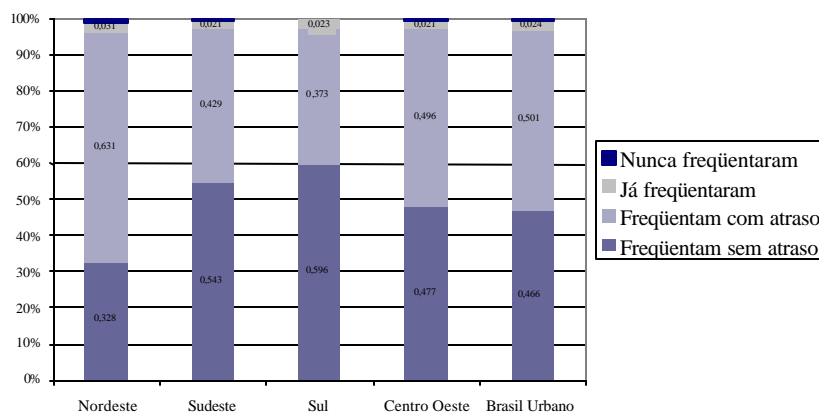
Quadro 6 Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos, áreas rurais-urbanas

Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos segundo a região de residência - Áreas rurais - PNAD 2001



Fonte: IBGE – PNAD 2001

Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos segundo a região de residência - Áreas urbanas - PNAD 2001



Fonte: IBGE – PNAD 2001

De acordo com o Censo Demográfico 2000, somente 66% dos jovens de 15 a 17 anos residentes em zonas rurais está freqüentando a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Desses, 17,3% estão nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação como os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar. Considerando a região Nordeste, ainda 26,0% dos jovens rurais estão nas séries iniciais do ensino fundamental, um atraso ainda maior. Apenas 5,5% desses jovens rurais no Nordeste, freqüentam o ensino médio, nível adequado à faixa etária de 15 a 17 anos.

Quadro 7 Frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos

Frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos - 2000

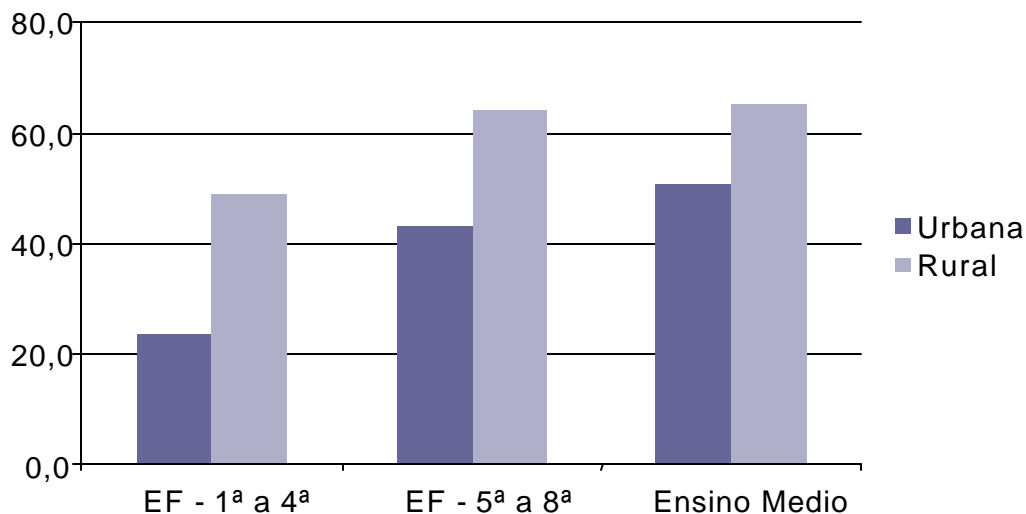
Região Geográfica	População Rural de 15 a 17 anos	Taxa de Frequência à escola		Ensino Regular						Educação de Jovens e Adultos		Outros Níveis/Modal. de ensino	
				Ensino Fundamental				Ensino Médio					
				1ª a 4ª		5ª a 8ª							
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	2.215.591	80,7%	66,0%	5,5%	17,3%	30,7%	30,8%	38,1%	12,9%	1,8%	1,1%	4,7%	4,0%
Norte	273.629	80,1%	56,3%	8,3%	20,6%	38,7%	25,2%	23,9%	4,2%	3,9%	1,8%	5,2%	4,5%
Nordeste	1.111.055	80,3%	70,1%	10,9%	26,0%	39,5%	33,7%	24,4%	5,5%	1,5%	0,9%	3,9%	4,0%
Sudeste	446.957	82,1%	63,4%	3,0%	5,4%	26,2%	30,6%	46,7%	22,8%	1,5%	1,0%	4,8%	3,6%
Sul	291.099	77,7%	65,0%	2,0%	2,5%	21,8%	23,7%	46,8%	33,4%	1,7%	1,1%	5,4%	4,3%
Centro Oeste	92.851	80,0%	60,8%	3,9%	7,0%	33,3%	34,7%	35,2%	14,4%	2,0%	1,1%	5,4%	3,6%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

4 A qualidade do ensino

A qualidade do ensino ministrado no meio rural, pode ser analisado do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como considerando-se o capital sócio-cultural em jogo, conseqüência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

A taxa de distorção idade-série, que revela o nível do desempenho escolar e capacidade do sistema educacional manter a frequência do aluno em sala de aula, é um forte indício da condição da educação básica na zona rural. Enquanto a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado na educação básica do País, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave (Quadro 8).

Quadro 8 Taxa distorção idade-série por nível de ensino e localização**Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - Brasil**

A situação é uniformemente preocupante entre as regiões geográficas, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, que chegam a atingir taxas de distorção de 58,8% e 54,0%, respectivamente, para as séries iniciais do ensino fundamental, chegando em 75,8% e 77,0% no ensino médio.

No Nordeste as séries iniciais do ensino fundamental apresentam uma elevada distorção idade-série de 54% dos seus alunos com idade superior à prevista para estas séries. Esse problema repercute como uma onda nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de 75,2%. No ensino médio a inadequação idade-série atinge 77,0 % dos alunos.

Quadro 9 Taxa distorção idade-série por nível de ensino e localização

Regiões Geográficas	Taxa de Distorção Idade - Série					
	Ensino				Ensino	
	1ª a 4ª		5ª a 8ª			
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	23.5	48.9	43,0	64.3	50.9	65.1
Norte	35.8	58.8	56.7	72.1	70.4	75.8
Nordeste	38.8	54,0	63.8	75.2	67.5	77,0
Sudeste	13.6	29,0	29.6	46.4	42,0	50.2
Sul	12.8	16.9	27.3	32.6	35.1	36.6
Centro	22.4	34.7	46.9	56.4	52.4	59.7

Tendo por base os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre desempenho escolar, vemos reforçadas as desigualdades entre a educação para a população rural e a da cidade. Em termos de proficiência em matemática e português dos alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, a avaliação mostrou que o desempenho na área rural, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é inferior ao da área urbana em torno de 20%.²⁴

Quadro 10 Proficiência em matemática e português dos alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental - Brasil - SAEB/2001				
Local	Ensino Fundamental			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Urbano	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,5
Varição	25,6%	18,3%	19,4%	20,2%

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

5 Perfil da rede de ensino na área rural

De acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, a rede de ensino da educação básica da área rural, corresponde a 107.432 estabelecimentos, que representam 50% das escolas do País. Elas apresentam características próprias em função da dispersão da população residente. Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte, ao se considerar o número de alunos atendidos. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Estas salas são chamadas de classes multiseriadas, onde a professora, sozinha assume o ensino das quatro primeiras séries, usando as mais variadas estratégias, das quais a mais comum é atender em dois turnos as séries duas a duas. No Nordeste, o total das escolas rurais perfaz um número de 61.034 escolas, sendo destas, 57.455 só de ensino fundamental. Entre elas, 51.098 dedicam-se exclusivamente às séries iniciais, constituindo boa parte do que se chama de escolas isoladas e unidocentes, onde se situam as classes multiseriadas.

²⁴ SAEB, 2002

Quadro 11 Educação básica - número de estabelecimentos por localização

Educação Básica - Número de estabelecimentos por Localização - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Estabelecimentos de Ensino												
Educação Básica	106.756	107.432	6.739	20.046	32.016	61.034	42.865	13.407	17.550	10.064	7.586	2.881
- Creche	23.179	3.653	771	256	4.867	2.845	11.167	319	4.839	209	1.535	24
- Pré-Escola	56.186	36.501	3.035	4.651	16.876	24.990	21.260	3.562	11.126	2.530	3.889	768
- Ensino Fundamental	71.172	101.336	5.058	19.417	24.423	57.455	25.543	12.264	10.440	9.385	5.708	2.815
- Exclusivo 1ª a 4ª	31.023	88.000	2.437	17.280	12.655	51.098	10.304	10.865	3.622	6.725	2.005	2.032
- Exclusivo 5ª a 8ª	10.067	1.252	536	106	2.770	554	4.664	178	1.450	374	647	40
- Exclusivo 1ª a 8ª	30.082	12.084	2.085	2.031	8.998	5.803	10.575	1.221	5.368	2.286	3.056	743
- Ensino Médio	20.356	948	1.278	157	5.234	370	9.044	201	3.117	130	1.683	90

Fonte: MEC/INEP

Essa rede instalada atende a 8.267.571 alunos, que representa 15% da matrícula nacional e tem predominância na oferta do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, que corresponde a 59% dos alunos da área rural. No Nordeste o atendimento é de 5.058.745 alunos no rural.

Quadro 12 Educação básica - número de matrículas por localização

Educação Básica - Número de matrículas por Localização - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Matrícula												
Educação Básica	47.149.065	8.267.571	3.866.174	1.341.372	13.486.994	5.058.745	19.741.198	1.014.806	6.417.735	603.110	3.636.964	249.536
- Creche	1.054.301	98.210	49.500	8.381	227.960	74.421	499.195	8.742	207.398	5.707	70.248	959
- Pré-Escola	4.320.578	657.269	293.834	89.057	1.072.132	412.511	2.142.052	96.078	551.357	46.451	261.203	13.172
- Classe de Alfabetização	465.900	141.915	68.814	20.091	271.715	117.787	67.779	899	3.125	87	54.467	3.051
- Ensino Fundamental	28.831.584	6.318.778	2.287.748	1.032.740	8.547.953	3.775.385	11.765.251	806.235	3.879.115	493.775	2.351.517	210.643
- 1ª a 4ª	14.534.402	4.845.985	1.285.703	846.868	4.212.206	2.963.365	5.935.718	590.636	1.946.955	308.554	1.153.820	136.562
- 5ª a 8ª	14.297.182	1.472.793	1.002.045	185.872	4.335.747	812.020	5.829.533	215.599	1.932.160	185.221	1.197.697	74.081
- Ensino Médio	8.568.480	142.104	646.036	17.907	2.247.396	65.170	3.859.233	30.769	1.201.066	19.235	614.749	9.023
- Educação Especial	333.497	4.400	20.526	814	56.348	616	149.568	2.263	81.030	610	26.025	97
- Educação de Jovens e Adultos	3.225.904	553.689	477.777	108.438	955.651	408.706	1.122.698	27.803	437.132	5.542	232.646	3.200

Fonte: MEC/INEP

No que se refere ao tipo de organização dessas escolas, o Censo Escolar 2002 mostrou que 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série tem, exclusivamente, turmas multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos no Brasil, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos, que são atendidos, como já citado, por um único professor que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental. No Nordeste, as escolas multisseriadas atendem a 1.027.935 alunos, num total de 34.477 estabelecimentos, o que perfaz uma média de mais de 29 alunos por turma.

Quadro 13 Número de estabelecimentos e matrículas por tipo de organização da escola

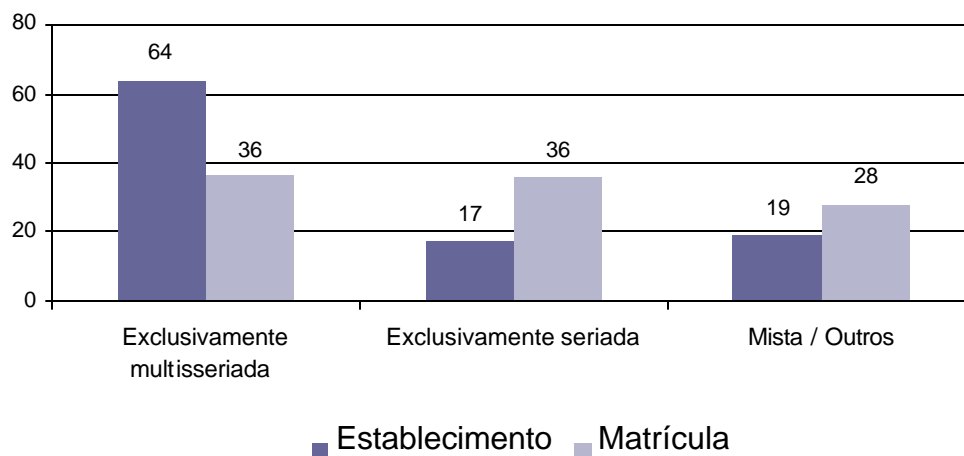
Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Número de estabelecimentos e matrículas por tipo de organização da escola - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Tipo de Organização						
			Exclusivamente multisseriada		Exclusivamente seriada ⁽¹⁾		Mista / Outros ⁽²⁾		
	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª									
Brasil	100.084	4.845.985	63.928	1.751.201	17.251	1.735.837	18.905	1.358.947	
Norte	19.311	846.868	13.857	394.948	2.139	244.544	3.315	207.376	
Nordeste	56.901	2.963.365	34.477	1.027.935	9.664	981.913	12.760	953.517	
Sudeste	12.086	590.636	7.898	190.326	2.354	263.331	1.834	136.979	
Sul	9.011	308.554	5.832	98.563	2.495	185.117	684	24.874	
Centro-Oeste	2.775	136.562	1.864	39.429	599	60.932	312	36.201	

Fonte: MEC/INEP

Quadro 14 Participação percentual de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental

Participação percentual de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, da zona rural, segundo o tipo de organização



6 Condições de funcionamento das escolas

Em análise feita pelo INEP²⁵, no Brasil de modo geral, a situação da escola da área rural, no que tange aos recursos ainda é bastante precária. Entre as escolas que oferecem Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 42% não possuem energia elétrica, condição essa compartilhada pela comunidade atendida por eles. Ainda para esse mesmo nível de ensino, apenas 4,7% delas dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências.

Dos estabelecimentos que oferecem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, apesar de 89,6% possuírem energia elétrica, somente 30% dispõem de TV/Vídeo/Parabólica, 26,4% oferecem biblioteca, 3,5% laboratório de ciências e 3,1% laboratório de informática.

No caso do ensino médio o quadro também é bastante precário. Com a energia elétrica presente em 99,4% deles, a biblioteca somente está presente em 55,5%, o kit TV/Vídeo/Parabólica somente existe em 28,2%, o laboratório de ciências em 20,3% e o laboratório de informática em 19,8%.

²⁵ INEP/ MEC, 2003.

7 Situação dos professores

A condição do professor, nas escolas rurais, ainda se encontra bastante precária, apesar de ser ele o fator escolar mais importante para a progressão e aprendizado dos alunos, sobrepondo-se às condições de infra-estrutura física e abordagens pedagógicas. Além da baixa qualificação e salários inferiores, eles enfrentam a sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função da inexistência ou precariedade das estradas, falta de transporte e falta de ajuda de custo para a sua locomoção. Alguns deslocam-se de bicicleta, outros à pé do seu local de moradia, percorrendo quilômetros de distância, no sol causticante do Nordeste.

O quadro 16 mostra que o número de funções docentes na zona rural representa 15% dos docentes que atuam na educação básica. Em termos de escolaridade, o perfil desses docentes revela, mais uma vez, a carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 83% na zona rural. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro bem próximo da erradicação de professores leigos.

Quadro 15 Ensino fundamental 1º a 4º série – Número de Funções Docentes

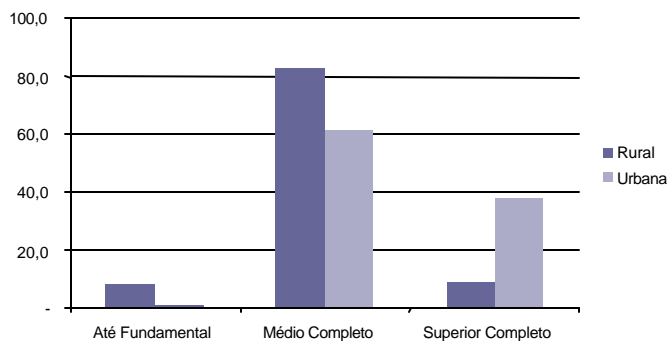
Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Número de Funções Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª										
Brasil	592.189	216.936	604	4.522	4.375	13.513	361.541	179.772	225.669	19.129
Norte	43.380	33.270	28	1.079	411	2.775	38.123	29.145	4.818	271
Nordeste	157.945	120.533	286	2.707	2.106	9.152	120.577	102.107	34.976	6.567
Sudeste	250.486	33.894	192	293	1.180	558	132.465	26.752	116.649	6.291
Sul	90.997	21.813	50	221	411	596	44.450	16.029	46.086	4.967
Centro Oeste	49.381	7.426	48	222	267	432	25.926	5.739	23.140	1.033

Fonte: MEC/INEP

Quadro 16 Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino

Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série - Brasil - 2002



Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo ainda é alarmante, representando 57% do total.

Quadro 17 Ensino fundamental 5° a 8° série - Número de Funções Docentes

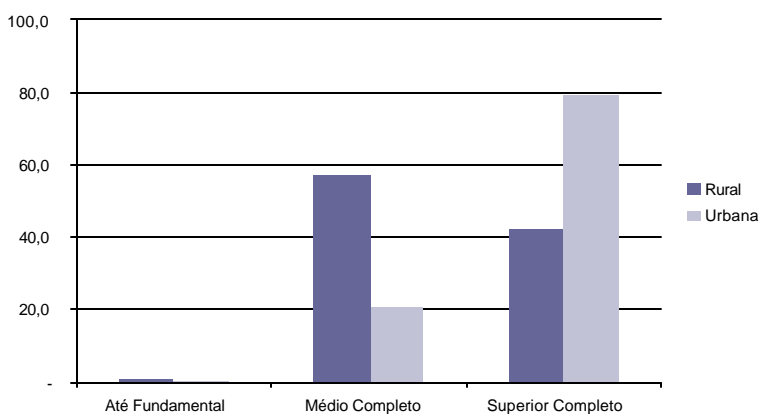
Ensino Fundamental 5ª a 8ª série - Número de Funções Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª										
Brasil	714.903	85.850	243	95	1.513	585	147.807	48.786	565.340	36.384
Norte	41.751	11.091	10	11	182	125	18.617	8.845	22.942	2.110
Nordeste	183.874	38.061	79	36	476	203	71.360	27.016	111.959	10.806
Sudeste	316.871	15.250	69	5	401	13	28.295	5.704	288.106	9.528
Sul	113.794	16.670	57	29	341	151	12.866	4.418	100.530	12.072
Centro Oeste	58.613	4.778	28	14	113	93	16.669	2.803	41.803	1.868

Fonte: MEC/INEP

Quadro 18 Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental

Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental de 5ª a 8ª série - Brasil - 2002



O perfil dos docentes do ensino médio também reforça a desigualdade na oferta entre a educação básica da zona rural e a da zona urbana. Dos 9.712 docentes que atuam em 948 estabelecimentos que oferecem esse nível de ensino, 22% tem escolaridade de nível médio, ou seja, 2.116 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade. Mais grave ainda é a existência, ainda, de docentes com formação no nível de ensino fundamental.

Quadro 19 Ensino médio-número de funções docentes por grau de formação

Ensino Médio - Número de Funções Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação								
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo		
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Ensino Médio											
Brasil	458.598	9.712	48	-	257	16	47.685	2.116	410.608	7.580	
Norte	26.246	1.006	-	-	6	-	4.028	194	22.212	812	
Nordeste	106.791	3.783	13	-	69	2	20.746	1.288	85.963	2.493	
Sudeste	218.293	2.464	23	-	67	-	10.190	174	208.013	2.290	
Sul	73.853	1.659	4	-	99	2	5.918	216	67.832	1.441	
Centro Oeste	33.415	800	8	-	16	12	6.803	244	26.588	544	

Fonte: MEC/INEP

Quadro 20 Ensino médio - percentual de funções docentes por grau de formação

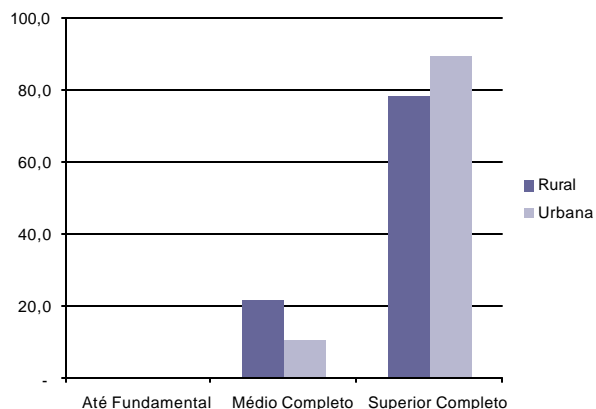
Ensino Médio
Percentual de Docentes por Grau de Formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Médio						
Brasil	0,1	0,2	10,4	21,8	89,5	78,0
Norte	0,0	-	15,3	19,3	84,6	80,7
Nordeste	0,1	0,1	19,4	34,0	80,5	65,9
Sudeste	0,0	-	4,7	7,1	95,3	92,9
Sul	0,1	0,1	8,0	13,0	91,8	86,9
Centro Oeste	0,1	1,5	20,4	30,5	79,6	68,0

Fonte: MEC/INEP

Quadro 21 Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino médio

Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino médio - Brasil - 2002



Quanto aos salários, os professores das áreas rurais recebem remuneração bem inferior aos que trabalham nas cidades. Os questionários do SAEB, fornecem indicadores de que os professores da 4ª e 8ª série do ensino fundamental, em exercício na área rural, recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana.

A participação em formação continuada, para os professores que atuam na 4ª série do ensino fundamental, apresenta-se equivalente, ao se comparar a área urbana e rural. No entanto, os resultados do SAEB mostraram que para os professores da 8ª série do ensino fundamental a situação é profundamente desproporcional, com apenas 19,4% dos que atuam na área rural tendo participado de formação continuada. Na área urbana esse percentual sobe para 86,6%.

Quadro 22 Percentual de docentes que participam de formação continuada

Percentual de docentes que participam de formação continuada - Brasil - SAEB/2001

Localização	Participação em Formação Continuada (%)	
	Urbana	Rural
Ensino Fundamental		
4ª série	89,4	87,4
8ª série	86,6	19,4

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

CAPITULO III: A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO RURAL NA ÚLTIMA DÉCADA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O sistema de educação implementado no Brasil é fortemente marcado pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro. Durante séculos serviu à classe dominante, sendo inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho agrícola não seria necessário o letramento. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais prescindiam do aprendizado da leitura e da escrita. E por essa razão foram excluídos do processo educativo por muito tempo, resultando hoje, na constatação de que o meio rural brasileiro, apresenta os mais baixos índices de escolaridade do mundo.

A inexistência de um sistema educacional de qualidade revela o descompasso entre a educação ofertada para o urbano e a que temos presente no rural. Na maioria das regiões brasileiras, até a década de 70, sequer prédios escolares haviam sido construídos. Ficava a cargo da iniciativa de particulares e da comunidade a improvisação de locais ou a construção de prédio para funcionamento das escolas.

Embora o discurso da universalização da educação esteja sendo veiculado nos meios políticos-educacionais, essa é uma questão que precisa ser aprofundada. Parte das crianças e jovens que freqüentam a escola básica, já estiveram na escola e abandonaram os estudos, mostrando que existem outras causas relacionadas ao acesso e permanência na escola, tais como a precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem parcelas significativas da população brasileira. Daí assistirmos à baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e ainda a alta seletividade do próprio sistema, através do número de evasão e de repetência escolar, problemas, que acabam refletindo no ensino médio.

Esse quadro é resultante de um processo econômico, social e cultural e das políticas educacionais que foram traçadas para a educação. Historicamente, o sistema de educação no meio rural brasileiro não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem dotação financeira que possibilitassem institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis. O campo não constituía um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Pelo contrário, sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias. Essa carência de políticas públicas específicas para a educação do campo, é um dos fatores que tem contribuído para impedir o seu desenvolvimento efetivo. De acordo com Abramovay²⁶, O principal obstáculo à acumulação de capital social no meio rural é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. Os indicadores educacionais rurais do Brasil estão entre os piores da América Latina(...). Tanto é que tendem a ficar na atividade agrícola aqueles

²⁶ Abramovay (2000)

jovens que alcançam o pior desempenho escolar. Cria-se um círculo vicioso em que permanecer no rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar, e ao mesmo tempo, em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam cada vez mais como um reduto dos que não conseguiram sair, os velhos e dos aposentados.

Segundo Furtado & Brandão²⁷, no que pesem os esforços para a ampliação da oferta pública de educação, não há dado estatístico que reflita verdadeiramente a situação, quando comparado ao vivenciar de perto esta realidade. São comuns as cenas de escolas improvisadas em baixo de árvores, em galpões, prédios de igrejas, entre outros. Ainda hoje, encontram-se salas de aula que sequer possuem carteiras ou quadro de giz. As crianças sentam-se no chão e escrevem com carvão. Livros, papel, lápis de cor, são freqüentemente objetos de sonho, que somente algumas vezes se concretizam. Os jovens e adultos, à luz da “lam parina”, esforçam-se para acompanhar com bastante dificuldade o que a professora escreve no quadro, porque, além disso, há aqueles que não têm boa visão e carecem de óculos.

A força de luta dos movimentos sociais do campo, em especial as lutas travadas pelo Movimento dos Sem Terra (MST), para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da educação de seus militantes, contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas, que embora ainda tendo o caráter compensatório, abriram para a participação dos movimentos sociais e colocaram a educação do campo na ordem do dia.

Na década de 90 a partir das pressões dos movimentos sociais do campo, surgem iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação no campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada.

O Plano Nacional de Educação de 1997, embora não apresente dados específicos sobre a exclusão no meio rural, afirma que os maiores índices das crianças fora da escola estão concentrados *nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais* (1997:31). Apesar disso, quando foram pensados os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN), a especificidade da zona rural foi deixada de lado. As políticas públicas têm historicamente priorizado a zona urbana, dado que as escolas no meio rural são consideradas mais caras e tornam-se inviáveis.

Assim esta realidade vem aos poucos sendo desvendada através da visibilidade que têm conseguido ter os movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz.

²⁷ Furtado, Eliane Dayse & Brandão, Maria de Lourdes (1999: 15)

Um dos resultados concretos dessas lutas, foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, que será tratado a seguir:

1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O PRONERA foi criado a partir das pressões advindas de um grande encontro de educadores da Reforma Agrária, ocorrido em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), promovido em parceria pelo MST, pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UNB), tendo incorporado outras universidades e organizações sociais como participantes, como foi o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).

Representa uma proposta que tem o caráter singular de ser uma política pública específica de Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária, proposta pelo governo federal, como resposta à uma articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). O encontro colocou na pauta de reivindicações ao governo federal, a exigência no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, de uma saída para a educação nos assentamentos. Após negociações fruto de exigências bilaterais foi decidido a implantação de um programa que deveria num primeiro momento atender ao problema do analfabetismo e suprir emergencialmente a formação dos professores (monitores) envolvidos na ação alfabetizadora, mas com o caráter de provocar a inserção daqueles jovens e adultos na escola básica, logo após o início de sua alfabetização.

O Programa, apresenta como objetivo geral, fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista a escolarização e contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável. E, como objetivos Específicos: •Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária; •Desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; ação indissociável do processo de alfabetização; •Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos - EJA - e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; •Oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável; •Produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

População atendida pelo PRONERA

São os jovens e adultos analfabetos e/ou com escolarização fundamental incompleta, monitores e educadores do ensino fundamental, moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo INCRA ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos. Contribui na formação dos alunos universitários que atuam no acompanhamento do trabalho dos monitores e na coordenação pedagógica. Além destes, as próprias comunidades assentadas e as comunidades circunvizinhas, também são beneficiadas.

Resultados

O PRONERA pelo vínculo no processo de gestão com as universidades e por sua orientação pedagógica, tem sido um campo fértil para as pesquisas universitárias, especialmente as de caráter qualitativo. Isso tem possibilitado na área de alfabetização de jovens e adultos, novas experiências, inovações pedagógicas antes inviáveis ou que aconteciam em escala reduzida, em programas federais que costumam ter um caráter centralizador e vertical. Um verdadeiro trabalho de etnografia tem sido realizado nas escolas²⁸ do PRONERA. Isso tem mostrado suas dificuldades, mas antes de tudo, a riqueza da construção que vem se dando, ao mesmo tempo, que abre caminho para a construção de uma pedagogia que parte da realidade próxima, local e do educando, apontando para a perspectiva de um desenvolvimento sustentável do campo.

Embora o Programa careça de uma metodologia sistemática de avaliação interna e externa que lhe permita visualizar os impactos na educação e suas repercussões sócio-econômicas, as pesquisas têm mostrado através de critérios qualitativos e quantitativos que permitem dizer que apresenta sinais de mudanças positivas, capazes de garantir sua viabilidade, continuidade e possibilidades de se transformar em política pública. Sua orientação pedagógica representa para os movimentos sociais uma alternativa em relação a outros programas de alfabetização que usam materiais produzidos por especialistas, mas distantes da realidade, na maioria das vezes, dirigidos a um público urbano, e que são divulgados e distribuídos pelo MEC, para todo o país. Não apenas isto, mas antes de tudo, possibilita a elaboração de políticas que estejam de acordo com essa realidade. Bastaria que tivéssemos políticas públicas integradas, concomitantemente atuando no campo, tendo os trabalhadores rurais, os povos do campo de modo geral, como sujeitos do processo de desenvolvimento, em trabalho participativo, cooperativo e solidário, com técnicos que atuassem no rural, formados e capacitados para esta abordagem.

O programa possibilitou a proliferação de pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado que vêm sendo realizadas por professores e alunos que participaram, ou participam, ativamente do PRONERA, assim como despertou na sociedade civil o interesse pela questão educacional no campo. Daí seu reconhecido mérito de ter aproximado o universo acadêmico e a sociedade da realidade educacional rural

²⁸ Assim chamadas porque não se limitam à sala de aula de alfabetização, existe um arranjo específico que as universidades vêm promovendo em cada estado, para o processo de escolarização dos monitores e coordenadores locais.

brasileira e de despertar e familiarizar diferentes setores universitários com a problemática da reforma agrária no país.

O PRONERA, a despeito de seus problemas de operacionalização, atinge milhares de analfabetos, praticamente, no Brasil inteiro. No ano de 2001, foram estimados cerca de 60.000 alunos, o que exige, aproximadamente, a capacitação, e na maioria das vezes escolarização de 5^a a 8^a e ensino médio, de cerca de 3.000 monitores, o envolvimento de 300 alunos universitários e a participação de 600 professores universitários, sem contar com funcionários das universidades e militantes dos movimentos que passaram a colaborar (Fragoso, 2001).

Para os movimentos sociais estes números representam uma grande conquista, além da experiência ter propiciado um maior contato entre eles e as universidades, através das parcerias. Isso oportuniza um assessoramento técnico-pedagógico contínuo, necessário para melhoria da qualidade das atividades educacionais, principalmente do MST, que já tem uma proposta pedagógica pensada e estruturada.

Como um programa relativamente novo e que muito vem lutando para sua consolidação, e até mesmo para sua transformação em política pública universal, o PRONERA carece ainda de uma avaliação externa, sistemática e quantitativa que nos forneça dados concretos mais precisos.

O que no momento (2003) é possível dizer, é que 57 universidades públicas estabeleceram convênio com o PRONERA através das superintendências regionais do INCRA; é responsável pela formação de cerca de 100 mil trabalhadores rurais; cerca de 5 mil monitores completaram o ensino fundamental (alguns o médio); vários grupos de pesquisa foram criados nas universidades; tem crescido o apoio aos cursos de formação profissional de nível médio, em magistério, técnico em agropecuária e em administração de assentamentos rurais; três cursos de formação de educadores em nível superior e mais 2 em processo de aprovação.

2 Outras ações governamentais/ políticas

A movimentação nacional em torno do PRONERA, foi tamanha que trouxe para a pauta das negociações governamentais a educação do campo. E dessa forma várias instituições mobilizam-se para a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. Hoje vem sendo ela fortemente discutida em outros âmbitos que também dizem respeito à vida rural.

Por outro lado, as discussões sobre desenvolvimento sustentável estão gradativamente incorporando a importância do papel da educação não mais dentro daquela visão ingênua que havia dominada décadas precedentes. Isso tem gerado novas políticas, regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases, criação de Conselhos, entre outros.

Um exemplo disso, é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável (CNDRS), que traz a discussão de uma nova Educação para a população rural inserida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável, porque considera este conselho que a Educação Rural (ER) *é estratégica*, pois dela depende em grande parte a formação dos capitais humano, social e ambiental, que juntos com o capital físico e financeiro constituem-se nos cinco ativos essenciais para o desenvolvimento. Por esse motivo a política de educação para a população rural deve se integrar as políticas dos recursos físicos (acesso a terra, investimentos em máquinas, benfeitorias), recursos financeiros (créditos de produção em geral) e meio ambiente (na perspectiva de sua sustentabilidade). Depreende-se portanto que o *primeiro objetivo* a ser perseguido pela nova E.R. é a (1.) *universalização do ensino básico e profissional* a toda sua população. Além da sua universalização a “nova E.R.” ainda pretende diferenciar-se tanto na priorização do desenvolvimento de *novas competências*, como ao assumir *as singularidades e especificidades da E.R.* sem perder seu vínculo com as diretrizes das políticas educacionais de caráter universal. (Pimenta ²⁹)

A escola foi institucionalizada no campo sem levar em conta os seguintes aspectos: a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo. Ainda sobre os eventos sucessivos que mostram a valorização da escola do campo nos dias de hoje, cabe especialmente destacar a aprovação do parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 01 de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*, reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios; reafirmando, assim, a prioridade que a Educação para a população rural deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (PNDR). Eis o texto inicial do documento:

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

²⁹ Pimenta, Luiz Fernando de Mattos (s/d: p.1)

O presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões.

Foi de vital importância a ação provocadora dos Movimentos Sociais, que envolveu os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF)/MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as Universidades e instituições de pesquisa, o Conselho Nacional e Desenvolvimento Rural Sustentável, as ONG's e os demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação das diretrizes.

Em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação no campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendem às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo. Espera-se que toda essa movimentação, estudo, debates, envolvendo as mais diversas instituições e a sociedade civil na construção de uma nova educação no campo consiga promover uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural. Identidade essa que se expresse não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não só da erradicação do analfabetismo e da escolarização, bem como da construção de um projeto de desenvolvimento que elimine a fome e a miséria, que fortaleça a identidade e autonomia dos povos do campo.³⁰

CAPITULO IV: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL

1 Escolas Família Agrícola (EFA)

As EFA são entidades educativas que promovem o desenvolvimento sustentável do meio rural, por meio de um processo de formação dos jovens, com ênfase no desenvolvimento de um espírito de solidariedade (UNEFAB)³¹. São escolas que atendem jovens oriundos de famílias que exercem atividades profissionais ligadas ao setor agropecuário, sendo na sua maioria composta por pequenos proprietários rurais. Tem suas raízes históricas vinculadas às experiências francesas de Maisons Familiaes Rurales, originadas no sudoeste da França, em 1935, por meio da mobilização e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores na busca de alternativa de formação para seus filhos. Da França a proposta expandiu-se gradativamente para outros países e continentes, e, na década de 60, chegou à América Latina. No Brasil tiveram início em meados dos anos 60, no sul do Estado do Espírito Santo e sua

³⁰ Furtado, Eliane Dayse & outros (1999)

³¹ União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (2002)

expansão e diversificação para diversos Estados e regiões brasileiras deu-se a partir de 1988.

1.1 O sistema de ensino

Nos cursos reconhecidos como cursos regulares o sistema de ensino é o seriado, assim como em todos os cursos de ensino médio. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência o sistema é o multiseriado, sendo o critério de ingresso dos alunos a idade acima de 14 anos.

A escolarização divide-se entre: a) ensino fundamental de 5ª a 8ª série, em que além de uma formação geral ocorre a introdução ao mundo do trabalho, e o ritmo de alternância adotado é de uma semana na EFA e uma semana na propriedade agrícola; b) ensino médio integrado à educação profissionalizante, com duração que varia de 3 a 4 anos dependendo das exigências sócio-econômicas e culturais da região. Nestes, o ritmo é de quinze dias na EFA e quinze dias na propriedade. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência o ritmo da alternância passa a ser de uma semana na EFA e duas semanas na propriedade.

1.2 Número de alunos, escolas e sua localização

Existem aproximadamente 152 unidades em 17 estados brasileiros (112 em funcionamento e 40 em processo de implantação), sendo que das unidades em funcionamento 103 destinam-se à formação em nível de ensino fundamental e 21 à formação em nível do ensino médio profissionalizante³².

Quadro 23 Números de alunos, escolas e sua localização

Região Sudeste				Região Nordeste					Região Norte				Região Centro-Oeste			
ES	MG	RJ	SP	BA	MA	PI	CE	SE	RO	AP	PA	AM	GO	TO	MS	MT
23	14	04	01	33	10	08	01	01	04	04	02	01	02	12	01	01
Total de EFAs implantadas: 112, sendo 103 de Ensino Fundamental e 21 de Ensino Médio																
Em implantação: 40 EFAs																

Segundo informações da UNEFAB, essas Escolas atendem no Brasil em torno de 13.000 jovens, envolvendo no seu projeto educativo uma média de 8.000 famílias de agricultores e 3.000 comunidades rurais. Em cada ano letivo ocorre o ingresso de 4.000 alunos, na sua maioria filhos de pequenos agricultores, de meeiros, de assalariados agrícolas e de assentados rurais. Apenas um pequeno percentual, em torno de 5%, são jovens oriundos de famílias de médios agricultores.

³² UNEFAB (2002).

O número de professores, no caso denominados de monitores, envolvidos nas experiências educativas das Escolas Família Agrícola encontra-se, atualmente, em torno de 550 profissionais, sendo a média de quatro monitores nas escolas de ensino fundamental e sete monitores nas escolas de ensino médio.

1.3 Metodologia e estratégias

O modelo pedagógico das EFA, baseia-se em três pontos: a alternância, de formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária; a ênfase na participação das famílias e comunidades na condução do projeto educativo e na gestão político-administrativo da escola; formação integral do jovem, nos níveis profissional, humano e sócio-cultural.

O currículo busca propiciar uma formação que compreenda aspectos profissionais, escolares, humanos, éticos, sociais, espirituais e ecológicos. Procura adaptar-se à realidade do meio em que vivem os alunos. Busca atender à realidade da cultura rural, as peculiaridades regionais e locais da vida no campo mediante o interesse e aprovação da Associação de cada Escola Família Agrícola e segundo a legislação e resoluções vigentes (Regimento da EFA Chico Mendes). São trabalhadas as disciplinas da Base Nacional Comum, destinadas à formação geral que pode variar de acordo com as necessidades e objetivos de cada escola. Há também as atividades complementares: plano de estudos, aulas práticas, práticas realizadas na propriedade familiar, que são atividades comuns a todas as escolas. O ensino é organizado através do Plano de Formação que é uma forma de contextualizar a formação e de articular os saberes da vida com o saber oficial, associando-se de forma interdisciplinar e progressiva segundo as condições de aprendizagem dos alunos.

Os monitores elaboram um Plano de Curso Orgânico que parte de temas geradores e desenvolve o conteúdo progressivamente, em que relacionam os assuntos a serem estudados em determinados períodos letivos. Esse plano dá origem a Planos de Ensino e de Aula. Parte, assim, da formulação dos objetivos gerais do curso para os objetivos específicos de cada região, para um levantamento de questões de interesse dos agricultores, para uma divisão dos temas em unidades de ensino e, por fim, para a programação das sessões escolares (semana de estudos na escola).

A execução das atividades práticas é realizada na própria escola, que dispõe de uma área ou propriedade agrícola anexa, cultivada pelos alunos como unidade de ensino, de demonstração e de produção. Os alunos, além das aulas práticas realizadas no meio escolar, são responsáveis nas suas tarefas diárias pelo cuidado das plantações e dos animais.

Os instrumentos pedagógicos da alternância são:

- Plano de Estudo – É uma pesquisa que o aluno realiza sobre sua realidade de vida sócio-econômica, elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhado durante a sessão familiar;

- O Caderno da Realidade: É uma pasta (port folio) onde o aluno vai recolhendo as pesquisas, sínteses pessoais e grupais, esquemas, desenhos, croquis, fotografias e demais atividades decorrentes do Plano de Estudo;
- Colocação em Comum: É o espaço da socialização do Plano de Estudo, no meio escolar, transformando o saber de cada um dos alunos num saber grupal, a partir de questionamentos a serem aprofundados nas diversas matérias e atividades, gerando um texto, uma síntese;
- Fichas Pedagógicas: Reúnem os conhecimentos do saber popular com o saber científico, num esquema metodológico interativo, propondo a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno;
- Visitas de Estudo: São realizadas em propriedades ou instituições com a finalidade de ampliar e complementar o tema do Plano de Estudo. Oportuniza o confronto do saber pessoal e grupal com o saber dos outros. Possibilita descobrir outras profissões, outras idéias e experiências;
- Palestras: para aprofundar temas ligados Plano de Estudo;
- Visita às famílias: realizada pelos monitores, visa a interação escola x família nos aspectos, social, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo Plano de Estudo;
- Experiências: são atividades de retorno de cada Plano de Estudo, realizadas pelos alunos na propriedade da Escola da Família Agrícola ou em casa ou em outras propriedades;
- Projeto Pessoal: Cada aluno será acompanhado na construção do seu projeto profissional ou de continuidade nos estudos;
- Estágios: Realizado nas duas últimas séries do Ensino Fundamental e tem a finalidade de descobertas das atividades profissionais do meio e ajudar na orientação vocacional do jovem.

A avaliação dá-se sobre a pesquisa do Plano de Estudo, a Colocação em Comum, as atividades de retorno, além dos conteúdos trabalhados nas matérias lecionadas no período e nas demais atividades, como visitas de estudo, palestras, serões³³.

1.4 Gestão

As EFAs, por princípio, são geridas por uma Associação de Pais, alunos, lideranças e entidades comunitárias, responsável pela direção e gerenciamento da escola, cujo organograma funcional envolve uma Diretoria; uma Secretaria; uma Gerência Técnica-Administrativa; uma Seção de Atividades Administrativas e uma Seção de Atividades Técnicas-Pedagógicas³⁴.

Os monitores, além das suas funções ordinárias, também assumem algumas funções na manutenção e organização da administração da EFA, como a responsabilidade de determinados setores das atividades produtivas da propriedade agrícola da escola, o desenvolvimento de atividades de contabilidade, de secretaria, assim como da

³³ Regimento da EFA Chico Mendes (s/d).

³⁴ Queiroz (1997)

responsabilidade na coordenação geral da escola. A indicação do Diretor normalmente é realizada pela Associação da EFA, que assume o papel de assessor da diretoria da Associação da EFA, com direito a voz e voto nas reuniões e assembléias³⁵.

O financiamento das Escolas Família é fruto de negociações entre as Associações das escolas com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal. Existem, ainda, situações em que são os agricultores que mantêm 60% dos recursos de manutenção. Várias escolas contam, também, com recursos financeiros advindos de projetos realizados em parceria com ONG's nacionais e internacionais e com Fundações.

1.5 Resultados

Segundo trabalho do INEP³⁶, na bibliografia consultada, existem controvérsias quando se trata de evasão. De um lado, afirma-se que o índice de evasão nas EFA é considerado como sendo muito baixo, chegando em algumas escolas a ser quase nula. Todavia, Queiroz³⁷, aponta em seu estudo a existência de um alto índice de evasão escolar, em torno de 43%. A verdade é que varia de estado para estado e não há muitos estudos que comprovem uma ou outra opinião.

As concepções dos envolvidos de maneira geral contemplam o desejo e o compromisso na construção de uma escola e uma educação específica e diferenciada, que contribui para a permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, para a melhoria das suas condições de vida e de trabalho. No caso específico dos monitores, "suas representações sobre a escola convergem para um aspecto comum: a valorização da EFA como espaço de formação escolar que, valorizando a realidade e a cultura do campo, tem o papel de formação de sujeitos críticos e participativos no processo de busca das transformações necessárias ao meio rural³⁸.

Apresentam como dificuldades: as especificidades da pedagogia da alternância; problemas de infra-estrutura, transporte escolar e de espaço para atividades esportivas; número excessivo de matriculados, dificultando o acompanhamento no meio familiar; relacionadas aos monitores a rotatividade, ausência de capacitações e técnicas pedagógicas. Os aspectos positivos são: os conteúdos práticos do currículo, a ênfase na formação pessoal do aluno, manutenção do vínculo do aluno no meio rural, o sistema de internato, as vivências e atividades em grupo, o bom relacionamento no meio escolar e o potencial do Plano de Estudo.

As escolas possuem uma grande inserção na comunidade, já que, na maioria, sua criação ocorre a partir do envolvimento e mobilização dos membros da comunidade e das famílias interessadas em uma educação diferenciada para seus filhos. Esta inserção é viabilizada pelos instrumentos pedagógicos da alternância, principalmente, por meio das visitas às famílias realizadas pelos monitores e da realização das

³⁵ Regimento EFA Chico Mendes (s/d)

³⁶ INEP (2003)

³⁷ Queiroz (1997, p.186)

³⁸ idem

pesquisas do Plano de Estudo pelos alunos. As escolas são consideradas uma extensão da comunidade

2 As Casas Familiares Rurais (CFR)

As CFR constituem uma outra vertente das experiências brasileiras de formação em alternância, vinculadas ao movimento internacional das Maisons Familiares Rurales (MFR). Foi na década de 80 coincidindo com fase de efetiva expansão das Escolas Família Agrícola, que ocorreu a implantação das primeiras experiências de Casas Familiares Rurais, inicialmente no nordeste brasileiro. Todavia, foram experiências que nasceram e tiveram seu desenvolvimento totalmente desvinculado do movimento das EFA, constituindo-se sob orientação direta da Union Nationale des Maisons Familiares Rurales (UNMFR).

Atualmente vem ocorrendo uma acentuada expansão das Casas Familiares Rurais no nordeste brasileiro, com uma previsão de que, nos próximos três anos, haverá a existência de mais de cinquenta na região. Nessas ações de expansão, destaca-se o envolvimento de entidades e ONGs internacionais, voltadas para a área de desenvolvimento rural. Uma característica daí decorrente é que há uma articulação muito maior das Casas Familiares Rurais com as Secretarias de Agricultura que com as Secretarias de Educação.

2.1 Sistema de ensino

As Casas Familiares Rurais ministram seus cursos de formação apenas em nível do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. É realizado em 3 (três) anos, englobando um total de 42 semanas letivas de ensino presencial, na Casa Familiar Rural ; 108 semanas letivas de aula a distância, na propriedade. Em cada ano são 14 semanas letivas de ensino presencial e 36 semanas letivas de ensino a distância. O ritmo de alternância adotado é de uma semana na Casa Familiar e duas semanas na propriedade, com os alunos perfazendo uma média de quatorze semanas/ano no centro de formação.

2.2 Distribuição das Casas Familiares no Brasil

Atualmente, conforme quadro abaixo, o movimento nacional das CFRs conta com aproximadamente 125 unidades sendo, 97 em funcionamento e 28 em processo de implantação, em 14 estados brasileiros (ARCAFAR)³⁹.

³⁹ Arcafar (2002)

Quadro 24 Distribuição das Casas Familiares no Brasil.

Região Sul			Região Norte			Região Nordeste						Região Sudeste	
RS	SC	PR	PA	AM	RR	PE	MA	PB	RN	PI	BA	SP*	MG
07	22	38	07	01	01	02	03	01	01	01	01	10	01
Total de CFRs implantadas: 97													
Em implantação: 28													

Fonte: ARCAFAR - 2002

2.3 Aspectos pedagógicos e metodologia

Três princípios orientam o processo de formação: a utilização da alternância e seus instrumentos pedagógicos, a consideração da realidade de vida destes jovens como ponto de partida da formação e o envolvimento e participação das famílias no processo de formação. Os dois grandes desafios são: garantir ao aluno o acesso ao conhecimento científico, universal, conforme ao currículo básico do ensino fundamental; e assegurar o conhecimento técnico-científico pertinente a exploração agrícola⁴⁰.

Em sua proposta curricular apresentam como objetivos a educação dos jovens para a cidadania, para a vida em comunidade, para soluções de problemas individuais e coletivos, para formação de agricultores com conhecimento amplo e específico da realidade em que atua. A CFR tem o compromisso de aliar a formação técnica com a formação geral. Para tanto, a proposta se efetiva por meio do instrumento pedagógico denominado "Plano Geral de Formação", composto por Planos de Estudo que são elaborados conjuntamente com a participação dos jovens e de suas famílias, por meio da Pesquisa Participativa. Na elaboração dos Temas de Estudo, os monitores contam com a participação de profissionais ligados à área da educação, agricultura, saúde e outras. A partir do planejamento dos temas é feita a ligação dos diferentes conteúdos científicos com as disciplinas de formação geral.

O currículo é sempre montado visando associar as matérias básicas: matemática, física, história, química, português e outras, às atividades agrícolas desenvolvidas no município, como milho, suíno, feijão, saúde, etc. Assim, no momento em que o jovem está aprendendo sobre milho e o seu plantio, procura-se trabalhar o conteúdo da matemática, necessários e relacionados às atividades rurais, como cálculos para medição da área da propriedade, da lavoura plantada, e assim por diante. Nesta perspectiva é que também são desenvolvidas as outras disciplinas. Os currículos são elaborados a partir de temas sugeridos pela Associação, temas que são delineados em função do calendário agrícola, variando de acordo com cada região.

Os temas desenvolvidos durante os três anos são orientados por quatro grandes eixos: Humano, Vegetal, Animal e Conteúdos diversos. A partir destes eixos, os conteúdos ramificam-se em temas próprio à cada região onde a CFR encontra-se inserida.

⁴⁰ Projeto de reconhecimento das CFRs, SEE/SC (1996).

- Eixo Humano: engloba conteúdo das áreas de saúde e saneamento - higiene e doenças; Alimentação; Economia Geral - Crédito Rural; Administração, Planejamento, Administração do lar, Animação e Comunidade.
- Eixo Vegetal: engloba conteúdos relacionados a cultura do Milho, Fruticultura, cultura da Soja, a cultura do Trigo, Plantas Medicinais, Horticultura e Silvicultura.
- Eixo Animal: engloba conteúdos relacionados a Bovinocultura de leite, Bovinocultura de corte, Suinocultura, Avicultura, Piscicultura e Pequeno animais.
- Eixo outros Conteúdos: engloba conteúdos relacionados a questões de Solos, Mecanização Agrícola, Agrotóxicos, Industrias Rurais, Associativismo e Cooperativismo, Saneamento ambiental, Paisagismo, Artesanato, Irrigação e Drenagem.

Organização do Ensino

O regime de funcionamento das Casas Familiares é o de semi-internato, por meio da pedagogia da alternância que prevê um ritmo de uma semana presencial, no ambiente escolar, um total de 14 semanas de atividades letivas, e duas, no ambiente familiar/produtivo, perfazendo, 39 semanas de atividades práticas na propriedade. Durante as duas semanas na propriedade ou no meio profissional, o jovem realiza um Plano de Estudo, discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências na sua realidade, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. Recebe visitas sistemáticas de acompanhamento e orientação dos monitores nas eventuais dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades práticas e teóricas. Durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam em comum com ajuda dos monitores, os problemas, as situações levantadas na realidade, buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos.

Através os cursos profissionais com fichas pedagógicas que fazem parte da Pedagogia da Alternância são integradas a formação geral (interdisciplinaridade), a educação social e humana, e o desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo.

Uma equipe de monitores, das áreas de Ciências Agrárias e Economia Doméstica, entre outras, é responsável pela organização, pela dinamização das atividades docentes, e pela elaboração, em conjunto com os pais da Associação da CFR e Órgãos, de um Plano de Formação, sempre respeitando o calendário agrícola local. Os monitores têm apoio e assessoramento técnico e pedagógico das entidades locais e estaduais. Acompanham o trabalho, o projeto pessoal de cada jovem e particularmente, através das visitas nas famílias durante os períodos de alternâncias. Os instrumentos utilizados no processo educativo são os mesmos das EFAs, já descritos anteriormente.

Um outro aspecto destacado no cotidiano das CFRs refere-se a existência de um clima educativo favorável, proporcionado pela alternância. O número reduzido de jovens por turma na CFR, permite a utilização de uma dinâmica de formação participativa. Os jovens são divididos em pequenos grupos para realizar os mais diferentes tipos de trabalhos que vão desde as atividades domésticas, tais como: limpeza da Casa Familiar, arrumar os quartos, fazer comida, lavar a louça e participar de toda ação

educativa e pedagógica da Casa. Esta ação tem por objetivo criar um ambiente favorável na realização das tarefas, bem como proporcionar uma relação de liberdade e responsabilidade, permitindo a cada jovem firmar-se dentro do grupo, promovendo uma visão interdisciplinar do mundo que o cerca⁴¹.

De acordo com o Regimento Escolar, para a promoção do aluno nas CFRs, considera-se o aproveitamento e a frequência, sendo obrigatória a frequência aos estudos intensivos desenvolvidos na CFR, visto que a carga horária maior está prevista para o ensino a distância.

2.4 Gestão

A gestão das CFR é similar à das EFA, sempre amparada pela associação formada pelas famílias dos alunos. Tem estatuto próprio, um conselho com 18 membros, sendo um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro, três membros do Conselho fiscal, três suplentes e oito conselheiros gerais. O financiamento das escolas decorre das negociações estabelecidas entre as Associações com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal.

2.5 Resultados

Não há informações sistematizadas sobre a permanência dos jovens nas casas. Entretanto há estudos que revelam o que pensam as pessoas envolvidas no processo educativo das CFR, dificuldades, adequação às suas necessidades e expectativas. No estudo de Silva, já mencionado, a escola é avaliada positivamente como espaço de profissionalização do jovem agricultor, como instrumento de desenvolvimento da propriedade rural e como espaço de preparação para uma atuação no meio rural.

Apresentam como dificuldades, a adaptação inicial ao sistema de internato, e às famílias, dificuldades relacionadas as limitações financeiras de algumas delas na implementação de projetos técnicos dos alunos. Quanto aos pontos fortes, são apontados a motivação no processo de formação, a valorização do conteúdo prático da aprendizagem e as vivências em grupo, e a participação das famílias. Quanto as melhorias necessárias, são ressaltados nos aspectos pedagógicos a necessidade de reciclagem de monitores, de ampliação dos níveis de ensino e melhoria dos recursos pedagógicos utilizados, além da melhoria na participação nas atividades da escola, maior segurança e confiança dos pais.

O estudo de Estevam⁴², revela expectativas do jovem da CFR, em relação ao seu futuro profissional, após o término do curso: enquanto 87,20% dos entrevistados aspiram continuar na profissão de agricultor, os outros 12,80% pretendem continuar os estudos, mas com profissões associadas ao meio rural, como é o caso do técnico agrícola e do engenheiro agrônomo.

⁴¹ CFRQ (s/d)

⁴² (2001)

2.6 Inserção da Escola na Comunidade

“A própria comunidade se constitui como uma associação que participa ativamente do processo de existência e manutenção da Casa Familiar Rural. A família, ao mesmo tempo em que compõe a associação, é contemplada com os novos conhecimentos que os alunos recebem na Casa Familiar Rural. E nesse caso família e Casa Familiar Rural estão intrinsecamente ligadas pelos benefícios que uma oferece a outra”⁴³.

3 Escola Ativa

A Escola Ativa baseia-se no modelo pedagógico da *Escuela Nueva*, implementada na Colômbia em 1975 e hoje adotada também em diversos países latino-americanos. Inspirou-se no movimento pedagógico-cultural da Escola Nova, no começo do século, que pretendia romper com a educação tradicional, passiva e autoritária. A proposta inclui estratégias inovadoras e recursos pedagógicos visando à melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas, principalmente situadas em áreas rurais.

No Brasil, a Escola Nova/Escola Ativa teve início no Projeto Nordeste/MEC, em 1997, e foi, posteriormente adotada pelo projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), programa de cooperação internacional desenvolvido pelo Ministério da Educação.

3.1 Atores Envolvimos, Localização e Números da Escola Ativa

Segundo dados do Fundescola/MEC, até 2002, havia 2702 escolas distribuídas em 19 estados e 374 municípios adotando o modelo da Escola Ativa. O número de alunos e professores que também estavam envolvidos nesse modelo pode ser visualizado no quadro abaixo.

⁴³ Projeto de Reconhecimento das CFRs, 1996)

Quadro 25 Número de municípios, escolas, alunos e professores envolvidos na Escola Ativa por Região

Região	Municípios	Escolas	Independizadas	Alunos	Professores
Nordeste	215	1340	73	51892	2348
Centro-Oeste	52	398	49	9221	505
Norte	107	964	113	35008	1447
Total	374	2702	235	96121	4300

Fonte: Coordenação de Modelos Pedagógicos/Fundescola⁴⁴

Em 2003, o número estimado de escolas a serem atingidas é 3609. Os dados comparativos de 1998 até o ano de 2003, demonstram o crescimento no número de escolas que passaram a adotar o modelo pedagógico da Escola Ativa, sendo que o avanço ocorreu nos mesmos estados e municípios que já haviam implementado o modelo em um número reduzido de escolas.

3.2 Organização do Ensino

A estratégia metodológica voltada para classes multisseriadas, esta fundamentada nas seguintes concepções: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e no processo; e promoção flexível.

Propõe-se a desenvolver um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida, respeitando o ritmo de aprendizagem, com calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Para isso, combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico e administrativo, descritos a seguir:

- Guias de Aprendizagem (modulares) - contemplam a concepção curricular proposta para classes multisseriadas, situadas no meio rural, enfatizando a auto-aprendizagem como princípio educativo, possibilitando que os alunos avancem no seu ritmo próprio durante o processo ensino aprendizagem e de forma autônoma. Os conteúdos das diversas áreas curriculares estão divididos em módulos de aprendizagem. Os módulos

⁴⁴ Retirada do Boletim Técnico do Fundescola, 2002, n.63, p.15.

desenvolvem temas fundamentais do plano de aula das matérias curriculares básicas enfatizando temas relacionados às necessidades e características das comunidades às quais se dirigem. Assim, eles têm relação direta com a vida das crianças e da comunidade. Permitem, ainda, que os alunos avancem no seu próprio ritmo durante o processo de ensino aprendizagem uma vez que possibilitam aos alunos trabalhar de forma autônoma, enfatizando a auto-aprendizagem como princípio educativo. A estrutura modular permite, ainda que o aluno, caso se afaste da escola, não tenha que repetir a série no ano seguinte: ao regressar, retoma o módulo que estava desenvolvendo.

- Trabalho em Grupo: assegura a troca de conhecimentos e debates, estimulando o espírito participativo e de colaboração. Alunos organizados em pequenos grupos trabalhando em conjunto ou com o professor, de maneira autônoma, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem, pesquisando e buscando informações em outros materiais instrucionais e na vida real, orientados pelo professor, pelos colegas e pelos guias de aprendizagem.

- Cantinhos de Aprendizagem: espaços estabelecidos na sala de aula com recursos didáticos variados para cada área básica do plano de aula, onde os alunos podem desenvolver atividades que envolvem manipulação, observação e comparação de objetos ou a realização de experimentos, prática ou pesquisa. É nesse espaço que o aluno também se torna co-responsável pela organização e condução da aprendizagem colaborativa.

- Governo Estudantil: trata-se do processo de escolha da representação dos alunos (presidente e vice-presidente) e sua participação ativa na gestão da escola. Por meio de voto direto, a escolha dos representantes viabiliza e legitima a participação ativa e democrática dos alunos na gestão da escola, quer na parte administrativa, quer na pedagógica.

- Participação da Comunidade: o modelo promove relações estreitas com a comunidade com atividades curriculares relacionadas à sua vida diária e seu ambiente natural e social, visando à formação integral do aluno.

3.3 Metodologia e estratégias

As atividades dos módulos são separadas por seções, cada uma das quais tem uma função muito específica. As *Atividades Básicas* procuram despertar o interesse do aluno para os temas trabalhados em aula, buscam a socialização dos conhecimentos e experiências com relação ao tema, a elaboração e construção de novas aprendizagens a partir da observação, manipulação e análise dos textos e objetos e o fortalecimento da aprendizagem por meio de atividades lúdicas. As *Atividades de Prática* buscam consolidar a aprendizagem pela prática e exercício. As *Atividades de Aplicação e Compromissos* permite ao professor comprovar se o aluno está apto a aplicar o que aprendeu em situações concretas de vida, seja com a família e/ou comunidade.

3.4 Materiais Didáticos e Instrumentos da Escola Ativa

- O *Guia de Aprendizagem*, ajuda no desenvolvimento do modelo. Junto a cada módulo acompanha a *Ficha de Controle de Progresso* do aluno. Nesta ficha o professor registra se o aluno atingiu os objetivos previstos para cada módulo e disciplina.
- O *Livro de Confidências*, material didático a ser manuseado pelos alunos, no qual eles escrevem espontaneamente sua própria história, retratada nas impressões do dia-a-dia.
- A *Caixa de Sugestões*, meio pelo qual o aluno pode participar escrevendo suas inquietações e sugestões e enviá-las ao professor. Já na *Caixa de Compromissos* os alunos indicam por escrito e voluntariamente, as atividades que decidiram desempenhar por determinado período. Ainda, os alunos manuseiam os seguintes materiais: cartaz de combinados, ficha de controle de presença e livro de participação.
- O *Croqui da Comunidade*, mapa elaborado e utilizado pelos alunos durante as atividades de aula. Outros materiais elaborados pelos alunos durante o estudo são: ficha familiar, calendário agrícola, monografia e maquete.
- A *Ficha Familiar*, instrumento que levanta informações sobre as famílias da comunidade, como o número de famílias residentes no local, perfil da família, escolaridade de seus membros, principais ocupações e necessidades das diferentes áreas como, saúde, moradia, etc.
- A *Monografia da Comunidade*, trabalho que visa a conhecer, recuperar e valorizar a vida cultural da população.
- O *Calendário Agrícola*, instrumento que registra a época de plantio, colheitas, etc. na comunidade. No regime de aprovação flexível e de respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, o calendário agrícola permite que o professor planeje o retorno de meninos e meninas que, por sua situação econômica, precisam ausentar-se temporariamente da escola para colaborar na colheita⁴⁵.

Quanto à avaliação a cada módulo o professor deve verificar cuidadosamente se o aluno está realizando corretamente todas as atividades e alcançando a aprendizagem desejada. O acompanhamento dos módulos de cada disciplina é feito pelo professor por meio de Fichas de Controle de Progresso, que o aluno deve manter em seu caderno, e que registram se atingiu os objetivos previstos. A avaliação positiva permite o avanço automático para etapas posteriores.

3.5 Gestão

É inserida nos sistemas de ensino das redes públicas e recebe o apoio e segue normas estabelecidas pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação.

No âmbito da escola, um diferencial do modelo pedagógico da Escola Ativa é a forma de gestão centrada no estudante (Gestão Estudantil). Segundo a proposta, trata-se de uma organização dos alunos e para os alunos que visa à sua participação ativa e democrática na vida escolar. Visa capacitá-los para tomar decisões responsáveis e

⁴⁵ Fundescola/MEC (1999)

para o trabalho cooperativo, a gestão, a liderança e a autonomia; formá-los para cumprir seus deveres e exercitar seus direitos.

Cabe a gestão estudantil organizar assembléia geral de alunos para tomada de decisão, organizar comitês de trabalho de acordo com as necessidades da escola e comunidade, compor monitorias para as diferentes séries de estudos que ajudará no acompanhamento das atividades pedidas pelos professores e, aos professores, pais, autoridades e comunidade cabe orientar, coordenar e assessorar os planos estabelecidos pela gestão estudantil e demais ações escolares⁴⁶.

A comunidade também faz parte da gestão da escola, uma vez que o modelo prevê que esta esteja inserida na vida escolar e vice-versa. O professor deve agir como facilitador e dinamizador nesta relação.

O próprio modelo pedagógico da Escola Ativa indica algumas técnicas para o estudo da comunidade: observação participativa; entrevista individual ou com grupos de moradores; pesquisa por meio de questionários a serem respondidos pela população.

3.6 Resultados

Não foram encontrados estudos que apresentem os resultados da Escola Ativa no Brasil.⁴⁷ Segundo as informações do Fundescola, está sendo planejada neste momento uma avaliação externa da experiência.

⁴⁶ (Fundescola/MEC, 1999, p. 66-67).

⁴⁷ Importante registrar a vasta literatura estrangeira existente sobre a Escola Ativa (Escuela Nueva), inclusive avaliações. Essa literatura deverá ser revisada na segunda etapa do Programa de Estudos.

CAPITULO V: CONCLUSÃO

Como vimos ao longo deste trabalho o quadro da educação para a população rural no Brasil é resultante de um processo histórico, econômico, social e cultural vivido neste país, responsável pela quase total ausência de políticas públicas, que garantissem dotação financeira e diretrizes políticas e pedagógicas específicas, para a viabilização de uma escola de qualidade em todos os níveis. A escola do campo historicamente foi tratada, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais que além de não terem continuidade, apresentavam-se como ações justapostas que possibilitavam diferentes concepções de educação.

Se por sua própria conceitualização a Educação para a população rural refere-se à toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações, supõe que os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida, estão sendo respeitados.

Entretanto, olhando para sua situação, com um olhar mais atento e crítico, podemos elencar alguns pontos que nos chamam a atenção e que são merecedores de um maior aprofundamento pelos formuladores das políticas e pelos gestores públicos: a escola do campo é descontextualizada; a relação entre educação e produção é inexistente; suas práticas sociais não são valorizadas; o aluno não é visto como aluno que cedo necessita ser um aluno-trabalhador; seu currículo é inadequado, seu atendimento é precário; a formação dos professores é deficitária e que há no seu contexto, uma total desarticulação entre as políticas que são implementadas visando seu desenvolvimento.

Tomando para uma rápida análise, alguns desses pontos, vemos que seu problema revela uma situação grave, de abandono, pois, além de não considerar a realidade onde está inserida, o contexto e a população a quem se destina, nunca se levou em conta as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-cultural desse povo. O respeito a diversidade cultural e os processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro. Em síntese, não considera a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida, sua forma de pensar e um estilo de vida próprio. Daí se considerar os valores e a cultura camponesa como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a sua população e ao seu modo de viver e de pensar. Com essas características a escola foi institucionalizada no campo sem olhar para a comunidade onde estava inserida, o que a levou a ter uma presença apenas formal na vida das pessoas e, por isso, um significado restrito.

É visível a desarticulação entre as políticas que são propostas para o campo. As políticas destinadas ao estímulo à produção, não apresentam um componente educativo, da mesma forma que as voltadas para a educação, não olham às especificidades da vida produtiva.

A escola não vive processos informativos e formativos relacionados à produção local, motor principal da vida da comunidade e razão de ser da vida rural. O ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade. Ela está voltada aos conteúdos necessários ao processo de urbanização e industrialização, onde a cidade é apresentada como superior e moderna, por quem quer vencer na vida, “uma vez que no rural não há chance de progredir”, ideologia que acabou sendo difundida entre os rurais.

Entretanto, sabemos que a Educação para a população rural tem se instituído não somente através de ações formais dirigidas à escolarização, mas também das ações ditas não-formais que se referem às atividades culturais e às ações educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, ONG'S, pastorais: como a formação política, sindical, técnica, produtiva e comunitária. Apesar da importância que cada uma tem para melhorar a vida no campo, é muito recente a de idéia articular essas ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável.

A Constituição de 1988 possibilita uma virada nesse quadro, ao colocar a educação como um direito público subjetivo, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. A nova Carta Constitucional abriu caminhos para a sociedade discutir como seria essa oferta para os diferentes povos do território brasileiro. Já a LDB ou Lei 9394/96, ao instituir o direito à igualdade do acesso à educação e do respeito às diferenças, possibilitou mudanças significativas nas Constituições Estaduais e a abertura de caminhos para uma educação para a população rural que respeite a realidade do campo e seus sujeitos e seja específica para os mesmos.(art. 26 e 28 da LDB)

Isso possibilitou nas últimas duas décadas, avanços significativos na educação para a população rural. A luta por uma educação para a população rural, pública e de qualidade, é incorporada na pauta de diferentes organizações e entidades, constituindo um movimento pedagógico no campo, como nunca ocorreu na história desse país. Desde então, diversas Secretarias Municipais de Educação, ONG's, Pastorais, Escolas de Formação Sindicais e organizações do campo vem desenvolvendo e gestando uma nova concepção pedagógica, ajustando a organização curricular e a organização e estrutura da escola à realidade das populações rurais e comprometendo esta mesma escola com a construção de um projeto de sustentabilidade para o campo.

Voltando aos dados apresentados ao longo deste trabalho vimos que eles conduzem à conclusão de que são gritantes as diferenças entre o ensino que é propiciado às populações urbanas e o que é destinado às populações rurais; que as diferenças regionais também são grandes e que portanto seria possível dizer que o Nordeste é representativo do Brasil, porque os números aí falam mais forte. Portanto as políticas públicas para atendimento, organização, manutenção e qualidade da rede de ensino da zona rural, além de serem específicas, requerem estratégias diferenciadas daquelas adotadas na zona urbana, o mesmo valendo dizer para o Nordeste em relação às outras regiões.

A formação dos professores em exercício configura-se como uma necessidade urgente, bem como a capacitação continuada, mas aquela que parta de onde os professores estão, da linguagem do seu cotidiano. Da mesma forma, ações que dêem conta das questões salariais que envolvem estes profissionais, urgem serem tomadas. Da mesma forma, não vale falar de universalização do ensino no Brasil se os parâmetros para a elaboração de tais políticas são os da realidade onde as decisões são tomadas e não de onde a fome, a miséria e o analfabetismo estão instalados.

A educação e a escola rural que atenda às necessidades e interesses do campo não podem ser pensadas de maneira isolada; mas devem desempenhar papéis estratégicos na construção de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável. Para isso é mister que ela contribua na construção de um ambiente educativo que antes de tudo considere a existência de diferentes grupos humanos: agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos; que reconheça e valorize os saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos tanto em relação à aprendizagem, quanto à própria produção de conhecimento, sejam eles crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres; e, que respeite a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

Em síntese, caberia à escola ter em sua concepção e por em prática, princípios que reconheceriam o seu papel junto a construção de um desenvolvimento rural sustentável e que norteariam sua prática pedagógica, tendo como referência o respeito, a valorização e o fortalecimento da identidade camponesa, étnica e racial dos diferentes povos do campo.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFIA

- ARCAFAR SUL. Regimento escolar para as casas familiares rurais de Santa Catarina, mimeo, (2002).
- ARCAFAR. Regimento da EFA Chico Mendes, mimeo, (s/d).
- ARROYO, M. G. & FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 2, 1999.
- BENJAMIN, César & CALDART, Roseli S. Projeto popular e escolas do campo. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 3, 2000.
- FAO-UNESCO (2003), “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas” Un estudio conjunto de la FAO y la UNESCO . Coordinado por Atchoarena, D (UNESCO/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAO-UNESCO, Roma-Paris, 2003. http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm
- FURTADO, Eliane Dayse & outros. A educação do campo: um desafio dos assentamentos rurais do Ceará. Projeto de pesquisa (1999)
- FURTADO, Eliane Dayse & BRANDÃO, Maria de Lourdes. O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais: colocando gás na lamparina. Educação e Debate. Fortaleza-Ce, 1999.
- INEP. A educação no meio rural do Brasil. Revisão de literatura. Programa de Estudos sobre a educação rural/do campo no Brasil, mimeo, 2003.
- KOLOLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção por educação básica do campo – Volume 4, 2002.
- KOLLING, E. J. NERY, Ir. MOLINA, M.C. Coleção por uma educação básica do campo – Volume 1, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEC. Boletim Técnico do Fundescola, 2002, n.63, p.15.
- MEC- Sistema de Avaliação do Ensino Básico- SAEB, 2002
- MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil – Estudos avançados, V. 9 no. 24, 1995.
- Projeto Fome Zero. Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil, 2001

- QUEIROZ, J. B de . P. O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. 1997.
- Sader, Emir. Ser de esquerda. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 18 maio 2003. Disponível em: www.uerj.br Acesso em 05/09/2003.
- SAVIANI, Dermerval (1999).
- SILVA, J.G. MERC, J. e BIANCHINE. O Brasil Rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001
- SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Terezinha Cristiane & Bof, Alvana. A educação no meio rural do Brasil. Revisão da literatura. Programa de estudos sobre educação rural/no campo no Brasil. Brasília, Mimeo, 2003.
- TESSER, Ozir. O conteúdo da formação pedagógica do Logus II: a sociologia educacional e a história da educação. In: THERRIEN, Jacques e Damasceno, Maria Nobre (orgs). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.
- WHITAKER, Dulce Consuelo e ANTUNIASSI, Maria Helena. Escola pública localizada na zona rural: contribuição para sua reestruturação. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação/ Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

Sites

http://www.fao.org/sd/erp/index_es.htm

www.nead.org.br/boletim163,152

www.escolabrasil.org.br

www.koinonia.org.br/projetos/educaçãorural

www.puz.ufpb lei – ed. Básica

Casa Familiar de Acailândia – MG

www.cfra.hpg.ig.com.br/pedagogiahtm

A Pedagogia da alternância

www.usfn.br/linguagem_e_cidadania/02_02willelc8.htm

A Ecopedagogia

www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/moacir_gadoti.htm

Classes multisseriada

www.redebrasil.to.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt4.htm

Conselho Estadual de Educação de Pernambuco

www.cee.pe.gov.br/p59_02htm

Casa Familiar Rural

www.planetaorganico.com.br/trabpronaf1.htm

<http://www.senar.or.br>

ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN CHILE

Preparado por Guillermo Williamson¹

¹Especialista en Educación Rural e Intercultural. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. En el Ministerio de Educación fue Coordinador Nacional de Capacitación del Programa MECE/Rural, Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Secretario Regional Ministerial de Educación de la IX Región de La Araucanía.

PRESENTACIÓN

Este texto trata, descriptivamente, de la Educación Básica para la población rural Rural en Chile, enfoca las políticas públicas de educación formal y de algunos programas que se impulsan en comunidades rurales, en especial los de Educación Básica Rural e Intercultural Bilingüe. Se centra en sus escuelas, incompletas o completas, con o sin multigrado. Las incompletas o multigrado son aquellas que ofrecen un servicio educativo hasta el sexto año básico; las completas son aquellas que cuentan con el nivel básico de ocho años. Ambas pueden tener cursos de nivel parvularia. Las incompletas conocidas también como escuelas multigrado, cuentan en general con uno, dos o tres profesores que atienden a varios cursos en una misma sala, por lo que son llamadas también como escuelas uni, bi o tri docentes; sin embargo hay escuelas completas (o poli docentes, es decir, con cuatro profesores o más) que pueden organizar sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado.

Se entenderá por “rural” el territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad y cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agro-pecuarios, mineros o pesqueros, de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes. Lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares. No se explica sólo por la contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano ni se define sólo por una categoría censal, estadística o geográfica.

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de bio-diversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen. El énfasis está en el mundo agrario e indígena, dada la mayor concentración de población escolar en ellos.

El trabajo integra los diversos pueblos indígenas que componen la realidad multicultural del mundo rural, en ese sentido incursiona en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte del proceso educativo rural con una especificidad propia. Particularmente refiere los casos del pueblo aymara y el pueblo mapuche, por su presencia e impacto en las regiones que cuentan con significativa población rural. Entiende la interculturalidad como un hecho socio-cultural y político de realidad que expresa el carácter multicultural de las sociedades y las diversas formas de existencia, creencias y lenguajes que coexisten o conviven en un mismo territorio, el carácter de autonomía o libertad de los pueblos o grupos entre sí, o las relaciones de dominación o subordinación de un grupo, pueblo, cultura, lengua respecto de otro colectivo diferente. No identifica lo indígena con lo rural ya que constituyen categorías diferentes, además,

los indígenas viven mayoritariamente en ciudades aunque su presencia en las zonas rurales es la que preserva la cultura tradicional.

Considera fuentes de información de diversos años, dependiendo del carácter demostrativo, descriptivo o explicativo de la información, aunque hace el esfuerzo por recoger la más próxima al momento actual. La información presentada tiene como límite temporal el año 2002. Utiliza bibliografía de Bibliotecas, Centros de Documentación o Internet; aprovecha ponencias de Seminarios y Congresos vinculados al tema; recoge resultados de estudios e investigaciones de diversas instituciones y experiencias y observaciones de campo del autor en los Programas MECE/RURAL y Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y académicas del Proyecto de Investigación y Desarrollo "Gestión Participativa en Educación-Kelluwün".²

² Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Proyecto de Investigación y Desarrollo impulsado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera con apoyo de la Fundación W. K. Kellogg en los Municipios de Ercilla y Collipulli (1999-2002). Proyecto Diuro 00/106.

RESUMEN EJECUTIVO

El documento aborda las políticas públicas de educación formal rural y de algunos programas que se impulsan en comunidades rurales, en especial los de Educación Básica Rural e Intercultural Bilingüe, contextualizados en las políticas públicas propias de la reforma educativa en curso, en la situación general de la ruralidad en Chile y en cuanto a su relación con la condición indígena de una parte significativa de la población rural.

La población chilena es predominantemente urbana (13.216.121 personas, Censo 2002). Un 14% corresponde a población rural, que se concentra principalmente entre las VI y X regiones, con un 37% de la población rural del país, y doblando en proporción a la población rural del resto de las regiones, al llegar casi al 30%.

El caso de IX Región de La Araucanía es el más crítico en la medida en que la población rural es alta (34%) y la indígena rural es significativa (25,4%); ello en parte debería explicar los menores aprendizajes y también los mayores conflictos sociales. Existe un notorio rezago educativo en las mujeres mapuche rurales, las que sólo alcanzan un 72% de alfabetismo y 4,3 años de escolaridad promedio. El ser rural implica menores Índices de Desarrollo Humano, si además es indígena, la situación es peor y si además es mujer, la situación asume un carácter de discriminación, desigualdad, injusticia social y educativa grave.

Alrededor de un 5% de la población se considera indígena, predominando los que se declaran mapuche, 87%. Un 37% de ellos vive en la IX Región de la Araucanía, constituyéndose en el 23% de la población regional. El 41% de la población mapuche habita en las zonas rurales. También se encuentra población indígena aymara, atacameña, quechua y Rapa Nui en mucho menor proporción. El 70 % de los indígenas del país son menores de 39 años, con un promedio de escolaridad de 8,5 años, sin embargo la deserción, particularmente entre los mapuche, es alta. Entre la educación básica y media: un 30,4%. El 8,4% de la población indígena no tiene estudios, más del doble de los no indígenas. En términos generales las culturas indígenas aparecen discriminadas a través de la omisión (de patrones culturales significativos para los niños), tergiversación (los indígenas son del pasado) y discriminación (folclorización o desvalorización cultural).

Cualitativamente, no sólo se produce una discriminación estructural, determinada por la inequidad del sistema, sino también una pedagógica, que se expresa en el currículo y en las prácticas pedagógicas, así como en la organización escolar. La discriminación provoca en el estudiante rural-mapuche una serie de dificultades, como la baja autoestima y la pérdida de identidad, que se desencadenan y se manifiestan en la escuela misma, generando un mayor porcentaje de deserción escolar y repitencia en los alumnos rurales-mapuche “.

La población escolar rural representa un 14,03 % del total de la enseñanza básica del país, cifra muy próxima a la proporción de población rural del país. La matrícula rural tiene tendencia al crecimiento hasta el 5° año básico, a partir del 6° grado comienza a decrecer.

La educación para la población rural formalmente en Chile es impartida en escuelas, incompletas o completas, con o sin multigrado. Las incompletas o multigrado son aquellas que ofrecen un servicio educativo hasta el sexto año básico; las completas cuentan con el nivel básico de ocho años. Ambas pueden tener cursos de nivel parvularia. Las incompletas conocidas también como escuelas multigrado, cuentan con uno, dos o tres profesores que enseñan a diversos cursos al mismo tiempo y en el mismo espacio, por lo que son llamadas también como escuelas uni, bi o tri docentes; sin embargo hay escuelas completas (o poli docentes, es decir, con cuatro profesores o más) que pueden organizar sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado.

Existe un alto número de establecimientos multigrado, lo que plantea un desafío especial para la educación de la población rural. Son aproximadamente 3.300 establecimientos, con 5.068 profesores y 96.500 alumnos distribuidos a lo largo del territorio nacional.

En los sectores rurales es predominante el sistema municipal de educación (81%) en relación al particular subvencionado (18,4%). El sector particular subvencionado es particularmente significativo en algunas regiones. Durante el régimen militar, a partir de 1980, se autorizó la creación prácticamente libre de escuelas, lo que dio origen a la rápida aprobación de escuelas uni, bi o tri docentes en lugares rurales.

Este proceso alcanzó tal magnitud, asociado a precariedad del servicio educativo, que hubo que normar la creación de escuelas y poner requisitos mínimos, sin embargo, alcanzó a expandirse este sector de escuelas, particularmente en algunas regiones.

Los profesores rurales en el país son un 14,07%, siendo los municipales el 81,17% del total de profesores rurales en todos los niveles del sistema.

Mientras a nivel nacional se aprecia un crecimiento de 12.033 profesores entre 1998 y 2001 (8,92%), los rurales han crecido en 1.021 (5,19%), permanecido estables desde 1999 al 2001, con un aumento de sólo 412 docentes (2,03%). La tendencia cuantitativa global pareciera ser a la estabilidad docente en el sector rural.

En general la formación inicial docente no considera conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad, que los docentes deben enfrentar desde la práctica, desde su formación empírica, combinada con participación en eventos de perfeccionamiento que, en la última década, ha impulsado el Ministerio de Educación a través del Programa de Educación Básica Rural.

La educación de la población rural en el período previo y durante la etapa de inicio de la Reforma Educacional tuvo un desarrollo significativo en relación a las condiciones históricas que existían al asumir el gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Sin embargo, los déficit de calidad, las inadecuaciones culturales, la falta

de participación social, limitaciones contextuales, etc., aún generan bajos aprendizajes y poca articulación a los desafíos sociales de las comunidades rurales y movimientos sociales campesinos y mapuche.

En el campo educacional el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, (1990-1994) diagnostica que el problema de la educación en Chile no está en la cobertura ya que la gran mayoría de los niños y niñas tiene acceso a la educación básica y se plantea que, donde ella es menor, como en la enseñanza media, la solución está en la calidad de la educación asociada a equidad. El análisis básico es que en Chile hay una educación diferenciada entre sectores sociales que hace que a medida que se acerca a los más pobres, la calidad disminuye sustancialmente, por tanto hay una desigual distribución social del conocimiento, lo que tiene como consecuencia que sea imposible la igualdad de oportunidades, cuestión básica para la existencia de la democracia.

Se plantean como principios orientadores centrales, el Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación.

El Ministerio de Educación definió en los noventa a las escuelas rurales multigrado como una de sus prioridades, dado el diagnóstico de inequidad y baja calidad. Y desarrolló dos Programas que tienen directa vinculación con las escuelas rurales: El Programa de Educación Básica Rural y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), siendo el primero más antiguo, de mayor cobertura y amplitud territorial, logrando ya mostrar sus primeros logros en la formulación de una propuesta pedagógica para poblaciones escolares culturalmente heterogéneas; incorporando casi el 100 % de los establecimientos a la Jornada Escolar Completa y elaboración de PEIBs con participación de docentes y familias, y en el mejoramiento de los aprendizajes, dado por una comparación entre las mediciones Simce de 1992 y 1996 (alumnos de 4° Básico en ambos casos) al demostrar un mejoramiento de 25,3% en lenguaje y de 26,5% en matemática; en tanto la reprobación disminuyó en un 5,4% y los retiros en un 6%.

El PEIB, que en el 2003 perfeccionó a 1000 profesores rurales, aún no genera un impacto significativo en el sistema educacional rural, su cobertura aún es baja, se desarrolla focalizado en algunas regiones (I, II, VIII, IX y X principalmente, con menor envergadura en las V, XII y RM), en las escuelas básicas rurales principalmente multigrados, más centrada en la interculturalidad que en el bilingüismo el que cuenta con iniciales experiencias.

A partir de la década de los noventa la educación de las poblaciones tuvo un salto enorme en términos de cobertura, avances en calidad, condiciones de desarrollo profesional y trabajo de los docentes, mejoramiento de infraestructura. Contribuyeron a este avance los programas señalados, como también el Programa de las 900 Escuelas a través de algunas escuelas completas ubicadas en zonas rurales o villorrios, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, la Jornada Escolar Completa en su dimensión pedagógica y de infraestructura, los Proyectos de Mejoramiento Educativo, los Programas de Educación Parvularia, los Programas de la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el esfuerzo específico de ONGs, Universidades (programas y

proyectos, empiezan a aparecer algunas carreras orientadas a la Educación Rural), Iglesias a través de proyectos específicos.

Sin embargo la situación de la población rural continúa con menores índices de acceso al derecho a una Educación de Calidad, con pertinencia y participación. El promedio de escolaridad de la población rural, pese a los aumentos de la última década, continúa expresando una baja calidad de la educación y mostrando una profunda desigualdad respecto de los promedios urbanos. Los años de estudio alcanzan un promedio de 10,3 años en el sector urbano y 6,7 en el rural; el porcentaje de analfabetos, con tendencia a desaparecer en el país, en el sector rural se eleva a 12,2%, mientras en el urbano es apenas de un 2,6%.(2000).

En prácticamente todos los indicadores la educación de la población rural muestra resultados menores; ello se agrava en las con población indígena. Sin embargo ha sido una de las prioridades de los Gobiernos democráticos, a partir del principio de equidad y mejoramiento de la calidad. Ello ha llevado a que se produzca una alta inversión en el sector, en recursos para subvención, infraestructura, salarios, asignaciones, como en aspectos de perfeccionamiento docente y apoyo pedagógico (supervisión, material didáctico).

Sólo en cuanto a la reprobación los indicadores de aprobados y abandono son muy próximos a los promedios nacionales. Destaca la baja tasa de abandono, casi igual a la urbana y la nacional. Esto muestra que el conjunto de medidas tendientes a la retención (Becas Indígena, apoyo a los estudiantes por JUNAE), así como los esfuerzos de mejoramiento de la calidad educacional, han tenido impacto positivo.

Pese a los avances logrados en los últimos años en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, establecidos por mediciones nacionales, continúa siendo la modalidad y sector educacional de menores resultados. La pertinencia curricular aún es relativa, en la medida en que no existen planes y programas propios para estas modalidades de cursos combinados, ni adecuados necesariamente a la diversidad de contextos culturales e interculturales rurales.

La supervisión tampoco consideraba la especificidad de estas escuelas, las que percibía entre una extensión de la urbanidad y un papel civilizador y de sustentación del estado-nación en las zonas rurales. En la década de los noventa se inicia un proceso de formación y especialización de supervisores orientados al apoyo específico de este sector de escuelas.

Existe un sistema de financiamiento especial, complementario a las políticas pedagógicas, que permitió terminar con el permanente desfinanciamiento del sistema generado por la asociación de la subvención a la asistencia de alumnos, lo que hacía que escuelas con muy poca cantidad de alumnos, permanentemente significaran una carga financiera para el sostenedor. Se determinó que aquellas escuelas que hasta 1997 eran multigrado contarían con una subvención especial que de modo progresivo, les permite llegar a recibir hasta 35 unidades de subvención educacional (USE), lo que permite el financiamiento mínimo del establecimiento.

El análisis indica que los mayores problemas de la educación de la población rural no están ni en la cobertura ni en la permanencia, sino –y a pesar de los avances de la última década- en la calidad de la educación y en la desigualdad de oportunidades educativas según territorios de vida: regiones o localización en zonas urbanas o rurales. A pesar de ello todos los indicadores cuantitativos promedio muestran que se acortan las distancias urbanas-rurales como tendencia del sistema.

CAPITULO I: ANTECEDENTES GENERALES DE LA RURALIDAD Y LA EDUCACION RURAL

1 La ruralidad hoy

Definir lo que es la ruralidad hoy implica desprenderse de una visión que ha sido hegemónica en estudios, investigaciones y en la construcción de las representaciones sociales que el propio sistema educacional ha contribuido a conformar a lo largo de su historia y que la asocia a la zona central del país, a lo agrario, a relaciones sociales de latifundio/minifundio, de campesinado, de Haciendas, de exportación de frutas y vinos, de folklore específico, de componente de la identidad nacional, de atraso, de pobreza, de tradición.

En realidad observar la realidad rural desde una perspectiva de regionalización, de multiculturalidad, de contradicciones sociales, de crítica pedagógica, de territorialidad, es descubrir un mundo heterogéneo desde las perspectivas económicas, ambientales, sociales y culturales: incluye minería, agricultura, forestación, pesca y extracción marítima, turismo en diversas manifestaciones, zonas de expansión urbana, ganadería; bosques naturales, aguas interiores y marítimas, gran diversidad de ecosistemas; la gente vive en comunidades, en villorrios, en zonas de pequeña agricultura y minifundio, al interior de fundos, en pueblos.

La ruralidad no se define sólo por su territorio “no-urbano” vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias, economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas, particularmente en ciudades pequeñas y medianas, ampliándose a las condicionantes básicas del desarrollo local y regional. El mundo rural ha cambiado drásticamente y está cambiando aún más.

Hoy se define más que por la estabilidad, por la dinámica de transformación en que se encuentra y que afecta a todas las dimensiones del territorio, de la existencia, de la economía local, organización social y socialización, de las culturas, de las creencias, de las lenguas. Los habitantes rurales continúan subordinados a los mercados, a empresas externas, al estado; excluidos del ejercicio pleno de muchos derechos humanos, individuales y colectivos; sufriendo discriminación en diversos ámbitos de la existencia social e institucional.

El campesinado, indígena y no indígena, convive entre un mundo de creencias, economía, relaciones sociales sustentado en la tradición con los efectos y nuevas relaciones, ideologías, productos simbólicos y materiales de la modernización. Los escenarios socio-culturales varían desde aquellos habitantes rurales próximos a zonas de tecnologización productiva o agro-industrial de punta, orientadas al mercado internacional, a aquellos que permanecen en zonas de producción tradicional orientado a la sobrevivencia y mercados locales. Los primeros con diversos grados de integración por la vía del empleo formal, permanente o temporal, o por algún encadenamiento

productivo; los segundos, continúan integrados a mercados o redes de cooperación locales, luchando por mantener sus tierras frente a la presión forestal, del turismo, de la expansión urbana, de la agroindustria. Los indígenas rurales continúan excluidos y en peores condiciones de vida, aunque gracias a la Ley Indígena (Nº 19.253; 1993) y a las políticas de los gobiernos democráticos han asegurado y ampliado las tierras en su poder.

La población chilena es predominantemente urbana (13.216.121 personas) y la rural se constituye de 2.185.831 de personas (14,19%); sin embargo al establecer diferenciación regional, se verifica que, por ejemplo, entre las VI y X regiones viven 5.634.025 personas (36,57% del país), de las cuales 1.622.870 son rurales (28,8%), lo que es el doble del promedio nacional y hay regiones en que la población rural es un tercio del total regional, como es en la VI (31,73 %), la VII (36,38 %), la IX (33,42 %) y la X (39,94 %).³ Del total de Hombres los rurales representan un 15,40% y del de Mujeres, las rurales constituyen el 13,03 %: hay una proporción algo mayor de hombres que de mujeres en la población rural.⁴

Las personas trabajan en sus propios predios, otros deben desplazarse al trabajo agrícola de forma diaria, semanal o temporal; en algunas regiones, principalmente forestales, se ha instalado el sistema de subcontratistas que reproducen formas precarias de empleo y subempleo. Según el Censo 2002 los ocupados activos rurales eran 587 mil, descendiendo con respecto a la misma encuesta 1992 que registró 661 mil trabajadores; indicaría también que sólo el 55% de la ocupación rural corresponde a la agricultura y pesca, seguida por la industria manufacturera (7%) y la construcción (6%), en una disminución del empleo agrícola.

Esta tendencia, pese a mostrar un ritmo menor el último cuatrienio, producto de la mayor dinámica de las actividades silvo-agropecuarias, se mantiene como resultado de los procesos de mecanización y automatización, ajustes en personal de las empresas para reducir costos y la expulsión de mano de obra no remunerada. Para el próximo decenio se espera una disminución en el orden de 50 a 100 mil ocupaciones en este sector.⁵ La inversión en los últimos años ha sido muy significativa en algunas áreas rurales; destaca el Sector Forestal por su gran impacto económico, ambiental, social y cultural⁶ en a lo menos cuatro regiones del país.⁷ Desde la ruralidad se han construido parte significativa de las exportaciones del país con diversos grados de valor agregado industrial.⁸

³ INE, Chile, Estimaciones y Proyecciones de Población, por sexo y Edad. Total País y Regiones: 1990-2010. Urbano-Rural. www.INE.cl

⁴ Id.ant.

⁵ Echenique, J, 2003

⁶ Mc Fall, S, & MacKinnon, D, 2001

⁷ La inversión entre 1990-2002 ha sido de 4.635 millones de dólares, proyectándose para el periodo 2003-2010 una inversión de 3.235 millones de dólares, fundamentalmente en las VII y VIII regiones. In: Diario Estrategia. 11 de agosto de 2003. Pág.17.

⁸ Entre las 30 mayores empresas exportadoras (FOB) del periodo enero-mayo 2003, una mayoría se vincula a la explotación o industrialización de recursos naturales, por tanto referidos a zonas rurales: minería y petróleo (18 empresas), a la forestación, celulosa y madera (4), a la exportación de frutas (4), a la explotación de recursos marinos y salmones (3). In: Diario Estrategia, 11 de agosto de 2003. Pág.26. Entre éstas están las 25 empresas del país que responden por el 49,1% sobre el total exportado el año 2002; el resto (50,9%), corresponde a 6.093 empresas de diverso tamaño, volúmenes y periodicidad de exportaciones. (Id.ant, pág.1)

Cuadro N° 1 Sectores Niveles de Pobreza e Indigencia en Chile (%)

	Pobreza		Indigencia	
	1990	2000	1990	2000
Urbano	38,4	20,1	12,4	5,2
Rural	39,5	23,8	15,2	8,3

(Fuente: CASEN 1990 y 2000)

La pobreza y la exclusión atraviesan la ruralidad de norte a sur del país. Pese a los avances de la última década en las condiciones de vida que han permitido disminuir los índices de pobreza e indigencia entre 1990 y el año 2000, la brecha entre indicadores urbanos y rurales aumentó: si en 1990 la diferencia en la pobreza era de 1,1%, el 2000 es de 3,7%; en la indigencia la diferencia entre ambos años y sectores pasó de 2,8% a 3,1%. Ambos estados se concentran en las regiones I, IV, VIII y IX, siendo esta región la más afectada con un 34,9% y 13,6% de pobreza e indigencia respectivamente (2000).

Los mundos rurales continúan siendo fuente de expulsión de mano de obra hacia las ciudades (entre los Censos de 1992 y 2002 la población rural disminuyó en 205 mil personas)⁹ o de retención transitoria para sectores exportadores o agro-industriales.

Respecto de los niños, aquellos rurales e indígenas presentan peores indicadores que los de zonas urbanas o no indígenas.¹⁰ El contexto rural de pobreza y sus consecuencias en las familias marca negativamente las condiciones de desarrollo de los niños rurales, indígenas y no indígenas, obligando a la escuela a suplir déficit generados por la estructura social.

Se está redefiniendo la dinámica poblacional, en la medida en que una cantidad de población que vive en ciudades se traslada a trabajar a la agricultura (40 % según la CASEN 2000); en algunos casos hay flujos de retorno de las ciudades al campo, particularmente en jóvenes de las poblaciones indígenas, en el contexto de la crisis económica de la segunda mitad de los noventa y de la pérdida de sentido de pertenencia,¹¹ expresando las tensiones entre la integración a los procesos de modernización y la defensa de su identidad tradicional rural indígena.

⁹ Echenique, J, 2003

¹⁰ Un estudio de MIDEPLAN, muestra que las regiones VII y IX, ambas con alta ruralidad, son las regiones con peores condiciones favorables para el desarrollo de los menores: sobre un máximo de 1,0 la VII alcanza a 0,435 y la IX a 0,403, en cambio la Región Metropolitana alcanza a un 0,638. (Encuesta MIDEPLAN. Diario La Tercera 25.01.2001). Otro estudio, esta vez de la Universidad de Chile, señala que el "déficit de estatura es mayor en comunas pobres, entre las que destacan las de la IX Región, mayoritariamente de población mapuche, donde más del 50% de los escolares que ingresan a primero básico presentan déficit. Al comparar el crecimiento en estatura de niños que viven en comunas rurales versus urbanas, se observa que los primeros tienen menor crecimiento". (In Bustos, P.; Weitzman, M. & Maldonado, H, 2000 Pág.38). En general, los niños de comunas rurales, indígenas y no indígenas, nacen con talla (peso y longitud) muy semejantes, sin embargo, la progresión hacia el déficit de talla posterior se agudiza en los menores de muy alta vulnerabilidad, lo que se encuentra tanto en las comunas rurales de la IX Región, como en otras de la VI y Región Metropolitana (donde la presencia de niños indígenas no es significativa), "lo que hace pensar que las condiciones sociales (pobreza) son las que principalmente determinan el déficit de estatura en niños de comunas más vulnerables" (Id.ant., Pág. 44).

¹¹ En nuestras investigaciones en Ercilla, IX Región de La Araucanía, trabajamos con jóvenes que habían regresado de Santiago donde laboraban como empleadas domésticas o estudiaban la enseñanza media debido a que no habían encontrado trabajo por el desempleo, a que no "se habían encontrado" en las poblaciones periféricas, a las bajas expectativas de ingreso de quienes habían culminado estudios y preferían volver a vivir en su lote, del trabajo agrícola junto a sus familias; hubo matrimonios jóvenes que regresaron a los sitios familiares producto de la cesantía presionando el frágil equilibrio producción/consumo de las economías

En el norte, el uso no agrícola del agua, ha profundizado los procesos de migración de la población aymara, dedicada al pastoreo en el Altiplano, hacia las ciudades, modificando sus estructuras familiares y comunitarias y readecuando la fuerza laboral. Este proceso de reducción o destrucción de las bases materiales de reproducción aymara, fundamentalmente los recursos hídricos, favorece la expulsión a las ciudades y en consecuencia provoca la endoculturación de los niños y jóvenes, la pérdida de la lengua, la desestructuración de las comunidades y en definitiva la no reproducción de la cultura andina.¹²

En el sur del país los datos "...muestran por una parte la brecha que se está produciendo entre la sociedad criolla regional y nacional y la sociedad mapuche rural. Habría una serie de procesos estructurales que permitirían pensar que las comunidades y territorios mapuche se convierten crecientemente en áreas de refugio y espacios de resistencia cultural y social frente a las modernizaciones que ocurren en el país y en especial en la sociedad regional del sur (...). Junto a esos elementos de resistencia y manutención de las formas tradicionales de la cultura y sociedad mapuche rural, hay movimientos también estructurales que llevan a una mayor flexibilidad e integración de esta sociedad con la chilena."¹³

Las contradicciones urbano-rurales continúan desde la perspectiva del ejercicio de los derechos humanos, pero también de la distribución del poder, de los beneficios generados por la riqueza producida socialmente: v.gr. en los ingresos medios mensuales de los hogares, existe una diferencia negativa entre la población rural y urbana o en las cotizaciones previsionales donde se produce el mismo fenómeno.¹⁴ La concentración económica, del poder político, de las principales actividades artísticas, de los servicios, se produce particularmente en Santiago en detrimento de las regiones, en especial de las agrícolas, modelo que se reproduce al interior de las regiones con sus principales ciudades, en detrimento de las comunas. El que empresas agro-industriales, forestales, mineras (las que lo hacen), tributan en sus matrices, hace que las regiones desde donde extraen las materias primas o tienen sus explotaciones casi no reciban ingresos tributarios por el uso de su suelo, subsuelo o aguas.

La destrucción ambiental, la erosión, la desertificación, la falta de agua, la introducción de especies exógenas que destruyen eco-sistemas, son procesos consecuentes de la expansión de sectores económicos como la minería, la industria del salmón, la forestación¹⁵. Los practicantes de la medicina tradicional no encuentran hierbas,

familiares. Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Universidad de La Frontera/ Departamento de Educación; 1999-2002.

¹² http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/1b/ciencias_veterinarias_y_pecuarias/simposio 1999...

¹³ Bengoa, J, 1996 Pág. 27-28

¹⁴ Respecto de los ingresos mientras en los rurales era de \$ 277.000 en los urbanos era de \$ 540.000 (noviembre 2000, considera todas las fuentes de ingreso), diferencia que se ha acentuado en el tiempo: en 1990 el ingreso medio rural representaba el 71,9% del urbano, el 2000 había bajado a un 51,3%. En el de las cotizaciones previsionales mientras el 56,4% de los ocupados rurales no cotiza en ningún sistema, esta proporción es de 34,3% en los trabajadores urbanos (2000) (In Echenique, J, 2003).

¹⁵ En este caso "... la sobrevivencia de nuestros bosques está gravemente amenazada. Ya no hay tiempo para ser poéticos, románticos, estetas. La realidad con que nos encontramos al investigar el bosque chileno es que, prácticamente, ya no existe. Lo que hasta hace unos pocos años eran selvas húmedas, exuberantes, de gigantescos árboles, hoy son terrenos desnudos y erosionados o monótonas plantaciones de pinos y eucaliptos. Las quebradas están secas, los suelos, duros y pobres y la diversidad natural ha desaparecido. Los bosques están relegados a lo más inaccesible de nuestra geografía y aún así, cada vez más, la

plantas, árboles para aplicar su conocimiento ancestral: un patrimonio cultural del país en las comunidades rurales o indígenas se pierde día a día.

Los procesos que se producen en la zona altiplánica producto de la privatización de las aguas y su uso intensivo en emprendimientos no agrícolas, deben hacer reflexionar sobre los "... efectos de un desecamiento progresivo en el proceso de desertificación, en la pérdida de diversidad de especies naturales de productos agrícolas, en las consecuencias de una disminución de los volúmenes de agua requeridos por los sistemas de riego andino, en el abandono de tierras productivas y en el empobrecimiento del campesinado andino".¹⁶

El capitalismo se ha instalado como modo de producción en toda la extensión del territorio nacional, permitiendo la débil existencia de otras formas de gestión, propiedad y empresas asociativas en sectores muy acotados territorialmente. La sociedad rural continúa con asociativismo y organización, sin embargo, su cantidad y sobre todo su poder social y político es muy escaso, más aún si se compara en relación a los años previos a 1973.

Las posibilidades efectivas de inclusión o integración de estos sectores, a los mercados, a las fuentes de capital, a la modernización tecnológica, con proyección estratégica de autonomía y desarrollo es precaria. Hay experiencias de asociativismo productivo que incluso se dedican a la exportación. Sin embargo, muchas con experiencias fracasadas o limitadas en términos de generación creciente de ingresos mínimos para superar la pobreza, para constituirse en actores económicos relevantes; sin apoyo de capital suficiente, permanente, de largo plazo, con apoyo técnico pertinente. Si bien han mejorado las condiciones de vida e ingreso, no se ha constituido un sector económico asociativo significativo o de impacto regional.

Culturalmente la ruralidad se compone de criollos o mestizos, indígenas y descendientes de colonos, con identidades socio-culturales propias en los territorios. Además del español se habla mapudungun, aymara, quechua, alemán. Conviven hombres y mujeres que se desplazan entre Chile, Perú, Bolivia y Argentina¹⁷ o de forma transitoria o permanente entre sus comunidades de origen y otros lugares del territorio, orientados en su migración por las fuentes de trabajo. Las culturas e identidades se ven afectadas radicalmente por el impacto creciente y masivo de los medios de comunicación.

incorporación de nuevas tecnologías permite la explotación de estos últimos remanentes." (Defensores del Bosque nativo, 1993 Pág.13).

¹⁶ http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/1b/ciencias_veterinarias_y_pecuarias/simposio 1999...

¹⁷ Para el caso mapuche ver Hernández, I, 2003

2 La Educación básica para la población rural

La Educación básica para la población rural constituye un sector específico del sistema educacional, en el sentido de que se define por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y especificidades pedagógicas propias. La educación de la población rural en prácticamente todos los indicadores muestra resultados menores; ello se agrava en las con población indígena. Sin embargo ha sido una de las prioridades de los Gobiernos democráticos, a partir del principio de equidad y mejoramiento de la calidad. Ello ha llevado a que se produzca una alta inversión en el sector, en recursos para subvención, infraestructura, salarios, asignaciones, como en aspectos de perfeccionamiento docente y apoyo pedagógico (supervisión, material didáctico).

Lo pedagógico constituye el mayor desafío. Los procesos de enseñanza y los de aprendizaje se deben desarrollar bajo la racionalidad holística de los niños rurales y particularmente de los indígenas, asociadas a sentimientos, valores y creencias internalizadas desde la historia en la cultura comunitaria y en el bagaje cultural personal. Los profesores deben modificar comprensiones y prácticas para generar diseños de enseñanza integrados, multigrados y por niveles de aprendizaje según la diversidad de los estudiantes y deben actuar adecuando programas a sus realidades e historias socio-culturales y lingüísticas; deben reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente su conocimiento disponible, generados en sus procesos de socialización inicial comunitaria y articularlos con los objetivos y contenidos mínimos que constituyen bases para el ejercicio de ciudadanía y del derecho a una educación de calidad.

La selección de los contenidos culturales a integrar en el currículo es una decisión crítica: por una parte están los definidos en los Programas de estudio que aseguran un derecho a la igualdad en los aprendizajes; por otra los necesarios para fortalecer las culturas locales, que aseguran un derecho a la diversidad y pluralidad de identidades. En el currículo oculto y en el que se hace explícito, están tanto las ideas, ideología, juicios y prejuicios de los docentes, como el conjunto de creencias y comprensiones no siempre sistematizadas y explícitas, ni siquiera racionalizables, de que disponen los alumnos como capital cultural de base. Los materiales, textos, recursos pedagógicos en general, se constituyen en medios de gran impacto que permiten la vinculación con el mundo exterior y el conocimiento acumulado fuera de sus espacios de interacción cotidianos, pero al mismo tiempo, constituyen fuentes de aculturación que pueden –en el contexto pedagógico general- generar baja autoestima y pérdida de identidad, afectando los aprendizajes.

Peralta (1996) señala que “cuando se postula desarrollar un “currículo culturalmente pertinente” esto implicaría que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos especiales (universal, occidental, latinoamericano), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro. En todo esto habría que cuidar en especial que no se desmerezcan

aquellos referidos a las culturas más diferenciadoras (local, nacional y latinoamericana)".¹⁸

Este planteamiento incorpora algunos elementos componentes del concepto de pertinencia curricular que recoge las diversas fuentes histórico-geográficas de las culturas (ámbitos de producción, distribución y reproducción cultural que van de lo nacional a lo occidental o universal) y los tiempos de los contenidos culturales a abordar en el currículo (pasado, presente y futuro). Es interesante rescatar el valor que le atribuye a la cultura latinoamericana, ya que en general el currículo o se orienta a la contextualización local, a la nacional o a lo definido como "universal", quedando el pensamiento y cultura del continente sin expresión real, lo cual deja a la gran riqueza en formas de vida, creencias, lenguajes, cosmovisiones, tecnologías, formas de pensamiento y convivencia, ideales y utopías del mundo rural e indígena latinoamericano, fuera del currículo, de sus bases y fundamentos, de sus contenidos y pedagogía.

Desde una perspectiva del aprendizaje Sepúlveda plantea que el desafío de una educación de calidad y para el mundo actual y futuro en la escuela rural, requiere "desarrollar aprendizajes de una jerarquía que haga posible el aprendizaje de lo que hoy día no existe o que está latente como posibilidad en la medida en que expandamos la información cultural de que disponemos.

En realidad, esto es "aprendizaje por expansión" como lo denomina Engeström (1987), que se hace cargo de la diversidad y la complejidad expandiéndose desde el contexto socio-cultural en donde los estudiantes pueden reconocer las actividades, avanzando a través del ámbito de la crítica, pasando por el ámbito del descubrimiento y llegando al ámbito de la aplicación".¹⁹ Recoge la idea de ampliación del conocimiento desde el disponible en los alumnos y currículo, hacia aquellos que se plantean como posibilidad o desafío e incluso de preparar –por tanto con un componente de actualización- para integrar y aprender conocimientos que no existen en el momento pero que se presentarán necesariamente en otro. Enuncia cuatro etapas que llevan al aprendizaje: reconocimiento de actividades en el contexto socio-cultural, criticar, descubrir y aplicar.

Rodríguez²⁰, en un análisis crítico del currículo y del papel de la escuela rural en su relación con el entorno (sociedad, cultura, políticas educacionales), así como la consideración de la cultura rural como dinámica y como resultado de aprendizajes del Proyecto "Escuelas Rurales del Siglo XXI" que se desarrolla en La Araucanía, propone un "Diseño curricular, tecnológico y productivo para la Escuela Básica Rural" que considera al currículo como un puente político entre la sociedad y el sistema educativo, en varias dimensiones: al posibilitar el diálogo cultural entre identidades que tienen una consistencia distinta, "donde la potencia y la fragilidad pueden ser la fuente de subordinaciones y de alienaciones" ... "el currículo se concibe como espacio de diálogo y de construcción crítica de la cultura"; está "inserto en el diálogo cultural actual y futuro,

¹⁸ Peralta, M. V, 1996 Pág. 147.

¹⁹ Sepúlveda, G, 1999 Pág.60-61.

²⁰ Rodríguez, E, 2002

el cual se orienta hoy hacia la ciencia, tecnología y producción como expresiones de vinculación e interacción entre las personas y de éstas con el medio natural”; “requiere asumir la importancia de algunas dimensiones de la actividad humana como la producción, primariamente ordenada a la satisfacción de las necesidades en armonía con el medio social y natural”; “el diálogo cultural demanda que la lectoescritura y matemática básica sea considerada como instrumentos condicionantes de toda la educación escolar”; “hoy y más aún mañana se demandan actividades colaborativas, en equipo”; “por tanto, tenemos que el currículo se plantea en una dimensión de amplia apertura hacia la sociedad local, nacional y mundial, canaliza una red muy compleja de interacciones, cada vez menos preestablecidas y formales; por tanto, intensamente creativas y flexibles, con base en la dinámica que las personas desean imprimirle”.²¹

Entre varios elementos destaca el vínculo del currículo y en consecuencia de la cultura, con lo económico productivo y con la tecnología. Esta es una dimensión que si bien no ha estado alejada de la historia de la educación de la población rural, ella se ha expresado en la adquisición de técnicas de horticultura elemental que pudieran ser extendidas a las familias: de la huerta escolar a la huerta familiar. Ello ha colocado el papel de la escuela como instancia de transferencia tecnológica, más que como productora de competencias vinculadas a los procesos cognitivos más profundos que requieren el buen uso de la tecnología, entendida ésta como conocimiento aplicable o aplicado y no sólo como materiales o técnicas de trabajo. Re-valora el trabajo y la producción con un sentido educativo, sin contradicción con el aprendizaje de conocimientos y competencias básicas, pero asociado más al logro de aprendizajes fundamentales y expandibles en la conciencia y en el pensamiento que en su dimensión pragmática, más aún cuando la modernización tecnológica llega más rápido a las comunidades que a las escuelas.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO)²² junto a una serie de medidas, particularmente vinculadas a la equidad, plantea que son muy importantes los programas de educación bilingüe. “El uso del idioma materno en los primeros años de escuela, combinado con la introducción progresiva de un segundo idioma, facilita el aprendizaje de los niños bilingües de sectores pobres”.²³ Se aprende mejor en la lengua materna de socialización, por ello, en un país multilingüe como Chile, es necesario que se reconozca esta realidad y efectivamente se valore la enseñanza de las lenguas vernáculas.

El currículo rural debe orientarse hacia el logro de los objetivos y contenidos mínimos y objetivos transversales, fundamentales y obligatorios, que responden a los principios de equidad e igualdad, particularmente en competencias básicas referidas a lenguaje y matemática, a comprensión del medio social y natural, a la formación en valores estéticos y en el desarrollo de una corporalidad sana e integral, a la capacidad de discernimiento moral; y deben hacerlo de modo integral e integrador: todo el currículo

²¹ Id. Ant. Pág. 18.

²² CEPAL/UNESCO, 1992

²³ Id. ant.; Pág.78.

es importante. Pero además deben orientarse al logro de objetivos propios de las culturas en que los niños, sus familias, comunidades y pueblos se desarrollan (principio de diversidad), que, siendo parte del patrimonio cultural de la Humanidad (éste no es sólo el producido en el mundo no indígena o urbano, nacional o internacional), corresponde a un patrimonio específicamente de Chile, de las comunidades y pueblos indígenas, es obligación de la escuela incorporarlo a sus programas. Finalmente debe fortalecer la autoestima e identidad de los niños –y a través de éstos de sus familias, comunidades y pueblos- de modo que se generen personalidades integradas, con raíces y valores sustentados en lo más positivo de sus historias personales y sociales, abiertos al encuentro intercultural, con capacidad de discernir moralmente sus decisiones a partir de la conformación de un cuerpo de principios y valores humanistas y de creencias holísticas y trascendentes, internalizados íntimamente, autoaceptados y renovados permanentemente, gracias al aporte de la experiencia de vida y de los aprendizajes.

La educación de la población rural no responde en sus resultados sólo a los esfuerzos intrasistema o curriculares-pedagógicos al interior de las escuelas y salas de clases. La influencia del contexto es determinante y la educación hace el esfuerzo por disminuir el impacto contextual de pobreza y exclusión, sin poder revertirlo.

CEPAL/UNESCO plantea una estrategia con dos objetivos que deben cumplirse a la vez: la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional de los países. El conocimiento es fundamental para la transformación productiva con equidad y le cabe a la educación aprovechar el disponible, transmitirlo a las nuevas generaciones y generar en éstas la capacidad de producirlo innovadoramente, vinculándolo al desarrollo productivo a través de la transformación tecnológica.²⁴ Muestra que el impacto de la educación sobre la productividad agrícola es de 7% si el productor ha superado los cuatro años de enseñanza básica, sin embargo, plantea dos observaciones: a) la percepción de que el aumento de productividad sólo tiene lugar en un ambiente de cambio tecnológico; en un entorno de agricultura tradicional la educación formal puede incluso, llegar a tener impacto negativo;²⁵ b) aquellos que han ido más tiempo a la escuela adoptan con mayor celeridad las innovaciones tecnológicas. Sin duda que en un contexto de economía campesina tradicional y de pobreza el impacto de la educación en el mejoramiento de ingresos es bajo. Por ello la exigencia de articular el desarrollo local al educacional en una sola estrategia de cambio.

Es interesante destacar como, pese al discurso de la relación escuela-sistema productivo, la realidad del trabajo doméstico e incluso productivo del niño en su familia no es considerada en la escuela.²⁶ Ni como condición de realidad de los alumnos, ni como oportunidad de aprendizaje, contribuyendo con esta negación de ambas vías a la

²⁴ Id. ant, Pág. 58.

²⁵ En la experiencia de investigación participativa del Proyecto Kelluwün, con monitores mapuche del Municipio de Ercilla, encontramos que tres personas, una señora mayor con 5º Básico, un joven recién retirado del IIº E.M. y otro titulado de Técnico agrícola, ganaban todos \$ 50.000 mensuales; la pregunta que hacían era: ¿en que se diferencia el estudiar más o menos si los ingresos son iguales? ¿cuál es la diferencia?

²⁶ Gajardo, M., & de Andraca, A. M., 1988

dificultad de aprender.²⁷ El trabajo, como actividad social de la estrategia campesina de sobrevivencia, pero sobre todo como proceso de aprendizaje y socialización, tanto doméstico como comunitario, permite la reproducción de las culturas tradicionales rurales y de las cosmovisiones indígenas, por el vínculo con la naturaleza que permite, el fortalecimiento de la estructura familiar ampliada, el aprendizaje de los procesos de solidaridad y reciprocidad (Kelluwün, Mingacos, Ayni); al mismo tiempo es una condición, por el bagaje cultural que promueve, que favorece el aprendizaje, por lo que debería ser aprovechado pedagógicamente, o, en caso contrario, que lo dificulta²⁸. En general esta relación se asocia, por sus implicancias en el rebajamiento del valor de la mano de obra local o por razones de realismo práctico, a la adecuación de los calendarios escolares a las labores productivas, como si la contradicción básica fuera Calendario Escolar vs. Calendario Agrícola sin considerar que no es lo mismo algún grado de trabajo doméstico en la economía campesina o indígena, con fines de colaboración y aprendizaje, que el trabajo externo asalariado, que vulnera el derecho de los niños al descanso, al ocio, al juego y al trabajo productivo como espacio de socialización y aprendizaje.

En este sentido el impacto de lo propiamente escolar en los aprendizajes significativos, tanto referidos a los Planes y Programas de estudio obligatorios como aquellos definidos por las comunidades, pueblos, organizaciones y familias, es relativo al contexto en que se desarrolle, lo que significa que, en la medida en que se establezcan transformaciones sustanciales en las condiciones de vida locales y sobre todo en los procesos productivos y tecnológicos del ambiente, se generarán mejores condiciones para el logro también de mejores aprendizajes. Esto significa que, al menos para el mundo rural, la relación escuela-comunidad en una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia, desarrollo local y democratización, continúa siendo una cuestión crítica.

Sepúlveda (1999) plantea que “cada comunidad rural puede ser un entorno educativo en el cual la función principal es transmitir un conocimiento que mejora la capacidad de articulación social de sus miembros... la escuela puede transformarse en una estructura de “mediación”, como lo diría Vigotsky, que hace posible la búsqueda de conexiones estratégicas y diversos caminos; la identificación de distintos problemas y el ensayo de diferentes soluciones; el desarrollo de distintas alternativas y el despliegue de diversas formas de articulación social... (puede ser)... la institución que haga posible el aprendizaje para el desarrollo. El aprendizaje escolar se reorganiza reflexivamente como un sistema de actividad que tiene sentido en términos sociales.”²⁹

Últimamente se ha planteando la Teoría del Capital Social³⁰ con relación a la reducción de la pobreza y democratización de la sociedad, donde la importancia de la formación de capital cultural por la educación y el empoderamiento comunitario, en relación al

²⁷ Jara, N, 1995.

²⁸ Por ejemplo, el realizar evaluaciones los lunes después de un fin de semana de actividad productiva o el ausentismo al inicio del año en los periodos de cosecha.

²⁹ Sepúlveda, G. (1999) Pág. 61.

³⁰ Atría, R, & Siles, M, (Co mpiladores) 2003