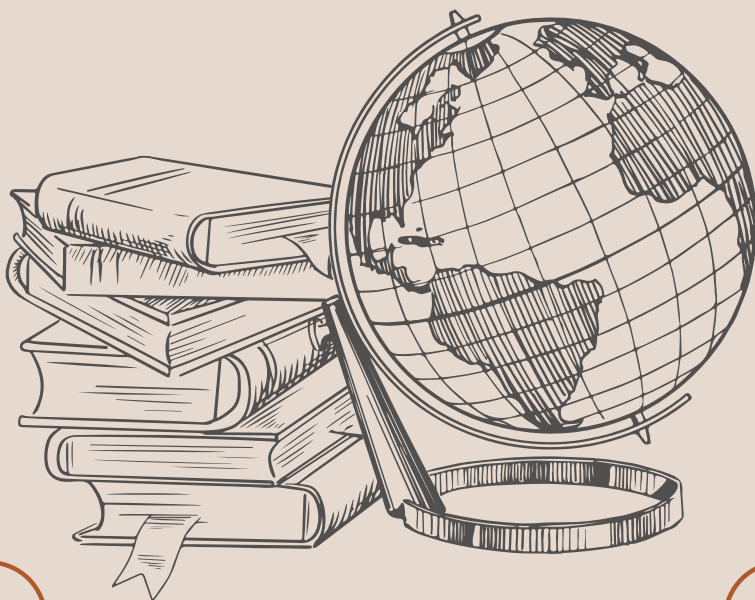


EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES EN IBEROAMÉRICA

Diego Juárez Bolaños
Alicia Eugenia Olmos
Elkin Ríos-Osorio
Editores académicos



**EDUCACIÓN
EN TERRITORIOS RURALES
EN IBEROAMÉRICA**

Conversaciones Pedagógicas

EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES EN IBEROAMÉRICA

Diego Juárez Bolaños
Alicia Eugenia Olmos
Elkin Ríos-Osorio
Editores académicos

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Juárez Bolaños, Diego (Ed.)

Educación en territorios rurales en Iberoamérica / Diego Juárez Bolaños, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos-Osorio, editores académicos— Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020.

ISBN: 978-958-5518-55-1 (digital).

474 p.; 21 x 14 cm.

1. Educación rural. 2. Modelos de enseñanza. 3. Pedagogía. I. Juárez Bolaños, Diego (Ed.). II. Olmos, Alicia Eugenia (Ed.). III. Ríos-Osorio, Elkin (Ed.). IV. Título.

371.009 8 CDD 21.a ed.

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-55-1 (digital)

Primera edición: diciembre de 2020

Edición académica

Diego Juárez Bolaños
Alicia Eugenia Olmos
Elkin Ríos-Osorio

Prólogo

Luis Fernando Zamora Guzmán

Autores

Elkin Ríos-Osorio
Alicia Eugenia Olmos
María Amalia Miano
Macarena Romero Acuña
Olga Zattera
Edson Guillermo Montaña Ortiz
Terciana Vidal Moura
Fábio Josué Souza dos Santos
Alessandro Rodrigues Pimenta
Felipe Jacob Marín Isamit
Angelina Pastén Ibáñez
Ramón Garrido Vásquez
Boris Van Dorsee Reyes
Guillermo Williamson Castro
Juan Carlos Franco Montoya
Fabián Alonso Pérez Ramírez

Nancy Torres Victoria
Iván Rodríguez Carmiol
Alexis Céspedes Quiala
María Luz Rodríguez Cosme
María Fidelia Díaz
Olmides Frómata Díaz
Óscar Picardo Joao
Jeser C. Candray
M. Esther del Moral Pérez
M. Carmen Bellver Moreno
Amanda Cano Ruiz
Diego Juárez Bolaños
Patricia Ames
María Tibisay Márquez
Anamaria Caldera
Carlos Rafael Rodríguez Solera

Diseño y diagramación

Divegráficas S. A. S.

Corrección de textos

Nelson Arango

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 n.o 40B-50
Rionegro-Antioquia



fondo.editorial@uco.edu.co

Hecho en Colombia – Made in Colombia

Se permite la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin fines comerciales, siempre y cuando se haga mención de los respectivos autores y de la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

Prólogo.....	7
Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos (introducción).....	15
Educación y ruralidad en la argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas	33
La educación rural en el estado plurinacional de Bolivia...	61
Educação rural do campo no Brasil: esboço de um panorama	91
La educación rural en Chile: algunos alcances, retos y propuestas	127
La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades	157
La educación rural en Costa Rica	195
La educación rural en Cuba. Algunas consideraciones	236
La educación rural en El Salvador.....	273

La educación en el ámbito rural en España.....	297
Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas.....	327
La educación rural en el Perú.....	365
La educación rural en el contexto venezolano	389
Enfoques analíticos para el estudio de la equidad educativa	417
Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades.....	453
Anexo.....	470

PRÓLOGO

Es para mí un gusto y un honor preparar el prólogo de esta obra, resultado de la contribución de diversos y reconocidos autores e investigadores en el tema de la educación rural. Están aquí representados once países latinoamericanos, además de España. Gracias a la coordinación académica de tres destacados académicos —Elkin Ríos-Osorio, por la Universidad Católica de Oriente (Colombia); Alicia Eugenia Olmos, por las universidades Provincial de Córdoba y Católica de Córdoba (Argentina); y Diego Juárez Bolaños, por la Universidad Iberoamericana (México)—, podemos contar ahora con esta valiosa publicación que nos habla de una problemática con la que Latinoamérica tiene una deuda histórica: la educación de sus poblaciones rurales.

Sin remontarnos a los escasos trabajos semejantes publicados en este campo durante la segunda mitad del siglo xx, este texto viene a complementar y actualizar de gran manera dos estudios precedentes publicados en el presente siglo y que, aunque tuvieron una intencionalidad un poco diferente, nos muestra cada uno a su modo esa realidad polifacética y agridulce de la educación que se ofrece a nuestros pobladores rurales en esta región del mundo.

El primero de ellos, preparado por Javier Corvalán (Chile, 2006) y publicado en Colombia por la Universidad Pedagógica Nacional, reseña y sintetiza la situación en siete países de América Latina: Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Se puede apreciar allí el estado de cosas a comienzos del presente siglo. Uno de los principales aportes de dicho estudio consiste en un balance final que nos presenta su autor, donde es posible identificar los avances, problemas y principales retos que enfrenta la educación rural en nuestros países, a modo de denominadores comunes, algunos de los cuales tienen plena vigencia en este momento y se mencionan en el estudio que nos convoca hoy¹.

El segundo trabajo fue producido más recientemente (2018), bajo la dirección académica de Flávia Obino Correa (Brasil), Oresta López (México) y Alba Nidia Triana (Colombia). Si bien su título viene en portugués (*Educação Rural na América Latina*), la casi totalidad del texto se ofrece en español. Encontramos allí recogidas muy variadas problemáticas identificadas por sus autores. Es decir que, a diferencia del anterior estudio, las temáticas al parecer fueron de libre elección, lo que no permite hacer comparaciones entre los seis países allí reportados: Colombia, República Dominicana, Brasil, México, Argentina y Cuba². Desde luego, esta diversidad de esquemas de contenido no le resta en absoluto interés a dicha publicación.

Y tenemos ahora el presente estudio, donde están representadas doce naciones: Argentina, Bolivia, Brasil,

¹ Corvalán, Javier. (2007). Educación para la población rural en siete países de América Latina: Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia).

² Obino, Flávia; López, Oresta y Triana, Alba N. (Comps.). (2018). *Educação rural na América Latina*. São Leopoldo (Brasil): Oikos.

Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, México, Perú, Venezuela, además de España, lo que da el carácter de iberoamericano. Decíamos antes que viene a ser un valioso aporte que complementa y actualiza los anteriores, en tanto, primero, ha sido elaborado a partir de un esquema de contenido relativamente similar para los distintos aportes por país, algunos de los cuales (contenidos) fueron tratados en los dos estudios anteriores; por ejemplo, el tema de la educación multigrado, la educación media en ambientes rurales y la compleja temática de la formación de educadores para estos ambientes. Y segundo, en parte gracias a lo anterior, porque permite llegar a comparaciones y, por ende, apreciar qué ha sucedido en los quince años transcurridos entre el informe de Corvalán (2007), que se basó en los aportes allegados por los países hacia 2005, y el momento presente. No obstante, hay que decir que son tres trabajos con estilo propio.

Si hacemos un balance de qué países han aparecido reseñados en estos tres estudios (14 además de España), tenemos que Colombia, Brasil y México han figurado en todos ellos. Perú, Chile, Argentina y Cuba lo han estado en dos de los tres documentos, mientras Honduras, República Dominicana, Paraguay, Bolivia, Costa Rica, El Salvador y Venezuela en solo una oportunidad. Sin mencionar a España, que solo figura en el estudio que aquí estamos comentando.

El lector de *Educación en territorios rurales de Iberoamérica* se encontrará con un trabajo en el cual cada autor o grupo de autores por país tuvo la oportunidad de referirse a ciertos aspectos o temas que consideró importantes para entender la problemática de la educación en su propio país, al tiempo que acogió una serie de puntos básicos y comunes que los editores académicos juzgaron pertinentes para conseguir

esa visión panorámica y comparada de la educación rural. Así mismo, cada autor o grupo de autores tituló su aporte según su propio criterio y de acuerdo con los énfasis que consideró adecuado plantear; igualmente le dio la extensión que juzgó necesaria, e hizo un uso a discreción de tablas y gráficos según le pareció oportuno. En otras palabras, si bien hay elementos en común para todos los aportes (temas que se trabajan en cada informe nacional), los autores tuvieron una notable libertad en la orientación de sus escritos. Este rasgo del trabajo lo considero una virtud del presente documento, pues permite tanto la comparabilidad como la libertad en la orientación de los aportes de cada país.

Llegado este punto cabe comentar algo sobre el título de la publicación. Los académicos responsables de este estudio eligieron el término «*Educación en territorios rurales...*», evitando con ello referirse explícitamente a la *educación rural*, que ha sido el término más utilizado en publicaciones en esta materia, al lado de *Educación para la población rural*, que es el término usado por Corvalán (2007) para el trabajo que he mencionado antes. Esta elección refleja y anuncia un problema no bien resuelto que ha sido identificado hace tiempo en los ambientes académicos e institucionales (como los ministerios de educación de estos países), que abarca dos aspectos relacionados entre sí: el primero, «la complejidad de la definición del sujeto rural», para usar los términos de Corvalán. Entonces, como no hay la suficiente claridad ni consenso en referencia a quiénes constituyen la población rural en cada país (mucho menos para toda la región), parece preferible referirse a los territorios.

El segundo, la duda que nos acompaña desde el siglo pasado acerca de si hay algo con cierta especificidad que podamos

llamar educación rural, algo que le dé en verdad identidad a tal categoría. Naturalmente, el primer aspecto tiene que ver con el segundo, en tanto la difusa identidad de la población rural (según países) hace difícil concebir una educación a ella destinada de manera más o menos particular. Estamos allí en el terreno del «todo depende»... Esto sin mencionar la cada vez más borrosa frontera entre lo urbano y lo rural, dicotomía que por cierto hace rato ha sido muy cuestionada. Pero, en síntesis, los responsables de esta publicación han tomado el camino de *los territorios* rurales, que sin duda evita algunos problemas ya conocidos y no bien resueltos.

Como verá el lector, en varios de los aportes que componen esta publicación, sus autores ofrecen primero que todo una discusión acerca de qué se entiende por «población rural» en sus respectivos países, lo que nos pone de presente, de nuevo, el mencionado problema no resuelto aun satisfactoriamente.

Los informes se presentan en orden alfabético (según el nombre de los doce países). Los temas que figuran, con mayor o menor peso y detalle, en casi todos los trabajos son: el significado de la categoría ruralidad, y de los términos población rural e indígena; la normatividad que rige la educación del respectivo país, enfatizando allí el lugar, importancia y sentido que tiene la educación para la población rural e indígena; la organización del sistema educativo nacional; algunas estadísticas básicas de matrícula por niveles; datos demográficos que muestran la magnitud y peso relativo de las poblaciones campesina e indígena; la formación de educadores para estos contextos; las políticas y programas educativos más recientes o vigentes destinados a la población rural; un balance general del estado de cosas en esta materia y los principales retos que enfrenta la educación en los territorios rurales de cada país.

Queda claro, al término de la lectura de todos estos informes nacionales, que ha habido avances importantes en los últimos años, algunos de ellos relacionados o derivados de las reivindicaciones logradas por grupos indígenas y campesinos de nuestra región, o de las luchas que desde lo local y regional se han librado para afrontar la arrolladora tendencia a la globalización y homogenización (también) de lo educativo, pero también del esfuerzo que, especialmente desde la academia, se ha venido haciendo en pos de hallar la especificidad, primero, de las propias poblaciones campesinas, que en algunos de nuestros países han tenido del todo desdibujada cualquier identidad desde el plano cultural, al fijar la atención solo en su papel productivo; y segundo, la especificidad de la educación rural y de alguna pedagogía más acorde con el contexto social rural, asunto derivado en parte del punto anterior. Así mismo, son de destacar los esfuerzos que desde ciertos gobiernos progresistas se hacen por fortalecer la educación para las poblaciones rurales, es decir indígenas y campesinas. Hay avances, sin duda, y no solo en materia de cobertura.

No obstante y como se comentó al comienzo de este prólogo, queda un sabor agridulce al finalizar la lectura de esta sucesión de trabajos. Ciertos problemas, identificados hace incluso décadas, continúan siendo factores de lastre en nuestros sistemas educativos, en lo que tiene que ver con el sector rural. Algunos de ellos son propios del sistema educativo, mientras otros anidan en nuestra cultura (que con frecuencia ha subvalorado a los campesinos y a los indígenas), y en nuestras profundas desigualdades sociales. De los propiamente educativos merece especial mención aquí el tema de la educación multigrado, presente en todos nuestros países y en todos los informes, y de cuya operación dependen

en buena medida los resultados de los indicadores educativos rurales y también un poco los nacionales. Todavía esta modalidad, que es y ha sido lo más característico de nuestra educación rural, es vista casi como «un mal necesario», lo que no favorece de ninguna manera hallar alternativas para su mejor organización y su trabajo pedagógico. Por fortuna, trabajos recientes, como el liderado por el profesor Diego Juárez B. (de México), parecen ofrecer caminos y esperanzas para transformar consistentemente esta difícil realidad, lo que esperamos que impacte también el punto de la formación docente para esta modalidad, asunto siempre aplazado en nuestros países.

Para terminar, quiero llamar la atención sobre el valioso aporte que hace dicho profesor al final de esta publicación. Se trata de la sección llamada «Enfoques analíticos para el estudio de la equidad educativa». Allí encontramos, escrita, de una forma clara, una gran herramienta conceptual para quienes tenemos interés en este sensible tema, tan en boga hoy en nuestros países, justamente por la profunda inequidad que vivimos, tal vez en la región más desigual del planeta. Lo que en apariencia es tan sencillo, la noción de inequidad, su autor nos la abre hacia varios significados y posibles abordajes, con lo cual se cierra admirablemente el presente libro, que confiamos en que se difunda ampliamente por Iberoamérica.

Luis Fernando Zamora Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia



INTRODUCCIÓN

Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos

Elkin Ríos-Osorio¹ Alicia Olmos²

Escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones, es tanto rededir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya.

Paulo Freire

Durante muchos años hemos oído hablar de educación rural, enmarcada en políticas, experiencias y caminos que se mueven entre luchas y brechas, posibilidades y necesidades, riquezas y carencias, creación y reproducción. Este libro,

¹ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Docente titular, miembro del grupo de investigación SER y Director Académico de la Universidad Católica de Oriente. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Correo electrónico: erios@uco.edu.co

² Doctora en Administración y Política Pública, Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Gestión de la Educación, Universidad de Alicante. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Música, Conservatorio Superior Luis Gianneo. Docente e investigadora en la Universidad Provincial de Córdoba y en I0061 Universidad Católica de Córdoba. Correo electrónico: aolmos@upc.edu.ar.

en el marco de una Conversación Pedagógica,³ pretende configurar un lugar de reconocimiento de contextos y prácticas educativas en territorios rurales a partir del trabajo de educadores e investigadores de Iberoamérica, que como lugar común dan cuenta de problemáticas, experiencias y sentidos políticos y sociales en cada uno de sus países. Proyectos comunitarios, propuestas contextualizadas, reconocimiento de la diversidad cultural, identificación de metodologías activas, ausencia y abandono del Estado, brechas sociales, condiciones de vida digna, educación pertinente y cobertura educativa, harán parte de la reflexiones y datos compartidos en cada capítulo.

Antes de avanzar en la descripción temática y metodológica, detengámonos en algunas reflexiones asociadas a lo rural, a la educación rural, y al tránsito que varios de los autores plantean hacia la educación en territorios rurales, lo que no es solo un juego de palabras, sino una comprensión diferencial, que debe favorecer prácticas e interacciones diversas de la educación en contextos rurales.

El tránsito a lo territorial, invita a reconocer persistencias y transformaciones de lo rural, que históricamente, y en particular desde la sociología, ha sido leído desde su condición dicotómica con relación a lo urbano. Comunidad y sociedad como tipos de organización social propuestos por Ferdinand Tönnies (1947/1887), indican relaciones sociales distintas

³ «Conversaciones Pedagógicas» es un espacio escritural de tradición de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (Colombia), que constituido en Colección busca en cada número compartir significados y aprendizajes logrados desde la experiencia de conversar, discutir y analizar temáticas, problemáticas y prácticas educativas de quienes cada día vivencian la experiencia de ser sujetos de saber pedagógico. Entre sus volúmenes previos, podemos encontrar: *Conversar y actuar: una ruta para la educación, Ensayos sobre educación en la escuela rural, Educación y territorios, Educar desde y entre identidades diversas*.

que se han constituido desde la sociología en precursoras de comprensiones opuestas entre lo rural y lo urbano, el campo y la ciudad, el salvajismo y la civilización. Esta fragmentación, asociada al uso de la tierra, a lo ocupacional, a la densidad poblacional, a la estratificación social, a la homogeneidad de sus pobladores, se ha mantenido históricamente.

Con el pasar del tiempo, han aparecido otras miradas, como la propuesta por Aldo Ernesto Solari, quien, a través de su obra *Sociología rural latinoamericana* (1971), propone la idea del continuum rural-urbano, o como lo planteado por Gabriela Itzcovich (2010) que, si bien mantiene una lectura dicotómica, entiende la ruralidad a partir de gradientes. Otros autores, como Edelmira Pérez (2001), María Nazareth Baudel Wanderley (2001), Sergio Gómez (2008) y Restrepo (2004) en el marco latinoamericano, dan paso al concepto de *nueva ruralidad*, para identificar las rupturas y complementariedades que suceden en lo rural. Este enfoque se funda principalmente en las potencialidades tanto naturales como humanas de las comunidades, y reconoce que incluso las necesidades, cuando se asume, motiva y moviliza a las personas y comunidades, pueden ser una potencialidad y recurso.

Cambios profundos y disruptivos definen escenarios emergentes y la necesidad de reconceptualizar lo rural: diversificación de usos de la tierra y ocupaciones, nuevas economías campesinas, transformación de las áreas rurales, narcotráfico, conflicto armado, movilidad y desplazamientos, diversidad cultural, avance de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. Aquí, campesinos, indígenas y afrodescendientes, se ven sometidos a desequilibrios y transmutaciones

sociales y económicas, y por tanto, a la necesidad de fortalecer la democracia, la participación política, el crecimiento económico con equidad, la búsqueda de un desarrollo sostenible, lo que suele estar en contravía con las disposiciones políticas y económicas, asociadas casi siempre a gobiernos y poderes con tendencias marcadamente neoliberales.

En este sentido, la lectura de la ruralidad, desde un enfoque territorial, precisa de una comprensión que integra lo social, lo histórico, lo geográfico, lo político, lo económico, lo cultural, lo relacional, lo tangible e intangible, lo potencial y lo problemático (Londoño, 2008; Ríos-Osorio y Giraldo, 2020), para reconocer las personas y comunidades, sus relaciones, sus lógicas y sentidos. Desde una perspectiva histórico-cultural, sin acudir a fragmentaciones, se entiende el territorio como «un espacio socialmente construido que, más que un contenedor físico, es un referente simbólico y material» (Ríos-Osorio y Giraldo, 2020, p. 93); por tanto, se asume como producto social e histórico dotado de recursos humanos y naturales, de formas de producción, de intercambios e interacciones, pero también, como proyecto, en tanto precisa de las personas, comunidades e instituciones que agencien su historia, sus recursos, su desarrollo y autonomía. Opción que requiere de un acto creador, crítico y no mecánico (Freire, 2002); un esfuerzo, como lo plantea Simón Rodríguez, por la invención, el pensamiento, la vida y la libertad (Kohan, 2013) para lograr un camino de transformación.

En este marco, leer y escribir sobre educación en territorios rurales implica entonces reconocer los pobladores y comunidades, sus sentidos y prácticas; implica rehacer, repensar un proyecto común desde y para la cultura, la biodiversidad,

la conservación de los recursos naturales, la participación ciudadana, la autonomía, la autogestión, la asociatividad, el empoderamiento y la crítica. Exige de los educadores e investigadores leer el territorio, para comprenderlo, gestionarlo y transformarlo comunitariamente, y que por tanto, se asuman como sujetos sociales y políticos, pero ante todo, como sujetos de saber pedagógico. Una educación social y popular, que «integra el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir, lo que significa enseñar a las gentes a ser personas activas, animadas, autosuficientes» (Kohan, 2013, p. 84).

Entendiendo que escribir implica leer la realidad social y natural, rehacer y repensar nuestras prácticas, hacer historia y no solo contarla, la Red Temática de Investigación Rural -RIER- y el Grupo de Investigación Servicio Educativo Rural -SER- de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Colombia) han unido esfuerzos en esta obra para conversar sobre condiciones, realidades, reflexiones y retos de la educación rural de un territorio extenso y diverso. Tarea que parece un emprendimiento de una envergadura inabordable, por la multiplicidad de prácticas singulares, sentidos y finalidades políticas que desde la educación se tiene en cada terruño, y por las diferentes formas de entender lo rural, que nos remite a un panorama tan variado, con imágenes tan únicas e irrepetibles, tan propias y tan extrañas, que nos seducen e invitan a contarlas, describirlas y entenderlas para poder explicarlas. Un compromiso pedagógico, académico y político, que nos lleva a leer críticamente las realidades sociales y naturales asociadas a la educación rural, sus particularidades, experiencias e injusticias que se mantienen a lo largo y a lo ancho de nuestra América, y también de allende los mares.

No es entonces pretensión de esta obra establecer un estudio comparado de la educación rural en Iberoamérica, aunque esperamos favorezca este tipo de iniciativas. Es más bien un ejercicio cartográfico de la educación en los territorios rurales de los países aquí representados; análisis realizados por gestores, académicos y especialistas de América Latina y de España, que sometidos a un proceso de arbitraje buscan ser una contribución a la educación con alcance internacional. Por ello, la originalidad de la obra estriba en ofrecer una perspectiva de análisis similar en cada país, a fin de facilitar una visión general de la temática que nos ocupa, desde diferentes posicionamientos en relación a la temática abordada. Esta diversidad de lugares desde la que se expone información e interpretación sobre la educación rural favorece un tratamiento holístico y abre una multiplicidad de cuestionamientos a partir de los cuales dar continuidad a la producción de conocimiento.

Como cartografía, incorpora lectura y análisis de mapas demográficos y políticos que diferencian la disposición poblacional desde criterios político-administrativos, y mapas educativos que indican cobertura y niveles educativos. Pero, sin lugar a dudas, la cartografía más importante está asociada a mapas que deben ser rediseñados, tanto en sus fronteras como en sus significados, especialmente por las lógicas sociales, culturales y educativas que subyacen a los propios sectores rurales. Se amplía el ejercicio cartográfico a prácticas, metodologías y experiencias de maestros, que no siempre se enmarcan en comprensiones tradicionales, ni se limitan al sentido común o a las políticas preestablecidas (no siempre pertinentes). Ahora bien, como cartografía, seguro se mantendrán datos, reflexiones, descripciones, que dejan preguntas necesarias ante lo borroso de muchos

mapas, que no dan clara cuenta de la realidad que quieren representar. Por ello, como ejercicio cartográfico, no se pretende solo lograr desde lo académico una abstracción inerte de la realidad social y educativa, sino, como lo plantea Jesús Martín Barbero hablando de mapas nocturnos (Barbero, 2002), reconocer una realidad *in situ* (en nuestro caso en territorios rurales), para entender mejor el lugar de enunciación, análisis y transformación.

Reflexiones en torno a ¿Qué es lo rural? ¿Qué se entiende por educación rural? ¿Cuál es la normatividad vigente en educación rural? ¿Cuál la escolaridad dada en el ámbito rural en los distintos niveles? ¿Cuáles son las formas de administración de la oferta educativa para poblaciones rurales? ¿Qué diseños curriculares, planeaciones, materiales educativos, métodos didácticos son diseñados y aplicados en el medio rural? ¿Cómo es la formación de formadores para la educación rural? ¿Cómo es la participación comunitaria y las familias en la educación rural?, hacen parte de esta obra. Por eso, cada país representado en esta cartografía, desde análisis documentales y sistematización de experiencias, busca dar cuenta de estas preguntas, expresando además experiencias significativas y retos que pueden permitir una agenda común en Iberoamérica en lo que respecta a la educación en territorios rurales.

Invitamos al lector a recorrer cada una de estas páginas para encontrarse con imágenes de procesos históricos que se cristalizan en situaciones actuales de gran complejidad, lo que no exime la posibilidad de interpretación crítica, intervención y transformación; además, reconocer la diversidad y la posibilidad de acuerdos intersubjetivos y comunes.

Pasemos ahora a esbozar la estructura de este número de la Colección Conversaciones Pedagógicas, donde cada uno de los capítulos estará dedicado a un país, presentados en orden alfabético.

El capítulo *Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas*, escrito por Amalia Miano, Macarena Romero Acuña y Olga Záttera, presenta lo sucedido en la educación rural en Argentina desde la implementación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 hasta la actualidad, dando cuenta de la complejidad de la oferta educativa en relación a la heterogeneidad del espacio rural. En primer lugar, las autoras realizan una aproximación conceptual respecto a los espacios rurales y los actores sociales presentes allí; en segundo lugar, analizan el marco legal y las políticas públicas orientadas a la educación rural en Argentina que se contextúan en una descripción estadística y en una reconstrucción histórica de la administración de la oferta escolar para las poblaciones rurales. El capítulo propone, hacia el final, un repaso sobre los materiales educativos, los diseños curriculares, la formación inicial y continua de los docentes rurales en nuestro país y se asoma a experiencias de las autoras en la educación rural actual. Las normativas y las políticas públicas que aparecen en el capítulo son mencionadas desde una perspectiva centralizada, es decir, desde la Nación y la capital del país.

Edson Montaña Ortiz nos presenta en el capítulo *La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia*, un análisis de las principales características de la oferta educativa de este país para luego continuar con las particularidades de dicha oferta en contextos rurales, que perfila un sistema

educativo intracultural, intercultural y pluricultural. Parte de la definición de lo rural, que ilustra con algunos datos demográficos, para aproximarse a continuación a la concepción de la educación rural indígena en el marco de las características del sistema educativo boliviano y las principales normativas educativas vigentes. A lo largo del capítulo, el autor expone las diversas maneras en que la población rural e indígena se relaciona con la educación boliviana a lo largo de su historia. Como cierre, el autor nos presenta un análisis estadístico de indicadores de rendimiento interno del sistema educativo boliviano, enfocándose en las particularidades de lo que sucede en las zonas rurales.

Por su parte, los colegas de la República Federal de Brasil ponen a nuestra disposición una breve descripción de la escolarización en las instituciones educativas de ámbito rural. Terciana Vidal Moura, Fábio Josué Souza dos Santos y Alessandro Rodrigues Pimenta parten de una caracterización del país, presentando dimensiones históricas, geográficas, sociales y económicas, haciendo énfasis en los proyectos corporativos en disputa en el campo brasileño. Seguidamente, nos presentan el marco legal, la estructura y gestión de los sistemas educativos presentando datos estadísticos que configuran la oferta educativa en territorio brasileño. Un eje relevante en este punto es la especial sociabilidad de resistencia que caracteriza a las poblaciones rurales frente al avance de la explotación agroindustrial, minera, pesquera e inmobiliaria. La conformación de movimientos rurales ha sedimentado las bases para la construcción de una «educación del campo» como alternativa a la «educación para el campo», tradicionalmente propuesta desde los sectores dominantes de la ciudad. El capítulo *Educação rural/do campo no Brasil: esboço de um panorama* cierra con un análisis de la escolarización

de la población campesina brasileña, deteniéndose en el abordaje del paradigma de la *Educación do Campo* desde el que se genera otra identidad para la escuela rural, con sus propios principios y conceptos pedagógicos, con base epistemológica en las pedagogías críticas y progresivas, desde donde se analizan el currículo y la capacitación docente, en un permanente debate en torno a la garantía de una escuela pública de calidad en el ámbito rural.

En torno a la educación rural en Chile, Felipe Marín Isamit, Angelina Pastén Ibáñez, Ramón Garrido Vásquez, Boris Van Dorsee Reyes y Guillermo Williamson Castro nos acercan a la situación actual en ese país. Apelando a una exposición estadística, en el capítulo *La educación rural en Chile: algunos alcances, retos y propuestas*, describen y analizan el lugar de la educación para la población en ámbito rural dentro del sistema educativo chileno. Así, en el marco de una nutrida discusión teórica y una reflexión pedagógica profunda, debaten sobre los alcances, retos y propuestas de esta modalidad, con especial interés en el multigrado desde una perspectiva intercultural crítica y de la nueva ruralidad. Adquieren especial importancia en este capítulo las demandas de una educación rural situada territorialmente, que contemple las particularidades socio-culturales y laborales de las comunidades, sumado a las demandas de preservación ambiental. Este punto aparece como una alternativa a la intención tradicional de homogeneizar la educación nacional desde el desarrollo urbano. Por último, es destacable el hecho de que la educación rural chilena interpela de manera muy específica al sector de formación docente. Ejemplo de ello es la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural que nutre discusiones interuniversitarias en torno a la cuestión.

Elkin Alonso Ríos-Osorio, Juan Carlos Franco Montoya y Fabián Alonso Pérez Ramírez nos proponen considerar las ambivalencias y tensiones de los territorios rurales, que se mueven entre potencialidades-necesidades, riquezas-brechas y que se constituyen en un contexto fundamental para pensar la educación rural colombiana. En este marco, en el capítulo *La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades*, los autores destacan la riqueza de experiencias y propuestas educativas flexibles que dan cuenta de los esfuerzos de personas, comunidades e instituciones para permitir una educación inclusiva, como acción y opción de todos. Los retos y transformaciones que se mantienen, demandan de todos esfuerzos por consolidar otras formas de organización de la escuela, que reconozca renovadas formas de interacción, de metodologías, de gestión social y pedagógica, que haga posible la realización de los proyectos de vida personales, familiares y comunitarios.

El capítulo *La educación rural en Costa Rica* de Iván Rodríguez Carmiol y Nancy Torres Victoria, expone los datos del ente nacional encargado de censos y estadísticas. Los mismos indicarían, según criterios pragmáticos, que el país atraviesa una acelerada urbanización. No obstante, el territorio de Costa Rica continúa siendo vastamente rural. A lo largo del texto se desarrolla e ilustra, geográficamente, la situación actual de la escolaridad rural. La gran mayoría de tales servicios educativos son de carácter público. No obstante, las políticas públicas y las normativas no contemplan de manera explícita distinciones entre educación rural y urbana, cuestión que a veces termina en demarcar desigualdades entre una y otra. Pese a ello, cabe destacar que la Universidad Nacional de Costa Rica cuenta con la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II Ciclos de Enseñanza

General Básica, lo cual se traduce en una importante señal de interés por parte de la docencia costarricense. A modo de cierre, el capítulo expone los principales desafíos en torno a disminuir la brecha de calidad educativa entre áreas rurales y áreas urbanas, teniendo en cuenta los diversos aspectos desarrollados con claridad a lo largo del capítulo.

El triunfo revolucionario de 1959 significó, para Cuba, la consolidación de un nuevo paradigma en torno a los preceptos educativos y pedagógicos que regirían al país. Alexis Céspedes Quiala, María Luz Rodríguez Cosme, María Fidelia Díaz y Olmides Frómata Díaz, argumentan en su capítulo *La educación rural en Cuba. Algunas consideraciones*, que la educación rural está sentada sobre la base de un sentido humanista. Un punto favorable para la escolaridad rural fue la consecución del Plan Turquino Manatí. Además, se expone la fuerte presencia de escuelas rurales en el país y reflexiones relevantes sobre la modalidad multigrado, cuyos resultados han sido prometedores. Por último, es interesante la profundidad de análisis sobre la relación entre escuelas rurales y familias e instituciones de las comunidades en las que se ubican.

El texto propuesto por Oscar Picardo Joao y Jeser C. Candray define la concepción de educación rural en El Salvador y, desde allí, los autores analizan las políticas públicas destinadas a la población campesina salvadoreña. El capítulo, titulado *La educación rural en El Salvador: acercamiento conceptual*, nos acerca a una reconstrucción histórica sobre la política educativa desarrollada por el Ministerio de Educación, cuya destinataria fue la población de sectores con dificultades de acceso a la educación. A partir de un ejercicio comparativo de datos estadísticos, se discute acerca de la

necesidad de construir una política educativa que priorice este sector ya que, dada la magnitud estadística, la educación rural prácticamente define al sistema educativo salvadoreño. En este sentido, los autores consideran la necesidad de visibilizar y reconocer la actual situación de las escuelas rurales y motivar al Estado a diseñar políticas públicas desde y para las comunidades rurales, atendiéndolas en su diversidad en lo administrativo, curricular y pedagógico. Esta urgencia es aún más comprensible si se tiene en cuenta, como lo desarrollan los autores en profundidad, que en San Salvador toda la política educativa del país se delinea solamente desde el nivel nacional, el Ministerio Nacional de Educación, y que las bases normativas ofrecidas por este ente no contemplan una definición explícita de escolaridad rural. Por último, un punto que no puede obviarse es que su historia reciente atravesada por la guerra civil finalizada en 1992 es, hasta el día de hoy, base de numerosos marcos normativos.

En el capítulo *La educación en el ámbito rural en España*, presentado por Esther del Moral Pérez y Carmen Bellver Moreno, se presenta una situación distintiva respecto a las zonas rurales del país en cuestión. Según las autoras, estas zonas atraviesan actualmente un proceso de envejecimiento y aislamiento que se traduce en un creciente abandono por parte de las políticas públicas. La alta migración de población joven y femenina, produce una caída pronunciada en la natalidad y la densidad poblacional en los territorios rurales. Además, otros factores como la inaccesibilidad al transporte o la conectividad, hacen estas zonas aún más impenetrables. Debido a lo expuesto, el marco general de la educación en ámbitos rurales se ha visto desfavorecido. De esta manera, las autoras invitan a reflexionar cómo se ha llegado a esta situación y cuáles son los desafíos y posibles soluciones

frente a las tendencias de despoblamiento rural. Entre las más distintivas se encuentran iniciativas de educación no-formal y el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación, propuestas ambas que tienen en cuenta una perspectiva sociológica sobre la ruralidad.

El texto de Amanda Cano Ruiz y Diego Juárez Bolaños, *Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas*, propone la necesidad de construir un concepto de ruralidad que tenga en cuenta diversos criterios sociológicos que la caractericen, más allá del índice demográfico. Tal como en varios países, el ente encargado de realizar los censos nacionales de México tiene en cuenta solo el criterio demográfico para distinguir zonas rurales y urbanas. La educación básica se atiende a partir de tres subsistemas: escuelas comunitarias, escuelas generales y escuelas indígenas. El capítulo desarrolla cada uno de ellos en cuanto a su historia, diseños curriculares y materiales didácticos. Si bien la educación mexicana ha tenido importantes avances en los últimos años con respecto a la escolarización indígena, no ha ocurrido lo mismo con la modalidad educativa de multigrado. Sobre este punto se identificarán con precisión algunos desafíos a futuro.

Patricia Ames nos plantea una paradoja. Afirma que la educación rural en el Perú es un tema de central importancia, a la vez que ha sido marginado a lo largo de la historia. Nos explica que, si bien Perú se ha convertido en un país en el que la población se ha concentrado en las zonas urbanas, las ciudades y los pueblos están estrechamente conectados de múltiples formas con las zonas rurales en las que se concentra la mayor cantidad de pueblos originarios. El capítulo *La educación rural en Perú* caracteriza el diverso y complejo ámbito rural peruano,

las definiciones oficiales y la discusión en torno a ellas, para luego abordar las dimensiones y características de la educación rural, la modalidad multigrado, las estrategias de formación docente y, al finalizar, nos acerca reflexiones sobre algunos desafíos pendientes para la educación rural peruana.

En el texto presentado por María Tíbisay Márquez y Anamaría Caldera, se analiza la educación para la población rural venezolana. A partir de una indagación documental y descriptiva, las autoras dan cuenta de la implementación de políticas educativas en el sector rural y agrario, la formación y la actualización de los docentes para la atención de la población tanto indígena como rural y el rediseño de las propuestas curriculares. Tejiendo conexiones con la normativa boliviana, por ejemplo, la propuesta legislativa de Venezuela está dirigida a situar la propuesta de educación rural territorialmente. De esta manera, entre otros aspectos importantes, el marco normativo presenta abordajes básicos para la población agraria y la población indígena, consideradas como agentes activos en la política educativa. Asimismo, el capítulo *La educación rural en el contexto venezolano* también da cuenta de la realidad que enfrenta el país y que impacta en el sistema educativo rural generando una situación de debilitamiento de la oferta escolar en las zonas urbanas, rurales y fronterizas.

El último capítulo, *Enfoques analíticos para el estudio de la equidad educativa* de Carlos Rafael Rodríguez Solera y Diego Juárez Bolaños, plantea que una reflexión sobre el estudio de la equidad educativa supone hacer una clara distinción entre los conceptos de «desigualdad» y de «inequidad». Las desigualdades se presentan siempre que las condiciones, las oportunidades o los resultados educativos de las personas no son iguales y, por lo tanto, son diferentes

o des-iguales. La condición de «diferente» no implica, por sí misma ninguna situación indeseable. Por contraste, la inequidad sí reviste una connotación negativa y se presenta cuando las desigualdades existentes pueden considerarse como «injustas» o «inequitativas», por lo que se torna crucial identificar criterios para distinguir las desigualdades justas de aquellas que no lo son. Para ello se identifican varios enfoques analíticos que pueden aplicarse al estudio de la equidad en educación, los cuales proporcionan una visión amplia para orientar investigaciones, discusiones y reflexiones para dilucidar si, en una sociedad determinada, se está avanzando o no hacia una situación de equidad educativa. El trabajo concluye con una discusión sobre equidad aplicada al contexto de México y América Latina y se plantea una propuesta, basada en la discusión de los enfoques analíticos expuestos, que sostiene que una situación de equidad se presenta cuando todos los niños y niñas gozan de y ejercen el derecho a la educación previsto en la legislación vigente y cuando el logro educativo de una persona está desligado del contexto social, económico o cultural del que proviene.

Finalmente, a modo de conclusión se presentan algunas *Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades*, donde Diego Juárez Bolaños nos ayuda a realizar un recorrido por toda la obra, seleccionando características que fortalecen la hipótesis inicial de un panorama diverso en el que, de todas formas, las prácticas escolares siguen siendo una estrategia para la intención de garantizar justicia social a través de impartir conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Barbero, J. M. (2002). *Oficio del Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Baudel Wanderley, M. de N. (2001). A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En Giarracca, N. (comp.), ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 31-44). Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza, Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gómez, S. (2008). Nueva ruralidad, fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. En E. Pérez, M. A. Farah y H. Grammont (comps.), *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas* (pp. 45-78). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Itzcovich, G. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. En: *Cuadernos 5, Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/Unesco.
- Kohan, W. O. (2013). *El Maestro Inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Londoño Zapata, L. O. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte*. Medellín: PLANEA.

- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En Giarracca, N. (comp.), ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 17-30). Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural.
- Restrepo, B. (2004). Hacia una nueva ruralidad. En: *La Voz del PLANEA. Reflexiones sobre el futuro de Antioquia* (pp. 171-172). Medellín: Especial impresores.
- Ríos-Osorio, E. y Giraldo, M. (2020). Transformaciones en el territorio a causa del conflicto armado y su traducción en experiencias de infancia. En: Ocaña, Jesús (Editor). *Sujetos y contextos* (pp. 89-111). Tuxtla-México: UNICACH.
- Solari, A. (1971). *Sociología rural latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Tönnies, F. (1947/1887). *Comunidad y sociedad* (trad. R. Armengo). Buenos Aires: Losada.



Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas

María Amalia Miano⁴ Macarena Romero Acuña⁵ Olga Zattera⁶

Introducción

En este capítulo daremos cuenta del estado de la educación rural en la Argentina desde la implementación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 hasta la actualidad. Para esto se hace necesario comprender la vasta complejidad que la misma adquiere en el territorio nacional, vinculada a la heterogeneidad del espacio rural. En tanto desarrollaremos aproximaciones conceptuales y normativas respecto a lo rural y la educación rural, nuestro enfoque se propone explicar cómo

⁴ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humana de la Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e Instituto para la Inclusión Social, Argentina. Correo electrónico: amiano@unsam.edu.ar.

⁵ Doctoranda de Estudios Sociales de América Latina en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becaria del CONICET, en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: macarenaromeroa@gmail.com.

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la *Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina*. Coordinadora Nacional de Educación Rural ME. Correo electrónico: olgazattera@gmail.com.

se articulan Estado, escuelas y familias en la vida cotidiana. De esta forma, se buscará dar cuenta de una realidad compleja, dinámica y contradictoria en relación con la educación rural vivenciada por docentes, estudiantes, familias y otros sujetos en nuestro país.

Luego de una primera aproximación conceptual respecto a los espacios rurales y los actores sociales presentes en los mismos, realizamos en el segundo punto un recorrido que da cuenta del marco legal y las políticas públicas orientadas a la educación rural en nuestro país, vinculadas a la diversidad de propuestas y formas escolares implementadas en los espacios rurales. Esta diversidad se asocia con las dinámicas estructurales propias de cada región de nuestro país. En el tercer punto damos cuenta de algunos datos estadísticos actualizados respecto a la educación rural y mostramos ciertas tensiones entre el plano de la obligatoriedad planteada por la política pública y las posibilidades reales de cobertura de la educación rural a partir de su infraestructura. En el cuarto punto realizamos un breve recorrido histórico de la administración de la oferta escolar para las poblaciones rurales. En los puntos quinto y sexto damos cuenta del desarrollo de materiales educativos, diseños curriculares y capacitaciones orientadas a la educación rural, al tiempo que mencionamos algunas especificidades de la formación de los docentes rurales en nuestro país. Finalmente, en el séptimo punto mencionamos algunas experiencias de educación rural con las cuales estamos trabajando actualmente las autoras de este capítulo.

De los espacios rurales a las «nuevas ruralidades» en la Argentina

A partir de una revisión bibliográfica de las disciplinas de la antropología y la sociología rural, se puede identificar un consenso entre diversos autores que dan cuenta de procesos de heterogeneización y multifuncionalidad territorial de los espacios rurales. Estos procesos, que se han iniciado desde la década de 1970 en la Argentina y se han profundizado a partir de la década de 1990, han llevado a construir nuevas categorías para definir estos espacios. Por otro lado, resulta relevante definir la ruralidad en relación con el tipo de actor social presente en estos espacios, cuyas actividades productivas han sido también profundamente transformadas en los últimos cincuenta años.

La definición del espacio social rural (Cragolino, 2007), como un lugar históricamente dinamizado por unidades productivas familiares que basaban su actividad económica en la explotación de la tierra, con cierto grado de asilamiento y cohesión interna (Nogar, 2010), se ve trastocada frente a procesos de transnacionalización económica (Miano, 2012), tecnificación del trabajo agrícola que da lugar a un modelo de agricultura industrial (Teubal, 2006), pluriactividad (Murmis y Feldman, 2005) y diversificación en el uso de la tierra (Feito, 2014), entre otros. Frente a estos fenómenos, algunos autores se refieren al concepto de «nueva ruralidad» como

El espacio donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de grupos económicos extra-agrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados. (Giarraca, 2001, p. 11)

Otros autores destacan las transformaciones que se dan en las relaciones sociales en función de la incorporación de los espacios rurales en el circuito de mercancías globales a partir de la instalación de empresas transnacionales. Con base en esto, se ha construido la categoría de «sociedades locales» (Villafañe, 1998-1999) como «el espacio de relaciones sociales [locales], vinculadas con los procesos de las sociedades globales en las que están inmersas». Esta categoría permite analizar el flujo y la interconexión entre las pequeñas localidades rurales y los centros urbanos nacionales e internacionales con los cuales están conectados.

En cuanto a los actores presentes en estos espacios, en nuestro país la centralidad del debate acerca de cómo definir al sujeto presente en el ámbito rural pareció residir en el hecho de que en la Argentina, a diferencia de otros países de América Latina, tendría una presencia menor el campesinado tal como ha sido descrito de forma clásica por autores como Shanin (1971) o Berger (2006), es decir, un sector que organiza su producción con base en la mano de obra familiar, principalmente para la subsistencia y con poca capacidad de capitalización (Etchichury, 2004). Las investigaciones realizadas en nuestro país parecen coincidir en la presencia de un sujeto que se encontraría a mitad de camino entre el campesinado clásico y los productores capitalistas en relación con la propia conformación del agro argentino. Así, Archetti y Stölen (1975) proponen penetrar en las lógicas de producción distinguiendo tres tipos de economías (campesinas, capitalistas y de colonos o *farmers*) y cuatro clases sociales (campesinos, *farmers*, propietarios rurales y capitalistas). Esto apuntaría a evitar el uso indiferenciado de la categoría campesino en un espacio social en el cual se encuentran actores muy diversos.

En cuanto al ámbito oficial, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC) utiliza como criterio de delimitación de lo rural la cantidad de población agrupada en determinado espacio geográfico. De esta manera, los espacios urbanos serían aquellos que cuentan con más de dos mil habitantes, mientras que los espacios rurales contemplarían a aquella población agrupada en localidades con menos de dos mil habitantes y también a la población rural dispersa, identificada como aquella que «reside en campo abierto, sin constituir centros poblados» (INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010). Los resultados del último censo nacional realizado en la Argentina, de acuerdo a esa delimitación, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Cantidad de población urbana y rural. Argentina, año 2010

Tipo de población	Población total	Urbana	Rural		
			Total	Agrupada	Dispersa
Total del país	40 117 096	36 517 332	3 599 764	1 307 701	2 292 063

Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

De acuerdo con estos datos, el 92 % de la población argentina es urbana. En cuanto a la densidad, más de la mitad de la población se concentra en lo que se denomina Región Pampeana y Gran Buenos Aires, en el centro del país.

Tal como mencionamos más arriba, es necesario tener en cuenta la heterogeneidad que presenta la población rural en nuestro país. La misma no sólo se encuentra en transformación en relación con los actores y sus actividades productivas, sino también en función de las transformaciones económicas que

tienen lugar en las diferentes zonas que se pueden identificar en el país.⁷ Lo que nos interesa destacar aquí es que cada una de estas regiones tiene sus particularidades geográficas, productivas y culturales, lo cual influye en los procesos escolares que en ellas se desarrollan, dando como resultado una gran diversidad de ofertas educativas para los ámbitos rurales, tal como desarrollaremos a continuación.

La educación rural en la Argentina: entre la política pública y las formas organizacionales vinculadas a las dinámicas estructurales

En nuestro país, el ejercicio de los derechos de enseñar y aprender consagrados por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación, están regulados por la Ley de Educación Nacional (LEN - 26206/06). Allí se establece que la educación y el conocimiento se constituyen como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles –la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior-, y ocho modalidades (que se consideran opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos) que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales

⁷ A continuación citamos algunos autores del campo de la investigación educativa que se han especializado en dar cuenta de las singularidades de cada una de estas zonas. Cragnolino (2007, 2011 y 2019); Záttera (2010 y 2015) y Sagastizabal (2006) para lo que se identifica como zona centro de Argentina; en relación a transformaciones económicas y escuelas de islas de distintas secciones del Delta del Paraná ver Neufeld (1985), Romero Acuña, Calamari, Arce, (2014, 2015, 2016) Benencia, y Pizarro (2018) Pizarro (2019), Castillo, Baigún, y Minotti (2016), Tomassi (2017) y Romero Acuña, (2017a, 2018c y 2019); Padawer (2017 y 2019) y Gandulfo (2016) para la zona norte; Díaz (2010) para la zona sur, por citar solo algunos referentes.

y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. La educación rural es una de estas ocho modalidades y se implementa en las escuelas que son definidas como *rurales* según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional, integrado por los ministros de educación nacional de cada uno de los estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Es importante destacar que en el marco de la LEN se establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Esto implica para la modalidad de educación rural el desarrollo de formatos institucionales que se adecúen a las necesidades y particularidades de la población en edad de educación secundaria (entre 13 y 18 años) que habita en estos espacios (Artículo N°49 LEN). El marco legal habilita la organización de las instituciones considerando las particularidades territoriales, al mismo tiempo que recupera y reconoce los distintos formatos organizacionales desarrollados a lo largo del tiempo. En este punto es ineludible reconocer la diversidad de modelos de organización escolar para las poblaciones rurales que conviven en el sistema educativo en nuestro país, y que requieren ser concebidos en sus singularidades. Si se considera la adecuación a la densidad de población de la zona donde se localiza la escuela, y por tanto la potencial matrícula institucional, se organizan territorialmente:

- Pequeñas escuelas a las que asisten menos de diez estudiantes a cargo de un único docente (denominadas unitarias o de personal único), diferentes modos de multigradación para escuelas cuya matrícula resulta insuficiente para organizar la dotación completa de grados (organizadas en dos o tres grupos de estudiantes – bi o tridocentes).
- Escuelas completas con una organización equivalente a las urbanas con un docente a cargo de cada uno de los grados y dirección independiente.

Cabe consignar también ejemplos de escuelas cuya infraestructura contempla las particularidades geográficas del territorio, por ejemplo, escuelas de islas que tienen tres formatos: aquellas construidas en terrenos elevados de manera artificial o se encuentran en terrenos naturalmente altos, las escuelas construidas sobre pilotes y las Escuelas Flotantes (barcos que están equiparados para funcionar como edificio escolar, que surgen en el año 2009, una experiencia única en América Latina).

La trayectoria del nivel primario ha posibilitado tomar lecciones aprendidas, de tal modo que en los niveles inicial y secundario, incitados a la expansión al amparo de la obligatoriedad establecida por la LEN, se han implementado otros formatos institucionales que se suman a la enumeración anterior. Por ejemplo, en el nivel inicial, se cuenta con salas multiedad como anexo de una primaria (para recibir a niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad), salas de matrícula mínima (que se conforman con menos de 10 niños/as), jardines integrados (varias salas en diferentes escuelas con una dirección establecida en una de ellas), maestras itinerantes (los niños/as asisten a la escuela primaria de la localidad y un docente del nivel alterna

entre dos escuelas). Por su parte, en el nivel secundario es posible identificar diferentes formas de organización: Ciclos básicos de la educación secundaria localizados en las escuelas primarias donde asisten diariamente los estudiantes acompañados por un tutor y que reciben con una frecuencia determinada a profesores itinerantes; varias aulas digitales en pequeñas localidades dispersas con modalidad pluri-año vinculadas a una sede central donde se desempeñan los profesores del nivel; escuelas de alternancia a las que asisten los estudiantes durante una semana y dos semanas desarrollan actividades escolares y productivas en su hogar; escuelas multinivel que en un mismo centro educativo desarrollan todos los niveles de educación obligatoria (inicial, primario, secundario); escuelas agrotécnicas, que aun cuando no reciben exclusivamente estudiantes rurales ofrecen formación y certificación específica en temáticas agropecuarias.

Desde la promulgación de la LEN, las diferentes jurisdicciones que cuentan en sus sistemas con escuelas rurales (todas las provincias a excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) han desarrollado procesos de formulación de sus propias leyes de educación haciendo alusión a la educación rural y tomando como referencia la ley nacional.

Las políticas centrales para la educación rural a escala nacional están definidas en la Resolución 128/10 del CFE. Allí se expresa que las políticas para la ruralidad se constituyen en un conjunto de medidas que, en línea con las decisiones que se tomen para el conjunto del sistema, atiendan integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales. Asimismo, se insta a comprender a todas las escuelas rurales, incluso las más aisladas y las de matrícula muy pequeña, en líneas

de acción, programas y proyectos que se definan para las escuelas de cada nivel, anticipando las particularidades de organización y gestión de las mismas. Además, se reconoce el lugar de la institución escolar rural como único espacio público con presencia en todo el territorio del país, lo que le otorga la potencialidad y la responsabilidad para constituirse en referente del Estado frente a sus comunidades (especialmente en las que se encuentran en situación de mayor aislamiento). La Resolución mencionada, además de habilitar el reconocimiento de los modelos de organización propios del ámbito rural para todos los niveles referidos más arriba, avanza en dar referencias para la formación inicial y continua de los docentes rurales.

Lo desarrollado hasta aquí en cuanto a la diversidad de formas organizacionales para la educación rural nos lleva a destacar la relevancia que la LEN implicó en términos de política pública. Las transformaciones a nivel legislativo, y aquellas que las nuevas ruralidades imponen, nos llevan a ver que tanto la dinámica estructural como la política van condicionando las prácticas y procesos educativos que se desarrollan en los ámbitos rurales, dando así lugar a apropiaciones y relaciones sociales particulares. Dichas transformaciones suponen reconocer la presencia del Estado y de distintas instituciones y sujetos específicos que construyen y se apropian diferencialmente de la educación. Cabe aclarar que aquí nos estamos refiriendo a educación en sentido amplio (Achilli, 1999), es decir, a un conjunto de experiencias y procesos formativos que se producen y disputan socialmente, en tanto constituyen bienes preciados y recursos estratégicos.

Finalmente, en cuanto a la educación intercultural, nos interesa mencionar que, a partir de la LEN, la educación

intercultural bilingüe queda establecida como otra de las ocho modalidades mencionadas. Si bien la interculturalidad ha tenido cruces tanto con la educación urbana como rural, desde el año 2006 se establece como una modalidad independiente dentro del sistema educativo. Por otro lado, como se manifestaba más arriba, los estudios rurales en la Argentina han tenido la particularidad de estar ligados mayormente al campesinado y no a las poblaciones indígenas, como sucede en otros países de América Latina.

Algunos datos estadísticos actuales sobre la educación rural en la Argentina

En este apartado desarrollaremos brevemente algunos datos del año 2018, aunque retomaremos al inicio datos de años anteriores para comprender la complejidad del ámbito rural en nuestro país.

Tabla 2. Unidades educativas por nivel/ciclo de enseñanza; ámbito rural

Ámbito rural	Nivel / ciclo de enseñanza				
	Inicial	Primaria	Secundaria		
			Ciclo básico	Ciclo orientado	Ciclo básico y orientado
Total país	6 659	10 276	993	22	1 782

Fuente: Anuario Estadístico 2013- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

En cuanto a la información de esta tabla, cabe señalar que en el nivel primario las escuelas rurales representan aproximadamente el 50 % del total nacional de unidades

educativas de este nivel, aunque en las provincias del noroeste y noreste del país, el porcentaje aumenta hasta el 70 y 80 % de cada total provincial. En el análisis del total de primarias rurales, la distribución por modelo de organización resulta en aproximadamente el 36 % de instituciones con un solo maestro; el 46 % distribuido proporcionalmente entre escuelas de dos, tres o cuatro docentes y el 18 % que presentan la planta completa equivalente a las escuelas urbanas.

Tabla 3. *Matrícula total y de ámbito rural del sector de gestión estatal por nivel*

Nivel educativo	Matrícula total	Matrícula ámbito rural	%
Inicial	1 099 407	127 219	11,6
Primario	3 365 379	461 251	13,7
Secundario	2 766456	256 535	9,3
Total	7 231 242	845 005	11,7

Fuente: Relevamiento Anual 2013- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

La lectura comparativa de las tablas precedentes permite algunas reflexiones. El 50 % del total de unidades educativas del nivel primario recibe al 11 % de la matrícula total del nivel. Se evidencia que la cobertura del nivel alcanza prácticamente al total de la población rural (Tabla 1). Constituye un aspecto a seguir resolviendo la cobertura total de los niveles obligatorios a partir del año 2006 (inicial y secundaria).

Tabla 4. Año 2018: Modalidad Rural - Alumnos por modalidad y nivel de enseñanza según división político-territorial

División político-territorial	Modalidad / Nivel de enseñanza										
	Educación Común*				Educación Especial			Educación de Jóvenes y Adultos			
	Total	Inicial	Primario	Secundario	Total	Inicial	Primario	Secundaria	Total	Primario	Secundario
Total País	943 592	149 604	472 923	274 381	2 072	424	1 376	272	44 612	14 022	30 590

Fuente: Relevamiento Anual 2018. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Para el año 2018 se identifica para la modalidad rural una cantidad total a nivel país de 934 592 estudiantes que asisten a escuelas rurales en los distintos niveles educativos. Se encuentra que la mayoría de estos estudiantes concurren a la educación común, y dentro de ella, la mayor cantidad de estudiantado se concentra en el nivel primario de educación, decreciendo la población estudiantil a casi la mitad para la educación secundaria. Podemos ver en las entradas de las modalidades que la comparación entre niveles establece el patrón de decrecimiento de población estudiantil para la escuela secundaria. Sin embargo, consideramos que esto no tiene que ver con decisiones individuales (más adelante relacionaremos esta información con el contenido de la tabla 5 para un panorama más vasto de los procesos de escolarización rurales).

Tabla 5. Año 2018: Modalidad Rural. Educación común. – Unidades de servicio por nivel / ciclo de enseñanza según división político-territorial

División político-territorial	Total	Nivel / Ciclo de enseñanza				
		Inicial	Primaria	Secundaria **		
				Ciclo básico	Ciclo orientado	C. básico y C. orientado
Total País	21.461	7.623	10.416	1.013	70	2.339

(**Se consideran las unidades educativas ubicadas en localidades con menos de 2.000 habitantes).

Fuente: Relevamiento Anual 2018. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Finalmente, en la tabla 5 vemos que para el año 2018 en toda la región argentina hay un total de 21 461 unidades de servicio por nivel/ciclo de enseñanza para atender a 934 592 estudiantes (tabla 4). En la descripción de la tabla 3 se indicaba

que constituye un aspecto a seguir resolviendo la cobertura total de los niveles recientemente obligatorios. Creemos que estos datos pueden llevarnos a entender lo que sucede en la tensión entre lo que las normativas introducen como obligatorio desde el año 2006 y la vida cotidiana de los sujetos rurales. En la tabla 5 se percibe que hay un total de 10 416 escuelas primarias rurales, mientras que la cifra desciende a 3 422 para el nivel secundario. Esto supone que para el año 2018 la oferta estatal entre nivel primario y secundario (ambos establecidos como obligatorios desde la LEN) disminuye en un 67,2 %. Como se puede ver, si bien para el nivel inicial la diferencia también es significativa, identificamos que la oferta de unidades de servicio tiene su mayor brecha en el nivel analizado.

Para la vida cotidiana de la población rural, estos datos implican recorrer mayores distancias para encontrar unidades de servicios educativos donde continuar los estudios. En algunas ocasiones, para evitar esta dificultad, se gestan procesos de organización de las propias comunidades que dan lugar a configuraciones escolares que garanticen el derecho educativo para los jóvenes de ámbitos rurales, tal como mencionaremos más adelante. Estas experiencias dan cuenta de que no todas las experiencias educativas presentes hoy en nuestro territorio rural son direccionadas desde el Estado, sino que las poblaciones rurales autoorganizadas han logrado generar formas escolares adecuadas a sus necesidades.

Breve recorrido histórico de la administración de la oferta escolar para las poblaciones rurales

Respecto del gobierno de la educación rural, resulta imprescindible señalar que, en la Argentina, desde la década de 1990 todas las escuelas dependen de los gobiernos

provinciales. Así, los modelos de organización y las definiciones curriculares corresponden a los ministerios de educación de cada jurisdicción. Corresponde al Estado nacional definir las políticas públicas comunes al conjunto del sistema educativo que se refrendan en el marco del Consejo Federal de Educación.

Al momento de implementación de la LEN se generó un órgano de gobierno en el Ministerio Nacional: la Coordinación de la Modalidad de Educación Rural. La conformación de la Modalidad recuperó antecedentes que posibilitaron el desarrollo de acciones con diverso nivel de inserción provincial durante las décadas anteriores.

Durante el siglo xx, al amparo de la Ley 1420 de Educación común, obligatoria, gratuita y gradual, paralelamente a la conformación del sistema educativo en todo el territorio nacional se desarrollaron las escuelas rurales en el nivel primario. Tal marco legal ya plantea una formación que incluye las actividades agropecuarias y habilita la organización particular para escuelas de las campañas. La creación de instituciones de nivel inicial y secundario fue avanzando progresivamente conforme demandas locales y configuraciones demográficas, muy lejos de alcanzar la cobertura necesaria. Aun así, en diferentes momentos históricos, la política pública desarrolló a pequeña escala diversos modelos de organización que aún persisten y conviven como ejemplos de adecuación a los territorios. Durante ese extenso periodo, desde el Estado Nacional hubo experiencias de desarrollo de programas y proyectos que atendieron específicamente a las poblaciones rurales. En tanto tales, significaron experiencias locales de gran aceptación por las comunidades, aunque aisladas e insuficientes.

Las primeras oportunidades de mayor escala se implementaron en el marco de las políticas compensatorias

de la década de 1990, en particular a partir de las acciones del Plan Social Educativo (1993-1999). Desde allí se atendieron las escuelas rurales con mejoramiento de la infraestructura, equipamiento institucional, capacitación docente con un esbozo de atención a las singularidades de la enseñanza en plurigrado y particularmente con la implementación del Proyecto 7: atención a las escuelas rurales desde donde se desarrolló el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, poniendo en juego experiencias de itinerancia de profesores de nivel secundario en escuelas primarias dispersas. Desde el 2004 y hasta la creación de la modalidad (2006) las acciones nacionales destinadas a las escuelas rurales se implementaron desde un área específica de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. Simultáneamente, en las provincias se desarrollaron diferentes procesos con dos formas más generalizadas: la conformación de un equipo especialmente designado para el diseño y desarrollo de políticas, y actividades destinadas a las instituciones rurales o referentes para la ruralidad en el marco de las direcciones provinciales de los niveles educativos.

Desde el año 2006 las políticas educativas nacionales fueron respaldadas por el financiamiento del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) resultado de un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el cual se implementó en las provincias con diferentes alcances. El mismo alcanzó a todas las escuelas rurales del país y permitió financiar actividades como producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular, incluida la producción de programas de televisión, diseño y desarrollo de materiales y propuestas de capacitación docente, provisión de bibliotecas, videotecas, ludotecas, laboratorios institucionales, provisión de útiles

escolares, equipamiento multimedia e informático, diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local, mejoramiento de servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura.

Diseños curriculares, planeaciones, materiales educativos y métodos didácticos diseñados y aplicados en el medio rural

En relación con las cuestiones curriculares, tanto en el debate académico como en el desarrollo de las prácticas cotidianas de los docentes, persiste la tensión entre dos grandes líneas de argumentación. La primera pone el acento en satisfacer las necesidades locales, mientras que la segunda reflexiona sobre la integralidad del sistema educativo. Ambas posiciones se ponen de manifiesto en el debate en torno a la necesidad de diseñar un currículum estructurado desde las particularidades sociales, económicas y culturales de cada región o la importancia de disponer de un currículum común en tanto garantía de derecho para los estudiantes en términos de reflejar la intervención del Estado en la distribución del conocimiento. En este marco de debate, la LEN en su Artículo 50 expresa entre los objetivos de la educación rural el de garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema educativo a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales. Así, se habilitan espacios para las definiciones provinciales y locales para las escuelas rurales y se abre el camino para incluir las particularidades en el desarrollo curricular. La definición de la política pública norma sobre lo común y prescribe aquello a lo que todos los estudiantes tienen que acceder, en términos de garantía de derecho; la definición local juega entre lo

común y lo particular, recupera la prescripción y vuelve la mirada a cada territorio, indaga, reconoce regularidades, pone en valor lo propio de cada comunidad (Zattera, 2015).

Respecto de los materiales de desarrollo curricular, cabe mencionar que constituye una vacancia histórica la presencia en el mercado editorial de alternativas que contemplen la especificidad de lo rural. Han sido las políticas públicas las que han posibilitado el acceso a materiales especialmente diseñados para alumnos y docentes de estos ámbitos. Obran como antecedente producciones del Plan Social Educativo que en la década de 1990 se distribuyeron en las escuelas rurales con materiales para las jornadas institucionales que contenían propuestas para los maestros de plurigrado. Respecto de los alumnos, cabe mencionar los cuadernos de trabajo del proyecto para el tercer ciclo de la educación general básica para cada uno de los tres años del ciclo (cuatro cuadernos para cada una de las cuatro áreas de conocimiento: matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales), además de materiales para educación física, plástica e inglés y para el desarrollo de proyectos vinculados con la mejora de la calidad de vida de las comunidades (huerta y vivero, proyectos de salud y vinculación con el mundo de trabajo rural).

Durante la década del 2000 también se elaboraron materiales de desarrollo curricular para el Proyecto Horizontes, Ciclo Básico de la Educación Secundaria: un material impreso por cada una de las áreas de conocimiento y 16 programas de televisión por área, por año. También, algunas provincias desarrollaron sus propios materiales para proyectos específicos, cuestión que no desarrollaremos aquí por motivos de extensión.

Formación inicial y continua de docentes rurales

En la Argentina, la formación inicial de los docentes corresponde al nivel superior. En los niveles inicial y primario se trata de una formación común para el nivel, de carácter no universitario, aunque actualmente se están desarrollando alternativas universitarias. En general, la certificación para las modalidades, incluida la educación rural, se ha reducido a experiencias institucionales que ofrecieron espacios curriculares específicos y en algunas oportunidades espacios de práctica en escuelas rurales.

En el nivel secundario la formación es por disciplina o campo de conocimiento y también se desarrolla en los niveles superior no universitario y en universidades. Vale referir, por tanto, que la formación específica para la modalidad rural constituye aún una vacancia en la oferta educativa. Aun así, a partir de la promulgación de la LEN, progresivamente se ha ido incluyendo en la agenda de la formación la especificidad para docencia en la ruralidad.

Respecto de la formación continua de docentes que se desempeñan en el campo, vale considerar algunos antecedentes. Entre 2001 y 2006, y con el propósito de capacitar a maestros y directivos de 1o y 2o ciclos de la EGB de escuelas rurales – continentales o de islas– de la provincia de Buenos Aires, se desarrolló el curso «Hacia una mejor calidad de la Educación rural». Concretado a través de la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación –DGCyE, aportó como innovación un circuito doble de capacitación: capacitadores del equipo central a supervisores, y ellos a los maestros. Garantizó la presencia de la formación en los espacios locales con el propósito de atender a las singulares

condiciones de trabajo docente. Así, se dio respuesta a la demanda de disponer de capacitaciones con temáticas propias de las escuelas rurales y con implementación cerca de los lugares de trabajo y residencia. Abordó cuatro áreas (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) con certificación independiente e incluyó la actualización de contenidos y de las didácticas específicas. Esta capacitación recuperó la centralidad del plurigrado y se implementó con modalidad semipresencial (las actividades no presenciales consistían en desarrollar clases en los plurigrados donde se desempeñaban los maestros/as, mientras que las presenciales garantizaron el encuentro e intercambio con el capacitador-tutor y entre los docentes). Este proyecto se ha constituido en uno de los principales referentes de la formación continua pensada como una política universal específica para los docentes rurales.

Posteriormente, y tomando como referencia ese curso, desde el Ministerio de Educación de la Nación se diseñó e implementó el primer postítulo de especialización superior en educación rural. A partir de la experiencia desarrollada se amplió la carga horaria y los espacios curriculares, incluyendo la caracterización del contexto rural y particularidades de la alfabetización en el marco de plurigrados. Se ofreció a todas las provincias del país y el desarrollo tuvo lugar a partir de la articulación entre los equipos nacionales y provinciales. El marco político se concretó a través de la modalidad educación rural y el Instituto Nacional de Formación Docente. Los equipos nacionales diseñaron materiales específicos y se recuperaron los impresos del curso mencionado anteriormente mediante un convenio entre el Ministerio Nacional y la DGCYE de la provincia de Buenos Aires. En cada jurisdicción los equipos provinciales acordaron las líneas de acción con el

Ministerio Nacional. Esta propuesta se implementó en los institutos de formación docente locales, con intervención de los docentes de tales instituciones.

Algunas experiencias de participación comunitaria en la educación rural en la Argentina

En este apartado daremos cuenta de algunas experiencias educativas que le dan un lugar específico a la participación, ya sea de las familias del medio rural como así también de otros actores comunitarios.

Una de estas experiencias se refiere a la *Pedagogía de la Alternancia*, que se constituye como una forma escolar de nivel medio para los jóvenes de ámbitos rurales y que se caracteriza por contar con una configuración institucional e instrumentos pedagógicos específicos (Miano, 2018). La alternancia implica que los estudiantes alternen los tiempos de permanencia entre sus hogares y la escuela (en algunos sistemas de alternancia se trata de dos semanas en la casa y uno en la escuela o una semana en la casa y otra en la escuela). Esta forma escolar surge en Francia en la década de 1930 a partir de la demanda de un grupo de familias campesinas que comienzan a reclamar por una educación adecuada a los contenidos y formas de trabajo y de vida de las familias rurales (Duffaure, 1994). Existen en la actualidad aproximadamente mil trescientas escuelas de alternancia distribuidas en cuarenta países en cuatro continentes (América, Europa, África y Asia).⁸

⁸ Dato aportado por la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR) en el marco del Seminario Internacional «La metodología de la alternancia educativa como herramienta eficaz para la inserción laboral de los jóvenes del medio rural» (23 de junio de 2016, Buenos Aires, Argentina).

En la Argentina se cuenta actualmente con tres sistemas de alternancia: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) que se encuentran en la provincia de Santa Fe, Misiones, Corrientes, Santiago del Estero y Córdoba; los Centros de Formación Rural (CFR), también distribuidos en distintas provincias y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) que se encuentran en la provincia de Buenos Aires. Uno de los rasgos más interesantes de estas escuelas reside en su configuración institucional basada en la co-gestión que implica la participación de las familias en la gestión institucional para sostener a estas escuelas como organizaciones (en sus aspectos vinculados a los procesos de conducción interna y de vinculación con otros actores sociales comunitarios locales y no locales).

Dos de las autoras de este trabajo nos encontramos vinculadas a los CEPT y, a partir de nuestra documentación, podemos constatar que las familias que co-gestionan estos centros son padres y madres de los estudiantes que ocupan una posición social de subalternidad (en tanto, en su mayor parte, son empleados y no dueños de las tierras en las que viven y trabajan) en un contexto como el de la provincia de Buenos Aires, que se caracteriza por la concentración de la propiedad de la tierra, la sojificación de la producción, el requerimiento de tecnología sofisticada para el agro, entre otros. La co-gestión se caracteriza entonces por situar a un sujeto social históricamente relegado de los procesos de toma de decisión en una posición de paridad jurídica respecto a otros sujetos (docentes, supervisores estatales, funcionarios locales y provinciales). Estas familias deben realizar aprendizajes significativos para lograr sostener a las escuelas y a su vez aportan sus saberes para construir una lógica colectiva de autoorganización escolar-comunitaria.

La tercera autora realiza una investigación en una escuela ubicada en la zona isleña del Delta Medio del Paraná Rosario-Victoria. El foco de la investigación está puesto en las experiencias formativas de los jóvenes en el pasaje del primario al secundario. El referente empírico es la Escuela Remanso y su comunidad, ya que allí se están realizando esfuerzos para la implementación del secundario dado que para poder completar sus estudios los jóvenes deben desplazarse a la ciudad de Rosario o a otra isla. Esto genera situaciones tensionales respecto de aquello que supone la vida escolar de los jóvenes en relación a los procesos productivos y laborales de las familias (de los cuales en muchas ocasiones los jóvenes son parte, combinando escuela y trabajo en su vida cotidiana). Durante el trabajo de campo se generaron registros de reuniones de cooperadora escolar y de las reuniones mantenidas con el Ministerio de Educación de Santa Fe para la implementación del secundario. Los registros de campo recopilados sobre las experiencias formativas intergeneracionales que suceden en esta escuela respecto del pasaje del primario al secundario, permiten problematizar pros y contras de las distintas propuestas ministeriales y de la comunidad; a la vez que permiten entrever cómo las transformaciones urbanas y la explotación turística del humedal permean la vida cotidiana en la isla, penetrando en las experiencias formativas de los jóvenes y generando marcas y orientaciones en sus recorridos escolares (Romero Acuña, 2018). Frente a esto docentes, familias y jóvenes empezaron a reunirse y organizarse para pensar ¿Qué escuela secundaria queremos? ¿Cómo nos organizamos y defendemos el lugar en donde estamos del avance de la ciudad y el turismo sobre el río? Este proceso de lucha tanto por la escuela secundaria como por la protección de las tierras donde las familias y la escuela se encuentran sigue en pie, resistiendo, tejiendo

acuerdos y generándose rispideces, pero en la búsqueda por el reconocimiento de la complejidad de su realidad.

En la mayoría de los casos, estas experiencias surgen de la autoorganización comunitaria, es decir, las propias familias de los ámbitos rurales se unen para desarrollar estrategias colectivas que ayuden a solucionar su falta de acceso a la educación. Estas iniciativas implican muchas veces establecer vínculos y asociaciones con otros actores en los territorios, entre los cuales pueden existir organismos estatales presentes en las localidades (por ejemplo los Consejos Escolares). En algunos ejemplos vinculados a las escuelas de alternancia, la formalización de esta propuesta educativa por parte del Estado y su reconocimiento oficial ha sido posterior a su efectivo desarrollo. Identificamos en estas prácticas las formas que tienen los sujetos sociales de hacer política pública (Achilli, 1998) con aquello que sedimenta como parte de su propia experiencia cotidiana; entendiendo que

Cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales–hegemónicos, como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. (Achilli, 1998, p. 2)

A modo de cierre

A través del desarrollo de este capítulo pudimos identificar que el sistema educativo rural en nuestro país se caracteriza por la heterogeneidad de propuestas y formas escolares

implementadas para satisfacer las necesidades educativas de la población rural. Esta heterogeneidad se articula a su vez con la diversidad de actores presentes en los ámbitos rurales de nuestro país, lo que se vincula también con las características productivas, culturales y sociales de las distintas regiones y las profundas modificaciones experimentadas a partir de la presencia del monocultivo de la soja y la extensión del agronegocio. Consideramos que, en este contexto complejo, la educación rural en varias ocasiones excede su rol meramente educativo para convertirse en un ámbito que se propone el arraigo de los jóvenes y sus familias e incluso, en algunas experiencias, la conformación de un sujeto crítico en relación con el modelo de desarrollo rural hegemónico (asociado con la explotación a gran escala, el uso indiscriminado de agrotóxicos, la concentración de la propiedad de la tierra, entre otros).

Hemos recorrido también algunas tensiones vinculadas con lo que hemos denominado el ámbito de la política pública y las formas de apropiación y generación de espacios educativos por parte de las comunidades rurales, como así también una amplia variedad de iniciativas de formación orientadas a los docentes de estos ámbitos.

Como mencionamos en el desarrollo de este trabajo, constatamos en nuestro vínculo con las comunidades rurales que en muchas ocasiones, en un territorio amplio y diverso como el de nuestro país, las escuelas rurales se constituyen como espacios sumamente relevantes para la sociabilidad de las comunidades, a la vez que garantizan el derecho básico a la educación para estas comunidades que están siendo profundamente castigadas y que en muchos casos se ven obligadas a desplazarse hacia grandes centros urbanos para su supervivencia.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote* (18).
- Archetti, E. y Stölen K. A. (1975). *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berger, J. (2006). *Puerca tierra*. Buenos Aires: Punto de Lectura. Congreso de la Nación Argentina. (28 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>.
- Consejo Federal de Educación. (13 de diciembre de 2010). Resolución n.º 128. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/128-10.pdf>.
- Cragolino, Elisa (comp.) (2007). *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba: Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Centro de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires: APEFA.
- Etchichury, L. (2004). *Viejos y nuevos liderazgos en poblaciones rurales de la campaña bonaerense. La construcción de nuevos tipos de articulación socio-política*. Ponencia presentada al III CALAAR, Tilcara.
- Feito, M. C. (2014). *Ruralidades, agricultura familiar y desarrollo*. Buenos Aires: La Colmena.
- Giarraca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.

- Miano, A. (2012). *A este pueblo le vino la modernización de golpe*. Tesis inédita para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Miano, A. (2018). Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. En P. Cardona (Comp.), *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*, (pp. 21-42), México: RIER.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano. En G. Neiman, y C. Craviotti, (Comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro* (pp. 15-47), Buenos Aires: CICCUS.
- Nogar, C. (2010). Los espacios rurales en transformación. Cambios y escenarios. Un abordaje teórico. En A.G. Nogar y G.P. Jacinto (Comps.), *Los espacios rurales. Aproximaciones teóricas y procesos de intervención en turismo rural* (pp. 13-34). Buenos Aires: La Colmena.
- Romero Acuña, M. (2018). Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina). *Kult-Ur*, 5(10), 170-189.
- Shanin, T. (1971). *Peasants and peasants societies*. Londres: Penguin.
- Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a las commodities. *Realidad Económica*, (220), 71-96.
- Villafañe, A. (1998-1999). Procesos globales y consecuencias locales. El caso de comunidades de la pampa bonaerense argentina. *Etnia*, (42-43), 85-103.
- Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo*. Instituto de Currículum y Evaluación Universidad Nacional de Lomas de Zamora.



La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia

Edson Guillermo Montaña Ortiz⁹

Introducción

En el capítulo que se presenta a continuación se realiza un análisis de las principales características de la educación en Bolivia en general, para luego hacer hincapié en la descripción de cómo históricamente se ha desarrollado la educación en contextos rurales. El capítulo inicia con una explicación respecto a qué debe entenderse por rural y cómo este concepto es aplicado a nivel sociodemográfico, presentando, además, la comparación de algunos datos demográficos de áreas urbanas y rurales, los cuales permiten graficar las principales características poblacionales del país. Posteriormente se introduce el tema educativo; aquí se parte de la concepción de la educación rural indígena para luego pasar a mostrar las

⁹ Educador y comunicador social. Magíster en Comunicación para el Desarrollo; formado en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ-UNESCO); con especialidad en Desarrollo Local con Perspectiva de Género (DELNET OIT). Profesor universitario de pregrado y posgrado. Trabajó como Coordinador de la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCE) del Ministerio de Educación. Actualmente es Responsable Nacional de Gestión Educativa, Pedagógica y Género (CEMSE). Correo electrónico: edson.guillermo.m@gmail.com.

características del sistema educativo boliviano y las principales normativas educativas sobre las que se basó y se basa la educación en Bolivia. Finalmente se presentan algunos datos estadísticos de promoción de estudiantes y algunos aspectos importantes para promover la reflexión respecto a avances y necesidades del sistema educativo boliviano en general y en zonas rurales en particular.

Lo rural

En la actualidad, aún hay mucha confusión en el uso de los términos «agrícola» y «rural», los que con frecuencia se consideran sinónimos en la literatura latinoamericana. El concepto «agrícola» hace referencia a un sector de la actividad económica relacionado con el cultivo de plantas, la cría de animales, y actividades directamente relacionadas, como la preparación del suelo, la construcción de cercos, entre otras. Las actividades agrícolas se complementan con las actividades industriales y de prestación de servicios, tales como la fabricación de telas, máquinas y equipos, comercio y servicios en general. El término «actividades no agrícolas», lejos de representar a un sector, es tan solo una forma de agrupar actividades que no están relacionadas directamente con la producción agrícola *per se*.

Al mismo tiempo, lo que se denomina «rural», es en realidad una categoría espacial/geográfica que no define en absoluto actividades económicas, dado que en las zonas rurales las actividades pueden ser agrícolas o no agrícolas. Además, las actividades agrícolas se están reduciendo en las zonas rurales desde el punto de vista del número de personas involucradas y de los ingresos generados, en tanto que las actividades 'no agrícolas' están aumentando, en particular aquellas ligadas a la prestación de servicios.

De acuerdo con la CEPAL (2001), los conceptos de población urbana y rural pueden ser divididos en tres grupos distintos:

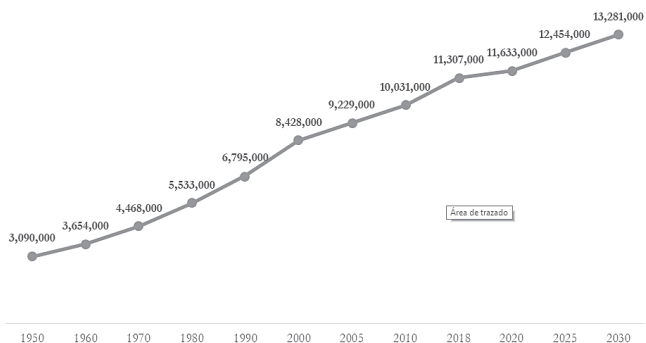
- Países que definen el centro urbano no solo desde el punto de vista de la densidad poblacional, sino también considerando la disponibilidad de servicios públicos (calles pavimentadas, electricidad, agua, alcantarillado), es el caso de Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá y Uruguay.
- Países que establecen una población mínima de 2 000 habitantes como norma para que una localidad sea considerada urbana, como ocurre en Argentina, Bolivia, Guatemala, México y Venezuela.
- Países que estipulan que una ciudad es la sede administrativa del municipio e incluyen, dentro de esta definición, a poblaciones de menos de 2 000 habitantes (o 250 hogares) sin ningún otro requisito en términos de servicios básicos disponibles. La mayoría de los países latinoamericanos están dentro de esta categoría; entre ellos se incluyen Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana.

En los tres grupos, la población rural se define mediante un proceso de descarte, es decir, como la población que no reside en zonas urbanas. Sin embargo, en ninguno de los países del Mercosur la definición de lo rural hace referencia al predominio de las actividades agrícolas.

Datos sobre demografía urbana y rural de Bolivia

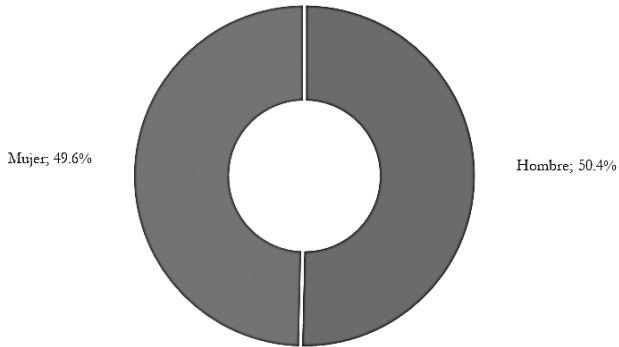
Según proyecciones a 2018, el Estado Plurinacional de Bolivia, cuenta con aproximadamente 11 307 000 habitantes, de los cuales 49,6 % son mujeres y 50,4 %, hombres. Por área de residencia, 69,4 % de la población vive en el área urbana y 30,6 % en el área rural. A continuación, se presenta un gráfico con la proyección poblacional.

Gráfica 1. Bolivia: estimaciones y proyecciones de población por años calendario, 1950 – 2030



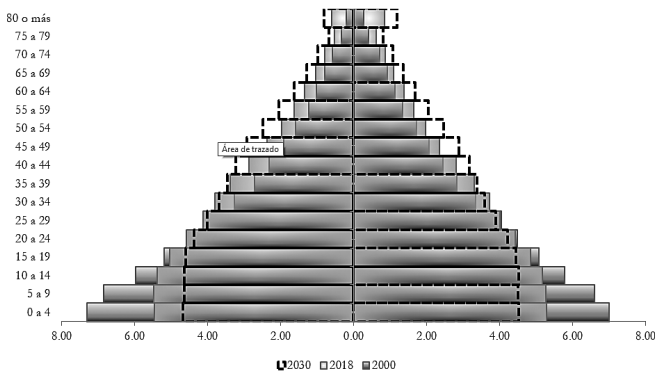
Fuente: Instituto Nacional de Estadística – Revisión 2014.

Nota: Las estimaciones del periodo 1950-1990 corresponden a las elaboradas por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE / CEPAL)

Gráfica 2. Estructura poblacional de Bolivia

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Revisión 2014.

Al analizar la estructura poblacional, además de una igualdad poblacional entre la cantidad de mujeres y hombres, se conoce que existe una tendencia a la reducción de la población joven entre los rangos de edad de 0 a 19 años principalmente. Para el año 2030, esta disminución continúa mientras que se incrementa la población adulta.

Gráfica 3. Bolivia: población proyectada por sexo, según grupos quinquenales. 2000, 2018, 2030

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Revisión 2014.

A nivel nacional, el eje troncal del país, La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, concentra 71,5 % del total de población y Santa Cruz es el departamento más poblado con 3 224 662 habitantes, de acuerdo con proyecciones 2018.

Tabla 1. Bolivia: estimaciones y proyecciones de población por años calendario, según departamento, 2018, 2020, 2025 y 2030

DEPARTAMENTO	2018	2020	2025	2030
Bolivia	11 307 000	11 633 000	12 454.000	13 281 000
Chuquisaca	626 000	637 000	665 000	694 000
La Paz	2 883 000	2 927 000	3 039 000	3 154 000
Cochabamba	1 972 000	2 029 000	2 174 000	2 323 000
Oruro	538 000	551 000	585 000	620 000
Potosí	887 000	902 000	938 000	976 000
Tarija	563 000	583 000	633 000	683 000
Santa Cruz	3 225 000	3 370 000	3 729 000	4 085 000
Beni	468 000	480 000	510 000	539 000
Pando	144 000	154 000	180 000	207 000

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Revisión 2014.

La transformación de una Bolivia rural a una Bolivia más urbana

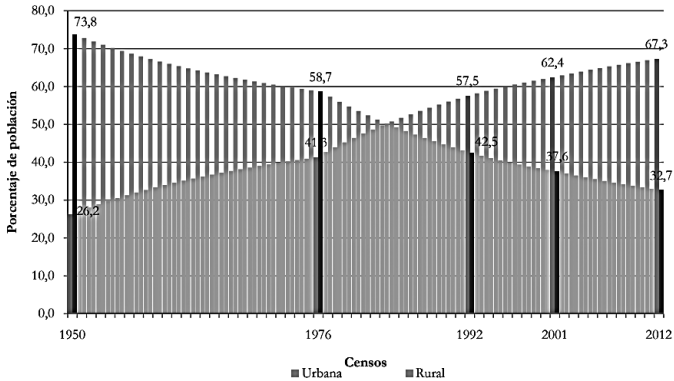
Cuando surgieron las teorías del desarrollo en América Latina a mediados del siglo pasado, se consideraba a gran parte de los «países en desarrollo» como países pobres y rurales, y por tanto la problemática del desarrollo rural era un componente central de las políticas de desarrollo. En el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, según el censo de 1950, la participación de la población rural era del 73,8 %, muy por encima del promedio latinoamericano.

Históricamente, la Revolución de 1952 contribuyó a que una parte de la población rural se apostara poco a poco en las urbes. Sin embargo, hasta 1976, según el censo de ese año la población rural disminuyó a 58,7 %; no obstante Bolivia siguió siendo un país campesino. El cambio más significativo se dio entre los censos de 1976 y 2001, donde se muestra que la población rural descendió a 37,6 % del total, dando lugar a una Bolivia más urbana.

Estadísticas poblacionales: urbana y rural

En Bolivia, de los 10 027 254 habitantes empadronados, 6 751 305 viven en áreas urbanas y los restantes 3 275 949 en áreas rurales, esto significa 67,3 % y 32,7 %, respectivamente, según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2012, realizado por el Instituto Nacional de Estadística. Comparando con el último censo oficial, la población urbana en 2012 tuvo un incremento de 1 586 000 habitantes, equivalente a un incremento de 4,9 %. Al observar la tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012, se ve que el ritmo de crecimiento anual registrado en áreas urbanas fue poco más de cinco veces mayor que en áreas rurales, mostrando tasas de crecimiento anual de 2,4 % y 0,5 % respectivamente.

Gráfica 4. Bolivia: distribución y evolución de la población empadronada por área, censos de 1950, 1976, 1992, 2001 y 2012



Los departamentos con mayor población urbana son: Santa Cruz, con 81,2 % del total de su población; Beni, con 72,1 %; Cochabamba, con 68,2 %; La Paz, con 66,5 %; Tarija, con 65,2 %; y Oruro, con 64,0 %. Por el contrario, los departamentos que tienen mayor población en áreas rurales son; Potosí con 59,4 % de la población; Pando, con 52,6 %; y Chuquisaca con 52,2 %.

Tabla 2. Bolivia: población empadronada y tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 por área, según departamento, periodo 2001-2012 (En número de personas y porcentaje)

Departamento	Total	Censo 2012				Total	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012	
		Urbana	Rural	Porcentaje Urbano	Porcentaje Rural		Urbana	Rural
Bolivia	10.027.254	6.751.305	3.275.949	67,3	32,7	1,7	2,4	0,5
Chquisaca	5.76.153	275.593	300.560	47,8	52,2	0,7	2,1	-0,4
La Paz	2.706.351	1.800.687	905.664	66,5	33,5	1,3	1,3	1,2
Cochabamba	1.758.173	1.199.199	558.944	68,2	31,8	1,7	3,0	-0,6
Oruro	494.178	316.384	177.794	64,0	36,0	2,1	2,6	1,1
Potosí	823.517	334.312	489.205	40,6	59,4	1,3	3,0	0,4
Tarija	482.196	314.299	167.897	65,2	34,8	1,9	2,1	1,4
Santa Cruz	2.655.084	2.154.704	500.380	814,2	18,8	2,4	3,0	0,3
Beni	421.196	303.752	117.444	72,1	27,9	1,3	1,8	0,3
Pando	110.436	52.375	58.061	47,4	52,6	6,6	8,2	5,4

Fuente: Instituto nacional de estadística

En los últimos sesenta años, tanto en el área urbana como rural, la población masculina se ha ido incrementando. Destaca el que en el área rural de Bolivia, se muestra un mayor incremento en la población masculina respecto al área urbana; en 2001 existían 107 hombres por cada 100 mujeres y para 2012 se incrementa cerca de 109 hombres por cada 100 mujeres en el área rural.

Educación rural indígena

Históricamente, los pueblos indígenas de los Andes de Sur América, antes de la invasión española se encontraban bien organizados y en pleno florecimiento de vida comunitaria, entre ellos: los Puquinas, Aymaras, Quechuas, Urus y otros en un vasto territorio, con la práctica particular de sus lenguas, valores, principios culturales y espiritualidades.

Allí existía la educación, tanto para hombres y mujeres en diferentes áreas del saber humano, mismas que se desarrollaban en los centros denominados: *Yachay Wasi* para varones y *Axlla Wasi* para las mujeres. En ellas se impartían conocimientos y saberes de carácter general, técnico, como de conocimientos especializados en los campos de la astronomía, economía, matemática y espiritualidad, bajo la dirección de los sabios y ancianos de vasta experiencia y capacidad superior.

Sin embargo, se debe señalar que, con la educación impuesta desde la Colonia, la formación indígena fue reducida o anulada en sus aspectos centrales: conocimientos desde la cultura y la sabiduría de sus lenguas originarias. Se impusieron una serie de valores diferentes a la realidad de los indígenas, al extremo de esclavizarlos y volverlos pongos¹⁰

¹⁰ Indígena que sirve en una finca a cambio del permiso del propietario para sembrar una porción de tierra.

de españoles, criollos y mestizos dentro de sus propios territorios, con pérdida del derecho a la tenencia de la tierra. Este proceso sistemático de prácticas coloniales se mantuvo durante buena parte de la República, por lo que hablar de la educación rural para los indígenas en aquella época no había lugar, pero sí trabajar hasta morir, en los obrajes, en las minas como mitayos, o como pongos en las haciendas de los patrones, quienes los despojaron de sus tierras y les prohibieron el derecho a la educación. Es importante señalar que la educación boliviana en general durante la vida republicana estuvo sujeta a moldes y corrientes pedagógicas de visión occidental.

A inicios del siglo xx, hubo una forma de reorientación de la educación boliviana, dirigida hacia una mayor cobertura de población escolar a nivel nacional. Sin embargo, en el campo pedagógico otra vez tomaron mayor fuerza experiencias educativas extranjerizantes traídas desde Europa. Tal el caso de la creación de la Escuela Nacional de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909 a la cabeza del Belga Georges Rouma, con quien se inicia la formación de maestros y la creación de Escuelas Normales en La Paz, Cochabamba, Potosí y otros.

Estos centros de educación superior formarían a los primeros profesionales preceptores, quienes únicamente privilegiaron la educación de niñas y niños ciudadanos y ninguna atención dirigida a la gran mayoría de la población indígena de las comunidades rurales. Entre los años 1910 hasta 1920 incluso, funcionaban las escuelas ambulantes en los contextos provinciales y cantonales de las tierras altas de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí, consideradas como escuelas clandestinas que funcionaban en un determinado lugar durante dos semanas, para luego trasladarse a otro.

Estas experiencias les sirvieron a los indígenas para buscar el derecho a la educación, la recuperación de la tierra y territorio y sobre todo la libertad. Por esta razón, el 2 de agosto de 1931, Avelino Siñani y Elizardo Pérez crean la Escuela Ayllu de Warisata con un enfoque pedagógico propio de una educación dirigida a la población indígena del altiplano, donde la organización y el gobierno escolar, así como la aplicación de metodologías, rescatan las experiencias y vivencias de la práctica de los valores ancestrales del pueblo Aymara vigente hasta entonces. Se incorporan, la lengua, la cultura, los saberes y conocimientos propios en el currículo de la educación de los diferentes niveles educativos de aquel centro escolar que irradia a la América.

En el año 1955, plasmada la Revolución Nacional, se dicta la Ley de la Educación Boliviana, misma que fue considerada como una de las normas más avanzadas de su época. Sin embargo, cabe mencionar que esa Ley era en el fondo castellanizante, homogeneizante y aculturizante, estaba orientada hacia la población citadina y nada a la indígena y la diversidad cultural y lingüística del país.

Estructura general del sistema educativo

La organización educativa boliviana está constituida por niveles y modalidades que se desarrollan de acuerdo a las bases, fines, y objetivos de la educación. Esta organización tiene como fundamento el desarrollo biopsicosocial de los educandos, y toma en cuenta las características de cada realidad regional. La estructura comprende la educación formal que se imparte de manera escolarizada en sus diferentes niveles, ciclos y modalidades (regular y alternativa). Dentro de esta última se encuentra la educación permanente, que está

constituida por el autoaprendizaje familiar, los procesos de promoción comunitaria en diferentes disciplinas como salud, educación, agricultura, medio ambiente. Implica también cursos cortos para la calificación ocupacional y profesional; actividades puntuales para el complemento de la educación formal: talleres de arte, teatro, música, expresión corporal, computación, etcétera, que desde diferentes ámbitos gubernamentales y no gubernamentales impulsan acciones destinadas al mejoramiento individual (familia, comunidad, centro de trabajo, agrupaciones políticas, religiosas y culturales) y por medio de la comunicación social en la medida en que cumplen una función social de información y educación, a través de campañas de divulgación y promoción de acciones comunitarias relacionadas con el bienestar y la estabilidad social.

Niveles educativos y modalidades

Los niveles del sistema educativo boliviano son graduales, con objetivos propios y en función de los estados de desarrollo de los estudiantes. Estos niveles son cuatro: educación preescolar (inicial), educación primaria, educación secundaria y educación superior. Los niveles de educación primaria y secundaria adoptan en su aplicación y ejecución varias modalidades, de acuerdo a las características del educando y a las condiciones socio-económicas y culturales del país. Tales modalidades son las siguientes: de menores, de adultos, especial.

- Educación preescolar. Está destinada a los menores de 0 a 6 años, constituye el primer nivel de educación y comprende dos ciclos: (1) el ciclo de estimulación y desarrollo temprano de carácter no formal y no

escolarizado, dirigido a niños de 0 a 5 años; (2) el ciclo de preparación, escolarizado de dos años de duración, dispone y alista para el aprendizaje en el nivel primario. Implica dos secciones: la primera para niños de 4 a 5 años y la segunda para niños de 5 a 6 años.

- Educación primaria. Comprende dos modalidades escolarizadas, la de menores y la de adultos. En el artículo 2 de la Ley 1565 de Reforma Educativa se establece que la educación «Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades». La educación primaria tiene una duración de ocho años divididos en dos ciclos: (1) el ciclo de educación básica, cinco años, y (2) el ciclo de educación intermedia, de tres años. A partir de la Reforma Educativa (1994), estos dos ciclos unifican para constituir un nivel de ocho años de duración, dividido en tres ciclos: los dos primeros de tres años de duración, cada uno; y el tercero de dos años.
- Educación secundaria. Es el segundo nivel del sistema educativo y comprende dos modalidades: la de menores y la de adultos. El servicio es escolarizado. Existe la modalidad no escolarizada y a distancia, pero esta segunda modalidad sería únicamente para los adolescentes mayores de 15 años que se inscriben en la Educación Juvenil Alternativa. Pueden presentar exámenes para título de suficiencia. En todo caso los estudios serán homologados a los regulares y podrán continuar estudios en el nivel correspondiente del sistema regular.
- Educación Superior. Se imparte en las escuelas e instituciones de estudios superiores no universitarios, centros de posgrado y universidades.

El currículum en el Sistema Educativo

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Ley N° 070 del año 2010, plantea el Currículum Base del Sistema Educativo Plurinacional, sustentado en saberes, conocimientos y valores culturales, Warisata y el enfoque histórico-cultural y la pedagogía liberadora.

En su estructura está organizado en: campos de saberes y conocimientos (categoría de organización para concentrar, organizar y articular saberes y conocimientos de tal manera que se tenga una perspectiva integral del conocimiento); áreas de conocimiento y ejes articuladores (orientaciones que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos).

Está orientado al desarrollo integral de los estudiantes tomando en cuenta cuatro dimensiones: ser (principios y valores); saber (saberes y conocimientos); hacer (prácticas-actividades); decidir (voluntad).

Se han establecido tres niveles de concreción curricular:

- 1) Currículo base (para toda Bolivia), articula saberes y conocimientos locales y «universales»; produce nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida.

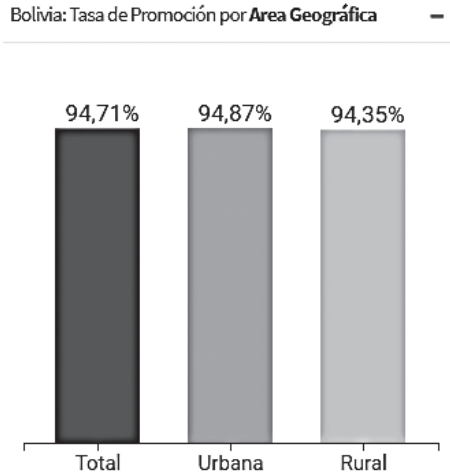
- 2) Currículo regionalizado (por departamentos y provincias), considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio. La gestión del Currículo Regionalizado debe realizarse de forma concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.
- 3) Currículo diversificado (local), recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa.

El actual Modelo Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia proporciona a las comunidades rurales la posibilidad de articular el currículum base con sus realidades y necesidades locales a través del currículo regionalizado y el diversificado, sin embargo, no se tiene información respecto a la calidad educativa en cuanto a la implementación del currículo y cómo estos niveles de concreción curricular han apoyado el desarrollo integral de los estudiantes y el desarrollo de sus comunidades.

Datos sobre escolaridad en el ámbito rural

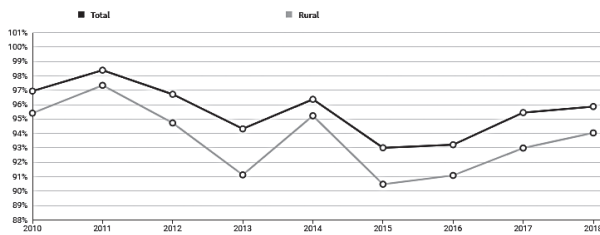
Para comprender mejor la situación de la educación en el ámbito rural en el Estado Plurinacional de Bolivia se analizan algunos datos estadísticos del sistema educativo boliviano.

Gráfica 5. Bolivia. Tasa de promoción comparada entre el área rural y la urbana para estudiantes de primaria y secundaria



Fuente: <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/indicadores/grupo2/a10>

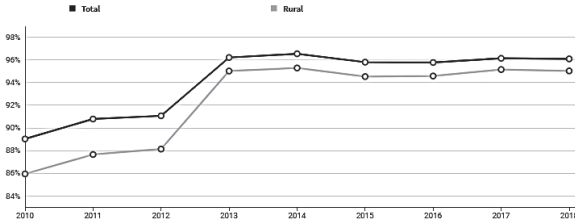
Gráfica 6. Bolivia: tasa de promoción en el grado 1° de nivel inicial, total y en zona rural. Y tasa de promoción anual por año de escolaridad



BOLIVIA: TASA DE PROMOCIÓN ANUAL POR AÑO DE ESCOLARIDAD, SEGÚN: ÁREA GEGRÁFICA, NIVEL: INICIAL. GRADO: 1° PERIODO 2010 - 2018

Área Geográfica	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	96,94%	98,39%	96,72%	94,32%	96,37%	93,01%	93,22%	95,45%	95,87%
Rural	95,41%	97,34%	94,73%	91,13%	95,23%	90,48%	91,09%	92,99%	94,04%

Gráfica 7. Bolivia. Tasa de promoción en 1° grado de primaria. Total, y zona rural. Y tasa de promoción anual por escolaridad

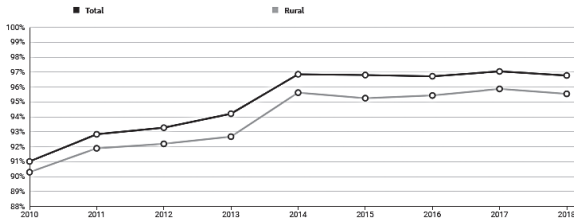


BOLIVIA: TASA DE PROMOCIÓN ANUAL POR AÑO DE ESCOLARIDAD, SEGÚN: ÁREA GEOGRÁFICA. NIVEL: PRIMARIA. GRADO: 1° PERIODO 2010 - 2018

Área Geográfica	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	89,03%	90,79%	91,07%	96,21%	96,54%	95,80%	95,77%	96,14%	96,09%
Rural	85,95%	87,66%	88,14%	95,02%	95,29%	94,53%	94,58%	95,15%	95,03%

Fuente: Ministerio de Educación

Gráfica 8. Bolivia. Tasa de promoción en el grado 6° de primaria. Total, y zona rural. Y tasa de promoción anual por año de escolaridad

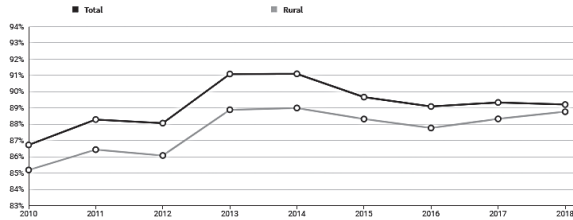


BOLIVIA: TASA DE PROMOCIÓN ANUAL POR AÑO DE ESCOLARIDAD, SEGÚN: ÁREA GEOGRÁFICA. NIVEL: PRIMARIA. GRADO: 6° PERIODO 2010 - 2018

Área Geográfica	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	91,01%	92,83%	93,27%	94,21%	96,85%	96,80%	96,72%	97,04%	96,77%
Rural	90,23%	91,89%	92,19%	92,67%	95,62%	95,25%	95,43%	95,87%	95,54%

Fuente: Ministerio de Educación

Gráfica 9. Bolivia. Tasa de promoción en el grado 1° del nivel secundario. Total, y zona rural. Y tasa de promoción anual por año de escolaridad.

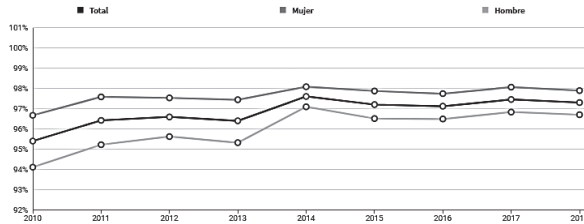


BOLIVIA:TASA DE PROMOCIÓN ANUAL POR AÑO DE ESCOLARIDAD. SEGÚN: ÁREA GEOGRÁFICA. NIVEL: SECUNDARIA. GRADO: 1° PERIODO 2010 - 2018

Área Geográfica	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	86,73%	88,29%	88,07%	91,09%	91,10%	89,67%	89,09%	89,34%	89,21%
Rural	85,19%	86,44%	86,08%	88,89%	89,00%	88,32%	87,77%	88,33%	88,77%

Fuente: Ministerio de Educación

Gráfica 10. Bolivia. Tasa de promoción en el grado 6° del nivel secundario. Total, y según sexo



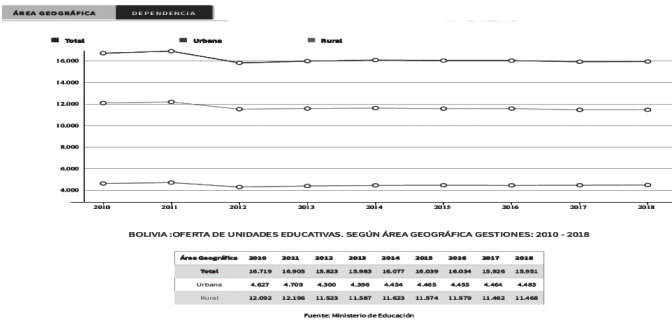
BOLIVIA:TASA DE PROMOCIÓN ANUAL POR AÑO DE ESCOLARIDAD. SEGÚN: SEXO NIVEL: SECUNDARIA. GRADO: 6° PERIODO 2010 - 2018

Sexo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	95,40%	96,42%	96,59%	96,40%	97,80%	97,20%	97,12%	97,45%	97,30%
Mujer	96,87%	97,58%	97,53%	97,44%	98,08%	97,87%	97,74%	98,06%	97,89%
Hombre	94,11%	95,22%	95,62%	95,32%	97,09%	96,51%	96,49%	96,83%	96,70%

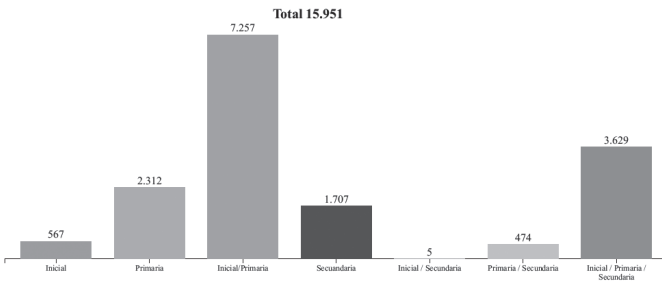
Fuente: Ministerio de Educación

En cuanto a la oferta educativa, el 71,9 % de las unidades educativas se encuentra en zonas rurales y el 28,1 % en regiones urbanas. En datos a nivel nacional para el 2018, el mayor número de centros educativos es para el nivel inicial/primaria.

Gráfica 11. Bolivia. Oferta de unidades educativas. Total y según área geográfica, gestiones 2010 - 2018



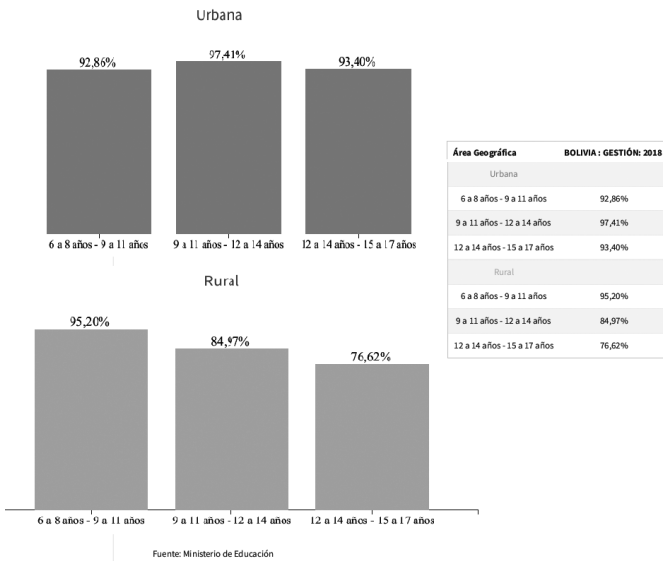
Gráfica 12. Bolivia. Oferta de unidades educativas, por nivel, gestión 2018



La matrícula en zonas urbanas es mayor para estudiantes entre 9 y 14 años con 97,41 %, en la zona rural la matrícula es mayor para niños de 6 a 11 años con 92,2 %.

Gráfica 13. Bolivia. Matrícula educativa según área geográfica, gestión 2018

BOLIVIA: RELACION ENTRE MATRICULAS POR EDAD. SEGÚN: ÁREA GEOGRÁFICA, GESTIÓN: 2018



Marco legal de la educación rural boliviana

La ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (n.º 070) promulgada el 20 de diciembre de 2010, en su Capítulo II, Bases, fines y objetivos de la educación, señala en su artículo 4: Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación

a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

Este artículo es fundamental para comprender que desde la Ley N° 070 no se observarán ni promoverán diferencias en lo administrativo, pedagógico, ni curricular entre la educación rural y la urbana. Sin embargo, algunos artículos de la Resolución Ministerial 001/2019 para el Subsistema de Educación Regular, señala lo siguiente:

Artículo 27.- (Cantidad de estudiantes en unidades educativas fiscales, de convenio y privadas de áreas rurales). I. Las unidades educativas con código SIE e ítems asignados en gestiones anteriores ubicadas en zonas fronterizas, de difícil acceso y pueblos indígenas en situación de vulnerabilidad (previo informe UPIIP), podrán funcionar hasta con una o un estudiante de acuerdo a lo dispuesto en la R.M. N° 756 de 7 de diciembre de 2010, previa autorización expresa del Director Distrital. II. En unidades educativas del área rural, el número mínimo es de 10 estudiantes por aula. Si existiese una menor cantidad de estudiantes por año de escolaridad, se implementará la modalidad multigrado para los niveles de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional, debiendo además tomarse en cuenta los factores climatológicos de la región y características propias de las unidades educativas.

Artículo 47.- (Uniforme y materiales escolares). I. El uso de uniforme en las unidades educativas fiscales, privadas y de convenio no es obligatorio y no impide el ingreso a clases. II. Está prohibida la exigencia de compra de uniforme y materiales escolares de un lugar determinado o exclusivo. III. Como resultado de consenso en asamblea entre madres, padres, tutores y estudiantes se puede optar por el uso de uniforme, que no significará adquirir el mismo de un lugar específico, pudiendo obtenerlo del centro comercial o lugar

que le permita su economía. IV. El uniforme debe respetar la vestimenta de las niñas, los niños y adolescentes de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrobolivianos. (Ministerio de Educación, 2019)

Formación inicial y continua de docentes rurales

El Estado Plurinacional de Bolivia cuenta con un sistema de formación de maestros que contempla varios escenarios tanto para nivel de pregrado como posgrado. Así lo señala el artículo 68 (Formación de maestras y maestros), de la Ley N° 070: I. La organización y desarrollo de cursos, seminarios, talleres, encuentros y otras actividades de formación de maestras y maestros es tarea exclusiva de la estructura de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional: Escuelas Superiores de Formación de Maestros y sus Unidades Académicas (ESFM/UA); Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO); Programa de Formación Continua (PROFOCOM) según normativa vigente. II. Para efectos de compulsas y calificación de méritos, se reconocerán, única y exclusivamente, aquellas certificaciones de cursos, seminarios, talleres, encuentros y otras actividades formativas organizadas y desarrolladas por la estructura de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, aquellas que cuenten con la autorización oficial del Ministerio de Educación y las instituciones acreditadas de las Confederaciones de Maestros, con sellos y firmas autorizadas. III. Las maestras y los maestros del Sistema Educativo Plurinacional y de sus subsistemas podrán participar en cursos con otorgación de certificados de formación continua en la modalidad de Itinerarios Formativos para Maestras y Maestros en Ejercicio, bajo los principios y características del Modelo Educativo

Sociocomunitario Productivo a través de las instancias especializadas y de acuerdo a la oferta académica establecida por el Ministerio de Educación (Ley N° 070, 2010).

El Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, implementado a partir de la gestión 2012 en conformidad con la ley educativa n.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, tiene como propósito consolidar el Modelo Sociocomunitario Productivo, dejando sin efecto a la antecesora Ley de Reforma Educativa 1565, de 1994.

Este programa consta de 16 módulos divididos en cuatro semestres, los cuales son distribuidos en horarios de fin de semana. A la conclusión del programa, las maestras y maestros, reciben el grado académico de Licenciatura a través del Ministerio de Educación en las especialidades respectivas.

Actualmente casi un 80 % de los docentes a nivel nacional ha obtenido el título de Licenciatura por su participación en el PROFOCOM. Al respecto surgen interrogantes para los actores inmersos en el quehacer educativo. Planteamos los siguientes:

¿Cuánto de inversión económica conlleva este programa?
¿Existen mejoras en la educación boliviana? En el aula ¿aplica el docente lo asimilado en el PROFOCOM? ¿Tenemos mejor calidad educativa? ¿Cómo están nuestros estudiantes en su desempeño académico? Si bien un alto porcentaje de docentes ha sido capacitado, ¿por qué las tasas de promoción en secundaria muestran una tendencia decreciente desde 2013 a la fecha? ¿Por qué continúan presentándose diferencias en las tasas de egreso entre zonas urbanas y rurales? ¿Cuáles fueron los efectos sociales, conyugales y familiares para los docentes participantes en este curso?

Estas y otras preguntas nos deben llevar a una reflexión profunda, para luego hacer una valoración cualitativa en función de lo que es pilar fundamental para toda sociedad, la educación.

Participación comunitaria y de las familias en las escuelas rurales

En diciembre de 1997 se organizaron los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Los CEPOS son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano y a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país.

Actualmente son doce CEPOS que funcionan en todo el país: Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM), el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY), el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), el Consejo Educativo de la Nación Tsimané (CENITS), Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA) y el Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB).

La participación social en educación, especialmente aquella que tiene como protagonistas a los pueblos indígenas originarios en Bolivia, se remonta a los siglos precedentes y está signada por las luchas que libraron estos pueblos por

contar con escuelas propias. Parece una paradoja, pero la escuela en Bolivia, una institución de la modernidad occidental europea, orientada a homogeneizar a la población, en diferentes momentos de la historia boliviana fue asumida por los movimientos indígenas como el instrumento idóneo de una estrategia de resistencia dirigida a la preservación de la comunidad y la defensa de la tierra y el territorio.

Los CEPOS actualmente trabajan en seis líneas de acción: (1) participación activa en la formulación de políticas educativas que involucran a los pueblos indígenas y originarios, (2) fortalecimiento institucional, (3) coordinación interinstitucional, (4) fortalecimiento de juntas escolares, (5) apoyo a la formación de recursos humanos para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); y (6) difusión y comunicación de la EIB.

Participación de padres y madres de familia en la educación

En las áreas rurales los padres de familia ejercen obligatoriamente el cargo de Junta Escolar, porque poseen una *sayana* (porción de tierra). En el área urbana el cargo de Junta Escolar es voluntario, entre quienes tienen un hijo en la Unidad Educativa. En algunas ciudades como El Alto, los padres de familia están organizados en una «Asociación de Padres», organización que tiene una actitud política partidista antes que educativa.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, determinó en el Decreto Supremo No. 25273 (año 2000) instruir a los padres de familia organizarse en *juntas escolares*. A partir de esta normativa, se han organizado juntas escolares en más de 12 000 unidades educativas en Bolivia, las cuales

fueron capacitadas por el Ministerio de Educación en temas como el Reglamento de Administración Funcionamiento para las Unidades Educativas (RAFUE).

Perspectivas de la educación rural boliviana

Bolivia tiene uno de los niveles más altos de pobreza en América Latina, con más del 60% de la población que está por debajo de la línea de la pobreza; esta es particularmente alta en el sector rural, afectando al 80,7 % de su población. En cambio, en el sector urbano la proporción baja al 48,7 %. Si se considera la extrema pobreza, la diferencia es aún mayor entre el sector rural y el sector urbano ya que 64,7 % de la población rural son indigentes, comparado con el 19,8 % de la población urbana (ECLAC, 2002, p. 39).

La nueva Constitución Política del Estado, en su capítulo sexto, artículo 78, declara a la Educación Boliviana como intracultural, intercultural y pluricultural; esta decisión histórica acentúa una educación indigenista, multicultural, plurilingüe y productiva. Sin embargo, hay aún mucho por hacer desde lo administrativo, con un presupuesto mayor a la educación; así como en lo pedagógico-curricular, con la implementación de acciones que respondan a las necesidades educativas de cada región.

Los procesos establecidos en el Sistema Educativo Plurinacional podrán ser significativos solo si tienen la virtud de responder al contexto de cada región, y en particular a las condiciones de estudiantes y maestros de las extensas zonas rurales.

La educación debe estar necesariamente ligada a los procesos de producción y la administración de recursos

regionales, que son cambiantes de una región a otra; por tanto, es necesario dejar de pensar en una educación única y homogénea, y pensar en una educación diversa y flexible. La educación debe ingresar en la pedagogía de la producción en la comunidad, haciendo énfasis en la recuperación de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas originarios.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. Obtenido de https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/ley_070_avelino_sinani_elizardo_perez.pdf.
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS). (2020). *CNC-CEPOS*. Obtenido de CNC-CEPOS
- Da Silva, J. G. (2004). Espacio rural y dimensión territorial del desarrollo en los países del Mercosur. En B. Davis, *Temas actuales y emergentes para el análisis económico y la investigación de políticas (CUREMIS)* (Vol. 1: América Latina y El Caribe). Roma: Departamento Económico y Social-FAO. Obtenido de <http://www.fao.org/3/y4940s/y4940s09.htm#fn38>.
- Dirección General de Planeación - Equipo de investigación Sectorial . (2019). *Indicadores y análisis Educativo*. Obtenido de Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativos: <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/indicadores/grupo2/a10>.
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) (2002), *Social Panorama of Latin America, 2001-2002*. Santiago: ECLAC.

- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Nota de prensa*. Obtenido de Censos Bolivia: http://censosbolivia.ine.gob.bo/webine/sites/default/files/archivos_adjuntos/N%204%20Area%20urbanas%20y%20rurales_1.pdf.
- Kay, C. (2005). *Pobreza y Desarrollo Rural en Bolivia*. Países Bajos: Sverige AB - Institute of Social Studies. Obtenido de https://www.sida.se/contentassets/35ac841c-dbed40d8be1a9e5191b2324a/pobreza-y-desarrollo-rural-en-bolivia_1528.pdf.
- Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. (2019). *Subsistema de Educación Regular*. La Paz: Ministerio de Educación. Obtenido de https://www.saintandrews.edu.bo/storage/2019/05/RM001_REGULAR08.pdf
- Niveles del Sistema Educativo*. (s/f). Obtenido de Educación en Bolivia: <https://educacionbolivia.yaia.com/niveles.html>



Educação rural do campo no Brasil: esboço de um panorama

*Terciana Vidal Moura¹¹ Fábio Josué Souza dos Santos¹²
Alessandro Rodrigues Pimenta¹³*

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar um breve panorama da escolarização dos sujeitos do campo no Brasil. Inicialmente, esboça uma breve caracterização do país apresentando dimensões históricas, geográficas, sociais e econômicas, enfatizando os projetos societários em disputa no campo brasileiro. Em seguida, procura esboçar um cenário da educação brasileira, destacando seu embasamento legal, a estrutura e gestão dos sistemas educacionais e apresentando dados estatísticos que configuram a sua oferta. Por fim, discorre sobre a escolarização da população campesina brasileira, abordando especialmente o paradigma da Educação do Campo, destacando aspectos como o currículo e a formação de professores.

¹¹ Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
Contato: tercianavidal@ufrb.edu.br.

¹² Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
Contato: fabiosantos@ufrb.edu.br.

¹³ Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: pimenta@mail.uft.edu.br.

Brasil: esboçando uma caracterização inicial

Elementos histórico-geográficos e projetos societários em disputa

A estrutura da sociedade brasileira emerge do meio rural e, portanto, é no meio rural que vamos encontrar as raízes de nossas formas de organização social. Os primeiros quatro séculos de nossa formação social deram-se sob a égide do sistema colonial e foram profundamente marcados por três características: a concentração da propriedade da terra, a existência de um sistema de produção escravista e a produção extrativista/agrícola fundada na monocultura voltada para exportação. Percorrendo a história do Brasil vamos ver que o monopólio da terra vai se constituindo um dos grandes pilares da estrutura econômica e social e o conhecimento deste processo é fundamental para compreendermos o porquê da profunda desigualdade social, econômica e educacional que, historicamente, marcou os povos do campo e que se reproduz na atualidade (Guimarães, 1968).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, o projeto de desenvolvimento nacional propugna o avanço da industrialização que se deu de forma concentrada em poucas regiões metropolitanas, no entorno de algumas capitais dos estados. No campo, assiste-se durante as décadas de 1940 e 1970, a uma progressiva modernização da agricultura, com a utilização de tecnologias e máquinas agrícolas, fertilizantes e adubos químicos, difundidos sob o argumento do aumento da produtividade agrícola. Como consequência do modelo adotado, ocorre o aumento da concentração fundiária e um grande e acelerado êxodo da população rural, provocando grandes transformações na estrutura agrária, social e econômica do país.

Este histórico levou o Brasil a ser o país com uma das maiores concentrações fundiárias do mundo e essa distorção gerou sérios problemas, econômicos, sociais, políticos e educacionais, e, principalmente, uma profunda desigualdade social, já que a situação precária em que vive a população camponês do Brasil na atualidade, impõe sérias limitações para a promoção de sua sustentabilidade quando consideramos que por mais que se esforcem, os trabalhadores rurais sem terra e os pequenos produtores não podem conseguir rendimentos significativos, pois lhes falta o elemento básica para a produção primária, a terra. Assim justifica-se porque o campo brasileiro é altamente concentrado nas mãos de poucos proprietários. Uma realidade na qual poucos têm muita terra e muitos não têm nada. Tal realidade é que faz ser a questão agrária uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo na contemporaneidade.

Analisando a realidade do campo brasileiro, constatamos na atualidade a existência de projetos societários em disputa: de um lado, o Agronegócio, fundado em bases capitalistas, que se apresenta como “globalizado e moderno”; e, de outro, o Camponês ou da Agricultura familiar que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo do Brasil, é considerado retrógrado. Estes dois projetos societários de desenvolvimento de campo vão reclamar distintos projetos educacionais, a Educação Rural e a Educação do Campo, respectivamente, conforme abordado mais adiante.

Rural/campo e urbano no Brasil

Pais com dimensões continentais, o Brasil possui uma extensão territorial de 8 515 767,049 km². Segundo o Censo Demográfico de 2010, sua população era de 190 755 799

habitantes, expressando assim uma densidade demográfica de 23,8 hab./km². Estimativas oficiais projetaram uma população de 210 147 125 habitantes para 2019 (Brasil, 2019).¹⁴

Administrativamente, a República Federativa do Brasil consiste em uma unidade federativa constituída de 26 estados, 5 570 municípios e o Distrito Federal, Brasília, sua capital. Estado é o termo usado para designar as unidades federativas maiores, que são administradas por governos estaduais, autônomos, mas subordinados ao Governo Federal. Os estados são divididos em unidades administrativas menores, os municípios, administradas por governos municipais subordinados ao governo estadual e ao governo federal.

Pela legislação em vigor, o Decreto-Lei n. 311 de 02.03.1938, o espaço urbano é determinado por lei municipal, sendo o rural definido por exclusão à área urbana. Assim, na realidade brasileira, zona rural, meio rural ou campo é qualquer região geográfica não classificada como zona urbana ou zona de expansão urbana, não-urbanizável ou destinada à limitação do crescimento urbano. Pelo referido decreto, as delimitações dos perímetros urbanos e rurais são estabelecidas pelos governos municipais e podem variar conforme a necessidade local, a depender de suas leis. Segundo Lima (2016), nenhum outro documento legal alterou o estabelecido no Decreto-Lei n. 311/1938 quanto ao significado de urbano e de rural, conservando-se o entendimento de que todas as cidades (sedes municipais) e vilas são urbanas, e que o espaço rural é o que lhes é externo.

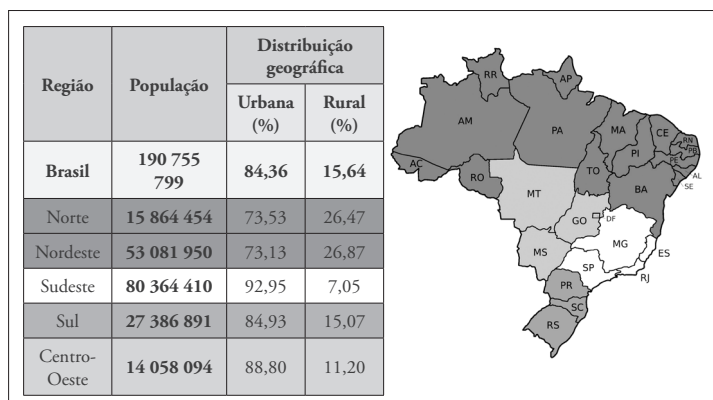
¹⁴ No Brasil o recenseamento da população é realizado desde 1872. Desde a década de 1940 o censo é realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), regularmente, de dez em dez anos. O último censo foi realizado em 2010. O Censo que seria realizado em 2020 foi adiado para 2021, em função do quadro de emergência de saúde pública causado pela Covid-19.

Esta legislação vem recebendo críticas já há algumas décadas (Brasil, 2017). A principal crítica reside no fato de que aglomerados muito pequenos tem sido incluídos como áreas urbanas, seja pelo fato de estarem definidos obrigatoriamente na categoria de cidades, em decorrência de serem sedes municipais, conforme o Decreto-Lei referido, seja por definição da própria municipalidade, através de leis próprias. Ricardo Abramovay (2000), por exemplo, tece críticas ao método brasileiro de definição de espaços rurais, julgando inadequados tanto o critério administrativo de identificação de espaços urbanos, quanto a determinação de espaços rurais feita por exclusão. Para este autor, há três características indicadas para determinar as áreas que devam ser consideradas rurais: 1) as fortes relações com a natureza em termos éticos, afetivos e como fonte de rendimento; 2) a baixa densidade demográfica no campo aberto e nas pequenas cidades, nos quais são maiores as probabilidades de se desenvolverem relações de vizinhança que nas grandes cidades; e 3) a dependência ao sistema urbano, mostrando que as áreas rurais mais prósperas são as que possuem maior interação com os grandes centros urbanos (Abramovay, 2000).

As críticas e sugestões apontadas, entretanto, não chegaram a ser consideradas para o Censo Demográfico de 2010. Contudo, a metodologia definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a realização do Censo Demográfico em 2020 incorpora parte das sugestões apresentadas pelos estudiosos e sistematizadas por este órgão (Brasil, 2017) e amplia tipologia de definição do rural e do urbano no Brasil, levando em conta a densidade demográfica, a localização em relação aos principais centros urbanos e o tamanho da população.

Entretanto, tendo em vista que o novo Censo (2020) ainda não foi realizado, consideramos os dados oficiais disponíveis, relativo ao Censo de 2010, que apontam um índice de 84,4% da população vivendo em áreas urbanas e 15,6%, em áreas rurais. A Figura 1, a seguir, apresenta a distribuição da população urbana e rural no Brasil, considerando o Censo Demográfico 2010 e a metodologia utilizada àquela época.

Figura 1. População urbana e rural no Brasil, por região geográfica – 2010



Fonte: Elaboração própria, com base em dados do IBGE/2010.

Até a década de 1960, a maior parte da população brasileira vivia no campo. Entre 1970 e 2010, a participação da população rural caiu de 44% para 15,6%, o que evidencia a velocidade do processo de urbanização ocorrido. Ainda assim, em termos absolutos, a população rural brasileira continua expressiva, totalizando aproximadamente 30 milhões de pessoas em 2010, contingente superior ao de quase todos os países da América Latina, exceto México, Colômbia e Argentina.

No âmbito da gestão pública, historicamente tem se consagrado a utilização da expressão «rural», «espaço rural», «meio rural», enquanto que no âmbito da academia e dos movimentos sociais, sobretudo nas últimas quatro décadas, a expressão «campo» tem predominado. Ao sistematizar os debates ocorridos por ocasião da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*,¹⁵ ocorrida em 1998, em Brasília, e considerada um marco na construção da Educação do Campo no Brasil (Kolling, Nery y Molina, 1999, p. 26), assim escrevem: «Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, como objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho» (Grifo do autor).

O campo no Brasil, segundo as compreensões mais contemporâneas, caracteriza-se com por grande diversidade de configurações sociais, culturais e econômicas, que incorporam os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

¹⁵ É importante notar que na década de 90 do séc. xx, tivemos certo ecletismo, no sentido de que tanto movimentos tradicionais de luta pela terra como MST e entidades supra nacionais participaram de conferências, junto aos «Movimentos de esquerda beneficiados pelas políticas internacionais para educação de organismos como o Banco Mundial – BM e setores das Organizações das Nações Unidas – ONU, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e a Fundação das Nações Unidas para a Infância – Unicef» (Sales, 2018, p. 21).

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. (Brasil, 2001, pp. 7-8)

Breve panorama da educação brasileira

No Brasil, educação tem sido reconhecida enquanto direito humano fundamental, que deve ser assegurada pelo poder público, pela família e por toda a sociedade, indistintamente a todas as crianças, jovens e adultos, ao longo de toda vida, «visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho» (Brasil, 1988). A Constituição Federal de 1988 consagrou este direito, estabelecendo inclusive, em seu Art. 208, a «educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria». A educação é aberta à iniciativa privada, em todos os níveis de ensino.

A lei magna da educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou, simplesmente, LDB), a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB organiza a educação brasileira em dois grandes níveis (educação básica e ensino superior) e várias modalidades de ensino. A educação básica leva em conta a idade do aluno e divide-se em Educação Infantil (Creches para crianças de 0 a 3 anos; e Pré-escolas para aqueles com 4 e 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos). O ensino superior corresponde aos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). A LDB (Brasil, 1996),

estabeleceu ainda as incumbências de cada ente federado e propugnou o regime de colaboração entre os respectivos sistemas de ensino como uma das suas diretrizes.

A criação dos sistemas municipais do ensino, impulsionados pela CF de 1988 e reforçadas pela LDB, não significa que toda a educação escolar básica ofertada na municipalidade é de responsabilidade do ente federado municipal. É legalmente possível – e esta é a realidade de muitos municípios – que em um mesmo território municipal tenha-se a presença de escolas públicas municipais, estaduais e até federais, juntamente com escolas privadas. Tem sido praxe, desde as reformas implementadas na década de 1990, a municipalidade assumir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e o ente estadual assumir a oferta do Ensino Médio. Entretanto, ainda é comum os governos estaduais assumirem parte da oferta das matrículas nos anos finais do ensino fundamental.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição das matrículas na educação básica no Brasil em 2019, por dependência administrativa e localização.

Tabela 1. Número de matrículas da educação básica, por dependência administrativa e localização – Brasil, 2019

Dependência administrativa	Urbana	Rural	Total
Federal	354 831	49 976	404 807
Estadual	14 489 627	817 406	15 307 033
Municipal	18 655 093	4 372 528	23 027 621
Privada	9 045 877	88 908	9 134 785
Total	42 545 428	5 328 818	47 874 246

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar 2019 (Brasil, 2020).

Os dados da Tabela 1 atestam uma grande presença dos sistemas públicos municipais e estaduais na oferta da educação básica brasileira. Em relação à educação superior, dados de 2018 apontam que dos 8 450 755 estudantes matriculados, 75,42% encontravam-se na rede privada, 16,66% na rede federal, 7,8% nas redes estaduais e pouco mais de 1,0% nas redes municipais (Brasil, 2019); cerca de 54% das matrículas do nível superior encontrava-se no interior do país e 46% concentravam-se nas capitais.

A Tabela 2 apresenta o número de matrículas da educação básica regular, por etapa de ensino e localização no Brasil em 2019. Os dados indicam um percentual de 11,27% das matrículas localizadas nas áreas rurais. Este percentual, entretanto, não contempla o grande número de alunos proveniente de áreas rurais matriculados em escolas localizadas em áreas urbanas que atendem predominantemente sujeitos do campo e são definidas como “escola do campo” pelo Decreto N° 7.352/2010.

Tabela 2. Número de matrículas da Educação Básica, por etapa de ensino e localização – Brasil, 2019

Nível	Sub-nível	Total	Urbana	Rural
Educação Infantil	Creche	3 755 092	3 502 583	252 509
	Pré-Escola	5 217 686	4 530 765	686 921
		8 972 778	8 033 348	939 430
Ensino fundamental	Anos Iniciais	15 018 498	12 821 960	2 196 538
	Anos Finais	11 905 232	10 526 750	1 378 482
		26 923 730	23 348 710	3 575 020
Ensino médio		7 465 891	7 090 129	375 762
Total		43 362 399	38 472 187	4 890 212

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar 2019 (Brasil, 2020).

Além do quantitativo total de estudantes registrado na Tabela 2, o Brasil conta ainda com mais 4 511 847 na educação básica, matriculados em distintas modalidades de ensino, tais como Educação de Jovens, Educação Profissional e Adultos e Educação Especial, totalizando assim 47 874 246 no nível escolar básico.

É importante observar que, como a CF concede autonomia administrativa aos municípios e aos estados, cada ente municipal ou estadual pode organizar sua estrutura administrativa educacional de modo diferente, o que em tese nos permitiria existir tantas estruturas quando são o número de municípios (5 570) e estados (26) estados.

A autonomia política, administrativa e financeira do município estabelecida na CF de 1988, deve ser observada com ressalvas no que se refere à gestão da educação municipal. Isso porque os recursos do financiamento da educação são, em sua maioria, arrecadados e concentrados pela União, que os repassa para os estados e municípios, tomando o número de alunos matriculados em cada rede como critério para alocação dos recursos.¹⁶ Mas, principalmente, a autonomia tem sido afetada pelas políticas de regulação que tem chegado aos municípios através de políticas e programas diversos, oriundos do governo federal, verdadeiros “pacotes” que tem orientado a gestão do trabalho pedagógico nas Secretarias estaduais e municipais de Educação e nas escolas, minando assim a construção de propostas educativas mais autônomas. A atenção às especificidades que devem orientar a Educação Rural/do Campo, nem sempre foram observadas visto

¹⁶ Em 2019 o valor mínimo anual por aluno foi de R\$ 3 238,52 (o equivalente a USD 839 em 01/01/2019, pelos cálculos dos autores, conforme cotação das moedas na referida data). Este valor sofre acréscimos de acordo com o nível de ensino, a modalidade e a localidade (rural/urbana) em que o aluno está matriculado.

que, hegemonicamente, a gestão tem se orientado por um paradigma educacional urbanocêntrico.

No Brasil, não raro, a gestão das escolas rurais tem tomado a forma de nucleação escolar, formato que vem se expandindo progressivamente desde a década de 1970, com avanço mais significativo durante a década de 1990 e continuada nas décadas posteriores. Duas formas de nucleação escolar têm sido adotadas: a nucleação física, que implica no fechamento de pequenas escolas rurais e a reunião dos estudantes atendidos em uma escola de maior porte, que passa a ser denominada de Escola Núcleo ou Escola Polo; e a nucleação administrativa, em que as pequenas escolas continuam em atividade, mas tem sua gestão circunscrita a uma determinada área geográfica que reúne um conjunto de escolas. Neste último caso, cada Núcleo ou Polo Escolar reúne a gestão de um conjunto de escolas rurais, tomando como critério sua localização geográfica.

A LDB organiza ainda a educação nacional em diferentes modalidades de ensino. Além daquela que prevalece de forma Regular, há a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação para Jovens e Adultos (EJA), a Educação Indígena, a Educação do Campo (Art. 28) e a Educação à Distância.

Pelo exposto, a Educação Rural/do Campo configura-se como uma modalidade presente no sistema educativo brasileiro contemporâneo, nos níveis de educação básica e superior, destinada a garantir uma educação específica vinculada aos modos de vida das populações que habitam os espaços rurais. Referida inicialmente na LDB, no seu Art. 28, como Educação Rural, a Educação do Campo foi ganhando

expressão no final da década de 1990 e na primeira década do século XXI, diferenciando-se e constituindo-se como um paradigma educacional.

Educação Rural/do Campo no Brasil

Concepções, princípios e políticas

No Brasil, historicamente, a escolarização dos sujeitos do campo sempre foi tratada com descaso, de forma improvisada e inadequada. O resultado das investidas e políticas alienígenas e urbanocêntricas só conseguiram reproduzir historicamente as mazelas que vitima secularmente as populações camponesas e, na área educacional, contribuíram para reproduzir as desigualdades educacionais entre o campo e cidade como mostra o documento *Panorama da Educação do Campo* (Brasil, 2007). O diagnóstico da Educação do Campo apresentado neste documento revelou questões importantes para se pensar a qualidade da educação ofertada aos sujeitos do campo, que dentre outras, destaca:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação

das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (Brasil, 2007, p. 8)

Ainda, o referido diagnóstico após analisar todas as questões acima pontuadas de forma mais densa, conclui que os dados e indicadores apontam para as carências na infraestrutura escolar e nas condições de oferta educacional no campo. Os indicadores evidenciam a grande desvantagem quanto ao acesso à educação entre as populações urbanas e rurais. Por isso, mudar o panorama da Educação no Campo é um dos maiores desafios encampados pelo Movimento da Educação do Campo no Brasil.

A Educação do Campo se constitui em uma “novidade” contra-hegemônica no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Trata-se, já em sua gênese de uma disputa como já definiu Nascimento (2009b). Sua emergência como movimento político-pedagógico situa-se no enfrentamento ao descaso histórico dispensado pelo Estado aos sujeitos do campo, em especial, mas não somente, no que se refere à educação escolar.

As raízes históricas deste movimento, segundo Silva (2006), podem ser situadas no contexto inicial dos anos 1960, quando diversas organizações camponesas vão contribuindo para alargar o conceito de educação compreendendo-a como uma prática social capaz «de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas» (Silva, 2006, p. 62). Refreadas no período da Ditadura Militar (1964-1985), as sementes destas iniciativas vão emergir em outros contextos, tais como: a fundação das Escolas Famílias Agrícolas, iniciadas em 1969

e expandida durante as décadas seguintes; o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e suas escolas de acampamento, assentamento e a Escola Itinerante; e as diferentes organizações camponesas surgidas no contexto dos anos 1980 e 1990. Nesse sentido, Silva (2006) compreende que os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, empreendem «uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano» (Silva, 2006, p. 62).

Como **categoria teórica** a Educação do Campo vai sendo formulada no âmbito do movimento político acima mencionado, nas experiências concretas de educação desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo e no diálogo com a Universidade, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, quando da realização do *I Enebra – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (1997) e da *I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* (1998), que ensejaram a criação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais, universidades e poder público. As conferências, os seminários, as reuniões, os debates e os documentos produzidos por esta Articulação, bem como a produção acadêmica emergida nesta conjuntura constituíram-se em espaços importantes para o refinamento teórico do conceito de Educação do Campo, que já vinha sendo materializado em diversas experiências. (Brasil, 2007; Kolling, Nery y Molina, 1999).

A construção do **conceito** Educação do Campo fez-se em oposição aos conceitos de «Educação rural», «Educação *para*

o meio rural», e «Educação *no* meio rural», historicamente empregados para designar projetos pensados pelas classes dirigentes, desde a cidade, *para* os camponeses, cujas origens remontam ao movimento do *Ruralismo pedagógico*¹⁷ (Leite, 2002) e a outras ações educativas voltadas para os sujeitos do campo, tais como as *Escolas Normais Rurais*, nas décadas de 1930 e 1940; os programas de extensão rural desenvolvidos no contexto do pós-Segunda Guerra, com apoio norte-americano; as ações do *Programa Aliança para o Progresso*, na década de 1960; o *Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral* (1970-1985); o *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural – Edurural* (1980-1987); e o *Programa Escola Ativa* realizado entre 1997-2012, inspirado no Programa *Escuela Nueva*, desenvolvido inicialmente na Colômbia e depois expandido, através de iniciativa do Banco Mundial, para diversos países. (Moura, 2019). Fernandez e Molina observam que «Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada *pelos* povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado *para* a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas» (2004, p. 37, grifo nosso).

Como **política pública**, a Educação do Campo se expressa em um conjunto de ações governamentais implementadas pelo Estado brasileiro nas últimas duas décadas, a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais do Campo. Aqui se situam um novo arcabouço legal que concebe a Educação do Campo como um direito, bem como os projetos e programas dela decorrente.

¹⁷ O Ruralismo pedagógico pode ser definido como um movimento pedagógico surgido no Brasil na segunda década do século xx, propondo uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo, tomando a pedagogia como matriz orientadora e considerando o professor, os métodos de ensino e o currículo como elementos fundamentais (Leite, 2002).

No âmbito da legislação educacional, cabe destacar as *Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo* instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002 e complementadas pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008; e a *Política de Educação do Campo* instituída pelo Decreto Presidencial de no. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ainda cabe mencionar neste quesito um conjunto de pareceres e resoluções instituídas por órgãos da Administração Pública nas esferas federal, estadual e municipal (Brasil, 2012).

A Resolução CNE/CEB de n. 1/2002 que instituiu as *Diretrizes* tem um grande significado histórico e político, pois consiste no primeiro documento legal/oficial na história da educação brasileira que se ocupa da orientação e da organização das escolas do campo. Tais *Diretrizes*, trazem marcos e definições importantes que fortalecem a construção da Educação do Campo e legítima, no âmbito legal, a construção de outras políticas educacionais votadas para essa especificidade e projeto, tais como: a identidade da escola do campo; o projeto institucional das escolas do campo; a proposta pedagógica das escolas do campo; calendário escolar/tempos de aprendizagem, gestão da escola e formação de professores. O Parágrafo Único do Art. 2º. da Resolução CEB/CNE, Nº 1/2002 estabelece que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002)

No percurso histórico acima esboçado, vão sendo sistematizados os princípios da Educação do Campo, inscritos, inclusive, no plano legal. O Artigo 2º. do Decreto 7.352/2010, assim estabelece:

Art. 2º. São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O novo arcabouço jurídico expressa a garantia do direito a uma educação que respeite às especificidades do modo de vida, da cultura e das necessidades dos camponeses e se desdobra em ações como o *Programa Nacional de*

Educação na Reforma Agrária (Pronea), executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), desde 1998; e a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD)¹⁸ no Ministério da Educação (MEC), em 2004, que vai se constituir em importante espaço de interlocução com os movimentos sociais do campo gerando a formulação de diversos programas tais como: o *Programa Saberes da Terra*, criado em 2005; o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo)*, criado em 2006; e o *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*, instituído em 2013.

O Pronacampo, além de reunir um conjunto de ações desenvolvidas em outros programas, concebidos originalmente no âmbito da Educação do Campo, promoveu um recorte temático e geográfico (para o campo) de outros programas de cunho universalista já desenvolvido pelo MEC, tais como o *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo)*¹⁹, o *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático)*, o

¹⁸ Criada em 2004 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2011 englobou as ações estatais para diversidade, sendo renomeada (Sales, 2018) como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, de acordo com dados oficiais «em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI apresentado ao público é o de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais». Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-nclusao/apresentacao>. Acesso em 25/08/2016. Importante que, por outro lado, foi a primeira Secretaria do MEC a ser extinta no atual governo federal que se iniciou em 2018.

¹⁹ A criação do PNLD-Campo possibilitou, entre 2013 e 2019, a distribuição gratuita de livros didáticos voltados para as especificidades da Educação do Campo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nacionalmente, destacaram-se a publicação das coleções: “Campo Aberto” (Editora Global) e “Girassol: Saberes e Fazeres do Campo” (Editora FDT).

Programa Mais Educação - Campo, o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec Campo)*, o *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo)*, o *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Água e Esgoto)*, o *Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo Rural)*. No âmbito do Pronacampo situa-se ainda o Programa Escola da Terra, este destinado a promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, por meio da formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas, fenômeno que prevalece nas escolas rurais/do campo.

As consequências do golpe político-jurídico-midiático vivenciado no Brasil em 2016 com o *impeachment* da Presidenta Dilma têm levado o país para a retomada da agenda neoliberal, conservadora, tanto na gestão do presidente Michel Temer (2016-2018), como na gestão do presidente Jair Bolsonaro, iniciada em 2019. Nesta conjuntura, várias políticas públicas construídas nas últimas duas décadas voltadas para os povos do campo têm sofrido uma descontinuidade e/ou diminuição significativa dos aportes financeiros. O marco legal da Educação do Campo, construído nas últimas duas décadas com a forte participação dos movimentos sociais do campo, ainda continua em vigor, não foi revogado, mas a sua implementação depende de recursos financeiros que tem se tornados diminutos, sufocando assim as perspectivas de avanço do projeto da Educação do Campo.

Educação do Campo e a dimensão curricular

A Educação do Campo ancora-se na assertiva política e social de que a escola precisa «[...] ser transformada, exatamente

porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora» (Caldart, 2010, p. 67). A Educação do Campo, para além de um projeto de educação, constitui-se num projeto de luta política que tem como premissa fundamental a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Nesse sentido, a Educação do Campo, ao se nutrir de concepções pedagógicas críticas e políticas, fundamenta-se numa epistemologia que se opõe às tendências e concepções que tem embalado historicamente as políticas educacionais brasileiras destinadas para o meio rural. Desse modo, a epistemologia da Educação do Campo vai exigir a transformação da escola a partir de cinco princípios apontados por Nascimento (2009a), a saber: 1) Compromisso com a formação humana, intervenção social e valores culturais; 2) Gestão da escola/democratização do espaço escolar; 3) Pedagogia escolar vinculada às pedagogias gestadas nos movimentos sociais do campo; 4) Currículo contextualizado à educação do campo; 5) A formação de educadores do campo.

Nessa conjuntura, o currículo assume uma função estratégica, quando se coloca na linha de resistência à adaptação imposta pelo currículo oficial, oriundo da lógica das reformas educacionais de cunho neoliberal, que tem colocado as *competências e habilidades* como eixos norteadores da formação dos indivíduos. A Educação do Campo busca afirmar a identidade da escola do campo a partir de um currículo que esteja ancorado na dinâmica de vida dos sujeitos e que “contemple os anseios e as necessidades dos diferentes grupos sociais que vivem no campo” (Lima, 2013, p. 609) e defende que o currículo das escolas do campo seja contextualizado a sua matriz

epistemológica que traz como fundamentos: a terra, a cultura, o trabalho, os movimentos sociais do campo. Coerente com o que propõe Souza (2013, p. 29), esta proposição refere-se a um tipo de currículo voltado aos sujeitos do campo em que,

[...] os conteúdos escolhidos dialoguem entre si e ao mesmo tempo se articule com o mundo da vida, com o cotidiano da comunidade. Um currículo que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural –um currículo contextualizado. (Grifo da autora).

Destacamos, nesse processo de afirmação da Educação do Campo, alguns artigos da LDB que amparam a construção de um currículo específico para as escolas do campo. Esta Lei, em seus Art. 23, 26 e 28, estabelece medidas de adequação da escola à vida do campo, como alternância regular de períodos de estudos e inclusão de parte diversificada do currículo, atendendo às características regionais e locais, etc.

Art. 23. A educação básica 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.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 28. 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: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Hage (2006, p. 2) destaca a importância destes artigos da LDB, especialmente o seu Artigo 28, ao indicar «possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo», o que possibilita aos sujeitos do campo conciliar os ritmos/tempos de sua vida produtiva e do trabalho com os tempos da escola, constituindo, segundo o autor «num fator incentivador do fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo», como também um fator de combate à evasão escolar.

O Decreto n. 7.352/2010 traz pontos relevantes que reforçam a construção de uma educação e currículo contextualizado à Educação do Campo, ao trazer em seu Art. 6º. que,

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (Brasil, 2010)

Destarte, a Educação do Campo tem na Pedagogia da Alternância (PA) o seu pilar para pensar a organização curricular e os tempos educativos.²⁰ A PA objetiva uma educação *da* práxis *e pela* práxis, na qual o trabalho produtivo é um dos seus fundamentos: o processo educativo deve conjugar as aprendizagens práticas agrícolas e a formação escolar e científica. Busca-se assim aproximar o mundo da vida e o mundo escolar. A Pedagogia da Alternância (PA) tem sido uma forma de organização do trabalho pedagógico muito importante e indispensável para a Educação do Campo na perspectiva de respeito ao modo de vida e modos de produção dos sujeitos do campo. A Alternância consiste em alternar os períodos de permanência dos estudantes no espaço de formação, sendo que em um tempo ele permanece na escola (Tempo Escola) e outro na comunidade/família (Tempo Comunidade), justamente para possibilitar que a práxis aconteça.

Apesar de todos os avanços construídos nas últimas duas décadas, a implementação de currículos vinculados ao ideário da Educação do Campo enfrenta, no cotidiano das Secretarias de Educação e, mais particularmente, no dia-a-dia das escolas, tensões diversas caracterizadas pela persistência do paradigma da Educação Rural e ainda, de forma mais veemente nesta última década, das políticas de regulação neoliberais, fundadas no gerencialismo, que tem se intensificado nos últimos anos (Moura, 2019).

²⁰ A Pedagogia da Alternância possui todo um aparato formativo adequado aos povos do campo, mas é importante notar que, em sua maioria, as experiências são na Educação Básicas, pois isso, no ensino Superior, é comum encontrarmos variações como Regime de Alternância, Alternância Pedagógica, etc. O que se deve salientar são, independente da variação textual, os tempos e espaços distintos que proporcionam uma educação emancipatória, oriunda de atividades interdisciplinares realizadas na própria comunidade do educando.

Uma das ameaças mais explícitas no campo do currículo tem sido a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tem o objetivo de definir as áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares assim como os conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina escolar. Deste modo, fragiliza o direito à educação pública, à medida que apresenta uma concepção esvaziada, reduzida uniforme e homogeneizante do currículo; nega espaços para a promoção da diversidade e da pluralidade da população e das regiões brasileiras; limita o acesso ao conhecimento mais amplo e crítico; e, ainda, acena para medidas a privatização da educação, através da venda de materiais didáticos, oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, beneficiando empresas e fundações privadas, em detrimento das Universidades públicas.

Formação de educadores do campo

A formação de professores rurais/do campo no Brasil, histórica e hegemonicamente, obedeceu à lógica urbanocêntrica que prevaleceu na educação brasileira. As poucas iniciativas destoantes desta perspectiva, orientadas pelo paradigma da Educação Rural, tais como as Escolas Normais Rurais, o Pamp, o Edurural e o PEA, já referidos brevemente no início do tópico 3, pouco incidiram sobre a transformação da realidade social e econômica do campo brasileiro.

Só a partir da emergência da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, em meados da década de 1990, é que surgem iniciativas de formação de professores do campo fundadas em abordagens mais críticas e comprometidas com

a formação de professores-militantes que contribuam para a transformação da realidade do campo brasileiro.

Por ser uma prática social, a Educação do Campo substituiu o termo «professor» e assume o termo «educador», por acreditar ser este um conceito mais alargado desse profissional, mais vinculado às concepções de educação e escola da Educação do Campo e coerente com o papel de fazer e pensar a formação humana numa perspectiva *omnilateral*, capaz de «compreender e promover a necessária articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista» (Molina e Hage, 2015, p. 124). Assim, o paradigma da Educação do Campo busca uma formação docente oferte aos professores princípios e saberes que possibilitem romper com uma lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana promover a gestão do trabalho pedagógico que, cotidianamente no interior das escolas, possa «Instaurar um projeto de formação/ educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida», como propõe Caldart (2010, p. 64).

A Educação do Campo passa a pautar que **há uma nova identidade de educador a ser cultivada**, um “perfil” de educador que esteja em consonância ao seu projeto. Aqui, ela aponta para a superação da identidade do técnico competente reduzido ao ensino de competências e habilidades, transgredindo-a ao afirmar a identidade de um educador, militante e intelectual orgânico, que, ao atuar na luta por uma prática educativa transformadora e emancipadora, escapa aos muros da escola, sem prescindir dela. Assim, para Antunes-Rocha (2010, p. 127),

[...] vai compondo-se o perfil esperado de um educador do campo. [...] tal profissional precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

Neste sentido, as *Diretrizes* estabelecem, em seu Art. 13, sobre as especificidades da formação dos professores que vão atuar nas escolas do campo. Desse modo, define que a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, deverá contemplar: «estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo» e «propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas». Destaca a necessidade uma formação que preparem professores para atuar como intelectual orgânico no interior da escola e fora dela para consolidação da Educação do Campo.

Neste contexto é que surgem, ainda no final dos anos 90, os cursos de Magistério da Terra (nível médio) e Pedagogia da Terra (nível superior), financiados pelo Pronera. A iniciativa mais robusta, entretanto, surge a partir de 2009 com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior

em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Este programa tem como objetivo apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Universidades e Institutos Federais brasileiros de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. A concepção curricular que orientou a formação de professores pelo Procampo está alicerçada na epistemologia que nutre o projeto político-pedagógico da Educação do Campo, tanto em seus princípios como nas concepções e pedagogias. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico está ancorada nos pressupostos da Pedagogia da Alternância (PA), em que o funcionamento dos cursos é composto «(...) por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos» (Molina y Antunes-Rocha, 2014, p. 230). A adoção da PA «objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica (...), considerando a totalidade maior que a contém» (Idem).

Apesar de o programa não ter sido extinto, ele tem se desidratado nos últimos anos com a ausência dos aportes financeiros, impactando negativamente na permanência dos alunos e afetado a prática da alternância e o acompanhamento dos estágios. Numa conjuntura de escassez de recursos, as IES

têm procurado fomentar a criação de espaços de resistência que garanta a continuidade dos cursos, as concepções e princípios do programa.

Aproveitando o quadro de professores disponível, muitas IES têm criado e ofertado cursos de Especialização em Educação do Campo. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) possui, desde 2012, o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, único do país nesta especialidade. O único do Brasil. Os outros possuem linha de pesquisa, mas não são mestrados em educação do campo.

Outra ação que merece destaque é o Programa Escola da Terra que “do ponto de vista dos seus resultados, os trabalhos reafirmam as estratégias e as metodologias já utilizadas nos processos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo” (Bastos, 2019, p. 07). Criado em 2013 em substituição ao PEA, o programa volta-se para a formação de professores que atuam em escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (multisseriadas) e em escolas de comunidades quilombolas. O programa é coordenado em cada estado por uma Universidade Federal, que recebe recursos para fomentá-lo. Desde 2019, entretanto, o Programa não tem aberto editais e seu futuro é incerto.

Apesar da importância das iniciativas mencionadas (Procampo, Programa Escola da Terra) o seu alcance tem sido insuficiente para cobrir o grande quantitativo de professores que atuam em escolas do campo no Brasil, que em sua maioria continuam sem uma formação adequada para atuar nestes espaços.

Considerações finais

Apesar de a Constituição Federal de 1988 (capítulo III, art. 206) e da LDB, nos artigos 23, 26 e 28, já ter garantido instrumentos para a construção de políticas públicas voltadas para as especificidades da escolarização dos camponeses, foi necessário travar um amplo (e tenso) debate em torno da garantia de uma escola pública de qualidade do campo, tendo em vista a predominância da perspectiva da Educação Rural na própria legislação brasileira. Assim, os movimentos sociais passaram a reivindicar políticas públicas que contemplassem a Educação do Campo, obtendo importantes conquistas ao longo das últimas duas décadas, como já foi acima apontado.

A entrada da modalidade Educação do Campo na agenda política do país demarca outra identidade para a escola do campo, com princípios e concepções pedagógicas próprias, tendo como base epistemológica as pedagogias críticas, progressistas.

A criação de uma legislação específica para a Educação do Campo significou um importante avanço da luta por uma escola pública de qualidade para os camponeses. Contudo, os desafios de implantar os debates que surgiram do acúmulo das experiências das práticas pedagógicas dos movimentos sociais nas escolas do sistema público de ensino ainda são enormes. As tensões por parte da execução dos debates travados pelo Movimento Por uma Educação do Campo no âmbito da escola pública do campo extrapolam os aspectos pedagógicos. Trata-se da luta pela superação do atual modelo de Agronegócio para o campo brasileiro, atualmente hegemônico. Apesar do espaço conquistado pelos movimentos sociais com a construção de políticas públicas de Educação do Campo, as ações pautadas no paradigma

urbanocêntrico e no paradigma da Educação Rural estão presentes predominantemente nas escolas do campo.

Roseli Caldart (2009) aponta o processo dialético dessa realidade evidenciando que a materialização da Educação do Campo dá-se num terreno cheio de contradições e, portanto, constrói-se no «fio da navalha». Caldart (2004), insiste em (re)significar o termo Educação do Campo a partir da sua materialidade de origem, para que ela não se torne um «lugar comum», deslocada de sua matriz fundadora. Até porque, a criação de uma legislação e políticas específicas de Educação do Campo significou apenas uma pequena abertura no âmbito do Estado, o que evidencia o grande desafio de implementar, na prática, toda base epistemológica, política e pedagógica na construção da escola do campo.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, R. (2000). *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. (Texto para discussão, n. 702). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0702.pdf. Acesso em: mar. 2016.
- Antunes-Rocha, M. I. (2010). Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do Pronera. In: C. A. Santos, M. C. Molina, S. M. Jesus, (Orgs.). *Memória e história do Pronera: Contribuições para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: MDA. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>

- Bastos, D. (2019). Prefácio. In: Moreira Costa. *Diálogos com a Educação do Campo: as experiências do Programa Escola da Terra* (pp. 07-08). Uberlândia: PROEX/UFU.
- Brasil (2012). *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília: Ministério da Educação/SECADI. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf
- Brasil (2017). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf> Acesso em 09/02/2020.
- Brasil (2017). *Educação do Campo: Diferenças rompendo paradigmas*. Brasília: MEC/SECAD. (Coleção Caderno SECAD; v. 2). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>
- Brasil (2017). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/546>
- Brasil (2019). *Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2019*. Brasília-DF: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>
- Brasil (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação, 2018*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 12/03/2020.
- Brasil (2020). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 12/03/2020.

- Caldart, R. S. (2004). *Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Trabalho Necessário*, ano 2, (2), 1-16. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>
- Caldart, R. S. (2010). O MST e a escola: Concepção de educação e matriz formativa. In: Caldart, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo* (pp. 63-83). São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio* (pp. 259-267). São Paulo: Expressão Popular, Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>
- Fernandez, B. M. & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In: M. C. Molina, S. M. Santos Azevedo de Jesus (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 32-53). Brasília, DF: Articulação Nacional «Por Uma Educação do Campo», (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/30944008/colecao-por-uma-educacao-do-campo-vol-5>.
- Guimarães, A. P. (1968). *Quatro séculos de latifúndio. 4ª ed. Rio de Janeiro*. Brasil: Editora Paz e Terra.

- Hage, S. A. M. (2006). *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*. Anais. 29^a. Reunião Anual da Anped. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>
- Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma Educação básica do Campo: memória*. Brasília, Brasil: MST; UnB. (Coleção Por uma educação do campo, n° 1).
- Leite, S. C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais* (2^a. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez,
- Lima, L. P. F. (2013). A escola na perspectiva da Educação do Campo e no contexto das lutas dos movimentos sociais. Anais. II Encontro de Pesquisas Práticas em Educação do Campo da Paraíba, João Pessoa-Paraíba, Brasil: UFPB. Disponível em: <http://educacaodocampopb.xpg.uol.com.br/IIEPPECPB2013/GT%20-%202/1.pdf>
- Molina, M. C. & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Revista *Educação em Questão*, 51(37), 121-146. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>
- Moura, T. V. (2019). *A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação*. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Braga-Portugal: Universidade do Minho – Uminho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60663/1/Terciana%20Vidal%20Moura.pdf>

- Nascimento, C. G. (2009a). *Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputas. 301f.* (Tese Doutorado em Educação) Universidade Nacional de Brasília – UNB, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4819>.
- Nascimento, C. G. (2009b). *Políticas “públicas” e Educação do Campo: Em busca da cidadania possível?* Travessias, 3(3). 178-198. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf.
- Sales, S. (2018). *Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias.* (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCAR. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10042/SALES_Suze_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Silva, M. S. (2006). Da raiz à flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: M. C. Molina (Org). *Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão* Brasília: MDA, (pp. 60-93). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>
- Souza, M. L. A. (2013). ¿Por que precisamos de um currículo contextualizado? In: V. M. O. Carneiro, A. P. M. Duarte, (Org.). *Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido* (pp. 15-31). Feira de Santana-Bahia: Editora Curviana.



La educación rural en Chile: algunos alcances, retos y propuestas

*Felipe Jacob Marín Isamit*²¹ *Angelina Pastén Ibáñez*²²
*Ramón Garrido Vásquez*²³ *Boris Van Dorsee Reyes*²⁴
*Guillermo Williamson Castro*²⁵

El presente capítulo describe algunas características centrales de la Educación Rural en Chile. Con especial énfasis, muestra estadísticas que enmarcan su lugar dentro del

²¹ Profesor de Educación General Básica; doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba; licenciado en Ciencia de la Educación y magíster en Educación de las Ciencias con Mención en Química. Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Talca, Chile). Correo electrónico: fmarin@ucm.cl

²² Profesora de Estado en Educación General Básica; doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona (España); licenciada y magíster en Educación. Académica del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Curicó, Chile). Correo electrónico: apasten@ucm.cl

²³ Profesor de Estado en Matemática, Licenciado en Matemática, Magíster en Educación de las Ciencias Mención Matemática, Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Talca-Chile, rgarrido@ucm.cl.

²⁴ Profesor de Estado en Castellano, Licenciado en Educación, Magíster en Política y Gestión Educacional, Máster en Educación, Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Talca-Chile, bvandorsee@ucm.cl.

²⁵ Magíster en Educación, Doctora en Educación de Universidade Estadual de Campinas Brasil, profesor asociado del Departamento de Educación de la Universidad de la Frontera, Temuco-Chile. guillermo.williamson@ufrontera.cl.

sistema educativo general, para interpretar, desde la discusión teórica y reflexión pedagógica, un breve debate sobre los alcances, retos y propuestas de esta modalidad, con especial interés en el multigrado desde una perspectiva intercultural crítica y la nueva ruralidad.

Introducción

Chile es un país del extremo sur del continente americano que presenta una extensión latitudinal extensa y longitudinalmente limitada, junto a una geografía muy accidentada. Características que, en suma, dan paso a un territorio variado climática y ecosistémicamente. Su gran biodiversidad de especies llega a 62 % de endemismo en su flora nativa. Situación descrita por la comunidad científica que identifica este territorio como un *hotspot* en el planeta con prioridad de conservación (Arroyo et al. 2006). En este ambiente natural se ha desarrollado la sociedad chilena, y al igual que en el resto del planeta, por primera vez en la historia de la humanidad, más seres humanos viven en las ciudades que en las zonas rurales. De esta forma, en diálogo con Williamson (2017) observamos cómo las comunidades rurales, a partir de una reducción de oficios, y el aumento de tecnología y maquinaria, enfrentan el enorme desafío de alimentar a las crecientes poblaciones urbanas. Además de la responsabilidad de proteger las semillas para el futuro, cuidar las aguas y el suelo, restaurar la naturaleza para mantener la biodiversidad y oportunidad de sobrevivencia a todas las especies.

Resulta complejo, desde esta perspectiva, separar la definición de ruralidad de esta situación de cercanía con la naturaleza, siendo la antítesis las grandes ciudades.

Williamson (2017) plantea que:

El mundo rural se ha hecho plástico en relación con parámetros estables de definición, ha ido mutando desde lo «no urbano» a un espacio que se funde con ciudades, pueblos y villorrios en sus dinámicas de desarrollo, que encadena su producción y servicios a procesos agroindustriales e industriales urbanos, que de una concepción que asociaba la ruralidad a lo agrario progresivamente se ha hecho complejo a varios otros rubros productivos. (p. 6).

Aquí entran en juego otras miradas que suponen esta plasticidad territorial, un fenómeno asociado al desarrollo en diversos sectores económicos, de los cuales el que normalmente conlleva la mayor preocupación ambiental es el agrícola, debido a su amplia cobertura espacial y a que está inserto en diversos ecosistemas denominados vivos. En esta línea, y de acuerdo a un discutido y valorado informe medioambiental, dirigido por Nicolo Gligo (2016), encontramos que la agricultura entre los años 1999-2015 creció significativamente, lo que trajo como una de sus consecuencias la mayor presión para el uso de suelo, y que provocó la expansión hacia los cerros de varios cultivos frutales, aumentando la erosión y pérdida del bosque esclerófilo mediterráneo. El crecimiento del sector forestal y la presión por más plantaciones tuvo su correlato ambiental en una mayor pérdida de bosque nativo por sustitución, lo cual a su vez influyó para una mayor afectación de la biodiversidad, deterioro de la capacidad hídrica de las cuencas y crecimiento del sector vitivinícola, todo ello aparejado de mayores costos ecológicos. En las zonas rurales de Chile no todo es agricultura, también es preciso resaltar el impacto ambiental del sector minero y sus eventos de contaminación de agua, suelo, aire y movimientos de suelo y subsuelo. Gligo (2016) destaca que:

El crecimiento del producto per cápita se tradujo además en presiones excesivas sobre los territorios circundantes a las ciudades, con pérdida del suelo agrícola, fragmentación de las vías naturales de la biodiversidad, y alteración de ecosistemas. La presión sobre el borde costero, en especial de la región central, se hizo evidente. La pobreza, aunque ha seguido disminuyendo, aún se presenta en un porcentaje significativo de la población tanto urbana como rural. La persistencia de niveles de pobreza urbana es un factor de presión sobre el ambiente humano. La pobreza rural ha sido sinónimo de erosión, agotamiento del suelo y desertificación. (p. 34)

Así pues, al tratar de redefinir la ruralidad en Chile, sus alcances, retos y propuestas, queremos tender puentes entre ruralidad, naturaleza, desarrollo humano e impacto ambiental, los desafíos que suponen estas relaciones y proyectar algunas propuestas. Para tal efecto, el capítulo se estructura considerando las siguientes temáticas a seguir: aproximación a una definición de ruralidad, caracterización de la educación rural en Chile, datos estadísticos oficiales, modalidad multigrado, formación del profesorado, relación escuela-familia y comunidad, desafíos, conclusiones, proyecciones y propuestas.

Hacia una definición de ruralidad:

Chile tiene una población de 17 574 003 habitantes de acuerdo al censo 2017, de los cuales un 12,2 % vive en contextos rurales, lo que equivale a 2 149 469 personas. Las regiones de Ñuble (30,6 %), La Araucanía (29,1 %) y Los Ríos (28,3 %) son las que tienen mayor población rural según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018). Para

atender esta realidad existen 3463 establecimientos rurales correspondientes a un 30 % de las escuelas de todo el país, con más de 280 000 estudiantes matriculados (7 % de la matrícula en Educación Básica) y 26 000 profesores que trabajan en estos contextos (INE, 2018).

Si bien los datos pueden ser profundizados para representar una educación rural diversa en cuanto a territorios, su geografía y otras variantes, como la influencia reciente de colonos (principalmente occidentales), indica el preocupante desplazamiento de influencia nativa de los pueblos originarios, quienes en importante proporción habitan territorios rurales y que corresponden a un 13 % de la población del país, entre los cuales se encuentran las comunidades Mapuches, Aymara, Rapa Nui, Lican Antai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar, Yagán o Yámara (Censo, 2017).

Esta diversidad cultural, social y económica debiese estar representada y valorada por la ubicación de las escuelas rurales que en Chile se extienden desde el norte al sur, abarcando territorios como el desierto, la costa, la cordillera y la depresión intermedia, cuyas actividades económicas predominantes son la silvoagropecuaria, pesquera y minera, ampliando el concepto de ruralidad que desde muchos años se asociaba a agricultura, campesinado, pobreza y retraso (Williamson, 2004).

Ahora bien, al considerar algunos de los enfoques educativos pertinentes a esta situación de nueva ruralidad, emerge la interculturalidad crítica como un enfoque que, en respuesta a relaciones de poder y colonialidad que se han ido consolidando con el tiempo, se convierte en todo un proyecto político, social y epistemológico de resistencia, cuyo propósito es precisamente

el cambio de esas estructuras de dominación y mostrar la urgencia, en esta nueva ruralidad, de la inclusión de contenidos indígenas en mallas curriculares. Con esta intención, el diálogo entre culturas desde la enseñanza reconoce los aportes de distintos sujetos vinculados al contexto educativo rural, de modo que se puedan crear nuevas estructuras para concebir la educación y la sociedad, valorando la cultura del sujeto. Desde la perspectiva de Walsh (2010), se intenta profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético-pedagógico, aportando a la discusión de una praxis educativa ambiental inclusiva y modos de entender la escuela desde la equidad y la justicia social.

Esta diversidad cultural y geográfica ha planteado grandes desafíos para la educación rural, la cual ha debido buscar formas de atender estos requerimientos de educación, como las consideradas por escuelas rurales multigrado con niveles de primero a sexto año básico con uno, dos y hasta tres docentes, dependiendo del número de estudiantes, llamadas escuelas uni, bi o tridocentes, lo que ha generado grandes desafíos para el profesor, quien debe asumir todas las labores que ello implica y que la comunidad donde está inserta la escuela demanda.

Finalmente, en esta perspectiva, Yasna Castro (2017) afirma que definir hoy el concepto de ruralidad se ha hecho complejo, pues «ya no refiere únicamente a la producción agrícola y pecuaria, o lo referido a la vida del campo y de sus labores» (p. 157). Señala que en la discusión científica la conceptualización de «nueva ruralidad» se ha instaurado como una mirada más amplia, al observar cómo las ciudades paulatinamente están extendiéndose a los espacios rurales, porque las costumbres o aspectos que son por excelencia de lo urbano se involucran en

las comunidades rurales. Así, destaca por ejemplo cómo «los habitantes de estos sectores cada vez tienen mayor acceso a las tecnologías, a la información y a la comunicación» (Castro, 2017 p. 157). De esta forma, podemos observar en la actualidad cómo los habitantes de territorios rurales se ven influenciados por las novedades de la sociedad en vías de desarrollo, lo que incide en disipar cada vez más los límites entre lo urbano y lo rural. Así, dichos habitantes adquieren una identidad que mezcla los aspectos de la modernidad con las costumbres que son propias del territorio en el que se desenvuelven, aunque diferenciándose con lo urbano en cuanto a saberes tradicionales (Castro, 2017).

Frente a esta realidad que supone la nueva ruralidad, surgen nuevas interrogantes, como: ¿en qué medida esta nueva perspectiva de la ruralidad permitirá la convivencia, características, saberes y costumbres propios de los territorios rurales?, ¿cómo se integra la educación informal que se origina en los territorios rurales? Las escuelas se enfrentan a una constante disyuntiva, ya que se ven obligadas a integrar en sus currículums los modelos de aprendizaje que vienen dados por el sistema de educación tradicional, diseñado especialmente para establecimientos educacionales que se encuentran situados en sectores urbanos (Castro, 2017).

Características y algunos alcances de la educación rural

Especialmente desde la década de los noventa en adelante, el Estado chileno ha realizado grandes esfuerzos por acortar la brecha de desigualdad e inequidad existente en la educación rural por razones de aislamiento, pobreza y falta de oportunidades. Por ello, las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación en Chile definen la escuela

rural como «una institución de promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de familias rurales y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad futura», cuyo desafío ha estado en:

Asegurar a sus escolares igualdad de oportunidades en función de los resultados de sus estudios, considerando sus antecedentes de socialización, es decir, una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para todos los alumnos del país. (San Miguel, 2005, p. 3)

Lo anterior amerita demandas para la organización interna de la escuela y de sus profesores, para que paulatinamente vayan incorporando innovaciones en sus estrategias didácticas, considerando el contexto socio cultural de la comunidad donde está inserta la escuela, como también a sus familias. Lo explicitado lo confirma San Miguel cuando señala que «el foco de atención de la educación básica rural está puesto en el mejoramiento de los procesos internos de las escuelas y de los resultados de aprendizaje, a través de una nueva pedagogía de enseñar para aprender» (2005, p. 4).

La ruralidad en cifras oficiales del MINEDUC

Actualmente, según cifras que entrega el Ministerio de Educación (2020),²⁶ Educación (2020), la red escolar cuenta con aproximadamente 11 749 escuelas las que se distribuyen en 8 120 urbanas que corresponden a 7,02 % y 3 554 rurales equivalentes al 29,8 %. Gran parte de estas pertenecen a

²⁶ Las cifras contenidas en tablas y gráfico a continuación han sido actualizadas desde bases de datos oficiales del MINEDUC – Chile. Fuente: Ministerio de Educación (2020). Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto. En línea: <https://centroestudios.mineduc.cl/quienes-somos/unidad-de-estadisticas/>

establecimientos de dependencia municipales, que representan al 44,2 % a urbanas y 23 % a rurales. Del total de escuelas rurales en Chile el 51,8 % son las denominadas escuelas multigrado que tienen entre 1 y 10 estudiantes, mientras que el 21,2 % tiene entre 11 y 20 estudiantes, el 18,5 % tiene entre 21 y 50 alumnos y el 8,5 % de ellas tiene más de 50 estudiantes. A continuación, las tablas 1, 2 y 3, precisan la distribución de los establecimientos educacionales en Chile:

Tabla 1. *Establecimientos en funcionamiento reconocidos por el Ministerio de Educación*

Año	Municipal	Particular Subvencionados	Particulares Pagada	Corporaciones de administración delegación	Total
2010	5 726	5 674	674	70	12 144
2015	5 279	6 060	592	70	12 001
2017	5 196	5 866	617	70	11 749

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

Tabla 2. *Establecimientos educacionales según área geográfica año 2017*

Área geográfica	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporaciones de administración delegación	Total
Urbano	2 488	5 053	614	70	8 225
Rural	2 708	813	3	0	3 524
Total	5 196	5 866	617	70	11 749

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

Tabla 3. Establecimientos que imparten Educación Básica

Modalidad de la Escuela Básica	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado		Corporaciones de administración delegación		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Regular	4 532		3 290		451		3		8 276
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
	1 863	2 669	2 554	736	448	3	3	0	
Especial	346		426		3		0		775
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
	289	57	407	19	3	0	0	0	
Adultos	212		174		7		0		393
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
	196	16	159	15	7	0	0	0	
Total									9 444

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

Las cifras ministeriales muestran que la región de La Araucanía presenta el mayor porcentaje de establecimientos rurales, que corresponde al 18,7 % de todos los establecimientos rurales del país. En cambio, la región de Magallanes y de la Antártica Chilena es la que presenta menor porcentaje de establecimientos rurales, el cual representa al 0,36 % de los establecimientos rurales en Chile. Las tablas a continuación muestran el panorama de distribución oficial:

Tabla 4. Distribución de número de escuelas en las regiones con menor y mayor porcentaje de ruralidad en comparación con la Región del Maule:

Región	Área geográfica	Municipal	Particular Subvencionado	Particular pagado	Corporaciones de administración delegación	Total
De Magallanes	Urbana	41	31	6	0	78
	Rural	13	0	0	0	13
La Araucanía	Urbana	181	278	11	4	474
	Rural	310	349	0	0	659
Del Maule	Urbana	168	258	13	5	444
	Rural	381	29	0	0	410

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

Tabla 5. Matrícula educación básica y media 2017

Año	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporaciones de administración delegación	Total
2017	1 272 392	1 943 412	296 735	45 603	3 558 142

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

Tabla 6. Matrícula educación básica según área geográfica

Área geográfica	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporaciones de administración delegación	Total
Urbana	596 154	1 000 494	165 577	310	1 761 535
Rural	150 993	48 120	774	0	199 887
Total	747 147	1 048 614	166 351	310	1 962 422

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

La matrícula en educación básica en Chile se distribuye en un 89,9 % en áreas urbanas y un 10,1 % en áreas rurales. En las zonas rurales se encuentran diversos tipos de centros educativos, entre los que podemos encontrar: las escuelas completas con enseñanza de primero a octavo básico, y rurales multigrado, con enseñanza de primero a sexto básico, las que se clasifican en unidocentes, bidocentes, tridocentes, entre otras, siendo mayoritariamente de dependencia municipal.

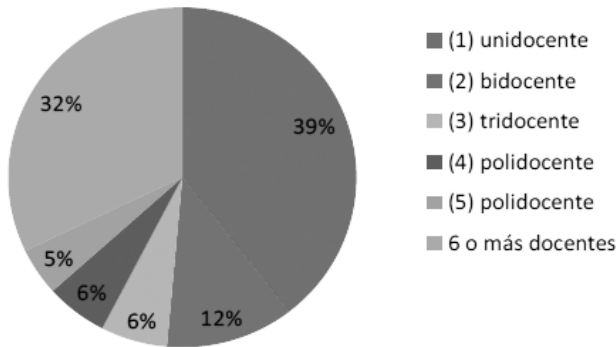
Tabla 7. Distribución de escuelas según tipología y matrícula asociada

Tipo de establecimiento	N° Establecimientos	Matrícula
Rural completo	1 632	172 512
Rural multigrado	1 892	30 613
Total	3 524	203 125

Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

De acuerdo con datos entregados por el Ministerio de Educación, la distribución de establecimientos según la tipología, se define como muestra en la siguiente gráfica:

Figura 1. Tipos de escuelas en la educación rural chilena



Fuente: Centro de Estudios: Unidad de Estadísticas, División de Planificación y Presupuesto.

Acerca de la Educación Rural Multigrado

Como estrategia para optimizar procesos en los territorios rurales afectados por la distancia y ubicación geográfica de sus escuelas multigrado, el Ministerio de Educación (2012) ha impulsado las reuniones de microcentro (Decreto 968/2012) que aportan al acompañamiento pedagógico de los docentes multigrado y, por ende, tanto al mejoramiento de sus prácticas como a los resultados de aprendizajes de los niños y las niñas.

Este decreto en sus considerandos explicita que:

- i) Una de las características propias de la Educación Rural es la eventualidad de que la enseñanza se imparta en escuelas multigrado, que son establecimientos en los que a lo menos uno de sus cursos se encuentra combinado, esto es,

- al menos uno de ellos se halla compuesto por estudiantes de diferentes niveles educativos; que, las escuelas rurales multigrado son realidades que en la experiencia nacional ofrecen relevantes oportunidades de aprendizaje para todos los escolares de las localidades rurales pequeñas y distantes y, por tanto, para progresar en la trayectoria educativa de al menos 12 años de escolaridad.
- ii) El trabajo técnico pedagógico en equipo, realizado en forma sistemática, constituye una importante instancia de perfeccionamiento profesional, en el marco de la política de fortalecimiento de la profesión docente, y que es condición necesaria para la implementación del marco curricular, la planificación de la docencia y la formulación y evaluación permanente del proyecto de mejoramiento educativo de las escuelas rurales multigrado; que, para la realización de esta actividad, los docentes de los establecimientos requieren dedicar tiempo a este trabajo técnico-pedagógico compartido, y en su caso y tal como lo dispone la ley, coordinar encuentros interestablecimientos que respondan a los mismos objetivos.
 - iii) En sus articulados 1° y 2° indican: los profesores de las escuelas rurales multigrado podrán realizar una reunión técnico-pedagógica al mes, llamada microcentro, equivalente a la suma de las dos horas semanales de reunión técnica de los establecimientos educacionales con dotación completa de profesores por curso.
 - iv) El Artículo 2°, establece los objetivos de esta reunión: evaluar la situación de los aprendizajes escolares de los estudiantes de cada una de las escuelas participantes; reflexionar sobre el trabajo pedagógico realizado por los profesores en cada escuela para decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes

de los alumnos; intercambiar experiencias pedagógicas, estimando sus aportes para enriquecer la enseñanza; programar las estrategias de enseñanza en aula relacionadas con los programas de estudio, los aprendizajes esperados y las disposiciones de aprendizaje de los alumnos; acordar criterios para la formulación de planes de mejoramiento relacionados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos; recibir, cuando corresponda, los apoyos específicos de la asesoría técnica del Ministerio de Educación y/o de la Asistencia Técnica Educativa -ATES-, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 11 de la Ley N° 20.248, para aquellos establecimientos adscritos al régimen de la Subvención Escolar Preferencial.

Todo lo mencionado anteriormente configura una mejora y preocupación del Estado a través del Ministerio de Educación por equiparar las condiciones de perfeccionamiento y capacitación de sus docentes. Por otra parte, la tecnología y la conectividad han permitido facilitar las condiciones en que se produce el proceso de aprendizaje-enseñanza. A pesar de todo ello, aún quedan grandes desafíos para la educación rural chilena; como el tema pedagógico y la didáctica en la escuela multigrado, la contextualización e implementación curricular para responder a las necesidades y características de la escuela y sus alumnos y alumnas, y mejorar la preparación y organización de la enseñanza como una forma de asegurar la calidad de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2019).

Acercas de la formación inicial y continua de docentes rurales

Desde hace algunas décadas la formación inicial y continua de docentes rurales ha sido un gran desafío para las instituciones formadoras de nivel superior. Dentro de

ellas, están las experiencias de la Universidad de Playa Ancha, Sede San Felipe; Pontificia Universidad Católica de Villarrica; Universidad Arturo Prat, Sede Iquique; Universidad de La Frontera, entre otras, que han realizado un gran aporte en la formación. Posteriormente, producto de un proyecto con el Ministerio de Educación del año 2009, se forma la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), conformada por universidades de todo el territorio nacional, que enriquece el conocimiento y el trabajo conjunto, pues también responde a la diversidad geográfica, cultural, social, económica, étnica de cada una de ellas, impulsando un trabajo interuniversidades y una preocupación permanente por la educación en estos territorios, reflejado en trabajo conjunto con el Ministerio de Educación a través de proyectos y propuestas, apoyo a los microcentros rurales y escuelas rurales, investigación, realización de seminarios y encuentros rurales, aporte de literatura, entre otras acciones concretas.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2019) ha explicitado demandas de manera específica al señalar que se hace necesario levantar perfiles de profesores que se desempeñan en escuelas rurales multigrado, lo que puede permitir hacerse cargo de manera efectiva de la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de estudiantes de diversos cursos. La formación inicial no se hace cargo de la especialidad multigrado.

La Universidad Católica del Maule, en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con Mención, en sus sedes de Curicó y Talca, ha ido paulatinamente incorporando en el mapa curricular de la formación de pregrado actividades en escuelas rurales completas como multigrado, considerando prácticas y cursos específicos para atender esta

realidad territorial. En el quinto y sexto semestres formativos los estudiantes tienen programas que les aportan en comprender qué es un territorio rural, diversidad geográfica, cultural, social, así como también desde la perspectiva curricular; particularmente, plan de clases y planificación desde la perspectiva del desarrollo de habilidades propuesto por el Ministerio de Educación, hasta cómo comprender y aportar al contexto rural multigrado. Experiencia que es muy valorada por los estudiantes y académicos de las diferentes disciplinas. Acciones como estas, se replican en universidades pertenecientes al RUCHER.

Sin duda, habría que preguntarse ¿por qué es importante incluir esta temática en los proyectos formativos de la formación inicial? Porque el docente de escuelas rurales no solo debe tener en cuenta el área geográfica donde se ubica la escuela, también debe tomar conciencia de la identidad cultural de la zona, considerando el entorno, la comunidad, las familias, la cultura y las tradiciones, de manera que no sean ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, 2019). Incorporar en el quehacer pedagógico diario todos estos elementos desafía al docente a tener una mayor preparación para asumir y ser partícipe de la realidad donde se localiza su escuela.

Uno de los grandes desafíos que enfrenta el docente de escuelas rurales multigrado es el trabajar con más de un nivel en la misma sala, lo que de partida significa tener diversidad de estudiantes, de aprendizajes, de tareas que efectuar, de formas de evaluar el logro de los aprendizajes; como también gestionar la escuela administrativamente y ser líder en la comunidad, prestando apoyo y orientación para su desarrollo social y económico. Lo expuesto es ratificado

por San Miguel (2005) al señalar «las escuelas multigrado, porque no corresponden a los moldes generales, requieren maestros con gran capacidad de conversión y adaptación para experimentar nuevas ideas e incorporar a ellas los elementos útiles de que disponen» (pp. 5-6).

El mismo autor indica seis aspectos relevantes a tener en cuenta para la educación rural del siglo XXI: «La educación rural considerada como una educación territorial (ofrece la oportunidad de conectar los temas del mejoramiento de los aprendizajes con otros temas relevantes, como son la descentralización, la participación o la gestión integrada); la anticipación y la reflexión de los educadores y educadoras (cómo los niños y niñas del territorio se ven en el mundo actual y cómo se van preparando para su inserción en el mundo del mañana); ayudar a los estudiantes, en la enseñanza diaria, para la comprensión de los cambios que aceleradamente están ocurriendo en su entorno como consecuencia de la dinámica de la nueva ruralidad, y que los afectan; la formación de los estudiantes encaminada a desarrollar las capacidades y habilidades de inserción en un medio rural muy cambiante; el logro de mayores grados de descentralización del sistema escolar que favorezcan la autonomía pedagógica de escuelas y comunidades educativas, indispensable para la innovación contextualizada, y la articulación de los proyectos escolares con las múltiples interrelaciones que se dan en el territorio».

Las demandas para el sistema educacional y para los docentes que ejercen en estos territorios es exigente, y la academia debe proporcionar las herramientas necesarias y pertinentes para el buen desempeño del futuro profesional, como también, ser un aporte prestando servicio a las comunidades educativas que requieran apoyo de estas

entidades de educación superior. Pareciera ser que la cuestión es el trabajo mancomunado e interdisciplinar para abordar integralmente las necesidades del territorio rural.

Participación comunitaria y de las familias como reto en las escuelas rurales

En las últimas décadas, la sociedad ha tenido cambios fundamentales producto del desarrollo científico y tecnológico que no solo afecta a la sociedad urbana, sino que también a la sociedad rural. A esto se agrega la globalización y el sistema económico imperante, lo que ha ido generando formas distintas de concebir la ruralidad (también llamada nueva ruralidad), migración de las personas desde los territorios rurales a la ciudad en busca de mejores oportunidades educacionales y laborales. Producto de lo anterior, las autoridades políticas han cerrado establecimientos en desmedro de la ansiada equidad e igualdad de oportunidades.

Para Núñez, Solís y Soto (2014) «la escuela, en particular en zonas rurales, ocupa un lugar neurálgico en las redes sociales de la comunidad, siendo un centro de generación de vínculos» (p. 618). Estos vínculos tienen relación con estamentos gubernamentales, sociales, culturales y económicos, siendo la escuela el principal polo de desarrollo de las comunidades rurales; en ella convergen las acciones que permiten hacer comunidad respetando su identidad y costumbres, como así mismo, potenciar su crecimiento y desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, Pérez (2001) ya manifestaba que «todo el modelo de sociedad rural está en crisis, pues aún no comprende su papel actual y sus nuevas funciones, y así no solo pierde su identidad sino también su población, sus modelos de organización y muchas de sus actividades» (p. 21).

La escuela en las comunidades rurales, entendida como el núcleo central de los territorios, tiene complejas responsabilidades, pues debe comprender, además replantearse o reciclarse, para responder a todas las situaciones y hechos que provocan los cambios en el país y el mundo; sin dejar de tener presente que en la relación escuela-comunidad es el territorio el que la define. Williamson (2018) lo señala enfáticamente:

Lo que constituye la identidad de la escuela básica rural no es su condición legal o característica pedagógica, sino su existencia anclada y definida en y por el territorio en que existe y se desarrolla, por la comunidad, lenguajes y cultura que forman parte de él, por el carácter de la interrelación de la escuela con el territorio rural y cómo interactúa con el urbano: no hay escuela rural sino en un territorio, históricamente situado, donde hay escuelas. (pp. 61-62)

El autor explicita que el territorio existe y es desde siempre, por tanto, la escuela es la que debe adaptarse al contexto, respetar la diversidad cultural, ambiental, social, construyendo desde lo natural los aprendizajes de los niños y las niñas, actuando con reciprocidad y aportando positivamente al entorno junto a la comunidad, compartiendo objetivos e intereses.

Para Castro (2007) el concepto de comunidad lo refiere a «conjunto de personas que se interrelacionan en un espacio geográfico común, que tienen características comunes, una historia compartida y una realidad social y económica también, a grandes rasgos, comunes» y agrega que es «una unidad territorial y social que contiene diversas formas de organización ciudadana» (p. 114). Estas ideas confirman lo señalado en el párrafo anterior, destacando el trabajo mancomunado de todos los actores de la comunidad local

que comparten fines, propósitos, proyectos en pos del respeto y la conservación del entorno, las raíces y las tradiciones.

Gran reto global de la educación rural

Hay una concepción del desarrollo que han asumido las Naciones Unidas y que se relaciona y obliga, directa e indirectamente, con la educación de la población rural, proyectándola para la próxima década: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2015). obliga a los estados a contribuir al logro de una serie de objetivos que tienen como meta el año 2030, por tanto, los gobiernos firmantes –entre ellos Chile- están obligados a su cumplimiento, entre ellos:

- i) Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, que retoma las ideas anteriores como la educación básica para todos o aprender a ser, bajo el principio del derecho a la educación permanente; (Pero hay un conjunto de otros objetivos que también deben ser considerados en una política y programa de educación rural de los estados y sociedad civil y académica, pues se relacionan directamente con este sector educacional).
- ii) Objetivo 2: Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- iii) Objetivo 12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- iv) Objetivo 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

- v) **Objetivo 15:** Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. Es decir, promueve el que los estados establezcan una acción activa contra el hambre desde la agricultura alimentaria, la producción sostenible, la lucha contra el cambio climático, la defensa de la biodiversidad de la naturaleza. En consecuencia, la educación rural debe ser integral en lo personal y social, sostenible en sus procesos de gestión, pedagógicos y curriculares, vinculada al desarrollo territorial sostenible, considerar los diversos procesos productivos de la sociedad rural, asociada a varios objetivos explícitos que constituyen estos objetivos y de otros que son más indirectos en su formulación.
- vi) **Objetivo 17:** Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible; la necesidad de establecer alianzas nacionales e internacionales y demandas a los gobiernos y estados para asegurar su cumplimiento.

La Red Temática de Investigación en Educación Rural-RIER, que edita este libro, y la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural-RUCHER, a la que pertenecen los co-autores de este capítulo, entre otros, son caminos para el logro de este objetivo, en la medida en que se convierten en interlocutores del Estado para el diseño, ejecución, evaluación y proyecciones de políticas y programas de educación rural.

A modo de conclusión y proyección de propuestas genéricas

En América Latina, definiciones y datos disponibles del último censo muestran que en 2010 existían alrededor de 42 millones de personas indígenas, lo que representa casi

el 8 % de la población total, pero también constituyen aproximadamente el 14 % de los pobres y el 17 % de los extremadamente pobres de la región (Ede Ijjasz Vázquez, Director Superior de las Prácticas Mundiales de Desarrollo Social, Urbano y Rural del Banco Mundial, 2017). Como se indica en otros puntos de este capítulo, la población indígena en Chile es de un 13 %, aunque tanto en el continente como en Chile mayoritariamente habitan en sectores urbanos (Censo, 2017). Sin embargo, las comunidades indígenas que están en territorios rurales, en condiciones de pobreza, exclusión, presión por el despojo de sus tierras, educación de menor calidad, fueron expulsadas en tiempos pretéritos a zonas distantes y abandonadas que hoy son fuentes de recursos naturales como el petróleo, el agua, minerales, bosque y hierbas, praderas y pastizales, litorales internos y externos: por ello cuando resisten a la presión del empresariado y del Estado capitalista neoliberal, especulativo, agroindustrial, de energía, mineras, pesqueras o inmobiliarias, lo que hacen es proteger bienes que les pertenecen en derecho, pero que también son críticos para la supervivencia de millones de especies, entre ellas el ser humano, habitante rural o urbano, así como contribuyen al cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. Por ello es que en varias regiones de Chile la educación intercultural es fundamental de considerar en las escuelas rurales.

Los autores Marín e Inaipil (2017) infieren que no solo el pueblo mapuche debe sentir la partida de lo ancestral, de aquello que les identifica y aporta sentido, como es su lengua, sus tradiciones; en definitiva, su cultura. Identifican también que el pensamiento mapuche (*rakizuam*) es clave para interpretar el mundo, sus componentes, sus interacciones y la visión de integración holística en constante formación

y movimiento, pensamiento que es desarrollado mediante observación constante de la naturaleza (Inarumen). Este proceso de reconstrucción del saber del propio pueblo mapuche está relacionado con una reconstrucción del saber de una cultura centrada en el vínculo del ser humano (che) a la tierra (mapu), que articula y sistematiza los propios conocimientos (kimün) que los sujetos producen y reproducen como parte de un «saber cultural», que no se limita y reduce a los debates construidos a través de las ideas y prácticas llevadas adelante por las ciencias sociales y filosóficas. Marín y Inaipil (2017) coinciden en admitir que el mapuche rakizuam es histórico y en él operan, hasta hoy, discursos y prácticas de los sujetos, movimientos y comunidades mapuches de Chile y Argentina, «que cuestionan su posición subalterna y asimétrica frente a los modelos cognoscitivos que son hegemónicos en las sociedades chilenas y argentinas mayores, y desde su alteridad, plantean desafíos a las formas universalistas del saber» (Salas, 2012, citado en Marín y Inaipil, 2017, p. 262).

En este sentido, nosotros, el pueblo chileno también pierde al no comprender que su biodiversidad natural y cultural (itxofilmongen), «lo propio» se encuentra en todos los rincones de su geografía, en todos aquellos rincones con menor manipulación del hombre y su maquinaria, en todos aquellos lugares donde se encuentran sus raíces, la gente de la tierra, sus pueblos originarios. (Marín y Inaipil, 2017, p. 263)

En Chile, la estrategia del Estado –en diálogos a veces más participativos y fructíferos, y en otras más formales sin consecuencias sustanciales- ha sido la de establecer la asignatura «sector de lengua y cultura indígena» y actualmente (producto de una consulta indígena) de «lengua y cultura

de los pueblos originarios ancestrales» para la educación básica (de 1° a 8° año, con planes y programas pertinentes y 4 horas presenciales a la semana). Una segunda estrategia se refiere a los/as educadores/as tradicionales, seleccionados por las comunidades que son los docentes de dicha asignatura, con lo cual se cumple la ley, el derecho de los pueblos y la participación comunitaria local. En torno a estos educadores se han generado diversos procesos de formación con debates entre su profesionalización como profesores interculturales graduados en universidades o como educadores formados en estrategias de formación no escolarizadas de la comunidad, proyectadas a modalidades institucionales que las reconocen con validez para enseñar la asignatura con derechos laborales (Williamson, 2015, pp. 97-125). Si bien esta asignatura no es para las comunidades rurales, sino para cualquier establecimiento con más de un 20 % de niños y niñas indígenas, en la práctica es en las escuelas rurales donde se realiza de modo masivo, sistemático, institucional, con educadores/as tradicionales. En algunas regiones del país la educación rural se hace intercultural, no solo por la obligación de la asignatura, sino porque, si hay aprendizajes significativos, contextualización curricular, participación comunitaria y las familias y comunidades son indígenas, la escuela solo puede ser intercultural.

Quedan muchos temas por profundizar sobre la ruralidad en este país del extremo sur. La educación de la población rural es muy variada y compleja. Si bien se han desarrollado esfuerzos, como en todo el sistema educativo, por mejorar la cobertura y llegar a estándares de calidad y equidad, estos siguen estando en parte descontextualizados y carentes de enfoques educativos que den respuesta a las necesidades de una ruralidad intercultural, ambiental, espiritual, con amplias raíces ancestrales como en toda nuestra Latinoamérica.

Modalidades como la educación parvularia, la educación de jóvenes y adultos, la educación técnico-profesional; áreas temáticas curriculares como la educación ambiental, la educación cooperativa, la educación para el desarrollo territorial sustentable; temas referidos a la formación docente: sus organizaciones, su reconocimiento por la institucionalidad del Estado, experiencias de buenas prácticas, la docencia en el sector particular y en el sector estatal y público en términos de derechos laborales, sociales y pedagógicos; el desafío de los nuevos sistemas locales de educación y sus consecuencias para la gestión administrativa, financiera y local, la participación de las comunidades rurales e indígenas, el desarrollo profesional docente; el papel del Estado, los municipios y las fundaciones privadas de iglesias o empresas que actúan en los territorios y escuelas; el papel de las iglesias pentecostales, evangélicas y católicas en las comunidades rurales e indígenas. En fin, los territorios rurales donde se aprende de un modo formal-escolar, y en las comunidades de producción y reproducción de la vida junto a la naturaleza y la espiritualidad, presentan grandes desafíos para continuar con estos estudios, reflexiones y aprendizajes colectivos de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, Mary T. K., Marquet, P., Marticorena, C., Cavieres, L., Squeo, F., Simonetti, J., Rozzi, R. y Massardo, F. (2006). El hotspot chileno, prioridad mundial para la conservación. En: Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA). *Diversidad de Chile: patrimonios y desafíos* (pp. 94-97). Santiago: Ocho libro editores.
- Castro, Y. (2017). *IX Estudio sobre capital social comunitario en la Comunidad Educativa de Tranapunte*. Santiago-Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Castro, M., Ferrer, G., Majado, M., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. y Zapico, M. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Cortina, R. y De la Garza, K. (2015) *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología social* 19, 191-213.
- Gligo, N. V. (2016). *Informe País: Estado del Medio Ambiente en Chile, comparación 1999-2015*. Santiago: Centro de Análisis de Políticas Públicas e Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2018). *Resultados del Censo 2017: Estimaciones y Proyecciones de la Población de Chile 1992-2050 Total País*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.censo2017.cl/>.
- Marín, F. y Inaipil, C. (2016). Diálogo (nutxamkan) entre dos cosmovisiones (inaumen); Araucanía Andina (Llaimmapu) laboratorio natural como recurso didáctico para el desarrollo de la interculturalidad y la puesta en valor de la biodiversidad (itxofilmongen)

- en la formación inicial docente. En: M. Quintanilla (Compilador). *Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las ciencias. Hacia una educación inclusiva y liberadora*. (pp. 260-286). Chile: Editorial Bellaterra.
- Marín, F. y Inaipil, C. (2017). Desarrollo de la interculturalidad y puesta en valor de la biodiversidad en la formación inicial docente en diálogo con la cosmovisión mapuche. *Enseñanza de las Ciencias*. N° Extraordinario (3313 – 3317).
- Ministerio de Educación. (2012). Decreto 968/2012: que autoriza reuniones en microcentro para los y las docentes de escuelas rurales multigrado. Santiago de Chile. En línea: <https://rural.mineduc.cl/decreto-968/>. _ http://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/Decreto_N968_-REUNIONES-DE-MICROCENTROS-ESCUELAS-RURALES.pdf.
- Ministerio de Educación. (2019). *Clase Magistral Coordinadora Regional de Educación Rural*, Región del Maule.
- Núñez, C. G., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qsc
- Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

- Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- San Miguel, J. (2005). Revista Digital *eRURAL*, *Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 3, N° 5, junio.
- San Miguel, J. (2015). *Seminario de educación rural y experiencias docentes: el espacio territorial rural, ámbito de construcción y desarrollo de proyectos educativos*. Santiago: CPEIP.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. Proyecto Diufro 00/106.
- Williamson, G. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Williamson, G. (2018). *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, Región de La Araucanía*. Santiago: Ediciones Universidad de La Frontera (Temuco, Chile).



La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades²⁷

*Elkin Ríos-Osorio*²⁸ *Juan Carlos Franco Montoya*²⁹

*Fabián Alonso Pérez Ramírez*³⁰

Introducción

La educación en el ámbito rural colombiano se mueve en distintas tensiones: rural-urbano, público-privada,

²⁷ Este capítulo hace parte de la investigación *Escuela y despojo*, adscrita a la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente. Grupo de investigación Servicio Educativo Rural – SER.

²⁸ Candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia); magíster en Educación y Desarrollo Humano; licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Docente titular, miembro del grupo de investigación SER y director académico de la Universidad Católica de Oriente. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Correo electrónico: erios@uco.edu.co

²⁹ Doctor en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana de México, Magíster en Educación y Licenciado en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente. Docente asociado de la Universidad Católica de Oriente, líder del grupo de investigación Servicio Educativo Rural - SER. Correo electrónico: jfranco@uco.edu.co.

³⁰ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía y Didáctica, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente, con estudios en Artes Plásticas de la Escuela Popular de Arte (Medellín). Docente-investigador del Grupo Servicio Educativo Rural - SER de la Universidad Católica de Oriente UCO y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: educacion.dec@uco.edu.co.

posibilidades-deudas, oportunidades-crisis, riquezas-brechas, saber popular y conocimiento científico. En este marco, el presente texto se desarrolla a partir de una aproximación a la historia y actualidad de la educación en contextos rurales colombianos, entre sentidos y contrasentidos, entre desigualdades y potencialidades. Pretende contar *grosso modo* hechos, datos, políticas y propuestas, y al mismo tiempo dar cuenta de comprensiones que definen «lo rural» desde lo territorial, entendiéndolo como el conjunto de características bióticas, abióticas, históricas y antropológicas que configuran comunidades a partir de tensiones, luchas y conflictos con los otros, y con lo otro; «y aunque se asocia a condiciones físicas y geográficas, difícilmente pueden determinarse sus límites, sus fronteras; más bien, son móviles, históricos y creativos a nuevas condiciones, necesidades o potencialidades» (Ríos-Osorio y Giraldo, 2020, p. 94). En este propósito, a modo de revisión bibliográfica se retoma: literatura histórica de la educación rural en el país, estadísticas educativas del último censo nacional (DANE, 2018), marco legal y normativo que emanan del Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN y otras instancias prescriptivas, estudios y experiencias sistematizadas que dan cuenta de sus modelos flexibles y administración de la oferta escolar para poblaciones rurales, así como de sus diseños curriculares, materiales educativos, métodos, y la formación de docentes rurales. Pero más allá de datos y contextos, se busca aportar a la comprensión de los retos y perspectivas de una educación que responda a las necesidades, intereses y posibilidades de las comunidades rurales, con quienes se tiene una deuda histórica que va más allá del ámbito de la educación.

Trazos históricos sobre la educación rural en Colombia

Preguntarse por la historia de la educación rural en Colombia precisa, sin pretensiones historiográficas exhaustivas, conocer la historia de la educación desde la época colonial en la Nueva Granada (1550-1810), marcada por imposiciones españolas en arquitecturas, costumbres, idioma, organización social y, por tanto, en prácticas políticas y educativas. Allí la educación de carácter privado estaba orientada a los españoles, quienes controlaban el poder económico e imponían las leyes; y en menor escala a los criollos, hijos de españoles nacidos en América que conservaban algunos privilegios. Pero la mayor parte del pueblo, mestizos, indígenas, afroamericanos, zambos, mulatos, esclavos, no accedía a la educación; solo unos pocos por carreras militares o religiosas, a los demás a lo sumo se les vinculaba a catequesis orientadas al adoctrinamiento religioso y moral, o a entrenamientos para labores artesanales y agropecuarias. Datos que indican, según Pérez (2016), el impulso que desde lo eclesial se le dio a lo educativo, la hegemonía de una educación escolástica (artes, teología y cánones); y el carácter privado de la educación reducida a las clases dirigentes.

Posterior al empeño de establecer nuevos gobiernos (la época conocida como la Patria Boba y la Gran Colombia) y las campañas libertadoras, se consolida la República de la Nueva Granada en 1832, con un gobierno centralizado a cargo de Francisco de Paula Santander, y con una Constitución que promulgaba la división de poderes en ejecutivo, legislativo y judicial. Esto dio paso a la creación de instituciones educativas (escuelas, colegios y universidades), la reforma de estructuras curriculares y la implementación de nuevos

métodos educativos. «Al iniciarse 1833, el país contaba con 378 escuelas y 10 499 alumnos. Al finalizar en 1836 el Gobierno de Santander, la cifra era de 1 000 escuelas, entre públicas y privadas, y 26 070 alumnos» (Patiño, 1972, p. 9).

En 1844 se promulga el Código de Instrucción Pública, donde se legitimaba la intervención del Estado en la educación (pública y privada); y en la década del setenta del siglo XIX, en el marco de la reforma radical *paz, caminos y escuela*, se reconoce la educación y su respectiva escolarización como la forma más apropiada para la formación de un ciudadano virtuoso, lo cual tenía como tarea clave garantizar que la cultura llegue a todos los rincones del país, y que la educación sea gratuita, obligatoria y neutral; para ello aparece en escena en 1870 la Dirección Nacional de Instrucción Pública, que lidera la organización administrativa, académica, pedagógica y escolar de la educación.

Tras distintas guerras civiles al término del siglo XIX y principios del XX, se promulga por el Congreso de la República la Ley 39 del 26 de octubre de 1903, que define la organización de la instrucción pública en Colombia. Allí se establecen tres niveles de instrucción: primaria, gratuita y no obligatoria; secundaria, para garantizar nociones suficientes en lo moral e intelectual; e industrial y profesional, orientadas a la cualificación de mano de obra y profesionalización respectivamente. Dicha ley fue reglamentada mediante el Decreto 491 del 3 de junio de 1904, precisando orientaciones tanto para el personal administrativo como docente, y puntualizando los niveles y ámbitos (rural y urbano) de las escuelas, con marcada desventaja para las escuelas rurales, tanto en recursos como en alcances. Por ejemplo, las escuelas urbanas contemplan 6 años de instrucción, mientras las rurales solo tres, y «la enseñanza en estas escuelas

(rurales) comprende solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales» (Artículo 39). Se define también que las escuelas rurales cumplan con 6 horas de enseñanza de forma alternada (por horas, según el género a juicio del inspector provincial). Para los varones la enseñanza se centra en lectura, la escritura, la religión y la aritmética; en el caso de las niñas, a estas disciplinas se suma la costura. Esta se constituye en una situación desventajosa e inequitativa, que «junto a los imaginarios consolidados y las analogías entre educación de segunda y de primera, de pobres y ricos, la educación [se constituye] como forma de perpetuación de las condiciones económicas, culturales, tradicionales y hegemónicas de la Colombia rural y urbana» (Pérez, 2016, p. 93).

Estas políticas en el avance del siglo xx sufren transformaciones a causa de las distintas revoluciones, a nivel mundial y local, y se introducen las ideas de la Escuela Nueva siguiendo planteamientos de María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros. Desde allí, se replantean las tradicionales prácticas de enseñanza para dar paso a métodos flexibles, participativos y útiles que doten de sentido la educación; y se promueven la observación, el trabajo libre, el respeto por los ritmos de aprendizaje, el reconocimiento de condiciones de los estudiantes, así como el uso de diversas estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje desde tradiciones constructivistas. También se fortalece la formación de maestros rurales desde las Escuelas Normales, y se crean en las universidades del país las primeras facultades de educación -desde 1934 en adelante- con el encargo de formar educadores.

Condiciones como las nombradas permitieron el desarrollo de amplias iniciativas a partir de la segunda mitad del siglo xx, que hicieron prolijos proyectos de educación rural, llamados en el país *modelos flexibles*, que se esfuerzan por comprender los contextos rurales y sus pobladores, definiendo propuestas educativas que optan por metodologías activas, participativas, productivas, pedagógicas, centradas en el aprendizaje y el conocimiento de la realidad social y natural.

Se crean las Escuelas Normales Rurales³¹ con el propósito de preparar el personal docente para las escuelas rurales; las Escuelas Hogar para la educación de mujeres campesinas, las Escuelas Vocacionales Agrícolas para adiestrar a los muchachos en el cultivo de la tierra y la cría de animales; las escuelas radiofónicas del Padre Joaquín Salcedo para la educación del campesino a través de Radio Sutatenza, entre otras iniciativas, que desde 1952 estaban bajo la tutela y control del Departamento de Educación Campesina (Alarcón, 1995).

En el caso de los modelos flexibles, podemos citar:

- El Sistema de Aprendizaje Tutorial -SAT, un programa de educación formal desescolarizado creado en 1974 por la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias -FUNDAEC.
- La Escuela Nueva, que desde 1975 de la mano de Beryl Levinger, Oscar Mogollón y Vicky Colbert, propone un enfoque de aprendizaje activo, personalizado, colaborativo, centrado en el alumno.
- El Programa de Educación Continuada para Adultos diseñado desde 1981 por la Caja de Compensación Familiar -CAFAM-, que busca mediante la participación, la

³¹ Como lo indica Zamora (2020), las Normales Rurales datan de mediados de la década de 1930, aunque efectivamente prevalecieron hasta los años 60 del siglo XX.

responsabilidad y la integración social ser una respuesta a la educación de adultos.

- La posprimaria, diseñada en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Básica entre el Ministerio de Educación Nacional y la OEA en 1990, y que permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural en edad escolar, puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto.
- La propuesta del Servicio Educativo Rural -SER- (elaborada en 1998 por el grupo de investigación SER de la Universidad Católica de Oriente), que orientada a personas jóvenes en edad extraescolar y adultos del medio rural, plantea un proceso educativo que reconoce la proactividad, la auto-dirección, el interaprendizaje, la flexibilidad, la valoración y validación del saber popular, la mediación pedagógica, la pedagogía del texto, la centralidad de los proyectos de aprendizaje (productivos, lúdicos, artísticos y de desarrollo humano y comunitario).
- El Sistema Educativo para el Trabajo Asociado -SETA-, una propuesta alternativa para la Educación y el Desarrollo Rural diseñada por la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral -COREDI- en 2002, para atender con pertinencia y calidad las demandas de la población rural.
- El preescolar escolarizado y no escolarizado (2006) dirigido a niños y niñas rurales.
- El modelo de Educación Media Académica Rural -MEMA- (2006-2007) de la Universidad de Pamplona,
- El Proyecto de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia implementado por desde 2006 por la Universidad Católica de Oriente en niveles de formación tecnológica y profesional.

A esta oferta de modelos flexibles propios para la educación el medio rural colombiano se suman otros importados:

Telesecundaria, propuesta mexicana implementada mediante el acuerdo de cooperación con la Secretaría de Educación Pública -SEP- de México a partir de 1998 como estrategia para aumentar la cobertura; y Aceleración del aprendizaje, modelo procedente del Brasil (2000) como alternativa para que niños y jóvenes en extraedad puedan concluir sus estudios de educación básica primaria.

Entre este abanico de propuestas educativas, el Ministerio de Educación Nacional, previa evaluación, consolidó un portafolio de modelos educativos (Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Posprimaria, Telesecundaria, SER, Programa de Educación Continuada de CAFAM y SAT),³² que en su diseño contemplan la implementación de estrategias flexibles, el desarrollo de prácticas convencionales y no convencionales, procesos de formación continua de maestros, y el compromiso comunitario. La adaptación de dichos modelos, para la prestación del servicio educativo pertinente y diferencial, se constituye en una oportunidad para atender la población rural dispersa y urbano-marginal, y en una posibilidad de innovación desde distintas estrategias implementadas: proyectos pedagógicos productivos, apropiación de tecnologías de la información y la comunicación, la generación de mediaciones pedagógicas alternativas, centros de recursos de aprendizaje, docencia itinerante, microcentros rurales, entre otros.

Este marco de flexibilidad educativa para la educación en el medio rural fue posible gracias a un marco normativo que favorece el reconocimiento social y político del derecho a la educación para todos. En este sentido, la Constitución

³² Como lo señala Zamora (2020), hay que decir que este conjunto de modelos flexibles configuró lo que se conoció como el Proyecto de Educación Rural (PER), fases I y II, (del año 2000 a 2015), que tuvo una amplia cobertura del país rural y que ha sido, a su juicio, la iniciativa de mayor alcance que el Estado colombiano ha emprendido en pro de la educación rural. El portafolio que aquí se menciona surgió a raíz y en relación con el PER.

Política de Colombia de 1991 declara que la educación es un derecho de toda persona, y su responsabilidad recae sobre el Estado, la sociedad y la familia (Artículo 67). Derecho que es refrendado por la Ley 115 de 1994, donde también se prescribe en su Título III (artículos 46 al 71), la atención educativa a poblaciones, entre las que se cuentan: educación de adultos (Decreto 3011 de 1997), la educación para grupos étnicos (Decreto 804 de 1995), la educación rural y campesina; disposiciones actualmente recopiladas en el Decreto 1075 de 2015, decreto único reglamentario del sector de la educación en Colombia.

En el caso de la educación rural y campesina, si bien no se cuenta con un decreto específico, sí se cuenta en las últimas tres décadas con la definición de lineamientos desde proyectos gubernamentales, que han permitido logros parciales para la educación en contextos rurales, en asuntos como infraestructura, formación de maestros, cobertura educativa, entre otros. Nos referimos en este punto a los planes de Gobierno, al Programa de Educación Rural -PER-, al Programa Especial de Educación Rural -PEER³³- y el Programa Todos a Aprender -PTA. En el primer caso (PER), se trata de un conjunto de políticas y estrategias entre 2000 y 2015, cofinanciadas por Banco Interamericano para la Reconstrucción y el Fomento -BIRF, para ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa en las zonas rurales de todos los departamentos de Colombia, mediante el acceso, la sostenibilidad y la consolidación a partir de capacidades instaladas y gestiones institucionales. El cierre del PER en el 2015, y el proceso de negociación y posacuerdos del conflicto armado, favorecen el nacimiento del Programa Especial de Educación Rural, cuyo objetivo es fortalecer la

³³ Según algunas percepciones de educadores rurales del país, el PEER nunca ha tenido el presupuesto necesario para su ejecución, y no pasó de ser una formulación.

educación rural en las entidades territoriales certificadas bajo un enfoque territorial y en el marco de los acuerdos de paz. Y por último el Proyecto Todos a Aprender, que desde el año 2010 busca el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, mediante el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria de establecimientos que en el país muestran desempeño insuficiente en lenguaje y matemáticas.

Estos programas, a modo de aprendizajes, muestran la importancia que para la educación en contextos rurales tiene: (1) la implementación de estrategias metodológicas activas, flexibles y participativas, que reconocen las condiciones de diversidad de las poblaciones, «atendiendo a acumulados, tradiciones y prácticas, pero también, a emergencias, transformaciones, trayectos y posibilidades que ofrecen otros ámbitos de formación» (Pérez, Franco y Ríos-Osorio, 2019, p. 202); (2) la formación continua y situada de educadores, tanto en asuntos disciplinares y pedagógicos, como de ciencias de la educación, de investigación y gestión educativa, véase por ejemplo, el caso del Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia, que desde el 2017 y a partir de narraciones de maestros, explora las culturas escolares y la profesionalidad docente de los maestros rurales; (3) la inversión en recursos para fortalecer las capacidades instaladas de las instituciones educativas; (4) la gestión educativa de municipios e instituciones educativas, la elaboración de planes educativos y la articulación mediante alianzas estratégicas. Pero también queda un sinsabor frente al incumplimiento de acuerdos, recursos y metas propuestas, ya por dificultades de financiación (ausencia, insuficiencia o desvío en el presupuesto), por prioridades y compromisos de gobiernos de turno, por corrupción, por mala planeación, entre otros, que exigen mantener retos y establecer prioridades para cerrar las brechas que cada vez son más grandes.

De este modo, la educación en contextos rurales mantiene históricamente las tensiones como dificultad-oportunidad, error-aprendizaje, vulneración-atención, paternalismo-autogestión, que llevan a entender que: (1) existe una amplia oferta de programas y modelos educativos flexibles, sin embargo, su implementación exige mayor pertinencia y contextualización para favorecer que los estudiantes en situación de vulnerabilidad se eduquen con miras a lograr un desarrollo humano integral; (2) aunque la cobertura educativa en sectores rurales es mayor, persisten desigualdades en la calidad del servicio; (3) pese a que ha habido programas y proyectos de gobiernos de turno, no se ha constituido política pública para la educación rural; (4) no obstante la consolidación de redes y microcentros rurales, se precisa de alianzas estratégicas y pertenencia al territorio; (5) a pesar de que existen más propuestas y posibilidades de acceso a formación continua para maestros rurales, son necesarios esfuerzos para la apropiación de lo aprendido en favor de la cualificación de las prácticas pedagógicas, así como el reconocimiento de su labor en la sociedad; (6) si bien existen prácticas docentes significativas, es necesaria su sistematización y escritura por parte de quienes son profesionales del saber pedagógico; (7) pese a que hay financiación pública, es insuficiente.

Actualidad de la educación rural en Colombia: deudas y posibilidades

Una vez dada esta aproximación a la constitución histórica de la educación rural en Colombia, se hace necesario plantear su estado actual, con el propósito de aportar a la comprensión de sus principales problemáticas y a la diversidad de enunciados que acogen hoy la educación rural en Colombia

(asociada a los ya clásicos modelos flexibles, pero también a la etnoeducación, la interculturalidad, la educación popular, campesina, indígena, educación comunitaria, entre otros enunciados), una educación portadora tanto de deudas como de posibilidades.

La ruralidad colombiana

De los 1 142 millones de km² del territorio colombiano, el 95 % representa un uso rural tradicional en movimiento (DANE, 2018). En términos productivos, el 34,4 % se usa en actividades pecuarias y el 8,6 % se destina solo a la agricultura, estadística que debería ser invertida (es decir que deberíamos tener una gran área dedicada a la agricultura, y poca a la ganadería), dado el potencial en tierras para el abastecimiento y la no dependencia de productos importados, pero que la concentración en la tenencia de la tierra y el vacío de una reforma agraria de fondo no lo permiten.

Por su parte el 56,7 % del territorio nacional, según Oxfam (2016), son superficies de bosques naturales, donde se suman reservas; el sector minero equivale a un 4 % (que sigue en crecimiento acelerado vía el extraccionismo), y el sector hidroeléctrico aportan a la desmesura y deterioro ambiental. El incremento en el número de fincas de veraneo y ocio de los llamados neo-rurales, contribuyen a la distribución desigual de la tierra y su subutilización, como lo indica Oxfam (2016); por lo menos, el 1 % de las fincas de mayor tamaño abarcan el 81 % de la tierra del país, el otro 19 % de la tierra se reparte entre el 99 % de las fincas; estudios realizados desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) señalan que el 52 % de tierra en Colombia le pertenece al 1,5 % de la población.

Estudios más recientes como el de Oxfam (2016) indica que 1 % de los propietarios concentra más del 80 % de las tierras rurales. El informe de Oxfam (2016) señala que Colombia es uno de los países más desiguales en América Latina conforme a la tenencia, distribución y aprovechamiento de la tierra. Frente a esta situación, se precisa que el desarrollo integral de lo rural contemple una redistribución de la tierra para promover el buen vivir en equilibrio entre la agricultura familiar, la agroindustria, el turismo y la agricultura comercial de escala, capaz de propiciar alianzas entre los pequeños, medianos y grandes productores, así como en la cadena entre productores, procesadores, comerciantes y exportadores.

Estas primeras cifras muestran entre otras cosas una forma de aproximarse a lo rural, no desde la dicotomía rural-urbano (Solari, 1958), sino como deuda histórica sino que lo rural se entiende como deuda histórica, social, económica y educativa de vida digna; dificultades y carencias que socialmente expresan marginalidad de las comunidades rurales, y que en parte se han constituido en condiciones estructurales desde la conjunción de hechos, vivencias y experiencias, para justificar la legitimación y perpetuación del conflicto armado como salida a la inconformidad (Ríos-Osorio y Giraldo, 2020). Son precisamente los pobladores rurales, sus comunidades y territorios, los que han pagado el costo más alto del conflicto armado desde sus diversas formas (guerrilla, paramilitarismo, narcotráfico, etcétera), ampliando las brechas existentes, las diferencias de clases, la ineficiencia del Estado, diversas formas de enfrentamiento y violencia, expresadas en situaciones como despojo de tierras, reclutamiento forzado, secuestro, tortura, asesinatos, minas antipersonas, hostigamiento a poblaciones, atentados. Baste para ilustrar la magnitud e impacto del conflicto armado en el territorio, algunos datos

tomados por Ríos-Osorio y Giraldo del Centro Nacional de Memoria Histórica (establecimiento público del Gobierno Nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social, que fija políticas para la asistencia y reparación a las víctimas en Colombia) en el 2018:

Para esbozar la magnitud e impacto de dicho conflicto armado en Colombia, entre 1958 y 2012 muestran que causó la muerte de 218,194 personas, de las cuales 19 por ciento (que equivale a 40,787 muertos) fueron combatientes y los demás corresponden a población civil; 27,023 secuestros entre 1970 y 2010; 1,344 víctimas en acciones bélicas y 1,566 en atentados terroristas entre 1988 y 2012; 11,751 víctimas en 1,982 casos de masacres y 25,007 desapariciones forzadas entre 1985 y 2012; 4'744,046 víctimas por desplazamientos forzados entre 1996 y 2012; 10,189 víctimas por minas (2,119 muertos) y 5,156 personas reclutadas de forma ilícita entre 1988 y 2012. (CNMH, 2018, citado en Ríos-Osorio y Giraldo, 2020)

No obstante, en medio de estas cifras, lo rural no solo es deuda, pobreza y conflicto, es a la par posibilidad, llena de potencialidades: en tanto su biodiversidad genética, de especies, ecosistémica y aunque solo ocupemos el 0,7 % de la superficie terrestre, Colombia tiene el mayor número de especies de aves y orquídeas del mundo, goza de una amplia diversidad en plantas, anfibios, mariposas, peces dulceacuícolas, reptiles, mamíferos; es el país más biodiverso del mundo por metro cuadrado (Fondo Mundial para la Naturaleza, 2020). En términos de ancestralidad, saber popular, e interculturalidad contamos con 115 comunidades indígenas, otras tantas comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (NARP), sumando además el pueblo gitano (rom) que representan casi el 15 % de la población total del país, con más de 70 dialectos autóctonos,

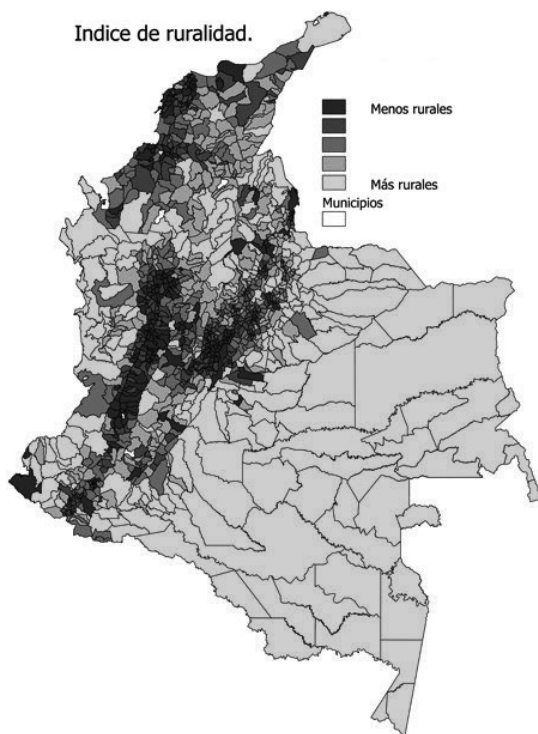
arquitecturas, músicas, instrumentos, medicinas y saberes tradicionales, una ciencia nativa. Así también sobresalen las formas de organización social como las juntas de acción comunal, juntas populares, las reservas agroecológicas, agro-aldeas campesinas, granjas autosostenibles, y otras formas de organización social más tradicionales, como la mano cambiada, la tonga, la minga, el convite (Grueso, 2003, p. 178), que se mueven entre otras economías e impulsan el trueque, la soberanía alimentaria, las prácticas milenarias y comunitarias, incluso otras educaciones, como escuelas comunitarias, universidades campesinas, indígenas e interculturales y otras formas de resistencia como lo son diversos movimientos, organizaciones sociales, laborales, sindicalistas, obreras, feministas, ecológicas, y gremiales de toda índole, que intentan promover la vida en medio de la precariedad. Es así como la ruralidad colombiana se juega históricamente entre desigualdades y posibilidades.

Actualidad de la educación rural en Colombia

Por su parte la población total del país es de 48 258 494 (DANE 2018) de los cuales el 9,34 % es población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP); el 4,4 % son indígenas pertenecientes a 115 comunidades y un 0,006 % se identifica como Rom, el restante 86,6 % se reconoce como mestiza (DANE, 2018). Estos datos confirman el potencial comunitario que en clave de diversidad étnica e interculturalidad configura nuestro territorio nacional, el cual ha de ser valorado, protegido y enriquecido. Según el informe *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto* (2019), la distribución poblacional que habita las cabeceras municipales es del 77,8 %, mientras que el 22,2 % equivale a la población rural —de los cuales

el 7,1 % son centros poblados— (DANE, 2018). De este 22,2 % de la población rural, por lo menos el 50 % a nivel nacional, es población que se identifica como grupo étnico y el otro 50 % se reconoce como mestiza. Ahora, si se concibe la configuración de país en tanto un territorio configurado por regiones (Fals Borda, 1998) por ejemplo, en la periferia, los grupos étnicos que habitan la ruralidad oscilan entre el 80 % y el 100 %, mientras que en el centro del país la misma tendencia se da, pero con la población mestiza.

Figura 1. Índice de ruralidad en Colombia



Fuente: <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/la-brecha-entre-la-colombia-rural-y-urbana-explicada-a-traves-de-9-graficos> (2016).

Estos datos indican la tendencia global de una muy alta densidad poblacional en los territorios urbanos, mientras que en la ruralidad y la llamada nueva ruralidad³⁴ (Pérez, 2002) la densidad es baja. Pero indican además que las lecturas de la noción centro-periferia (Cardoso, 1973; Mauro, 1973) se prolongan como matriz geopolítica, que no necesariamente es determinante, en la medida en que los pueblos originarios a partir de sus propias formas de organización comunitaria, política, educativa y productiva resisten a la sola hegemonía central, y se juegan el control simbólico, cultural, económico, político-jurídico y hasta educativo, a tal punto que han sido capaces de otras educaciones a través de propuestas legítimas, algunas de las cuales legalmente han sido aceptadas por el Ministerio de Educación Nacional, fruto de la resistencia y el control cultural que se juegan las comunidades. Verbigracia, la interculturalidad en la formación básica, media y superior, con la aprobación por ejemplo de la primera Universidad Autónoma Indígena Intercultural del país en enero de 2020 «con el propósito de incentivar el ejercicio de la autonomía de los pueblos, pensar una pedagogía intercultural y política, en línea con la educación popular» (Pérez e Hincapié, 2018, p. 348).

En términos de cobertura escolar y de escolarización, en los ciclos de primera infancia, educación básica y media, el año 2018 (DANE) cerró con 2 352 203 estudiantes en el medio rural, equivalente al 23,7 % del total de la matrícula de la población atendida principalmente por los modelos flexibles de escuela nueva y posprimaria. En la zona urbana fueron atendidos 7 640 500 estudiantes, que equivalen al 76,3 % (DANE, 2018). Así mismo, la condición de iletrados en la

³⁴ Que reconoce la nueva ruralidad no solo con las formas convencionales de uso de la tierra rural para la agricultura y se identifican otros usos de la tierra y prácticas culturales híbridas, así como económicas, organizacionales y en las demás dimensiones sociales.

población rural mayor de 15 años es de 12,13 %, mientras que en la población urbana es de 3,5 % (MEN, 2018).

Sobre las cifras que existen en torno a la cobertura de la población rural en la educación superior, se plantea que «la tasa de tránsito inmediato a la educación superior en lo rural está en el 22 %, y en lo urbano 41 %, lo cual evidencia la complejidad de este nivel de educación, y la brecha clara entre los dos universos» (MEN, 2018, p. 14). Panorama que se agudiza si reconocemos que las regiones rurales solo cuentan con el 1 % de la oferta de programas de educación superior, el 99 % restante se encuentra en áreas urbanas, siendo este uno de los factores que dificulta el acceso a la educación superior en las zonas rurales. No obstante, proyectos como PRESEA (Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia) y el Tecnológico COREDI, por nombrar solo dos propuestas de formación para jóvenes rurales egresados de estos modelos flexibles en la educación media, ofrecen la posibilidad de continuar su formación tecnológica y profesional en áreas como agropecuaria, comercio, turismo, educación, mediante encuentros concentrados y metodologías flexibles.

Además de todos los elementos expuestos de la educación básica, media y superior, nos preguntamos qué cifras se tienen sobre la educación inicial en nuestro país

En la educación inicial y preescolar en el marco de la atención integral en las zonas del país, de acuerdo con los datos presentados por el ICBF, en el año 2016 fueron atendidos 1 030 232 niños y niñas en modalidades institucionales, familiares y comunitarias. El 69 % de estos niños (720 682) se encontraban en zonas urbanas, y 31 % (309 550), en zonas rurales. (MEN, 2018)

En relación con las sedes educativas, el DANE (2018) señala que existe una alta dispersión en la educación rural, ya que de las 58 860 sedes que hay en el país el 66,6 %, es decir, 39 211 sedes se encuentran en territorios rurales. Situación que en parte explica el que se hubiese optado por la reorganización de los establecimientos educativos hace ya casi una década para efectos de fusionar administrativa y económicamente su funcionamiento, cosa no muy clara, y que tiene muchos bemoles en términos de lo pedagógico y las dinámicas de las culturas escolares que se dan en las instituciones educativas en relación con sus sedes. En el 37 % de esas sedes rurales, antes denominadas Centros Educativos Rurales CER, se ofrece preescolar escolarizado y no escolarizado, y en el 46 % de ellas, los cinco primeros grados de primaria mediante el modelo de Escuela Nueva. En términos de la educación secundaria, tan solo un 8,4 % implementan el modelo de posprimaria y el 5,1 % la media desde los modelos de la media académica rural, el SER, SETA y SAT. En la denominada Educación para Jóvenes y Adultos, ofrecida por medio de ciclos, su cobertura es tan solo de 2,4 %. (DANE, 2018).

En cuanto al total de docentes oficiales vinculados, para el año 2018 según Zamora (2020) se cuenta en el país con 447 855 educadores, de los cuales 124 382 (27,7 %) están vinculados con responsabilidades directas en las distintas gestiones en la educación rural. Estos datos se distribuyen así, según la Fundación Compartir (2019): el 97,3 % como docentes de aula; el 1,74 %, como docentes tutores; y el porcentaje restante 0,96 % (1024) se distribuye entre los cargos de docente líder de apoyo, docente con funciones de orientador y docente con funciones de apoyo. De los cuales, casi el 70 % de los docentes rurales de Colombia están vinculados en propiedad, el 23 % en provisionalidad,

y el porcentaje restante se encuentra distribuido de forma relativamente equilibrada entre vacancia temporal, periodo de prueba y planta temporal (Fundación Compartir, 2019).

Más del 60 % de los docentes rurales del país se encuentran vinculados al Decreto 1278 de 2020, que presenta un escalafón conformado por tres (3) grados que se establecen con base en formación académica; y cada grado a su vez está compuesto por cuatro niveles salariales (A-B-C-D). En la categoría 2A se encuentra el 47 % de los docentes rurales del territorio nacional, y se comienza a identificar una curva ascendente en el escalafón que depende de estudios posgraduales, temporalidad y superación de la evaluación de ascenso, hoy denominada diagnóstico-formativa. Los docentes que no logran superar dicha evaluación (que es en síntesis un video que registra una clase) pueden superarla si según puntos y reserva presupuestal quedan con un buen puntaje para acceder a un diplomado de actualización en prácticas pedagógicas con una duración de un semestre y que, superado, permite el ascenso en el escalafón. Por su parte el resto de los docentes rurales se encuentra en el Decreto 2277 de 1979 y en su inmensa mayoría en la categoría 14, la más alta.

En términos de niveles de formación, el 20 % de los docentes rurales del país cuentan título de normalista, el 46 % son licenciados, y un 34 % tienen título de posgrado. Estos datos muestran el incremento de educadores rurales que acceden a un nivel superior de formación, gracias a diversas estrategias como becas nacionales, departamentales y municipales, créditos ICETEX, cofinanciación, entre otras (metodologías como educación virtual, presencialidad concentrada). Según el *Informe docencia rural en Colombia:*

educar para la paz en medio del conflicto (2019), el 60 % de la totalidad de los docentes rurales se encuentran prestando el servicio en la básica primaria, el otro 34 %, en la básica secundaria y media, y el 6 % restante de docentes (con formación en ciclos complementarios de las Normales Superiores) sirven procesos formativos en preescolar.

Por su parte, las instituciones formadoras de maestros rurales presentan un antecedente hacia 1934 y hasta 1960 con la creación y puesta en marcha de las Escuelas Normales Rurales en nuestro país, que luego no tendrían esta especificidad. No obstante, en 1962 se crea la Universidad Campesina en Buga de la mano de los Jesuitas con la Universidad Javeriana «hacia 1970 la Universidad Campesina se convierte en el Instituto Mayor Campesino IMCA desarrollando actividades de formación, organización, salud, pastoral, agroecología, y acompañamiento a las comunidades que hoy o por hoy todavía desarrolla» (Pérez e Hincapié, 2018, p. 348). Así también la Universidad Católica de Oriente con su licenciatura en educación rural y luego con su Maestría en Educación (con la línea Educación en el medio rural); la Universidad de los Llanos (en Villavicencio) y su licenciatura en educación rural y campesina, el Centro Universitario de Bienestar Rural (en Puerto Tejada, Cauca) FUNDAEC, COREDI con varias tecnologías y las Escuelas Normales: la Superior de Cristo Rey (Barrancabermeja); la Superior de los Montes de María (San Juan Nepomuceno, Bolívar); Superior de Abejorral (Antioquia); Superior de Sahagún -Córdoba- (Zamora y Mendoza, 2018), son las más representativas en la formación de maestros con especificidad rural.

En tanto cargos directivos rurales se cuenta hoy con un total de 6 233 (Fundación Compartir, 2018) de los cuales

el 42,3 % son rectores; el 36 % coordinadores y 21,7 %, directores rurales. La mayor parte, 97 % de este cuerpo directivo rural, se vincula en propiedad, lo que genera cierto grado de estabilidad para este cargo, no obstante, el traslado de los directivos a otros lugares es recurrente, no solo buscando muchos de ellos más cercanía a los centros urbanos, sino a veces, por el contrario, acercarse a lo rural y a las posibilidades que ofrece.

Dar cuenta de la actualidad de la educación rural en Colombia es plantearnos una reflexión histórica, política y pedagógica que en medio del posacuerdo, las crisis económicas y el estado de emergencia, demandan de todos sus actores y de sus comunidades, esfuerzos por consolidar otras formas de organización de la escuela como institución de la modernidad, otras formas de relacionamiento, que potencie el uso de la razón colectiva, su pertenencia territorial, un desarrollo a escala humana y social que haga posible la realización de los proyectos de vida personales, familiares, comunitarios, escolares, veredales, municipales, departamentales y nacionales, con la idea de crear y refundar una nueva nación, un nuevo horizonte, otras posibilidades, otra Colombia.

Logros, retos, perspectivas y estrategias de la educación en contextos rurales en Colombia

Según esta historia y actualización de la educación rural en Colombia, es expresa la deuda histórica en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes del campo, esto en perspectiva diferencial y atendiendo a la diversidad presente en estos territorios, ya que no obedece, como se ha venido planteando, a poblaciones homogéneas, sino a comunidades

diversas (campesinos, indígenas, afrocolombianos) que son las que configuran las comunidades rurales. Bien lo expresan Martínez, Pertuz y Ramírez (2016), al plantear que dicha deuda se hace más evidente en la brecha que va en aumento, y que se puede expresar en términos de pobreza diferencial con las zonas urbanas.

Pero también es menester reconocer que históricamente la escuela rural se ha configurado como eje articulador de las dinámicas presentes en los territorios rurales, en ella confluyen un conjunto de prácticas sociales, culturales, económicas, religiosas, políticas y de salud, que trascienden las apuestas y políticas propias de la escuela. Así, es importante resaltar entonces que el papel del maestro y la maestra, como actores centrados solo en lo académico y educativo, se ve superado, llevándolo a niveles para los cuales quizás no han sido formados, ya que los requerimientos mismos que presentan las comunidades rurales le exigen al maestro(a) rural ser un actor y dinamizador social, político y cultural, algo que no está en sus funciones desde sus perfiles ocupacionales:

Figura 2. Modelo de relacionamiento en el territorio, centrado en el proceso de formación de los niños, niñas, jóvenes y adultos



Fuente: Elaboración propia.

Así, la relación escuela-familia-comunidad rural es difusa, indisoluble y compleja, ya que existe una complementariedad, inclusión e influencia directa en el desarrollo de la diversidad de procesos que en estas se presentan. Es necesario resaltar que dichas relaciones obligan a la escuela a reconfigurarse de forma permanente, adecuando sus procesos a las condiciones económicas, culturales, sociales, religiosas, geográficas, políticas, así como a las costumbres, prácticas y saberes en permanente conflicto presentes en el territorio, lo que se convierte en uno de los retos propios de la educación rural, donde los niños, niñas, jóvenes y adultos están permanentemente siendo incitados por la escuela, la familia, la empresa, las ONG, el Estado, la interculturalidad (o la cultura hegemónica) y el ambiente natural que se expresa en la rica biodiversidad, pero a su vez en el extraccionismo y deterioro de sí, la pregunta es ¿qué pueden hacer nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos para no repetir los ciclos perversos que los azotan?

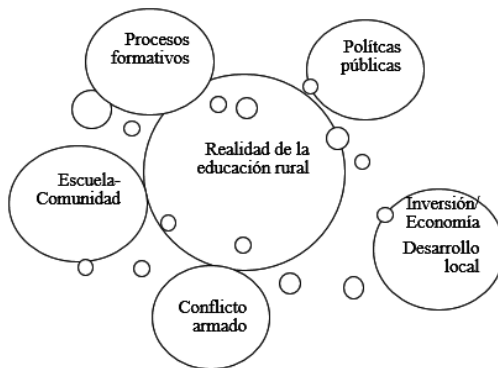
En este sentido, familia, escuela y comunidad se constituyen al mismo tiempo en objeto, escenario y sujeto de formación y socialización de los niños, niñas, jóvenes y adultos, al modo de una comunidad educadora, que permita construir un proyecto común desde las intencionalidades del quehacer pedagógico, y hacer conscientes a los sujetos de la necesidad de su participación crítica en la construcción de su propia realidad social y natural. Los une el propósito de un desarrollo integral, y el acompañamiento de los procesos educativos de niños, niñas, jóvenes, lo que implica formar todos los miembros de la comunidad, construir e implementar mejores canales de comunicación y de diálogo.

Aquí, los educadores apoyan la promoción de la participación de las familias y la comunidad en general en los diferentes procesos y momentos por los que transita la escuela, ya que estos al mismo tiempo deben irse ajustando y articulando a los tiempos y ritmos de la misma comunidad para crear espacios de integración, colaboración y cooperación, en los cuales confluyan proyectos comunes que contribuyan al desarrollo educativo y comunitario.

¿Cuáles son los logros y retos de la educación en territorios rurales de Colombia?

En Colombia es posible hablar de logros parciales frente a la educación en el medio rural, que al mismo tiempo se convierten en retos para una educación que responda a las necesidades y potencialidades de los pobladores y territorios que ofrecen en este mismo sentido, la posibilidad de abrir un conjunto de perspectivas, que exigen formas o estrategias de intervención diferenciales y contextuales.

Figura 3. Realidad de la educación rural y los factores que inciden en su desarrollo



Fuente: elaboración propia.

El vacío de *políticas educativas* y su reemplazo por programas y proyectos orientados a la inclusión, la diversidad, y a la atención de las problemáticas relacionadas con la educación, buscan responder a las necesidades y deudas, y al mismo tiempo a las potencialidades de los contextos rurales, a la diversidad de sus pobladores rurales y a las identidades híbridas (móviles y flexibles) que se desarrollan en dichos territorios, para construir nuevas formas de significación y sentidos de pertenencia que ameritan pensar seriamente una política pública de educación rural. En ese vacío se destacan la creación e implementación del Proyecto de Educación Rural (PER) desde sus diferentes fases y momentos, que ha tenido un impacto directo en los diferentes niveles educativos en los territorios rurales al atender a partir de diferentes modelos educativos (Escuela Nueva, Posprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial – SAT-, Servicio Educativo Rural –SER-, Sistema Educativo para el Trabajo Asociado –SETA, Cafam, Telesecundaria, preescolar escolarizado y no escolarizado) a poblaciones con características diversas étnicas e interculturalmente hablando, ofertando una educación que transita desde la primera infancia a la educación de jóvenes y adultos en los distintos niveles. Dicho proyecto, ha permitido la implementación de metodologías activas, la formación de formadores, inversiones en infraestructura, los restaurantes escolares.

Desde el ámbito académico e investigativo, se cuenta con diversos estudios que han hecho de la educación rural un objeto de estudio. Por ello, asuntos como el diseño de propuestas educativas flexibles, la sistematización y evaluación de experiencias educativas rurales, las estrategias de permanencia escolar en el medio rural como respuesta a

la deserción, la comprensión de la escuela en el marco de conflicto y el posacuerdo, entre otras, ofrecen pistas para atender con mayor pertinencia los procesos educativos brindados desde las necesidades, potencialidades e intereses de los mismos estudiantes. Esto también ha permitido la caracterización de la realidad propia de la educación rural en Colombia y su relación directa con las problemáticas de los territorios, propiciando su alineación con los múltiples diagnósticos que desde diferentes entes y organizaciones estatales y privadas se han realizado.

Hay un avance importante en la formación de maestros y maestras rurales en el nivel de especialización y maestría, que se espera tenga impactos en la cualificación de los procesos educativos que direccionan. Así mismo, aparece un desarrollo amplio de propuestas formativas en nivel de maestría y doctorado, que tienen como líneas de profundización e investigación: la educación rural, la cultura y pedagogía en derechos humanos, la educación en la diversidad, otras educaciones, que se articulan de diferentes formas a las necesidades, problemáticas y potencialidades de los contextos rurales.

Pero si bien se evidencian logros parciales, la educación en el medio rural, tal como lo expresan Pérez, Arango y Ríos (2018) y Franco (2016), plantea una agenda de interés, define retos de diversa índole, como: (1) promover la permanencia de los pobladores (o su salida) según sea el caso en los territorios; (2) fomentar la instauración de una cultura participativa, a partir de procesos de formación que permitan abordar las propias problemáticas y experiencias, aprovechando la generación, cultivo y cuidado de los conocimientos endógenos, y al mismo tiempo, la promoción

de diálogos de saber, con los conocimientos exógenos; (3) promover procesos educativos a partir de los cuales se plantee la atención a las diferentes infancias presentes en los territorios rurales; (4) reconocer la complejidad cultural, la diversidad identitaria y étnica presente en los territorios rurales; (5) problematizar y construir nuevos escenarios de relacionamiento que atiendan dicha diversidad e inclusión, para superar fronteras de exclusión que limitan e impiden el desarrollo local.

Es necesario insistir, en este marco, en la necesidad de fortalecer estrategias para la permanencia escolar, al igual que incentivos educativos, económicos y culturales para la población escolarizada. Y también, la generación de escenarios de participación, interacción y formación de los miembros de la comunidad educadora, para responder a la heterogeneidad e hibridez presente en la ruralidad, y a su diversidad educativa. Es decir, la deuda que se ha planteado al inicio de este aparte exige dar respuesta a la deficiencia en la calidad educativa, que al mismo tiempo deriva en falta de oportunidades y la pobreza de las comunidades rurales, y que, en un contexto general, se encuentra también ligada al nivel educativo, al interés e importancia que ellas dan al acto de educarse, ya que hay que responder a las necesidades de sobrevivencia que exige el campo.

Aquí es fundamental el fomento de una educación pertinente, articulada a los saberes, hábitos, usos y costumbres, construidas a partir de la interacción en formas de organización y movilización propias de las comunidades y territorios. Se trata entonces de una Educación Diferencial, capaz de contribuir al desarrollo de ciertas soberanías, como pueden ser la alimentaria, la energética y la de economías

alternativas; teniendo presente las problemáticas, necesidades y potencialidades de los contextos rurales, y que, al mismo tiempo, responde a situaciones globales que influyen en dichas comunidades.

Se precisa de mayor inversión para atender las problemáticas estructurales asociadas a infraestructura, escenarios educativos, mediaciones pedagógicas y didácticas, formación de los maestros y maestras, para lograr no solo mayor acceso y cobertura, sino también condiciones de permanencia y calidad en lo académico y pedagógico. En este mismo sentido, brindar posibilidades de desarrollo integral y de una vida digna.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que se hace necesario articular la formación de maestros y maestras brindadas por las normales y las universidades al reconocimiento de las realidades de los territorios rurales, partiendo de apropiaciones conceptuales y prácticas en contexto; fortalecer el acompañamiento técnico y tecnológico por parte de las organizaciones e instituciones que ofrecen diferentes procesos de formación académica, social, agropecuaria, empresarial, industrial, de modo que se ajusten a las necesidades de los pobladores y a las oportunidades y potencialidades de los contextos (Pérez, Arango y Ríos, 2018); y atender los escenarios generados a partir de los posacuerdos, que hacen necesarios procesos educativos centrados en una educación, ya no para la paz, sino en una educación en y por la paz, donde el perdón, la restauración y la resolución de conflictos se convierte en capacidades internas y combinadas por promover y desarrollar. Todo ello no es posible sin estrategias operacionales que hagan viable el desarrollo de propuestas concretas tendientes a responder,

como lo plantea el MEN (2008): (1) a la modernización de la empresa campesina familiar sostenible, base de la nueva ruralidad y del enfoque del desarrollo integral sostenible de la agricultura y de su medio rural; (2) al manejo integrado de los recursos naturales (o ecosistemas sostenibles), condición esencial para el desarrollo sostenible de la agricultura y de su medio rural; (3) al desarrollo y fortalecimiento del capital humano en las zonas rurales, para que fomente la visión y las capacidades necesarias para encontrar en el ámbito rural la proyección de su vida laboral y familiar; y (4) a la capacitación de los jóvenes en actividades sostenibles en lo económico, lo social, lo cultural y lo ambiental.

Perspectivas y estrategias para el abordaje de los retos

- Construir un *sistema educativo integrado* (primera infancia, básica, media, técnica, tecnológica y profesional) que contribuya al desarrollo local, a partir de la creación de redes de cooperación solidaria, lo que se puede lograr por medio de la articulación entre diferentes actores (estudiantes, padres de familia, el profesorado y directivos, entre otros) y entidades como las instituciones educativas, las organizaciones comunitarias, los cuerpos jurídicos colegiados, las agencias del Estado, las universidades, la empresa privada con incidencia en los territorios.
- Creación y fortalecimiento de las *estrategias de integración* de la familia, la escuela y la comunidad a través de la escuela de padres. De forma tal que se motive a los padres a que se comprometan con la educación de los hijos, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene una formación para el desarrollo personal, familiar y local.

- La necesidad de construcción de *nuevas formas de abordar las problemáticas rurales*, como lo plantean Naranjo y Carrero (2017), «temáticas referidas a la educación rural, que sea la misma población quien desde la identificación de sus necesidades pueda proponer posibilidades de acción en pro de procesos educativos de mayor pertinencia y calidad». (p. 116). Para lo anterior es importante resaltar el papel que tienen los niños, niñas y jóvenes y la necesidad de construcción de espacios de participación, al mismo tiempo que la consolidación de grupos veedores y de control de los diferentes programas y proyectos implementados.
- La revisión y creación de *nuevos currículos* ajustados a las necesidades y potencialidades de las comunidades, desde los cuales se promueva el desarrollo de capacidades internas combinadas que estimulen y contribuyan a la permanencia de los estudiantes (Franco, 2016). Lo que implica, el desarrollo de procesos educativos que se encuentren articulados a los tiempos, ritmos, espacios y momentos que configuran el acontecer cotidiano de los territorios rurales y sus pobladores; la vinculación de prácticas, instrumentos y cosmovisiones a la diversidad de actos educativos propios de los territorios; y el desarrollar procesos de adaptación y contextualización educativa, de forma que se visibilicen las realidades rurales.
- Algunas de las *estrategias propuestas* son: la conformación de grupos comunitarios que estén en relación permanente con las entidades estatales y privadas que intervienen en el territorio. La recuperación y consolidación de los microcentros, en los cuales se proponen problemáticas y se promueven reflexiones y acciones ajustadas a las dinámicas contextuales locales. Promover y apoyar la formación de los maestros y maestras rurales,

(definiendo perfiles profesionales) comprometidos con las problemáticas y necesidades de las comunidades y pobladores. Formar a las comunidades y los diferentes grupos etarios en la promoción y ejercicio de sus derechos, al mismo tiempo que de sus deberes. El desarrollo contextualizado de mediaciones pedagógicas y didácticas escritas y tecnológicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos brindados.

- Incluir en los currículos de los diferentes programas en las normales, licenciaturas y postgrados en educación y pedagogía, *diferentes escenarios de formación* en los cuales se articulen contenidos y prácticas que les permitan a los estudiantes el desarrollo de capacidades que respondan a las dinámicas educativas, sociales, culturales, productivas, entre otras, presentes en los territorios rurales. Fomentar de esta forma la investigación e innovación educativa, articulada a los procesos y dinámicas del territorio y las comunidades.
- *Articular* los procesos educativos y la relación escuela-familia-comunidad con el desarrollo de procesos de autogestión y soberanía, a partir de proyectos y programas direccionados a atender las problemáticas y necesidades del contexto.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, M. (1995). *La educación rural y la educación fundamental en Colombia*. México: Editorial Pátzcuaro – Michoacán.
- Cardoso, F. (1973). *Problemas del subdesarrollo latinoamericano*. México: Nuestro Tiempo.
- Congreso de la República de Colombia. (1903). *Ley 39 del 26 de octubre de 1903*, sobre la instrucción pública.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 115 del 8 de febrero de 1991*, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2018). Censo Poblacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>.
- Fals Borda, O. (1998). *Guía práctica del ordenamiento territorial en Colombia: contribución para la solución de conflictos*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.mamacoca.org/e_book/Compendio_rural/Orlando_Fals_Borda_guia_practica_ordenamiento.htm.
- Fondo Mundial para la Naturaleza. (2020). Recuperado en: <https://www.wwf.org.co/?uNewsID=328100>.
- Franco, J. (2016). La escuela rural como escenario de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad contextual. En: J. Franco (Comp.). *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. (pp. 162-183). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

- Franco, J. y Monsalve, A. (2018). Educative disruption: integral system of formation for the research education. *Revista boletín REDIPE* (7), pp. 186-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728831>.
- Fundación Compartir (2019). *Informe docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto*. Bogotá: Click Arte.
- Grueso, L. (2003). *El proceso organizativo de comunidades negras en el pacífico sur colombiano*. Recuperado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/reconocimientopueblosnegros/docs/263.pdf>.
- Mauro, R. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. México: Era.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994: por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de mayo 18 de 1995: por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997: por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Retos para la educación en el cambio rural. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-168340.html>.

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de mayo 26 de 2015: por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Portafolio de modelos educativos*. Colombia: Dirección de poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf.
- Naranjo, D. y Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la educación rural para niño y jóvenes en escenarios de construcción de paz. Una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (24), 95-120. Doi: 10.25100/prts.V%vi%i.4546.
- Oxfam International (2016). *Informe Radiografía de la Desigualdad*. Recuperado de: <https://www.oxfam.org/es/informes/radiografia-de-la-desigualdad>.
- Patiño Millán, C. (1972). *Apuntes para la historia de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle (Escuela de Comunicación Social, CELYC).
- Pérez, E. (2002). Lo rural y la nueva ruralidad. En: E. Pérez y J. Sumpsi, *Políticas, instrumentos y experiencias de desarrollo rural en América Latina y Europa* (pp. 15-32). Madrid: AECI-FODEPAL.
- Pérez, F. (2016). Polifonías rurales: voces y narrativas de los maestros rurales sobre el análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente antioqueño. En:

- J. Franco. *Ensayos sobre educación en la escuela rural* (pp. 85-118). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F., Arango, E. y Ríos-Osorio, E. (2018). Polifonías rurales II: Una disonancia inadvertida en polifonías rurales I. Frontera invisible entre lo oficial y lo privado en la prestación del servicio educativo en contextos rurales. En: E. Arango y F. Pérez (Editores). *Educación y Territorios* (pp. 401-439). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F., Franco, J. y Ríos-Osorio, E. (2019). Reconfiguración de las culturas escolares: alternativa de resistencia a la escolarización, en: Pablo Gentili [et al.]. *Cuadernos de investigación en educación*, 4, 195-209. Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, F. e Hincapié, A. (2018). La otra universidad en Colombia. *Revista Kavilando* 10(2), 342-355.
- PNUD, (2011). *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado en: <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/52-tierra-colombia-le-pertenece-poblacion-146162>.
- Ríos-Osorio, E. y Giraldo, M. (2020). Transformaciones en el territorio a causa del conflicto armado y su traducción en experiencias de infancia. En: J. Ocaña (Editor). *Sujetos y contextos* (pp. 89-111). Tuxtla-México: UNICACH.
- Solari, A. (1958). *Sociología rural nacional*. Montevideo: Universidad de Montevideo. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- Vicepresidencia de la República de Colombia. *Decreto 491 del 3 de junio de 1904*. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública.

- Zamora, L. (2020). *Educación urbana y rural en Colombia - año 2018 matrícula, docentes y sedes educativas*. Documento de trabajo a partir de datos del DANE 2018.
- Zamora, L. y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8326.



La educación rural en Costa Rica

Nancy Torres Victoria³⁵ Iván Rodríguez Carmiol³⁶

Cómo se define lo rural de forma oficial y no oficial

Aparte de las elaboraciones teóricas alrededor de la conceptualización de lo rural, en la mayoría de los casos en Costa Rica las definiciones se han enmarcado en criterios físicos y funcionales. No pocas veces lo rural es imaginado como

El contexto donde hombres y mujeres constituyen su existencia en relación directa con la producción y la interacción con la naturaleza, en el cual pueden desplegar capacidades y potencialidades para transformar su medio y convertirlo en un espacio en el que tiene lugar y sentido crear un proyecto de vida. (PROSIC, 2018, p. 253)

En general, cuando se busca información y definiciones sobre lo rural, se remite a un opuesto binario sin el cual

³⁵ Doctora en mediación pedagógica, máster en planificación curricular, historiadora, profesora, investigadora, coordinadora de la Maestría en Educación Rural Centroamericana, División de Educación Rural, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional. Costa Rica. Correo nancy.torres.victoria@una.cr.

³⁶ Máster en educación rural centroamericana, sociólogo. Investigador y consultor internacional, especialista en derechos humanos de la niñez y la adolescencia. Correo i-rodri@hotmail.com.

no adquiere la totalidad de su sentido: lo urbano. Esta oposición conlleva una serie de apreciaciones, sobre todo desde la sociología, al menos en cuanto a la precisión teórica que implican el análisis de una serie de relaciones sociales, económicas, culturales e históricas que se consideran propias de cada uno de estos contextos.

Cuando se intenta delimitar lo rural, por lo general se emplean diversos criterios, como número de habitantes, predominio de labores agrícolas, tamaño de las comunidades, actividades económicas y cotidianidad de las personas en las zonas rurales estrechamente ligadas a las condiciones del medio ambiente, homogeneidad de la población, presencia de instituciones estatales, expresado en disponibilidad de servicios básicos, flujos migratorios, sistemas de integración social, movilidad social, es decir, no existe un único criterio que defina lo rural en Costa Rica.

En la actualidad, no se puede ignorar la creciente interrelación económica, cultural y social que existe en las zonas rurales costarricenses con las áreas urbanas y fronterizas; la importancia de lo rural para la sustentabilidad alimentaria y ambiental, la diversificación de las actividades familiares productivas, la multifuncionalidad de los espacios rurales y la transformación de la empleabilidad y las actividades agrícolas tradicionales, la generación de empleos por cuenta propia en las áreas de servicios, agro negocios, exportación, cultivo de frutos considerados exóticos, de mini vegetales o de nuevos productos que se insertan en la agricultura local entre otros. Es decir, «lo rural no desaparece, sino que se transforma dinámicamente, lo rural, significa, entre otras cosas, una especie de bastión de local en medio del tsunami globalizante actual» (PROSIC, 2018, p. 254).

De ahí la urgencia de establecer criterios que definan cualitativamente lo rural, en tanto son de vital importancia para la propuesta y construcción de políticas sectoriales, regionales y la asignación de recursos públicos, integrando aspectos jurídicos, culturales, sociales, migratorios, actividades económicas desarrolladas en el área, pluriactividad familiar, densidad y distribución de la población, para citar solo algunos; y comprender este concepto desde el territorio, visibilizar la diversidad de actores y relaciones sociales, culturales, económicas, entre otras, que implica el desarrollo de la vida en los contextos rurales.

Sin embargo, la determinación de lo rural al interior de Costa Rica se ha establecido de manera pragmática, reduciendo los muchos elementos teóricos y conceptuales a algunos criterios medibles a simple vista; dicha conceptualización la realiza el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2000, p. 65) clasificando el territorio nacional en cuatro categorías de la siguiente manera:

Urbana. Las áreas urbanas se delimitan con criterio físico y funcional, tomando en cuenta elementos tangibles tales como cuadrantes claramente definidos, calles, aceras, servicios urbanos, (recolección de basura, alumbrado público) y actividades económicas. La delimitación geográfica se realiza a partir de los centros administrativos de cada cantón o distrito y se amplía de manera compacta en función de la presencia de las características antes señaladas (INEC 2000).

Periferia urbana

Son aquellas zonas que pertenecen a las áreas localizadas entre el límite del cuadrante urbano y la poligonal envolvente del área urbana que, aunque no se encuentran dentro de dicho cuadrante presenta características muy similares a las de estas zonas. A estas áreas se les considera en transición de lo rural a lo urbano. La poligonal envolvente consiste en una línea imaginaria que encierra, tanto el cuadrante o casco urbano, como las áreas adyacentes al mismo. (INEC, 2000, p. 65)

Rural concentrado

Son aquellos centros poblados no ubicados en el área urbana, que reúnen ciertas características, tales como: un predominio de actividades no agropecuarias; 50 o más viviendas agrupadas o contiguas con distancias entre sí generalmente no mayor a 20 metros; disposición de algunos servicios de infraestructura como electricidad, agua potable y teléfono; cuentan con servicios como escuela, iglesia, parque o plaza de esparcimiento, centro de salud, guardia rural, etc.; pequeños o medianos comercios relacionados algunos con el suministro de bienes para la producción agrícola; y un nombre determinado que los distingue de otros poblados. (INEC, 2000, p. 65)

Rural disperso, «son aquellas áreas no contempladas en las categorías anteriores. Estas áreas suelen tener mayor dispersión de viviendas y población en el territorio y un uso del suelo predominantemente agropecuario» (INEC; 2000, p. 65).

Estadísticas de la población rural vs urbana

Es importante tener presente que Costa Rica se encuentra en un proceso acelerado de urbanización. Según el último Censo de Población realizado por el INEC en el 2011, el porcentaje de población urbana pasó de 59,0 % a 72,8 % entre el 2000 y el 2011. En otras palabras, en Costa Rica residen en zonas urbanas 7 de cada 10 habitantes (INEC, 2011).

Qué se entiende por educación rural

Una definición que se intenta en 2008 en el informe final de la investigación contratada a Defensa de Niños Internacional (DNI), por el Banco Mundial para evaluación de la educación rural en Costa Rica es:

La educación que se imparte en (o desde) centros públicos o privados en todos los niveles o ciclos de la Educación General Básica, desde preescolar, pasando por primaria, secundaria, en horarios diurnos y nocturnos; así como de enseñanza especial, y los proyectos curriculares alternativos, que se encuentran ubicados en zonas rurales. (p. 123)

Escuelas multigrado –aquí también se incluyen las escuelas unidocentes- son todas aquellas escuelas en las que un educador atiende al mismo tiempo y en un mismo espacio físico, a los estudiantes de dos o más niveles.

Es interesante destacar que también debería incluirse a la educación indígena en esta definición, partiendo de que si la conceptualización de la educación rural debe trascender las posiciones que la reducen a la educación que se imparte en zonas rurales, cuánto más la educación indígena, que se refiere

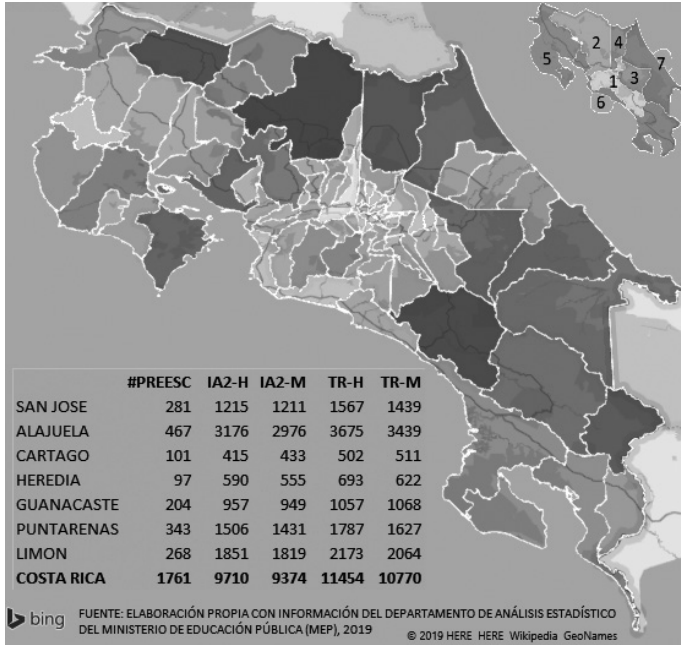
a diversidad de culturas, de costumbres, de cosmovisiones y de idiomas, para señalar solo lo más visible. Existe en Costa Rica un subsistema de educación indígena que en los últimos diez años ha venido configurándose con un cuerpo legislativo que respalda su quehacer.

Por otra parte, después de la sentencia de la Sala IV 2014-03859, del 19 de marzo de 2014, en la cual se declara con lugar un recurso de amparo en relación con los derechos de los estudiantes indígenas de algunas escuelas, y en la cual la Sala afirma que «Es responsabilidad del Ministerio de Educación Pública -MEP- llevar a cabo los esfuerzos necesarios para que esta comunidad indígena tenga acceso a una educación integral que abarque materias relativas a la lengua y cultura», el MEP comienza a trabajar con siete direcciones regionales en la modificación de sus contenidos en educación preescolar para adaptarlos a la lengua materna de las comunidades indígenas. De esta manera, mediante un trabajo conjunto entre el Departamento de Educación Preescolar y el Departamento de Educación Intercultural del MEP, en el año 2016 comienza a brindarse la educación preescolar en lenguas indígenas, mediante un proceso paulatino que se espera abarque a todos los centros de educación indígena en el mediano plazo.

Información estadística de la oferta de escolaridad en el ámbito rural

La siguiente figura describe la matrícula inicial en el ciclo de preescolar público rural y corresponde a los grados de interactivo II y transición, el primero a partir de los cuatro años cumplidos a febrero y el segundo a partir de los cinco años.

Figura 1. Distribución de la matrícula inicial en el Ciclo de Preescolar para el año 2018 en zonas rurales



En Costa Rica la mayor parte del territorio posee zonas rurales, a excepción de la Gran Área Metropolitana que en el mapa se corresponde a la zona blanca central. Algunos de los cantones no proveen información correcta al Ministerio de Educación Pública respecto de los centros educativos rurales, de ahí que aparezcan en blanco (Santa Cruz – Guanacaste y Garabito y Parrita en Puntarenas, Litoral Pacífico).

Las zonas rurales del país cuentan únicamente con oferta de servicios de preescolar para los niveles interactivo II y transición (los dos niveles precedentes al primer grado). Del total de centros educativos de preescolar registrados en el 2018 en zonas rurales, únicamente 18 correspondían a centros no

públicos (incluyendo privados y subvencionados) privados, por lo que la cobertura de la oferta de preescolar público da cuenta del 98,5 % del total. Los cantones con más centros de preescolar rural a la fecha son San Carlos de Alajuela, Pérez Zeledón de San José, Upala de Alajuela, Sarapiquí de Heredia y Coto Brus de Puntarenas. La matrícula total registrada en 2018 en zonas rurales alcanza 41 308 niños y niñas entre los ubicados en interactivo II y el ciclo de transición.

Tabla 1. Desempeño en primaria (I y II ciclos), por tipo de escuela y zona. 2018

2018	UNIDOCENTE		DIRECCIÓN 1		DIRECCIÓN 2		DIRECCIÓN 3		DIRECCIÓN 4		DIRECCIÓN 5	
	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)
ZONA URBANA												
APROBADOS	9 949	97,0	12 890	98,3	15 258	97,8	46 832	97,6	95 003	97,6	46 078	97,1
MUJERES APROBADAS	4 781	97,7	6 138	98,7	7 472	98,1	23 002	98,0	47 003	98,0	22 781	97,6
HOMBRES APROBADOS	5 168	96,4	6 752	98,0	7 786	97,4	23 830	97,3	48 000	97,2	23 297	96,7
REPROBADOS	59	0,58	48	0,37	72	0,46	226	0,47	426	0,44	235	0,50
MUJERES REPROBADAS	25	0,51	14	0,23	21	0,28	85	0,36	157	0,33	91	0,39
HOMBRES REPROBADOS	34	0,63	34	0,49	51	0,64	141	0,58	269	0,54	144	0,60
APLAZADOS	249	2,4	173	1,3	276	1,8	908	1,9	1 916	2,0	1 132	2,4
MUJERES APLAZADAS	90	1,8	69	1,1	120	1,6	380	1,6	818	1,7	479	2,1
HOMBRES APLAZADOS	159	3,0	104	1,5	156	2,0	528	2,2	1 098	2,2	653	2,7
ZONA RURAL												
APROBADOS	30 936	97,6	57 983	97,4	55 797	97,7	48 298	97,9	18 411	97,4	1 250	96,5
MUJERES APROBADAS	14 920	98,1	27 869	97,8	27 040	98,2	23 711	98,4	8 890	98,2	630	97,4
HOMBRES APROBADOS	16 016	97,1	30 114	97,0	28 757	97,3	24 587	97,5	9 521	96,6	620	95,5
REPROBADOS	276	0,87	523	0,88	360	0,63	212	0,43	110	0,58	11	0,85
MUJERES REPROBADAS	113	0,74	201	0,71	150	0,54	82	0,34	38	0,42	3	0,46
HOMBRES REPROBADOS	163	0,99	322	1,04	210	0,71	130	0,52	72	0,73	8	1,23
APLAZADOS	490	1,5	1 037	1,7	936	1,6	800	1,6	391	2,1	35	2,7
MUJERES APLAZADAS	178	1,2	425	1,5	354	1,3	299	1,2	128	1,4	14	2,2
HOMBRES APLAZADOS	312	1,9	612	2,0	582	2,0	501	2,0	263	2,7	21	3,2

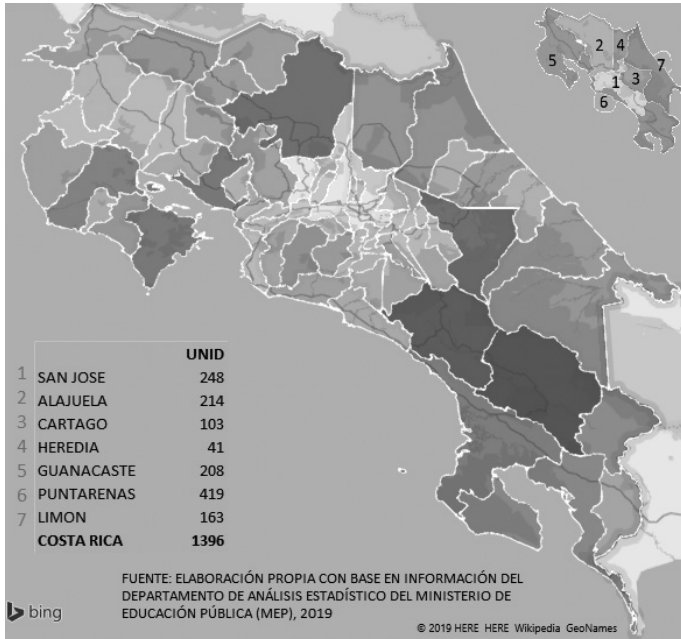
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN INFORMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (MEP), 2019

Tabla 2. Desempeño en secundaria (III Ciclo y Educación diversificada) por tipo y zona, 2018

2018	ACADÉMICO DIURNO		ACADÉMICO NOCTURNO		TÉCNICO DIURNO		TÉCNICO NOCTURNO	
	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)	(ABS)	(%)
ZONA URBANA								
APROBADOS	118 203	87,0	17 280	82,9	45 452	90,0	6 074	95,0
MUJERES APROBADAS	60 431	88,7	9 284	85,5	23 451	91,8	3 890	96,2
HOMBRES APROBADOS	57 772	85,2	7 996	80,0	22 001	88,3	2 184	92,8
REPROBADOS	3	0,002	0	0,000	0	0,000	0	0,000
MUJERES REPROBADAS	0	0,000	0	0,000	0	0,000	0	0,000
HOMBRES REPROBADOS	3	0,004	0	0,000	0	0,000	0	0,000
APLAZADOS	17 684	13,0	3 572	17,1	5 030	10,0	321	5,0
MUJERES APLAZADAS	7 683	11,3	1 574	14,5	2 101	8,2	152	3,8
HOMBRES APLAZADOS	10 001	14,8	1 998	20,0	2 929	11,7	169	7,2
ZONA RURAL								
APROBADOS	76 480	91,7	6 550	83,5	36 428	91,8	5 771	95,6
MUJERES APROBADAS	38 886	93,4	3 506	85,9	18 428	92,8	3 716	96,2
HOMBRES APROBADOS	37 594	90,0	3 044	80,8	18 000	90,5	2 055	94,5
REPROBADOS	3	0,004	0	0,000	0	0,000	0	0,000
MUJERES REPROBADAS	2	0,005	0	0,000	0	0,000	0	0,000
HOMBRES REPROBADOS	1	0,002	0	0,000	0	0,000	0	0,000
APLAZADOS	6 956	8,3	1 298	16,5	3 257	8,2	266	4,4
MUJERES APLAZADAS	2 768	6,6	577	14,1	1 431	7,2	146	3,8
HOMBRES APLAZADOS	4 188	10,0	721	19,2	1 826	9,2	120	5,5

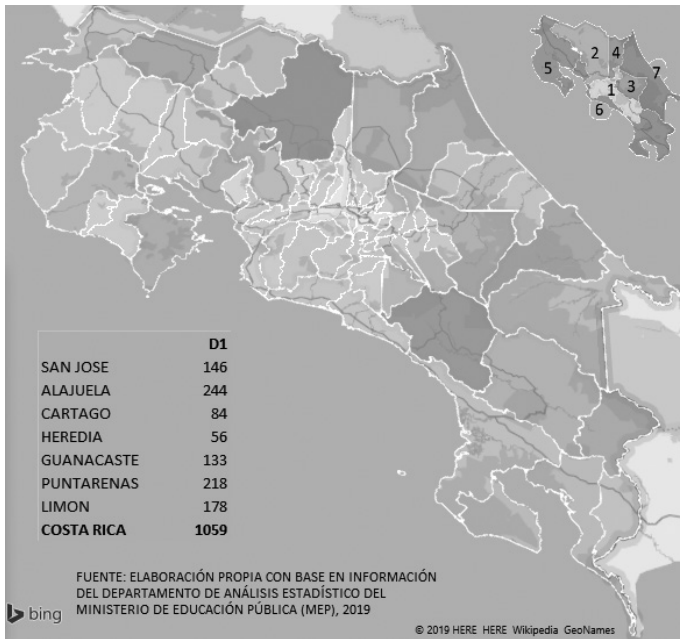
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN INFORMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (MEP).

Figura 2. Distribución de los centros educativos unidocentes rurales en el nivel de I y II ciclo. 2018



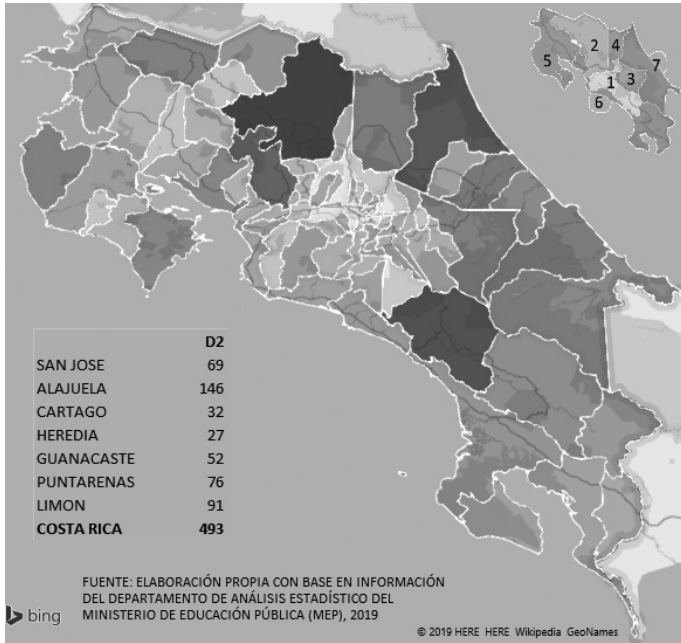
Naturalmente, el número de escuelas unidocentes representa la mayor proporción de los centros educativos rurales de I y II ciclo en el país (44 %). Los cantones de Buenos Aires, Pérez Zeledón, Turrialba, San Carlos y Puntarenas concentran el mayor número de centros educativos de este tipo. El 98 % de estos centros en la zona rural son de carácter público.

Figura 3. Distribución de los centros educativos dirección 1 rurales en el nivel de I y II ciclo. 2018



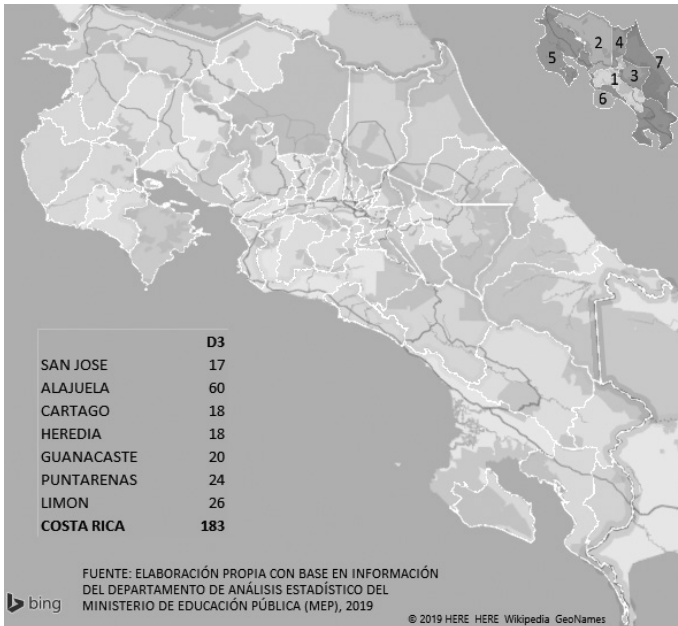
Las escuelas Dirección 1 representan el segundo tipo más frecuente de centros educativos rurales de I y II ciclo en el país, ya que cerca de uno de cada tres tienen este tamaño (34 %). Los cantones de San Carlos y Pérez Zeledón son los que poseen en mayor número centros educativos de este tipo. El 93 % de estos centros en la zona rural son de carácter público.

Figura 4. Distribución de los centros educativos Dirección 2 rurales en el nivel de I y II ciclo. 2018



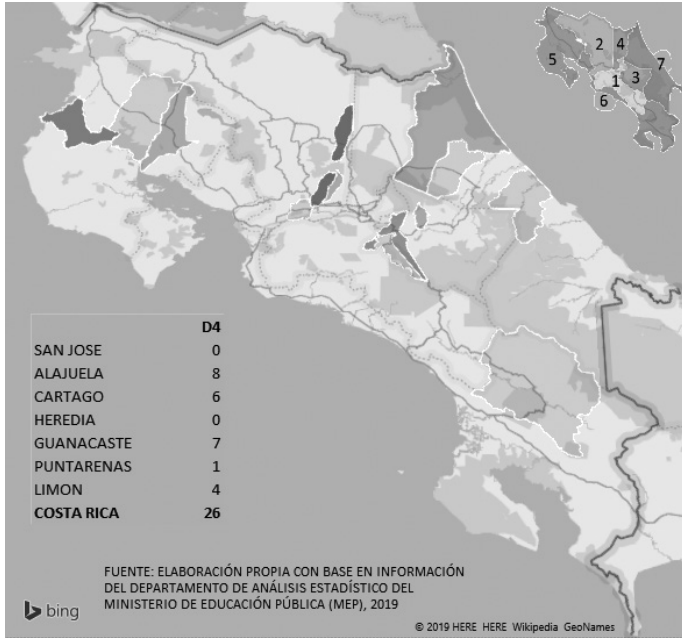
Las escuelas Dirección 2 son el tercer tipo más frecuente de centros educativos rurales de I y II ciclo en el país, ya que cerca de uno de cada seis tienen este tamaño (16 %). Los cantones de San Carlos y Pérez Zeledón son los que poseen en mayor número centros educativos de este tipo. El 91 % de estos centros en la zona rural son de carácter público, siendo esta la más amplia proporción alcanzada de centros educativos según tipo actualmente en Costa Rica.

Figura 5. Distribución de los centros educativos Dirección 3 rurales en el nivel de I y II ciclo. 2018



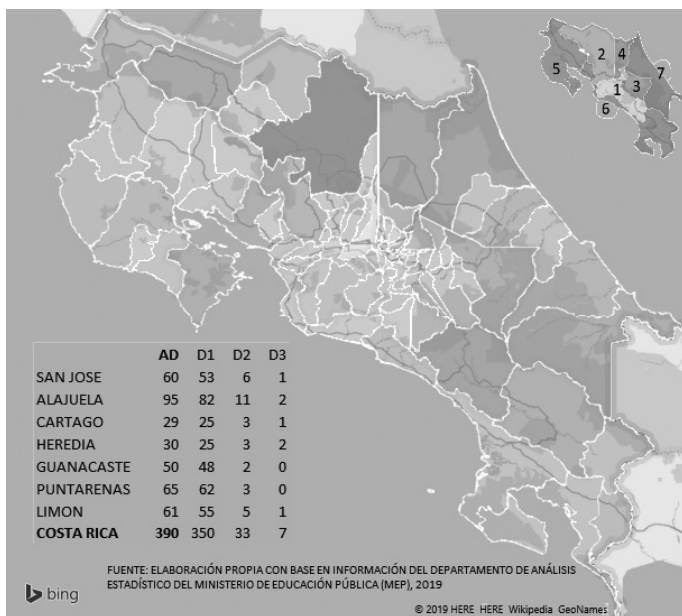
Las escuelas Dirección 3 representan el 6 % de los centros educativos rurales de I y II ciclo en el país. Debido a su tamaño, su número es relativamente menor en comparación con otros tipos y suele ubicarse en zonas con densidades de población tipo rural-concentrado. El cantón de San Carlos es el que posee en mayor número centros educativos de este tipo. El 92 % de estos centros en la zona rural son de carácter público.

Figura 6. Distribución de los centros educativos dirección 4 rurales en el nivel de I y II ciclo. 2018



Las escuelas Dirección 4 representan el tipo más raro de centros educativos rurales de I y II ciclo en el país (menos del 1 %). Los cantones de Alajuela y Carrillo están entre los que poseen en mayor número centros educativos de este tipo. Por su tamaño requieren de concentraciones de población importantes, que difícilmente se encuentran en las zonas rurales y suelen ser más propias de las zonas urbanas. El 96 % de estos centros en la zona rural son de carácter público.

Figura 7. Distribución de los centros educativos rurales del nivel de III ciclo y educación diversificada tipo académicos diurnos. 2018

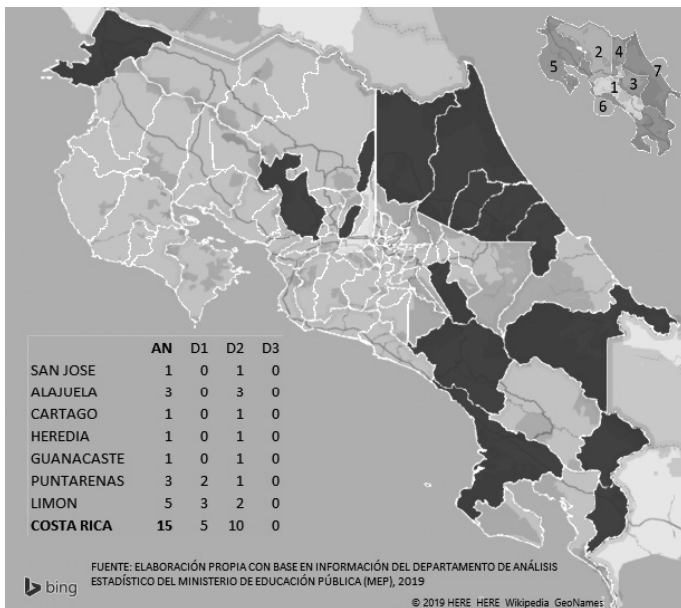


Los centros educativos rurales del nivel de III ciclo y Educación Diversificada, están constituidos en su mayor parte por Secundarias Académicas Diurnas (74 %). La mayor parte de ellas, a su vez, son centros educativos de tamaño Dirección 1 (nueve de cada diez), seguidas por los centros tamaño Dirección 2 y los menos frecuentes centros tamaño Dirección 3, de los cuales actualmente hay solo 7 en todo el país. Juntos, los D2 y los D3 representan el restante 10 % de las secundarias académicas diurnas. Esta modalidad integra también los Liceos Rurales (es así como se denomina a las antiguas Telesecundarias).

En esta ocasión, no se incluyeron los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) y los Centros Integrados

de Educación de Adultos (CINDEA) que son modalidades para la educación de adultos que tienen presencia en las zonas rurales, debido a la complejidad de disgregar los datos desde la información que ofrece el Ministerio de Educación. El cantón de San Carlos es el que posee más secundarias académicas diurnas rurales, seguido por Pérez Zeledón, Pococí, Sarapiquí y Upala. El 83 % de los centros D1, el 97 % de los D2 y el 100 % de los D3 de la rama académica diurna en la zona rural corresponden a centros públicos.

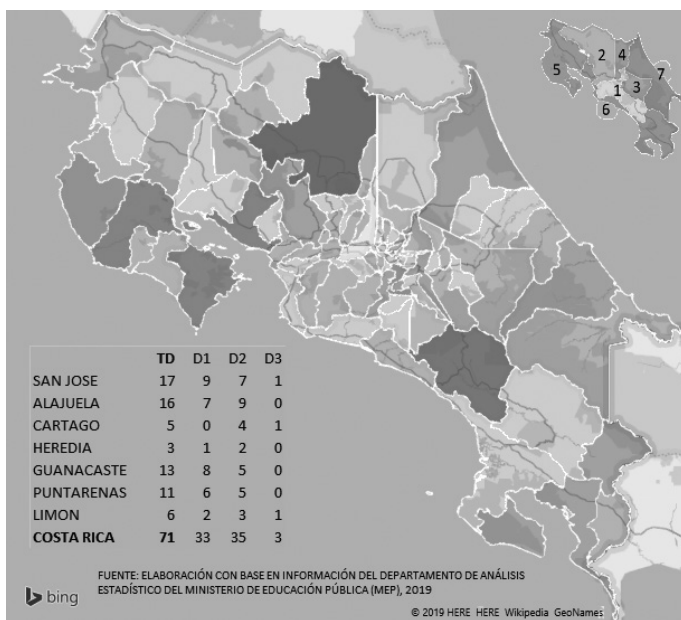
Figura 8. Distribución de los centros educativos rurales del nivel de III ciclo y educación diversificada tipo académicos nocturnos. 2018



Las secundarias académicas nocturnas en zonas rurales constituyen apenas el 3 % de la oferta educativa de III ciclo y Educación Diversificada en el país. Dos terceras partes de ellas poseen un tamaño Dirección 2

y las restantes son de tamaño menor, Dirección 1. Solo quince cantones en el país poseen este tipo de centros educativos: La Cruz, San Ramón, Alajuela, Sarapiquí, Pococí, Guácimo, Siquirres, Matina, Talamanca, Coto Brus, Corredores, Osa, Pérez Zeledón y Paraíso. El 100 % de la oferta educativa en esta modalidad en las zonas rurales es de carácter público.

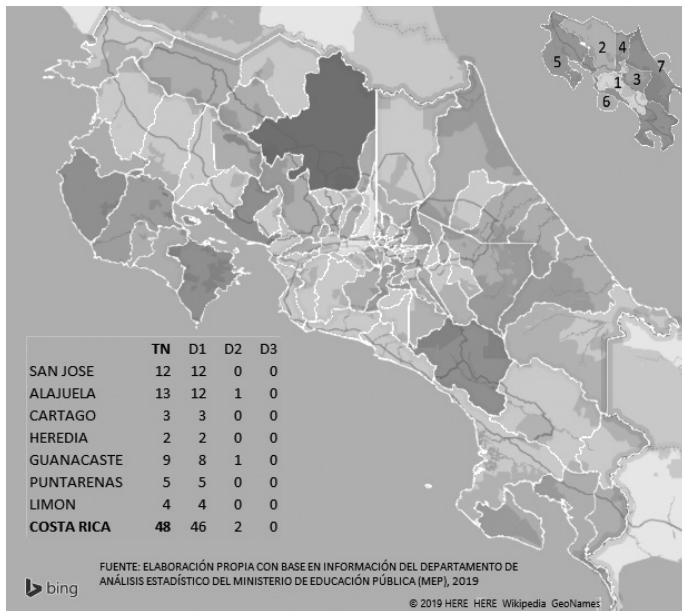
Figura 9. Distribución de los centros educativos rurales del nivel de III ciclo y Educación Diversificada de tipo técnicos diurnos. 2018



La modalidad de los colegios Técnicos Profesionales Diurnos constituye el 14 % de la oferta de II ciclo y Educación Diversificada disponible en las zonas rurales. Casi la totalidad de ellos poseen un tamaño entre Dirección 1 y Dirección 2 (96 %), con excepción de 3 centros de tamaño Dirección

3: el CTP de Dos Cercas, en Damas de Desamparados, el CTP de Batán en el cantón de Matina y el CTP de Pacayas de Alvarado. Los cantones con un mayor número de centros de esta modalidad son San Carlos (6), Pérez Zeledón (5), Puntarenas y Nicoya (con 4 cada uno). Salvo por un centro educativo privado, el Colegio Agropecuario de San Carlos, en Santa Clara, la totalidad de centros educativos de esta modalidad disponibles en zona rural en Costa Rica son de carácter público (99 %).

Figura 10. Distribución de los centros educativos rurales del nivel de III ciclo y Educación Diversificada de tipo técnicos nocturnos. 2018



La oferta de Colegios Técnicos Profesionales Nocturnos (CTPN) está conformada casi en su totalidad por instituciones de tamaño Dirección 1. Los cantones que más CTPN de secundaria poseen son San Carlos de Alajuela (con 6) y Pérez Zeledón, Puntarenas y Nicoya (con 3 cada uno). Esta modalidad representa el 9 % de la oferta de servicios educativos de secundaria disponible en zonas rurales en Costa Rica. Para el 2018, el 98 % de las instituciones de esta modalidad estaban registradas como instituciones de carácter público, a excepción de un CTPN que se registra como público-subvencionado.

Figura 11. Distribución de los centros educativos rurales del nivel de III ciclo y educación diversificada de tipo artísticos. 2018



Actualmente existe tan solo una secundaria rural del tipo artístico

Educación superior

La educación superior en Costa Rica está caracterizada por la concentración de la oferta en la zona urbana de la región central, donde la matrícula es similar entre instituciones públicas y privadas. Es importante destacar que la mayoría de los admitidos por las universidades estatales proviene de colegios públicos y que en ellas hay más estudiantes que pertenecen a los hogares de menores ingresos que en las privadas. Hay 63 instituciones de educación superior universitaria en Costa Rica (5 públicas, 53 privadas y 5 internacionales), que unidas ofrecen más de 1 100 programas de estudio. Sin embargo, de un total de 163 sedes, recintos y centros regionales (públicos y privados) que existen en el país, solo 63 se localizan fuera de la región central.

Datos del estudio de la Secretaría Técnica de los ODS (2016) informan que la cobertura de la población en edad de asistir (18 a 24 años) alcanzó el 34,2 %, lo que representa un leve incremento con respecto al año anterior. Otro aspecto relevante para atender las brechas de acceso son las políticas afirmativas para la población indígena.

Normativa y legislación que regula la educación rural

En la normativa nacional que regula el derecho a la educación no existe ninguna mención específica a la educación rural ni existe referencia alguna para atender las particulares necesidades educativas que exige el contexto rural.

El derecho a la educación se encuentra consagrado en el Título VII de la Constitución Política de Costa Rica, dedicado a la Educación y la Cultura. El artículo 77 establece que «la educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria» y el 78 que «La Educación Preescolar y la General Básica son obligatorias. Estas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación». Este derecho se encuentra también reconocido en varios instrumentos internacionales, tales como el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, la Convención de los Derechos del Niño o el Convenio contra la Discriminación en la Enseñanza. Todas estas normas buscan, como objetivo común, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza preescolar y general básica y la accesibilidad a estas en igualdad de condiciones, como mínimo.

En el contexto centroamericano, un instrumento de gran importancia es el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, que en su artículo 1 establece que «La educación es función primordial del Estado, y este debe ofrecer el máximo de oportunidades para adquirirla».

La normativa interna es absolutamente dispersa y variada. Existe una gran cantidad de leyes y reglamentos que regulan la actividad educativa. A efectos del presente análisis, y aunque se han consultado muchas normas más, se toman como referencia básica las siguientes:

— Código de Educación. Ley No. 181 de 18 de agosto de 1944.

- Ley de Carrera Docente. Ley No. 4565 de 04 de mayo de 1970.
- Ley Fundamental de Educación. Ley No. 2160 de 25 de septiembre de 1957.
- Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública. Ley No. 3481 de 13 de enero de 1965.
- Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Ley No. 7600 de 02 de mayo de 1996.
- Creación del Fondo Nacional de Becas. Ley No. 7658 de 06 de febrero de 1997.
- Reforma Constitucional al artículo 78. Ley No. 7676 de 23 de julio de 1997.
- Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley No. 7739 de 06 de enero de 1998.
- Reglamento de Matrícula. Decreto Ejecutivo No. 40529 de 29 de octubre de 2014.
- Manual de Procedimientos de Administración de Personal Docente. Decreto Ejecutivo No. 12915 de 31 de agosto de 1981.
- Reglamento de la Ley 7600. Decreto Ejecutivo No. 26831 de 23 de marzo de 1998.
- Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Decreto Ejecutivo No. 29373 de 02 de febrero de 2001.
- Edad Ingreso Educación Preescolar y 1 Año Educación General Básica. Decreto Ejecutivo No. 27845 de 12 de abril de 1999
- Reglamento a la Ley de Carrera Docente. Decreto Ejecutivo No. 2235 de 14 de febrero de 1972.
- Artículo 64 del Decreto Ejecutivo No-. 35333 de 20 de mayo de 2009, Reglamento para la Organización y Funcionamiento del Gobierno Estudiantil.
- Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas. Decreto Ejecutivo No. 31024 de 3 de febrero de 2013.

El Código de la Niñez y la Adolescencia, vigente en Costa Rica desde 1998, dedica su Capítulo V al derecho a la educación. El artículo 59 determina que

La educación preescolar, la educación general básica y la educación diversificada serán gratuitas, obligatorias y costeadas por el Estado. El acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita será un derecho fundamental. La falta de acciones gubernamentales para facilitararlo y garantizarlo constituirá una violación del Derecho e importará responsabilidad de la autoridad competente. (p. 18)

Por su parte, la Ley Fundamental de Educación consagra en su artículo 1 el siguiente principio: «Todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada». Y en su artículo 8, que: «La enseñanza primaria es obligatoria; ésta, la preescolar y la media son gratuitas y costeadas por la Nación» (p. 1).

Respecto a poblaciones específicas que gozan de garantías más amplias, se consideran las siguientes: personas con discapacidad, población indígena, enfoque de género, población migrante, población económicamente desfavorecida y población rural.

En cuanto a la población indígena, mediante Decreto Ejecutivo No. 22072 de 25/02/1993 se creó el Subsistema de Educación Indígena, con el fin de garantizar el desarrollo progresivo de la educación bilingüe y bicultural de esta población.

El enfoque de género se ve reflejado en todas las normas que garantizan igualdad de condiciones y oportunidades para

acceder al sistema educativo, en el Capítulo 5 del Título I de la Ley de Promoción de la Igualdad Real de la Mujer.

Sin embargo, tanto en lo que atañe a la población rural como al enfoque de género suele utilizarse una técnica legislativa que enuncia como ideales, más que como objetivos claros y con plazo de cumplimiento, la incorporación y el desarrollo de estos enfoques, imposibilitando su exigencia.

La administración de la oferta escolar para poblaciones rurales

A la educación en Costa Rica se le dedica una inversión cercana al 8 % de su PIB. (Esto equivale hoy en día a unos US\$800 por estudiante). Según el Informe del Estado de la Educación 2019, en el país al menos un 90 % de su población ha completado la educación general básica.

La oferta educativa pública para niños y niñas por debajo de los seis años, no solo divide a la educación en dos ciclos, que son Materno infantil (Interactivo I, Interactivo II) y el ciclo de Transición. El Ciclo Materno Infantil a su vez se subdivide en tres etapas: Bebés I y II (de dos meses de edad hasta el año cumplido), Maternal I y II (desde un año y hasta tres años), Interactivo I (tres a cinco años) e Interactivo II (cinco a seis años), y finalmente el ciclo de Transición. Estos últimos dos ciclos son requisito obligatorio para ingresar a primer grado de primaria. Sin embargo, desde el sector educativo público únicamente se ofrecen Interactivo II y Transición de manera gratuita y obligatoria. Todas las demás etapas que abarcan desde los dos meses de los bebés hasta los cuatro años, se ofrecen solo en centros privados (Fernández Aráuz, 2014, p. 48).

Se hace necesario explicar que el grado de Interactivo I, que comprendería niños y niñas de dos a tres años cumplidos, aún no es obligatorio en el país. Así que no existe una oferta pública para ese nivel. Los niños de edades entre los 0 y los tres años cumplidos se atienden en centros privados o con iniciativas comunitarias que dependen del Ministerio de Salud y no del Ministerio de Educación, y que son producto, generalmente, del nivel organizativo que tenga la comunidad.

En los últimos años, de acuerdo al VII Informe del Estado de la Educación (2019), se muestra un incremento de 24 % en la matrícula a nivel de educación para la primera infancia (p. 24), según las investigaciones consultadas, estos cambios se deben a modificaciones en el reglamento de ingreso, tales como la reducción de las edades mínimas de ingreso (antes de 2017 eran cinco años y tres meses cumplidos a febrero del año de ingreso y ahora se establece que sean cinco años solamente).

Sin embargo, existen desde hace décadas importantes rezagos en la calidad y competitividad de la educación costarricense, que van desde fuertes carencias infraestructurales en muchas instituciones, hasta la disparidad de oportunidades que puede haber entre centros educativos privados y los del sistema estatal, entre la zona rural y la urbana.

La educación primaria está compuesta por dos ciclos; en el I Ciclo, ingresan niños y niñas de seis años cumplidos y cursan tres grados, en el II Ciclo cursan cuarto, quinto y sexto grado.

La educación media es el III Ciclo, y se estructura igualmente en tres grados, séptimo, octavo y noveno. Y finalmente la educación diversificada o IV Ciclo comprende

solo dos grados, quinto y sexto. El Estado costarricense ya no lo considera obligatorio, pero sigue siendo gratuito.

En cuanto a la oferta particularizada para la zona rural, en el país se cuenta con el modelo pedagógico de la escuela multigrado, que surge como una propuesta educativa y curricular con el objeto de garantizar la educación primaria completa a todos los niños y niñas costarricenses, estén ubicados en el punto geográfico en que estén. Se garantiza con ella la atención de primero a sexto grado de toda la población de las zonas rurales, aún de las más dispersas.

Diseños curriculares, planeaciones, materiales educativos, métodos didácticos diseñados y aplicados en el medio rural

En Costa Rica se entiende que una escuela unidocente o multigrado se caracteriza por poseer un solo docente, que debe enseñar todas las asignaturas y atender a estudiantes de todos los grados de la educación general básica, organizados por grupos e interactuando por turnos. Las escuelas unidocentes o multigrado, entonces, son aquellas en las que el docente se constituye en el orientador exclusivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, impartiendo lecciones y atendiendo, simultáneamente, diversos grados escolares, con niños y niñas de diferentes edades y niveles. Además, este docente realiza las labores administrativas y de gestión correspondientes a la escuela, funciones relativas a un puesto de dirección escolar.

Se consideran como multigrado, las escuelas unidocentes y las Direcciones 1. En las primeras, un solo docente atiende los seis grados y, a la vez, se hace cargo de las tareas administrativas

o de dirección de la escuela; en las segundas, dos docentes atienden los seis grados (tres cada uno, generalmente) y uno de los dos asume las tareas de dirección. Lo que unifica a estos dos tipos de centros es que en ambos el modelo pedagógico que se aplica tiene las mismas características, básicamente porque se atienden estudiantes de diferentes grados, en forma simultánea.

El siguiente cuadro ilustra la definición del tipo de dirección que tendrá un centro educativo de acuerdo al rango de su matrícula:

Tabla 3. *Tipos de direcciones en centros educativos*

Tipo de Dirección	Rango de matrícula
Preescolar	
Dirección 1	<89
Dirección 2	90 – 199
Dirección 3	> 199
Primaria	
Unidocentes	< 30
Dirección 1	31-90
Dirección 2	91-200
Dirección 3	201-400
Dirección 4	401-800
Dirección 5	> 800
Secundaria	
Dirección 1	< 500
Dirección 2	< 500
Dirección 3	> 1000

Fuente: Elaboración propia a partir de la Resolución No. MEP-558-2013.

En las escuelas unidocentes, la atención de los estudiantes se realiza, en algunos casos, en un solo horario (7 am. a 12:30 m), el docente maneja los seis grados a la vez; en otros casos, el unidocente atiende tres grados en la mañana y tres grados por la tarde, por ejemplo, I Ciclo (primero, segundo y tercero en la mañana y cuarto, quinto y sexto en la tarde), a esto se le denomina el horario alterno.

Existe también una tercera modalidad que se aplica a centros educativos rurales con más de 31 niños y niñas, en ella se trabaja con todos los grados simultáneamente, los atienden dos docentes a la vez, el titular y un docente de apoyo. La propuesta es que los dos maestros, el titular y el de apoyo, atiendan juntos a todos los grados, en un mismo espacio, es decir, compartiendo aula y en horario ampliado. Por lo general, un docente asume las asignaturas de ciencias (biología, matemáticas) y otro las de ciencias sociales (español, estudios sociales, educación cívica). Lo ideal sería que en esta modalidad cada docente tuviera su aula, pero por lo general, las escuelas multigrado unidocentes, solo cuentan con un aula, batería de baños, y en ocasiones una pequeña oficina para la dirección, así que el docente de apoyo y el docente regular, deben compartir el espacio y atender los grupos en una sola aula.

Sea cual sea la organización que tenga la escuela multigrado, la atención simultánea de grupos diferentes condiciona la aplicación de un modelo pedagógico propio y diferente al que suele aplicarse en las escuelas urbanas. En la escuela multigrado el maestro se convierte en un guía que planifica diversas actividades de aprendizaje para que los y las estudiantes las vivencien, en gran medida, en forma autónoma, ya sea individualmente o en grupos de trabajo.

Así mismo, el o la docente debe asumir el rol de la dirección del centro. Lo anterior implica un importante recargo de funciones.

Educación indígena

La educación indígena es una opción de educación dirigida a las poblaciones indígenas costarricenses, que las reconoce desde sus especificidades étnicas. Renglón aparte merece la atención de un aspecto que es propio de las escuelas indígenas, como son los cursos de lengua materna y de cultura que, junto con el eje transversal de ambiente, han sido incorporados por decreto al currículo.

Una de las debilidades que se ha tenido al atender niños de las zonas más dispersas y alejadas del país es que en ellas no se ofrecía el servicio de educación para la primera infancia. Esto ha tenido serias consecuencias en la incorporación de los niños a la escuela, especialmente en lo referente al aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Los niños y niñas, al no tener educación para la primera infancia, no están aprestados en las habilidades y destrezas básicas para iniciar los procesos formales de aprendizaje. Esto se complica aún más en las escuelas multigrado porque el maestro, al tener que atender varios grados a la vez, no puede brindar a los niños del primer grado toda la atención particular que requieren. Además, ellos no están preparados o capacitados para llenar los vacíos que ha provocado la ausencia de la educación para la primera infancia.

Proyectos y programas específicos para zonas rurales

En este aspecto es interesante la creación de dos proyectos especiales para las escuelas multigrado ubicadas en las zonas rurales: el preescolar heterogéneo y el preescolar itinerante. El preescolar heterogéneo consiste en ofrecer el servicio de preescolar con una maestra especialista, a todos los niños de la comunidad en edad de asistir a maternal y transición (es decir niños y niñas de cuatro a seis años). Al incorporar juntos los niños de los dos niveles, logran alcanzar la cantidad de matrículas necesaria para que se abra este servicio educativo. Este proyecto ha tenido una ventaja adicional para los niños, que antes no tenían educación para la primera infancia y ahora lo pueden disfrutar dos años, una vez que cumpla los seis años debería poder ingresar a la educación primaria.

El preescolar itinerante, que inició en 1998, consiste en la atención de los niños en edad de asistir al nivel de transición en preescolar durante algunos días a la semana por un docente especialista que atiende varias escuelas, distribuyendo los días de la semana entre varios centros educativos. De igual manera, una importante limitación de esta modalidad itinerante es la falta de espacios construidos en los centros educativos rurales para brindar este servicio. Sin embargo, es importante destacar que aún con este tipo de limitaciones, el hecho de que los niños y niñas puedan asistir dos o tres días se constituye en un avance substancial en materia de cobertura en el nivel preescolar en las zonas rurales. A partir del año 2001, esta oferta ha venido disminuyendo en la medida en que la implementación del preescolar heterogéneo se ha instalado en la mayoría de las comunidades rurales.

Formación inicial y continua de docentes rurales

Las políticas que orientan la formación docente en general, y que se encuentran contempladas en la Ley General de Educación, no hacen discriminación alguna con la educación rural.

La formación docente en Costa Rica se lleva a nivel universitario desde 1936, cuando se exige como requisito de ingreso el título de Bachiller universitario en Segunda enseñanza, es decir para quienes estuvieran interesados en enseñar en nivel de secundaria. Antes de esto, la formación docente recaía en la Escuela Normal de Heredia. Posteriormente, una vez se funda la Universidad de Costa Rica (UCR) en 1940, luego se abre la Universidad Nacional (UNA) 1973 y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en 1977. En estas tres universidades se inicia formalmente la formación de docentes costarricenses, y ya en 1978 entran en el campo de la formación inicial de docentes las universidades públicas.

De acuerdo a la Constitución Política, le corresponde al Estado por medio de las universidades o instituciones especiales, asumir la responsabilidad de formar los docentes necesarios para atender las demandas del sistema educativo nacional.

En el istmo centroamericano, la División de Educación Rural (DER), que se encuentra adscrita a la Universidad Nacional, es la única en el país y en la región que cuenta con la carrera de formación docente en primaria especializada para la zona rural. La carrera dura cinco años y otorga el título de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II Ciclos de Enseñanza General Básica.

La DER se ha caracterizado por la promoción y ejecución de proyectos innovadores, investigaciones y propuestas que se enfocan en las comunidades rurales nacionales y de Centroamérica. Así mismo, también se ha enfocado en la formación de docentes en los diversos territorios indígenas, con planes especializados, permitiendo sentar precedentes en cuanto a la importancia de abordar la pedagogía no solo desde su contextualización rural, sino también desde lo cultural (Torres y Carvajal, 2007, p. 87).

La DER inicia su especialización en formación inicial de docentes rurales a partir del convenio realizado con el Ministerio de Educación en el año 1983, en el cual se solicita a la Facultad de Educación desarrollar planes de seguimiento con modelos de cursos intensivos en periodos de vacaciones escolares dirigidos a estudiantes de carreras de preescolar, educación regular, educación especial.

La población interesada estuvo constituida por maestros y maestras en servicio que necesitaban cualificarse y que provenían de las zonas rurales, de ahí que la experiencia pedagógica instalada en el contexto rural se constituyó en un insumo valioso en los procesos de formación inicial de docentes. Los planes de seguimiento estuvieron vigentes desde 1973 a 1987, pero ya en 1984 la Facultad de Educación decide la creación de la División de Educación Rural como una escuela especializada en formación de docentes para los contextos rurales (Aguilar y Angulo, 2000, p. 14).

En ese mismo año se suscribe un convenio con el Ministerio de Educación para la formación de quienes estaban en servicio, de tal forma que la preparación académica del estudiante le otorgaba estabilidad laboral en la institución

educativa a la que pertenecía. La estrategia descrita originó el Proyecto de Educación Rural (PER), teniendo presente la experiencia adquirida en los «Planes de seguimiento». La finalidad del PER estaba vinculada con «un plan social y participativo, valorativo del contexto real de la comunidad educativa y de la acción del maestro como líder comunitario» (Aguilar y Angulo, 2007, p. 15). Este puede ser considerado el origen de la División de Educación Rural adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional.

Actualmente en el país, se imparte la carrera de educación en al menos treinta universidades privadas y tres públicas (Torres y Carvajal, 2007). Las carreras ofrecen diversos grados, niveles y especialidades y en solo dos universidades públicas se aborda el tema de la educación rural en el proceso formativo inicial de docentes: en la Universidad de Costa Rica se imparte un curso que se enfoca en las particularidades de las escuelas multigrado y unidocente, y en la Universidad Nacional UNA, en el Centro de Investigación y Docencia en Educación CIDE, se imparte la carrera de licenciatura con una duración de cinco años, dedicada a formar maestros y maestras especializados en atender las particularidades de la educación y la mediación pedagógica en los contextos rurales. No obstante, los docentes con énfasis en ruralidad no obtienen ninguna ventaja favorable a la hora de concursar laboralmente, ni tiene prioridad de ubicación en zonas rurales pese a ostentar un título que los acredita como especialistas.

A esta misma división está adscrita la Maestría en Educación Rural Centroamericana MERC, que desde 2006 imparte su plan de estudios bimodal (con una fase presencial que se desarrolla en cada país centroamericano y una fase a distancia), brindando así, a profesionales de la educación

en la región, la oportunidad de especializarse y profundizar en las necesidades, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los habitantes de las zonas rurales en la región centroamericana. Actualmente la MERC forma y especializa a la VII promoción de educadores centroamericanos, ofreciendo becas completas (Nicaragua y Guatemala) y becas parciales (Honduras y El Salvador) en cada generación de estudiantes para garantizar así la presencia y participación de educadores de todos los países de la región.

Participación comunitaria y de las familias en las escuelas rurales

La participación de las comunidades en el sistema educativo costarricense está reglamentada mediante Decreto Ejecutivo No. 31024 de 2013, en el cual se definen las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas como órganos auxiliares de la administración pública que se constituyen en la base para el funcionamiento de los centros educativos públicos.

Las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas son entidades de derecho público, están sometidas a las disposiciones legales que regulan la asignación, distribución, ejecución, control y supervisión de los recursos públicos canalizados por medio del Presupuesto Nacional y otras fuentes de financiamiento, con el fin de garantizar que estos sean utilizados para atender las necesidades de los centros educativos y mejorar el bienestar de la población estudiantil; de conformidad con las prioridades nacionales, regionales e institucionales que orientan la consecución de los objetivos y fines de la educación costarricense.

Las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas son organismos auxiliares de la administración pública y les corresponde coordinar, con el respectivo director del centro educativo, el desarrollo de los programas, proyectos y servicios de apoyo, de acuerdo con las necesidades y prioridades establecidas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) del centro educativo, de tal manera que las juntas se constituyen en agencias para promover la integración del centro educativo con la comunidad, así como enlace para canalizar la cooperación de organizaciones públicas y privadas, nacionales o extranjeras, comprometidas con el desarrollo de la educación.

Estas instancias, en su calidad de organismos auxiliares de la administración pública, tienen personería jurídica y patrimonio propio. Para ser miembro de una junta se requiere: ser costarricense o extranjero con cédula de residencia, mayor de edad, saber leer y escribir, no contar con antecedentes penales y ser incluido en la propuesta presentada por el centro educativo.

En el caso de escuelas unidocentes, cuyas comunidades no cuentan con las condiciones para integrar la junta según lo establecido, la dirección del centro educativo podrá invocar el principio de excepción, que le permitirá proponer la integración de una Junta de Transición.

Las juntas de educación y juntas administrativas son las responsables de administrar y ejecutar de manera oportuna, eficiente y transparente los recursos públicos que les hayan sido transferidos, respetando el destino establecido según fuente de financiamiento, así como los lineamientos dictados en cada caso por las dependencias competentes y de proveer

los bienes y servicios requeridos para el funcionamiento operativo del centro educativo, tanto a nivel administrativo como académico, así como promover y gestionar el desarrollo de proyectos para el mejoramiento de la infraestructura física del centro educativo, relacionados con mantenimiento preventivo, recurrente y correctivo de todas las instalaciones, así como de nuevas obras, gestionar el desarrollo de proyectos para la dotación de mobiliario y equipo para apoyar procesos académicos y administrativos, autorizar, en coordinación con el director, el uso de las instalaciones del centro educativo para el desarrollo de actividades a solicitud de terceros. Asimismo, el alquiler de las instalaciones, incluido el espacio para el funcionamiento del comedor escolar, siempre y cuando no comprometa el funcionamiento normal del centro educativo.

Como se puede apreciar, no son pocas las funciones y responsabilidades que deben asumir las juntas, pues además se encargan de gestionar los procesos relacionados con la prestación del servicio del comedor estudiantil, en sus diversas modalidades, promover y gestionar los procesos relacionados con la prestación del servicio de transporte estudiantil, en sus distintas modalidades, cubrir las cargas sociales y derechos laborales de las cocineras contratadas bajo la modalidad de subsidio, deben liderar y organizar actividades programadas para generar recursos económicos complementarios, para lo cual podrán hacer uso de los bienes e instalaciones del centro educativo.

A manera de cierre: logros, retos y perspectivas de la educación rural

En el ámbito nacional persisten los retos de brindar atención prioritaria a la educación en zonas rurales, no

obstante, pese a que se menciona esto como un desafío impostergable en diversos documentos de política nacional, esta preocupación no se traduce luego en apoyos concretos, orientaciones claras, programas o proyectos con contenido presupuestario que evidencie la preocupación del Estado y del gobierno por atender los importantes rezagos de las zonas rurales, no solo en materia educativa.

La educación rural en primaria tiene serios problemas de calidad, los cuales repercuten en el desempeño educativo de los y las estudiantes en los ciclos superiores del sistema educativo, generando exclusión para estos jóvenes.

En los centros educativos rurales,

La gran mayoría de niños y niñas que asisten a primaria lo hacen en centros educativos que no ofrecen el currículo completo. Aunado a esto, la calidad de la enseñanza en las aulas dista mucho de los parámetros exigidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en las reformas curriculares. (VII Informe del Estado de la Educación, 2019, p. 17).

Desde las universidades públicas se gestan así mismo proyectos, iniciativas y acciones que responden a demandas sentidas de las comunidades rurales organizadas. Una de las iniciativas que se destaca por su importancia es la que se plantea desde el plan quinquenal para la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior pública de Costa Rica, que viene desarrollándose desde el año 2013.

En síntesis, la educación rural en Costa Rica acusa importantes retos que deberían ser atendidos de forma urgente. Las estadísticas son claras en mostrarnos las enormes diferencias en materia de calidad de la educación

que existe en las zonas rurales. Los nuevos patrones socioculturales que han modificado las relaciones vienen invadiendo también los ámbitos educativos y pareciera que la brecha digital enfrenta a generaciones de nativos, pero de igual manera a quienes no tienen el mismo acceso a los medios tecnológicos y a la conectividad.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar el enorme desafío que en la ruralidad representa la atención a la multiculturalidad y el papel que debería jugar la educación rural en el acompañamiento por la lucha y el reconocimiento de los pueblos originarios, de sus derechos y valores, de sus tierras y cosmovisiones.

Referencias bibliográficas

- Código de la Niñez y la Adolescencia (1997). Ley No. 7739 Costa Rica.
- Constitución Política 1949 Costa Rica.
- Convención de los Derechos del niño (1989). Ley 7184 Costa Rica.
- DNI, BM, MEP (2003). *Análisis Social de la Educación Rural en Costa Rica*. San José Costa Rica.
- Fernández Aráuz, A. (2016). *Educación preescolar en Costa Rica; historia y situación actual 1860-2014*. San José de Costa Rica: Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio Educación Pública.
- Gómez, S. (2001) Nueva ruralidad. Un aporte al debate. En: *Estudios Sociedade e Agricultura*. Documento en línea.

- IICA. (2000). *Nueva Ruralidad*. Serie: Documentos conceptuales. Panamá, Ciudad de Panamá. Documento en línea.
- INEC (2011). *Censo de Población y Vivienda*. San José, Costa Rica: Instituto Nacional de Estadística y Censos. INEC (2013) Costa Rica Mapas de Pobreza 2011. Recuperado de http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos/pobreza_y_presupuesto_de_hogares/pobreza/metodologias/documentos_metodologicos/mepobrezacenso2011-01.pdf.pdf.
- InfoCensos (2007). *Centro Centroamericano de Población, Universidad de Costa Rica (CCP-UCR)* Recuperado de: <http://infocensos.ccp.ucr.ac.cr>.
- Ministerio de Educación Pública (2009). *Organización Administrativa de las oficinas centrales del MEP*. San José, Costa Rica. La Gaceta 187
- Ministerio de Educación Pública (2015). Memoria Institucional 2016-2014. Capítulo V: Equidad educativa: garantizar el derecho a una educación de calidad. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Presidencia de la República (2018). Decreto ejecutivo sobre creación de mesas de diálogo Nro. 41568-mtss-mideplan-mag-mdhis
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN. —7 ed. – San José C.R.: Masterlitto, 2019
- Programa Institucional de la Sociedad y el Conocimiento. (2018) Universidad de Costa Rica.

- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Educare* 19(3) septiembre-diciembre. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>.
- Secretaría Técnica de los ODS. (2016). *Inventario de Políticas Públicas según los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* [Recurso Electrónico]. San José, Costa Rica: Secretaría Técnica ODS-MIDEPLAN.
- Torres N. y Carvajal V. (2007). *La formación de docentes rurales en Costa Rica: Apuntes para la discusión*. Investigación Regional. Proyecto PADES.
- Torres, N. y Zamora, J. C (2007). *Escuelas unidocentes y multigrado en Costa Rica. Semilleros de la Educación Rural*. Investigación Nacional. Proyecto PADES. Documento no publicado.



La educación rural en Cuba. Algunas consideraciones

*Alexis Céspedes Quiala³⁷ María Luz Rodríguez Cosme³⁸
María Fidelia Díaz³⁹ Olmides Frómeta Díaz⁴⁰*

La educación es un fenómeno social, fruto del progreso histórico logrado en un periodo determinado, y como eje socializador influye decisivamente en la formación de niños(as), adolescentes y jóvenes durante toda su vida, y debe prepararlos para el disfrute pleno de todas las bondades que despliegan, conforme a la sociedad en que se desenvuelven, favoreciendo la formación de valores.

El Ministerio de Educación en Cuba está conformado por varios subsistemas: primera infancia, educación primaria (1.º a 6.º grado), educación del nivel medio

³⁷ Prof. Titular del Centro de Estudios Pedagógicos Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. alexiscq@uo.edu.cu

³⁸ Prof. Titular del Departamento de Primaria. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. mariluz@uo.edu.cu.

³⁹ Prof. Titular del Departamento de Primaria. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. fideliad@uo.edu.cu.

⁴⁰ Prof. Asistente. Metodólogo de la Dirección Provincial de Educación, Santiago de Cuba. frometa@dpe.sc.rimed.cu.

(7.º hasta 9.º grado), subsistema del nivel medio superior (bachiller), que abarca de 10.º a 12.º grado, subsistema técnico profesional, así como la educación de adultos y la educación superior.

El sistema educacional se beneficia con el triunfo revolucionario en el 1959, a partir de las transformaciones sociales, económicas y políticas que se ejecutan, convirtiéndose la educación en un derecho y deber de todo ciudadano, como alude la Unesco desde la década del 1990 y se considera en la actualidad como uno de los objetivos estratégicos a alcanzar hasta el 2030. Por tanto, el objetivo del capítulo es reflexionar acerca de la evolución de la educación en Cuba, con énfasis la educación rural, la cual tiene una amplia cobertura de escolares en todas las provincias.

Definición de ruralidad y educación rural en Cuba

El término rural o ruralidad, es utilizado en todas las regiones del mundo, incluso en los países altamente desarrollados. En estos momentos, de forma global se ha producido en algunas regiones una emigración constante de personas hacia las grandes ciudades, como ha ocurrido en muchos países incluyendo Cuba.

Desde esta óptica, se retoma de la Enciclopedia Colaborativa Cubana la siguiente definición:

La palabra rural es de origen latín *ruralis*. La zona rural se localiza a grandes distancias de la zona urbana y se caracteriza por el gran espacio de zona verde que se usa para las labores de agricultura, ganadería, agropecuaria, agroindustria, caza, entre otras actividades que logren abastecer de comida y materia prima a las grandes ciudades.

Asimismo, se caracteriza por la baja densidad de la población en correspondencia con los habitantes del país. (Ecured, 2012, 98).

Esta definición está estrechamente vinculada con las labores agrícolas que se desarrollan, donde vale destacar que no se produce en estas áreas contaminación que arriesgue la salud de los habitantes, porque se cumplen las normas de cuidado y protección al medio ambiente.

El término rural ha tenido diferentes denominaciones en América: serranía, ruralidad o rural, de montaña, entre otros, lo cual ha posibilitado ser abordado por diversos estudios sociológicos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos y educativos. La sistematización de las investigaciones en América Latina ha crecido. Por ejemplo, Patricia Ames (2001) señala cómo en Perú existen rasgos particulares para estas zonas: dispersión de la población, pobreza y diversidad cultural, con lo que se coincide, porque se concreta como conjunto de representaciones, dialectos, culturas respecto a los usos y costumbres a través de las cuales se transmite la cultura de generación en generación por siglos, con elementos comunes a otras regiones y al mismo tiempo diversos.

Para referirse a la educación rural, se retoman estudios pedagógicos que destacan que «además de no responder en número y calidad a las necesidades de la población campesina, tenía una situación de miseria y precariedad con relación a las escuelas públicas urbanas» (López, 1982, p. 3). En este sentido, la situación coincide con la denuncia de Fidel Castro en 1953 en el que expresó: « (...) a las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos, menos de la mitad de los niños de edad escolar y muchas veces es

el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario» (Castro, 1953, 32).

Estas argumentaciones constatan las limitaciones materiales, y por ende, las fisuras que existían desde el punto de vista pedagógico. Dicho proceso se limitaba a los más rudimentarios conocimientos y estaba penetrado por un fuerte pragmatismo, donde la enseñanza era eminentemente verbalista. Los planes de estudios y los programas en un alto grado solo pretendían que los alumnos memorizaran hechos, objetos y fenómenos que difícilmente llegaban a comprender. Como resultado, el proceso de enseñanza aprendizaje en estas escuelas era, en su mayoría, muy desfavorable, lo que trajo consigo un alto coeficiente de retraso escolar, deserciones de las instituciones e influyó en el elevado nivel de analfabetismo en las zonas rurales.

Para revelar la significación de la educación rural se retoma una valoración del Héroe Nacional de Cuba, José Martí Pérez (1853–1895) quien desde 1883 destacaba no solo la importancia de la educación en la escuela urbana, sino que abogaba por su particularidad en la escuela del medio rural y enunciaba que se estaba cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo, ya que «se educa exclusivamente para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina» (Martí, 1883, 23).

Estos preceptos conformaron los postulados pedagógicos a partir del 1959, cuando la atención educacional al total de la población que habita fuera de los límites urbanos se convierte en una tarea esencial, no solo del gobierno, sino de las organizaciones no gubernamentales de la comunidad, como ejemplo la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y el

gobierno local, junto al Ministerio de Educación (MINED). De forma que se garantiza un nivel de calidad similar en el proceso de enseñanza aprendizaje a todos los niños y jóvenes, independientemente del lugar donde residan, labor que requiere de cuantiosos recursos económicos, humanos y materiales.

Así, se abrieron las posibilidades para la creación de una educación rural distinta, que extendiera su esfera de acción a toda la comunidad circundante y asegurara a la nueva generación, el desarrollo armónico y multifacético de la personalidad, por lo que pasa a ser prioridad política y pedagógica. Desde esta perspectiva, se comienza a incursionar en la denominación de educación rural, como « (...) la encargada de responder a las necesidades en el medio no urbanizado» (López, 1978, p. 12). Esta misma pedagoga coincide con Mercedes Pérez (1982) y, en los últimos años Romero (2004), quienes afirman que marcó un momento muy importante en las zonas montañosas.

Al respecto, conviene recordar que dentro de las premisas de la sociedad socialista una de las tareas principales está dirigida a garantizar al niño y al joven, ya sea de la ciudad o del campo, las mismas oportunidades de desarrollo. Para ello se cuenta con el apoyo de todas las instituciones políticas, estatales y de gobierno, que al promover el progreso incesante del sector rural, hacen que disminuyan día a día las diferencias entre la ciudad y el campo, y lleguen hasta las más apartadas regiones los avances de la ciencia y la técnica, así como agentes promotores de la cultura.

Por ejemplo, en muchas regiones existen Casas de Cultura, las que tienen como objetivos divulgar y promocionar la cultura

desde sus manifestaciones hacia las comunidades rurales o ciudadinas, de modo que la escuela como centro promotor de cultura no se encuentra ajena a este tratamiento. En este sentido, se crean Círculos de interés de Artes Plásticas, música, danza, elaboración de manualidades y el cultivo de la décima, como parte de la cultura rural. Estas razones revelan cómo se ofrece en Cuba tratamiento al desarrollo local y cultural.

Desde esta óptica, la educación rural no se ve como la expresión de una localidad, sino que se manifiesta de forma masiva en todas las comunidades rurales y/o de montaña del país, con un profundo sentido humanista, centrado en lo moral y lo ideológico, como ejes de formación del hombre nuevo.

Pero antes de continuar, conviene realizar una breve caracterización de Cuba, isla mayor del Caribe, la cual tiene una población de más de 11 millones de habitantes según estudios estadísticos y demográficos, siendo las capitales de La Habana, Santiago de Cuba y Holguín, las que poseen mayor densidad demográfica. El Estado desde lo político y administrativo ha dividido al país en 16 provincias, de ellas, 5 tienen relieve montañoso que permiten su desarrollo agrícola, sus potencialidades para el ecoturismo y otras labores agroindustriales.

El idioma oficial es el español, aunque existen normas lingüísticas que se diferencian en las regiones por los cambios de entonación, pronunciación y el léxico, corroborado por investigaciones realizadas en el Centro de Lingüística Aplicada en Santiago de Cuba. No obstante, la cultura se enriquece por la diversidad de influencias, española, haitiana, jamaicana, francesa, y africana que predominan

en ocasiones imbricadas y en otras de forma particular en las diferentes regiones.

En el marco de los referentes anteriormente aludidos, dos millones de escolares de las tres primeras enseñanzas cursan sus estudios en los diferentes grados. Por tanto, se destaca la extensión y calidad de los servicios educacionales a todo el país, incluyendo las zonas rurales, y por ende, la eliminación del analfabetismo. Este acontecimiento constituyó un viraje en la historia de la educación en el mundo. En la actualidad, el *Método Yo sí puedo*, creado en nuestro país, se ha aplicado en más de 10 países de América Latina y del continente africano, e incluso en algunas regiones de España, y todavía se utiliza como impulso a la educación de las grandes masas con un alto índice de analfabetismo. El análisis realizado, posibilita la determinación de los antecedentes históricos de la educación rural en el país.

Antecedentes de la educación rural

La situación de la educación rural en las primeras décadas del siglo xx fue precaria, existían escasas escuelas, los maestros por motivos diversos se ausentaban de las clases y los escolares faltaban por la lejanía en que se encontraban de sus hogares. Maestros como Raúl Ferrer y Herminio Almendros fueron reveladores de la situación que se producía en las escuelas rurales, pues los gobiernos no prestaban atención a esta.

El autor Alexis Céspedes (2009, p. 30) en su investigación señala que en 1959 se nacionalizaba la enseñanza en Cuba y se promulgaba el 6 de junio de 1961 la Ley de Nacionalización General de la Enseñanza. Además, valora como un acontecimiento importante y digno de destacar el

Primer Congreso Nacional de Maestros Rurales, celebrado en agosto de 1959 en La Habana, donde se aprobó la decisión de abrir 10 000 nuevas aulas en las zonas rurales del país. Por ello, a principios de 1960, fue creada la Brigada de Maestros Voluntarios Frank País García y en 1962 la de Maestros Populares, por la Resolución Ministerial 1570/ 62. Se debe recordar que la preparación pedagógica de estos profesionales era casi nula y de manera empírica. En este periodo se proclamó a Cuba como «Territorio libre de analfabetismo».

El rápido incremento de matrícula y escuelas no significó la edificación de modernos centros escolares, pero sí la construcción masiva de escuelas de todo tipo, de modo que se pudo garantizar que las nuevas aulas, iniciaran sus actividades con los materiales indispensables y con un maestro. En este sentido, cabe destacar que se construyeron y funcionaron en todo el país, en los dos primeros años de la Revolución, 12 248 escuelas primarias, es decir, 4 681 más que en la etapa 1958-1959, donde se consignan 7 567 escuelas primarias.

De igual modo, entre los años 1963 y 1964 se establecieron por primera vez los internados de montañas y algunos seminternados, los cuales contaban con transporte para trasladar a los alumnos que vivían más distantes. Aunque prevalecía la organización de un solo maestro para varios grados (escuela multigrada) se buscaron nuevas formas de trabajo, como la división de los grados para trabajar uno en una sesión y otro en la otra.

Para garantizar la continuidad de estudios de la población rural, en 1971 se crearon las escuelas secundarias en el campo y los institutos preuniversitarios rurales. Obsérvese cómo en otras educaciones se lograba la masividad de la educación,

porque se acercaban escuelas a las zonas distantes, lo que demuestra que se cumple con uno de los principios de la educación cubana: el principio de estudio y trabajo, donde se establece la combinación de la teoría con la práctica y la escuela con la vida, lo cual tiene profundas raíces en las concepciones de Martí.

Como se evidencia, los postulados martianos forman parte de la política educacional cubana. Por eso, el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975 deriva el análisis del perfeccionamiento del sistema educacional, a partir de las Tesis y Resoluciones, donde existe un acápite para la educación y se plantean las pautas para ofrecer una atención especial a las zonas rurales y montañosas, por ser allí donde se presentan las mayores necesidades educativas. Desde este momento surge la concepción de Plan Turquino, que integra el Sistema Nacional de Educación junto a otros organismos e instituciones con la posibilidad de prestar especial atención a las escuelas enclavadas en las zonas rurales. Se concibe el Plan Turquino Manatí como una acción estratégica a corto, mediano y largo plazos y concreta como

Una vía para lograr la atención priorizada a los pobladores de estas zonas mediante un conjunto de transformaciones económicas, sociales y culturales, las cuales traen aparejada la disminución del éxodo de sus pobladores hacia zonas urbanas o rurales (...) y, por consiguiente, de esta manera, no es solo necesario mantener la concepción de la escuela con aulas de grados múltiples, sino incrementarla y por tanto perfeccionarla. (González, 2006, p. 155).

Desde otra perspectiva, se precisa que en Cuba no existe un marco legal para la educación rural, sino que a partir de la organización del Sistema Nacional de Educación se plantean

resoluciones, refrendadas en las diferentes constituciones a partir de 1959. En este sentido, la actual Constitución de la República, aprobada en febrero del 2019, en su Título III artículo 32, en su inciso b, señala que «la enseñanza es función del Estado, es laica y se basa en los aportes de la ciencia y en los principios y valores de nuestra sociedad».

Como parte del perfeccionamiento del Ministerio de Educación se estipula la Resolución Ministerial No. 219/75, que establece la estructura y funcionamiento de la escuela rural cubana en cuatro variantes:

- Variante 1: Escuela graduada con un maestro por grado
- Variante 2: Escuela semigraduada de 1o. a 4o. grados.
Donde trabajan dos maestros, uno atiende los grados 1o. y 3o. y el otro 2o. y 4o. grados
- Variante 3: Escuela concentrada con los grados 5o. y 6o.
- Variante 4: Escuela multigrado para dar solución a los casos que no puedan agruparse en la matrícula para las variantes anteriores y un maestro debe atender varios grados.

Posterior a los años 1989 y 1990, se realiza el segundo perfeccionamiento de la educación primaria y se amplían investigaciones en el sector rural, como la relacionada con el lenguaje y la comunicación, dirigidas por las investigadoras Lidia Tunner y Josefina López Hurtado, quienes profundizaron en estas áreas. Otro acontecimiento de relevancia lo constituyeron las Caravanas que se desarrollaron por los pedagogos Eloina Miyares Bermúdez y Vitelio Ruiz Hernández, lingüistas santiagueros, que habían realizado estudios acerca de la ortografía y el léxico en los escolares primarios y de secundaria, con énfasis en las diferencias entre el campo y la ciudad, derivando textos

y posteriormente, el primer Diccionario Ilustrado para la educación primaria. Asimismo, ofrecieron preparación a maestros y directivos acerca de los aportes y la necesidad de su utilización.

Entre los años 1970 y 1990, por primera vez aparecen planes contentivos para la educación primaria del sector rural, pero solo para los grupos multigrados simples. Investigadores y directivos del Ministerio de Educación de Cuba, trabajaron en la materialización de los planes de clases para el sector rural, contentivos de sugerencias metodológicas, fichas de contenido y de trabajo, hojas de trabajo, juegos didácticos y diferentes actividades para cada grado, es decir, 1o. – 2o.; 3o. – 4o. y 5o. – 6o., lo que evidentemente no era suficiente dada la cantidad de escuelas multigrados que existían en el país en esa etapa.

Estos planes de clases se elaboraron a partir de considerar las características del trabajo del maestro del sector rural, y teniendo en cuenta la puesta en práctica de los nuevos programas. No obstante, su contribución no resolvió el problema, pues los planes eran para todas las escuelas de ese contexto escolar del país, sin considerar el diagnóstico de los alumnos individualmente, ni del grupo en general ni las características socioculturales en cada contexto.

Es criterio del investigador González (2006) que era limitado el tratamiento con rigor científico, porque continuaba sin caracterizarse el grupo múltiple como elemento clave, aunque reconoce que era superior a periodos anteriores. Sin embargo, no es sino hasta los años del 2002 al 2006, que en el escenario pedagógico cubano se produce un estudio que forma parte del proyecto MINED-UNICEF-Unesco

para la infancia, que analizaba desde un sentido crítico que no existe una definición para la escuela multigrado y aún no se precisaba cómo dirigir pedagógicamente a los grupos de grados múltiples.

Al conformarse entonces el Modelo de Escuela Primaria Cubana, elaborado por un colectivo de prestigiosos investigadores, dirigido por la Dra. Pilar Rico (2003), se plantean el fin y los objetivos diseñados para la escuela primaria; la caracterización del desarrollo del escolar primario por momentos del desarrollo; la concepción teórico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como otros aspectos que incluye el modelo, y que permiten un mejor abordaje de los grados en las escuelas rurales.

De igual modo, se instrumentaban los programas de la Revolución, como el programa audiovisual, la computación y la creación de canales de televisión educativos, así como la introducción del idioma inglés a partir del 3er. grado, aspectos que renovaban el proceso educativo. De modo que en todas las escuelas del país llegaron estos medios para la integración de contenidos y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje como parte de la batalla de ideas y la cultura general integral que debía lograrse en los estudiantes de todas las educaciones.

Referido a la escuela rural se reconoce la necesidad de mantener las aulas de grados múltiples, incrementarlas y perfeccionarlas, pero dependientes del grado. Se admiten variantes organizativas y adecuaciones curriculares semejantes a la escuela graduada en correspondencia con las características de las zonas rurales y se determina la necesidad de la clase única desde el 2006.

En el año 2014, mediante la Resolución Ministerial 200/2014 se precisan nuevos elementos a tener en cuenta con relación a la escuela multigrado, así como lo relacionado con el grupo de dirección zonal, las funciones del Consejo de Dirección de los centros educativos, y los elementos esenciales a considerar para la organización de las actividades metodológicas en cada zona rural. Por eso, resulta necesario profundizar en las escuelas rurales.

Fundamentos pedagógicos y didácticos de la escuela rural multigrado

La escuela multigrado es la forma organizativa del sector rural donde se imparten clases a los alumnos de diferentes grados por un mismo maestro en una misma aula. Aproximadamente el 60 % de las escuelas primarias del país tienen estas características en sus diferentes combinaciones, aunque con una matrícula baja en el caso de los multigrados; es por ello que se requiere investigar esta temática para dar solución a los problemas que presentan los maestros a fin de dirigir este proceso.

Figura 1. División político administrativa de Cuba a partir de 2011**Tabla 1.** Anuario Estadístico de octubre 2018 del MINED

Provincia	Escuelas Primarias	Urbano	Rural
Guantánamo	591	61	530
Santiago de Cuba	851	177	674
Granma	835	130	705
Holguín	1 014	183	831
Las Tunas	486	97	389
Camagüey	449	157	292
Ciego de Ávila	241	65	176
Santi Espíritu	292	75	217
Cienfuegos	217	83	134
Villa Clara	419	148	271
Matanzas	263	151	112
Mayabeque	135	76	59
La Habana	458	458	-
Artemisa	220	104	116
Pinar del Río	409	96	313
Isla de la Juventud	28	19	9
TOTALES	6 908	2 080	4 828

La sistematización de los estudios acerca del tema en Cuba es amplia, entre los consultados se encuentran Gell (2003) Guillarte (2003), González (2003; 2005), Miyares (2005), Ugalde (2003), Rodríguez (2008), Acosta (2006), Martínez (2007), Lissabet (2007), Rodríguez (2008), Céspedes (2008), Hernández (2010), Martínez (2010), Baute (2012), entre otros, los cuales abordan la temática del multigrado. En sentido general, estos investigadores reconocen que la escuela multigrado es la institución educativa en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas aptitudes para el aprendizaje, los cuales participan en el contexto del aula con un solo docente. Se resalta por este colectivo de autores, la cifra considerable y significativa de escuelas rurales en Cuba.

Se hace énfasis en la existencia de diferentes combinaciones para la escuela multigrado, que se clasifican en simples y complejas, tomando como criterio los grados y momentos del desarrollo. Una combinación es simple cuando en ella confluyen escolares de dos grados de un ciclo: primer ciclo (primero y segundo), segundo ciclo (tercer y cuarto), o del tercer ciclo (quinto y sexto). Es compleja si en ella confluyen escolares de varios grados y ciclos, o si existen niños con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad. Cuando en un grupo multigrado simple haya escolares con estas características, entonces se convierte en complejo. Estos criterios son lógicos y aceptables desde un punto de vista operacional.

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela rural multigrado adquiere una connotación especial al asumir la integración del sistema de objetivos-contenidos como vía para la planificación e impartición de

la clase única, teniendo en cuenta las diferentes variantes organizativas que se asumen y que se explican en las respectivas Orientaciones Metodológicas.

Con relación al término de grupo multigrado, investigadores como González (2006), Marrero (2007), y Quiñones (2009), entre otros, destacan la importancia de la educación y el desarrollo que deben lograrse a partir de interacción y comunicación, para las cuales los contextos y agentes educativos cobran particular significación.

Estos investigadores, en su propuesta *El Modelo de atención educativa para la escuela primaria multigrado* elaborado en el 2008, consideran que el grupo multigrado está integrado por escolares de diferentes edades, intereses, necesidades, grados, ritmos de aprendizaje, desarrollo fisiológico, capacidades y características psicopedagógicas, acordes con los diferentes momentos del desarrollo.

Estas razones corroboran el que se haga énfasis en la gestión del currículo bajo la forma de organización de los contenidos de enseñanza, a partir de la planificación de las prácticas educativas, sin obviar, el trabajo cooperativo y la atención a la diversidad que requiere ofrecer el maestro cuando distribuye a los escolares durante la actividad en dúos, tríos, etc., en correspondencia con los grados y su contenido.

En Cuba, el investigador Rodríguez Izquierdo señala que «la clase única es la que se imparte en el grupo multigrado atendido por un solo docente, quien se prepara para brindar educación en un mismo espacio, en un mismo tiempo a escolares de diferentes grados» (Rodríguez, 2015, p. 1). Este especialista considera que la clase posibilita que todos los alumnos que

están de manera integrada en un grupo multigrado aprendan unos de los otros y al mismo tiempo, se apropien de nuevos contenidos, con la ayuda de las TIC y la televisión educativa como medios didácticos para el aprendizaje.

En sentido general, la clase única se constituye como forma fundamental de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela multigrado en Cuba, y no se refiere solo a cómo está compuesto el grupo, sino que va más allá en la organización de contenidos y objetivos en la clase, donde no se pierde de vista la atención a la diversidad, las actividades de los escolares, así como sus dificultades derivadas del diagnóstico a inicios de curso, con el empleo de medios de enseñanza como: hojas de trabajo, fichas de contenido, tarjetas de ejercitación y medios audiovisuales, mediante la reorganización del sistema de objetivos y contenidos de las asignaturas de los grados que conforman el grupo multigrado. Las tareas y actividades se planifican a partir de la determinación de los ejes temáticos.

Estos análisis posibilitan asumir la definición más actualizada de clase única de Rodríguez Cosme, quien alude

Es el encuentro de aprendizaje, donde confluye un objetivo integrador para todos los grados, donde sea capaz el maestro de utilizar el contenido teniendo en cuenta su gradación en correspondencia con los grados que trabaja, revelando la atención a la diversidad y estimulando el trabajo cooperativo y el aprendizaje desarrollador. (2020, p. 4).

Desde esta óptica, se concreta mayor actualidad en la forma de organizar cada clase en la escuela rural multigrado cubana.

En este sentido, el investigador R. Fajardo y otros, en su libro *Preparación del estudiante de la carrera de la educación primaria para el sector rural*, valoran que a partir de los ejes temáticos «se determina un objetivo esencial general, con lo que el estudiante requiere para el grado que cursa, y al mismo tiempo, promueve una mayor calidad en el aprendizaje y un mejor desempeño de los maestros primarios rurales» (Fajardo, 2015:10).

Asimismo, se revela la importancia de la utilización de los métodos que no se alejan de los generales de la enseñanza, pero en donde los medios de enseñanza son vitales, porque se les entregan hojas de trabajo por grados o de forma individual, en los que aparecen los ejercicios o tareas integradoras a realizar a través del método trabajo independiente, trabajo con el texto en el caso de las asignaturas humanísticas, lo que favorece su aprendizaje y los valores de responsabilidad, amistad y cooperación. Para la elaboración de los ejercicios se tienen en cuenta dos aspectos básicos: (1) los elementos interdisciplinarios referidos a los contenidos de cada grado, y (2) Cómo estructurar la combinación en los diferentes grados.

Ambos se consideran elementos vitales, pues no se debe olvidar que la didáctica multigrado requiere de un proceso de subordinación didáctica -en la medida en que el aprendizaje del escolar depende de la enseñanza- donde el maestro ofrece la base orientadora necesaria al escolar para operar con los conocimientos; pero al mismo tiempo, brinda niveles de ayuda para transitar por niveles cada vez más complejos del desempeño cognitivo, al tiempo que utiliza determinadas herramientas que le propician la comprensión y apropiación de dominios cognitivos y las operaciones para acceder a él.

Desde esta mirada, la subordinación tiene un carácter dinámico, porque revela la necesidad de un protagonismo compartido al interior del proceso docente-educativo. Por eso, la significación de su organización pedagógica y didáctica. No es posible organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin tener en cuenta los conocimientos previos, por la importancia que cobran en los diferentes contextos en los que se comunica el escolar, de donde emerge un mundo de significados y sentidos para la apropiación de contenidos en las clases. De forma que la mediación entre la escuela y los contextos socioculturales son primordiales para el aprendizaje a través del lenguaje como signo.

Para la escuela rural se han diseñado libros, materiales educativos, manuales didácticos, por equipos de investigadores que han posibilitado ofrecer no solo aspectos teóricos vitales para este tipo de escuela multigrado por sus características, sino también por su organización como centro educativo; además de elaborar tareas integradoras, ejercicios de los tres niveles de asimilación, reproductivo, productivo y creador, que posibiliten gradualmente el desarrollo del escolar. Sin embargo, aún subsisten dificultades con respecto a la formación de los docentes para el sector rural, por la complejidad del contexto donde se desempeñan.

Desde la formación de maestros primarios, los recién graduados retornan a sus orígenes, porque muchos de ellos provienen de estas zonas montañosas. Sin embargo, a pesar de los cambios en la flexibilidad de los programas de la universidad, aún es limitado el nivel de preparación para enfrentar esta didáctica.

A partir del Tercer perfeccionamiento, se implementan en zonas rurales del país programas complementarios y otra estructura para las escuelas, que gozan de la actualidad, novedad, integralidad, flexibilidad y contextualización del currículo para esta enseñanza, independientemente del tipo de escuela primaria; no obstante, aunque se producen cambios sustanciales para esta escuela rural, se enfatiza en la concepción de la clase única en Cuba. En el 2021 se instrumentará el nuevo currículo para la educación rural y multigrado.

Desde esta perspectiva, el Tercer perfeccionamiento de la educación tiene como objetivo promover la riqueza del contexto sociocultural que rodea la escuela como institución social, donde se encuentran grandes instituciones culturales, políticas, históricas, así como personalidades de relevancia que viven en la comunidad, sin obviar la riqueza de la cultura de la región, lo que promueve los valores de identidad en los escolares. Por tanto, se alude a la escuela multigrado cubana, no como la expresión de una localidad, sino que se manifiesta de forma masiva en todas las comunidades rurales y/o de montaña, con un «profundo sentido humanista, centrado en lo moral y lo ideológico, como ejes de formación del hombre nuevo» (Guillarte, Herma, 2014, 53). Aspectos relevantes de la educación cubana y con énfasis en la educación rural como elemento que caracteriza la atención del gobierno a las instituciones educativas.

En Cuba se han instrumentado para la educación rural multigrado en estos últimos veinte años, reglas para su mejor trabajo didáctico-pedagógico, desplegado por un grupo de investigadores de la provincia de Granma, encabezado por Guillermo González y otros (2009). Dichas

reglas fundamentales para el trabajo en el multigrado, son las siguientes:

- Determinar los conocimientos fundamentales que como ejes curriculares permitan estructurar y organizar alrededor de ellos los objetivos y contenidos de las clases, temas, o asignaturas y el papel que juegan en la adquisición de nuevos conocimientos a partir de considerar las diferencias individuales y colectivas del grupo clase.
- Elaborar los objetivos y contenidos integrados, y su reestructuración acorde a las diferencias que en el orden psicológico y pedagógico de cada escolar y grados tienen en su aula multigrado.
- Estructurar actividades docentes de manera integrada que permitan establecer la adecuada conexión entre los contenidos de diferentes temas, tópicos o asignaturas, de forma que oriente y facilite un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado para cada grado.
- Evidenciar la necesaria unidad de la integración y la diferenciación para una adecuada ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje en el multigrado, como requisito fundamental para hacer uso de las variantes metodológicas.
- Estructurar los contenidos contextualizados y evaluar los dominios cognitivos en correspondencia con las condiciones del entorno ecológico.
- Seleccionar métodos productivos y medios de enseñanza integradores que propicien la aplicación de las variantes de trabajo docente en el multigrado a través de una adecuada interacción entre lo frontal, individual, colectivo y cooperativo.

En la actual concepción curricular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas el currículo es entendido como:

El sistema de actividades y de relaciones, dirigidos a lograr el fin y los objetivos de la educación para un nivel y tipo de institución educativa determinada; es decir, los modos, formas, métodos, procesos y tareas, mediante los cuales se planifica, ejecuta y evalúa la actividad pedagógica conjunta de educadores, educandos y otros agentes afines, con vista a lograr la educación y el máximo desarrollo de los estudiantes (ICCP, 2016, p. 40).

Actualmente se elabora el currículo escolar, como postulado esencial dentro del sistema de actividades y de relaciones consideradas por la institución o modalidad educativa, para contribuir a la formación integral básica que debe tener un egresado de cada nivel; concreta y contextualiza el currículo general, atendiendo a las condiciones educativas particulares y las potencialidades de la comunidad; es conformado por la institución educativa a partir de la consulta con todos los factores del entorno que influyen sobre la formación de los educandos.

Para elaborar el currículo escolar dirigido al contexto rural, cada institución escolar debe tener en cuenta la especificidad y variedad de actividades régimen del día y en el horario escolar, la diversidad de las actividades por años, grados, ciclos y niveles, y el diseño y ejecución de la actividad complementaria.

Para poder llevar a vía de hecho los postulados anteriores, se establece para su concreción y contextualización el Proyecto Educativo Institucional, atendiendo a las condiciones educativas particulares y las potencialidades de la comunidad

en que se encuentra dicha institución, a partir de la consulta con todos los factores del propio centro y del entorno que influyen sobre la formación de los educandos, es decir, la escuela, la familia, la comunidad y todas las organizaciones e instituciones del Estado.

Tratamiento a los agentes educativos: familia y comunidad en la escuela cubana

La educación a la familia estimula los conocimientos, lo cual les posibilita argumentar, desarrollar actitudes y convicciones, así como promueve intereses y consolida motivaciones, todo ello contribuye a la concepción del mundo de los padres, y cobra una importancia estratégica al tener sus contenidos un carácter ideológico, basado en la transmisión de valores y concepciones de nuestro sistema social, por el carácter reproductor que tiene la familia como principal mediadora entre el individuo y la sociedad. Para alcanzar estos propósitos, se deben combinar acciones individuales y grupales de forma sistemática, que se basan en la potencialidad del maestro al ser un comunicador social, trasmisor de mensajes educativos y orientadores. Entre las acciones grupales, la escuela de educación familiar constituye una alternativa más generalizada que, desde su enfoque metodológico, participativo y reflexivo, permite lograr un gran impacto en la orientación a la familia, también el video debate puede ser muy efectivo.

Otra alternativa de atención a los padres es la recomendación de lecturas de los numerosos materiales publicados en nuestro país para la educación familiar, de manera que sean capaces de dominar cómo actuar frente a diversas problemáticas que pueden tener con sus hijos y la educación. En este sentido,

investigaciones educativas de maestrías y doctorados han abordado este tema tan esencial para el logro de mejores resultados, como Domínguez (2017), Ferrer (2019), Camacho (2020), entre otros, sin contar las maestrías de amplio acceso desarrolladas por los maestros primarios de 2009 a 2014.

No es posible olvidar los vínculos de la escuela con las organizaciones e instituciones de la comunidad, que son primordiales para el éxito de las acciones educativas con los padres; de manera que se logre una articulación coherente entre los agentes de la comunidad, la escuela y la familia. Otros profesionales en la comunidad realizan labores de orientación a la familia de diversa índole, y la escuela debe contar con su apoyo. Para ello, el concurso del Consejo de Escuela -organización educacional de base nacida con la Revolución- posibilita promover la unidad de influencias educativas y la participación protagónica de todos los factores en apoyo a la labor de la escuela.

El Consejo de escuela está conformado por padres que se seleccionan a nivel de aula y dos a nivel de escuela como directivos principales, tiene como función dirigir en plena coordinación con los maestros y directivos del centro escolar la realización de acciones donde se involucre a la familia en la labor educativa de los hijos. Estas razones, en sentido general, posibilitan lograr una mejor armonía entre la escuela, la familia y la comunidad en el contexto rural, desde una correcta comunicación entre educadores y familiares que favorezca las transformaciones de todos sus participantes; de igual modo, continuar con la preparación de los padres, a fin de que puedan cumplir con la función educativa que les corresponde.

Finalmente, consideramos que la escuela debe brindar a la comunidad la posibilidad de aprovechar los espacios de socialización como talleres, instalaciones deportivas, aulas de computación, bibliotecas y otras instalaciones, con lo cual extiende hacia ella su influencia educativa, de modo que se ocupe el tiempo libre de los niños, adolescentes y jóvenes, y de los propios pobladores, en actividades que ejercen una acción positiva sobre ellos. Todos estos aspectos son necesarios para entender a qué se está enfrentando ahora la enseñanza primaria rural. Pero para el logro de estos aspectos tan importantes para la educación cubana se requiere de una atención personalizada a los maestros primarios rurales.

Perspectiva de la formación inicial y continua de docentes rurales hasta la actualidad

En la Constitución y en específico Título III: Fundamentos de la Política Educacional, Científica y Cultural, en su Artículo 32, queda refrendado que el Estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias y la cultura en todas sus manifestaciones. Además, se destaca el papel fundamental de la ciencia, la creación, la tecnología y la innovación; así como el pensamiento y la tradición pedagógica progresista cubana y universal en la enseñanza.

Bajo estas premisas constitucionales, se traza la política para la formación inicial y continua de los profesionales de la educación de todos los niveles de enseñanza, y donde la preparación de los maestros primarios ocupa una prioridad dentro de esa política. En la investigación realizada por Céspedes (2009) se hace un recorrido por esta formación inicial y continua de docentes primarios para el sector rural.

Al extenderse los servicios educacionales a todas las zonas rurales, montañosas y suburbanas, originando un proceso pedagógico que no tiene antecedentes, se requirió la preparación simultánea del personal de dirección, docentes, instituciones y los materiales docentes para tan colosal obra educativa. Los cambios experimentados por la educación cubana en sentido general, y en la primaria en lo particular, determinaron la necesidad de formar un maestro primario capaz de desempeñarse con aceptables niveles de eficiencia y profesionalismo. Esta concepción estuvo presente en todos los planes de estudios anteriores; sin embargo, hay que considerar que a partir de 1976, con la creación de la red de Institutos Superiores Pedagógicos, por la Resolución Ministerial 777/76, se establece el inicio de la formación de maestros de varias especialidades.

En 1979 se crea la Licenciatura en Educación Primaria en el Curso para trabajadores con la matrícula de más de 20.000 maestros, donde se utilizaron planes de tránsitos, que a pesar de sus insuficiencias en la concepción del diseño curricular, tenían concebidos los programas por asignaturas, y esto constituyó un nivel superior de desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial. De esta forma se garantizaba la preparación científico-pedagógica y metodológica de los maestros primarios para su labor docente en cualquier contexto de actuación. Sin embargo, la preparación para la escuela multigrado recibida era deficiente, porque no se contaba con experiencias de investigaciones al respecto, y era limitada la orientación hacia la formación de las habilidades profesionales.

Indudablemente, este plan de estudio marca una etapa superior en la formación de maestros primarios en Cuba;

con nivel universitario, con una cultura más amplia y, sobre todo, el logro de conocimientos científicos, pedagógicos y metodológicos de la especialidad, que le permitieran alcanzar mejores resultados en el desempeño de su labor. Sin embargo, este plan era muy academicista.

A partir del curso 82-83, se inicia el plan de estudio «B» en las carreras pedagógicas universitarias, donde se aprecia un mayor dominio de la categoría didáctica -objetivo, contenido- y se precisa en el ámbito de asignaturas y temas, pero la carrera de Educación Primaria continuaba con planes de estudios de tránsitos, y en función de los cursos para trabajadores (CPT). Se debe destacar en esta etapa, el inicio de la extensión de la universidad a casi todos los municipios del país, por la situación del periodo especial que trajo consigo el recrudecimiento del bloqueo de EE. UU. y la desaparición del socialismo en Europa, lo que afectó considerablemente a Cuba en cuestión de alimentos, petróleo y otros elementos necesarios para la calidad de vida. Estas condiciones hacen que surja el Plan Guamá, según quedaba establecido en la Resolución Ministerial 323/83, que luego se extendió a todo el territorio nacional.

A través de este plan, se elevó la preparación de los maestros primarios que laboraban en las zonas rurales y montañosas, logrando una mayor sistematización de los contenidos y las habilidades a adquirir por los maestros, lo cual permitió la eliminación gradual de los tabloides en la escuela multigrado, se logró una mejor organización escolar y superiores resultados en el orden académico y cultural de los alumnos; no obstante, continuaron las insuficiencias en la preparación didáctica de algunos maestros, porque no siempre se tenían en cuenta las características de los escolares y la organización escolar del multigrado.

En el curso 88-89, estaban creadas las condiciones para elevar la calidad de la formación del maestro primario, abriéndose la carrera de Licenciatura en Educación Primaria como Curso Regular Diurno (CRD). Este plan de estudio tuvo una concepción más amplia en el perfil de los egresados. En el curso 90-91, se integran las Escuelas Pedagógicas y los Institutos de Perfeccionamiento Educacional a los Institutos Superiores Pedagógicos, quedando bajo su responsabilidad la formación y superación de los profesionales de la educación, en los diferentes niveles de enseñanza. En el curso 91-92 se inicia el plan de estudio «C» y se modifican todos los planes del curso regular diurno y por encuentro, como parte del Segundo Perfeccionamiento que se realizaba en el sistema educativo. A partir de 1994 la formación de maestros primarios posee estudiantes procedentes de las zonas del Plan Turquino Manatí, por ello se contextualiza el tratamiento al multigrado, aunque aún no se poseían referentes teóricos actualizados desde el ámbito internacional por las carencias y limitaciones que tenía el país en esa década.

En este sentido, el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, señaló:

Hoy se trata de perfeccionar la obra realizada, y partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe de ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear. (Castro, 2002, p. 1)

Bajo esa premisa, la universalización de la Educación Superior, como programa de la Revolución Cubana en su permanente Batalla de Ideas, no es posible comprenderla,

sin tener en cuenta el actual contexto internacional en las últimas décadas del siglo xx y en las dos primeras del XXI con el propósito de garantizar una sólida preparación política, ideológica y revolucionaria en nuestros estudiantes.

Estas razones permiten a partir del curso 2001-2002 que se introduzcan una serie de modificaciones al plan de estudio, en las universidades pedagógicas del país, cuya esencia radica en: primer año con carácter interno, donde se garantice una preparación inicial, que permita una adecuada formación psicológica, pedagógica y sociológica; y a partir del segundo año de la carrera, los estudiantes son ubicados para su práctica profesional en escuelas; con la concepción de considerar a esta como microuniversidad, pero también por el éxodo de maestros en el período anterior.

Por consiguiente, estos docentes debían recibir cursos que les permitieran estar a tono con los programas y currículos que recibían los estudiantes en formación, pues muchos de ellos se convertían en tutores de cada uno de los estudiantes, responsabilizándose no solo de su preparación profesional, sino también de sus estudios universitarios y su formación integral, incluso muchos de ellos fungieron y aún son profesores adjuntos de la universidad. Estas transformaciones permiten al estudiante en formación materializar su aprendizaje en el propio lugar donde desarrolla su labor profesional, y al mismo tiempo se sistematiza una formación continua en las universidades de toda Cuba como parte de la formación continua a las estructuras educativas, pero en plena correspondencia con las direcciones municipales y provinciales, así como las falencias en el desempeño profesional de los maestros.

En el curso 2010-2011 se inicia una nueva generación del plan de estudio «D», con una concepción mucho más renovadora basada esencialmente en la asunción de un currículo común a las carreras pedagógicas, en aras de ofrecer mayor autonomía a las universidades para concebir el currículo propio, optativo/electivo, aumento de la presencialidad a tres años intensivos, con un equilibrio entre los componentes básicos del proceso educativo, rigor en la evaluación y el rescate de las formas de organización del proceso docente y tipos de clases de la Educación Superior.

La validación del plan de estudio D, según el Modelo del Profesional, el criterio de los estudiantes y profesores y el contexto social en el 2015, permitió constatar una serie de aspectos en el diseño y ejecución del proceso pedagógico que no están en correspondencia con la realidad actual del país y del entorno mundial, entre los que se encuentran: la determinación no adecuada de algunos de los objetivos y contenidos realmente necesarios para la formación del profesional de perfil amplio; el poco aprovechamiento de la flexibilidad de los planes de estudio; la falta de sistematicidad en la atención a las habilidades de comunicación en los estudiantes; el dominio del idioma extranjero y su atención desde todas las disciplinas; y el escaso aprovechamiento a la concepción al trabajo en equipo.

Las razones antes señaladas justifican la necesidad del Plan de estudio «E», tanto para el curso regular diurno como para los cursos de trabajadores, lo que requirió de una preparación continua a los maestros graduados para su correcta atención a los estudiantes en formación en las instituciones educativas. Sin embargo, cabe decir que a pesar de los cambios que se establecen en el currículo, todavía es limitada la preparación

que reciben los estudiantes sobre la didáctica multigrado, aunque se han incorporado cursos para su mejor atención teórico-didáctica desde la formación de maestros en las dos modalidades de estudio.

Por ejemplo, en la provincia de Santiago de Cuba existen 705 escuelas rurales, y de ellas 553 son multigrados (Datos de la Dirección Provincial de Educación. Departamento Primaria, 2020). Por eso, el Proyecto de investigación Turquino perteneciente a la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba ha sistematizado un conjunto de estudios, desde el plano internacional y nacional, con investigaciones recientes que ha posibilitado la elaboración y ejecución del *Diplomado de didáctica de la escuela rural* aplicado en dos municipios de montaña de la provincia antes mencionada.

Esta forma de superación a los maestros de zonas rurales tuvo un total de 90 horas presenciales, además de entregar una página web con materiales, libros nacionales e internacionales, artículos de los investigadores del proyecto y otros resultados. Estas acciones fueron también colegiadas con directivos municipales y provinciales para conocer las dificultades de maestros y de escolares en su aprendizaje.

Logros y retos de la educación rural en Cuba

En la etapa que se hace referencia por este colectivo de investigadores, desde 1959 hasta la actualidad, se produce un proceso de transformación del Sistema Nacional de Educación, con énfasis en la educación rural:

- Proceso de enseñanza aprendizaje en igualdad de condiciones con el de los grandes núcleos poblacionales, donde impera la calidad y eficiencia en dicho proceso.

- Se trabaja por desarrollar los conocimientos, habilidades y capacidades en los alumnos, a partir del diagnóstico individual y grupal; así como el trabajo independiente en función del aprendizaje.
- El mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas primarias en las zonas rurales permite el uso de las nuevas tecnologías en la formación y preparación de los profesionales, logrando una sistematización en los cambios curriculares efectuados.
- El empleo de las TIC en la sistematización y retroalimentación de los contenidos, así como el uso adecuado y consecuente de medios de enseñanza, entre ellos: hojas de trabajo, juegos de tarjetas y software educativos.
- El Estado garantiza, a través del Ministerio de Educación los recursos materiales, humanos, económicos y financieros del 100 % de las instalaciones educacionales, de las áreas deportivas, entre otras.
- Se trabaja para garantizar y perfeccionar la atención individualizada a los diferentes grupos de alumnos, instituciones educativas y comunidades.
- Los directivos y docentes poseen una concepción participativa de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, conjuntamente con la familia, la comunidad y otras instituciones del Estado, gobierno y organizaciones políticas y de masas.
- La preparación de los docentes ocupa una alta prioridad para la dirección política y gubernamental del país, al potenciar los estudios de posgrados y las investigaciones.

Otros retos que permiten seguir trabajando se concentran en:

- Continuar introduciendo los avances de la ciencia, la creación, la tecnología y la innovación; así como, el pensamiento y la tradición pedagógica progresista cubana, con el legado martiano y fidelista como ejes centrales.
- Perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los aportes de la ciencia y en los valores y principios de nuestra sociedad socialista, y manteniendo la enseñanza laica como esencia del Estado Socialista.
- Seguir promoviendo y perfeccionando, desde la educación, el conocimiento de la historia de la nación y desarrollar una alta formación de valores éticos, morales, cívicos y patrióticos.
- Progresar en la orientación, fomento y promoción de la cultura física, la recreación y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de las personas.
- Estimular la investigación científica con un enfoque de desarrollo e innovación, priorizando las dirigidas a solucionar los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo.
- Fomentar la formación y empleo de las personas que el desarrollo del país requiere para asegurar las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación.
- Desarrollar y fomentar la educación artística y literaria, la vocación para la creación, el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo, como una vía para defender la identidad y la cultura cubana y como salvaguarda de la riqueza artística, patrimonial e histórica de la nación, entre las más significativas.

Consideraciones finales

En sentido general, en el actual proceso de perfeccionamiento de la educación en Cuba, la educación rural ocupa un lugar prioritario, donde se tiene una adecuada actitud frente a las actuales transformaciones, logrando superar la resistencia inicial al cambio por parte de los maestros y directivos de las escuelas rurales. Se logra la cobertura en las escuelas y una mejor preparación de los claustros a partir del trabajo metodológico y la superación continua y permanente.

Es importante revelar como un aspecto esencial en Cuba, las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, como una alternativa para el logro de mejores resultados en el aprendizaje de los escolares de las escuelas rurales. Asimismo, la tendencia a la clase única en la escuela multigrado ha posibilitado una mejor atención al proceso de enseñanza aprendizaje, para la integración de contenidos desde un objetivo único para todos los grados. Además se aprecia una aprehensión por los diferentes directivos, docentes, familia y la comunidad, para la conformación de un trabajo más organizado que redunde en beneficios del maestro, y de los escolares.

Referencias bibliográficas

- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). *Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado*. Aula de Innovación educativa.
- Ames, P. (2001) ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. Serie Investigaciones Breves 14. Lima: Centro de Estudios Peruanos.
- Busto Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrada y las aulas rurales: perspectivas y datos de sus análisis. *Revista Innovación Educativa* 24, 119-131.
- Castro Ruz, F. (1953). *La Historia me absolverá*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Castro Ruz, F. (2002). Discurso en la inauguración del Curso Escolar 2002-2003. *Granma*. La Habana, Cuba.
- Céspedes Quiala, A. (2009). *Concepción teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales en la formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. Universidad Pedagógica Frank País García.
- Colectivo de investigadores del ICCP. (2016). *Documentos para el perfeccionamiento del Sistema de Nacional de Educación*. MINED. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ecured (2012). Ruralidad (Definición de). *Enciclopedia Colaborativa Cubana*.
- Fajardo Díaz, R. et al. (2015). Preparación del estudiante de la carrera de primaria para el sector rural. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 4(32). Nov-diciembre. Cuba.

- González Labrada, C. G. (2006). *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba.
- Guillarte Columbié, H. et al. (2014). *La escuela cubana y multigrado en Cuba: retos y perspectivas*. En pág. Web de la Universidad de Ciencias Pedagógicas. Red Iberoamericana de Educación rural.
- López Hurtado, J. et al. (1978). *La educación rural en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. (1883). *Ideario pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López López, M. et al. (1982). *La atención a la escuela rural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Quiñones Reyna, D., González Labrada, C. et al. (2009). *La escuela rural multigrado un acercamiento didáctico y metodológico*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Rico Montero, P. et al. (2003). *Modelo de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Cosme, M. L. (2020) *Una aproximación a la educación rural en Cuba*. Artículo digital en la Red Iberoamericana de Educación rural. México.
- Rodríguez Cosme, M. L. et al. (2018). *La integración de contenidos para las escuelas rurales multigrado*. Educação Rural na América Latina. Rua Paraná, Brasil: Editora Oikos.
- Rodríguez Izquierdo, J. (2015). *Escuelas multigrado y la clase única, tendencias de la educación en sector rural cubano*. Publicado en tvsantiagoonline. Santiago de Cuba: Taller nacional del sector rural.



La educación rural en El Salvador

Oscar Picardo Joao⁴¹ Jeser C. Candray⁴²

Introducción

El presente texto tiene como objetivo discutir acerca de la necesidad de definir qué se entenderá por educación rural en El Salvador y así definir políticas públicas destinadas a darle seguimiento. Para esto, se hace un ejercicio de contextualización con variables del país que se considera están relacionadas con la educación. Luego se presentan datos generales sobre la educación salvadoreña. Posteriormente, se realiza un esbozo histórico sobre la política educativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación (MINED) a población vinculada a sectores con dificultades de acceso a la educación. A continuación, se hace un ejercicio comparativo de datos estadísticos de los Centros Escolares Rurales (CER) en comparación con la población general y se discute acerca

⁴¹ PhD en Sociedad de la Información y Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya, y Msc. en Educación por la University of Louisville. Profesor asociado a la Arizona State University y director del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Francisco Gavidia, El Salvador. Correo electrónico: opicardo@asu.edu.

⁴² MEd. en Educación en Ciencia y en Matemática por la Universidade Federal do Paraná, Brasil. Investigador del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Francisco Gavidia, El Salvador. Correo electrónico: jcandray@ufg.edu.sv.

de la necesidad de construir una política educativa que priorice este sector. Por último, se hace una aproximación a la discusión sobre ruralidad aportando algunos criterios e indicadores que, a juicio de los autores, pueden ser utilizados para la definición de cómo entender y clasificar a la escuela rural en el siglo XXI.

Generalidades de El Salvador

El Salvador, oficialmente República de El Salvador, es un país soberano de América Central ubicado en el litoral del océano Pacífico con una extensión territorial de 21 041 km². Está dividido en 14 departamentos y 262 municipios. La población estimada, según datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos (El Salvador, 2018), es de 6 642 767 habitantes, de los cuales un 52,9 % son mujeres. La población salvadoreña es eminentemente urbana (61,7 %), concentrándose principalmente en el área metropolitana de San Salvador (27,1 %). Además, el 52,6 % son menores de 30 años de edad.

El Salvador es un Estado republicano con tres poderes fundamentales: ejecutivo, legislativo y judicial. Tiene un sistema presidencialista con una duración de cinco años sin posibilidad de reelección. El poder legislativo es ejercido por una Asamblea Legislativa unicameral compuesta por 84 miembros que se renueva en su totalidad cada tres años. El poder judicial es dirigido por la Corte Suprema de Justicia compuesta por 15 magistrados con un período de 9 años.

El marco sociopolítico de El Salvador surge de la Constitución de 1983, promulgada en un contexto de guerra civil, y de los Acuerdos de Paz firmados en 1992,

que pusieron fin al conflicto que duró 12 años y costó más de 70 000 víctimas mortales; este conflicto también propició cerca de dos millones de salvadoreños desplazados, migrado particularmente a Estados Unidos. La crisis migratoria del país se acentuó luego de la firma de los Acuerdos de Paz, debido a altos niveles de inseguridad que se desarrollaron a partir de los años noventa con el auge de las pandillas.

En términos económicos, El Salvador presenta para el año 2018 un Producto Interno Bruto (PIB) de 24,8 mil millones de dólares y una tasa de crecimiento anual de 2,3 % en promedio en los últimos años. La principal actividad económica es el comercio, la manufactura y los bienes y servicios. Las tasas de inflación y de desempleo son, para este mismo año, de 2 % y 7 % respectivamente.

En el plano educativo, al ser El Salvador un país centralizado, las políticas públicas en esta vía dependen en exclusividad del Ministerio de Educación (MINED). Es decir, que ni las alcaldías municipales ni las gobernaciones departamentales tienen competencias en esta materia. El marco legal que sustenta las políticas educativas en el país está garantizado por la Constitución de la República y en la Ley General de Educación, Ley de la Carrera Docente y la Ley de Educación Superior; estas leyes surgen de la Reforma Educativa «En Marcha», llevada a cabo en 1995.

Características de la educación salvadoreña

El sistema educativo salvadoreño está compuesto por cuatro niveles: inicial, básico, medio y superior. Esta estructura está detallada en la siguiente tabla:

Tabla 1. Anuario Estadístico de octubre 2018 del MINED

Edad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Grado	Inicial I	Inicial II	Inicial III	Parvularia 4	Parvularia 5	Parvularia 6	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Primer año	Segundo Año	Tercer año (opcional)
Nivel	Educación Inicial		Educación Parvularia			Primer Ciclo			Segundo Ciclo			Tercer Ciclo			Bachillerato General / Técnico		Educación Media	
							Educación Básica											

Fuente: Elaboración propia. Tomado de Ley General de Educación.

La educación pública salvadoreña es gratuita por Constitución (El Salvador, 1983, art. 56) comprende la educación parvularia, básica, media y especial. Sin embargo, esta no fija mínimos para la inversión en este rubro. Las instituciones privadas están reguladas por el MINED. Como se explicó anteriormente, es el MINED quien define las políticas educativas, es decir, el currículo nacional; evaluación y promoción; la formación inicial y continua de los docentes; programas de alfabetización y educación especial.

La educación superior está formada por institutos tecnológicos, institutos especializados de educación superior y universidades. Las universidades cuentan por Constitución (El Salvador, 1983, art. 61) de autonomía en lo administrativo, académico y financiero. El Salvador posee 24 universidades privadas; 17 institutos especializados, y solo una universidad pública, la Universidad de El Salvador (UES). La UES, al igual que el MINED, no cuenta con financiamientos mínimos por Constitución.

Ahora bien, pese a las reformas educativas impulsadas en los últimos seis quinquenios de gobierno, no se logra una estabilidad en las políticas públicas educativas y mantiene déficits importantes en las matrículas de educación pre-escolar y educación media (40 %), baja inversión en educación —3 % del PIB— y limitados avances en calidad —22 años con los mismos resultados de pruebas estandarizadas al 50 % de logros—. En la siguiente tabla, se presentan algunos indicadores educativos del país:

Tabla 2. Indicadores educativos El Salvador 2018

Centros escolares	6 025 (882 privados)
Población estudiantil	1 425 425 (15 % privado)
Total de docentes	46 277
Años de escolaridad poblacional	7 años
Deserción escolar	59 696 (4,96 %)
Repitencia	42 933 (3,56 %)
Estudiantes con sobreedad	95 267 (7,91 %)
CE Rurales	3 867 (74,88 %)
CE hasta cinco docentes	2 592 (50,19 %)
Experiencia docente (15 años o más)	20 933 (45,23 %)
Tasa de analfabetismo	10,1 %

Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio del MINED, disponible en: <https://www.mined.gob.sv/index.php/estadisticas-educativas/item/8015-observatorio-mined>

Antecedentes de políticas educativas para la población rural en El Salvador

Este ejercicio de contextualización del país, hecho en la sección anterior, muestra algunos puntos que resultan

interesantes a vista de los autores. En primer lugar, es necesario establecer que en la actualidad el MINED no posee dentro de sus políticas educativas una definición de educación rural, a su vez, tampoco existe dentro de su organigrama o directorio personal indicado para tal situación. Esta situación, quizás se deba a la extensión territorial del país, que permite a las poblaciones estar a menos de una hora cerca de una capital de departamento. A esto hay que sumar que el 38,3 % de la población pertenece al área rural, porcentaje que sigue en descenso desde las últimas décadas. Esta situación permite que el acceso a instituciones educativas sea más factible. Sin embargo, eso no quiere decir que no exista población con dificultad de acceso a la escuela. De hecho, en los últimos cincuenta años podemos destacar dos políticas educativas destinadas a incrementar la población escolar activa ejecutadas por el MINED: Televisión y Radio Educativa, y Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO).

La Televisión y Radio Educativa surgen en la década de 1960 en el marco de la reforma educativa de «Béneke», ministro de Educación de ese momento, quien se planteó la necesidad de «utilizar el recurso de la televisión como punto de partida para impulsar un proyecto de reforma integral del sistema educativo del país» (Campos, Monge y Rodas, 2008, p. 26). Sin embargo, ya para 1988 los padres mostraban poca confianza en esta metodología de aprendizaje que consideraban poco efectiva (USAID, 1988, p. 26). Hay que señalar que esa misma reforma educativa concentró la formación docente en una sola Escuela Normal clausurando el resto de las escuelas normales de las que había una variedad de modalidades (urbanas, rurales, de varones y de mujeres) (Picardo y Pacheco, 2012). Esta decisión, junto con el estallido de la guerra civil a principios de la década de

1980 que se concentró en zonas rurales, pudo incidir en la irrelevancia de los sectores rurales en las políticas educativas.

Además, y tal como venían señalando distintos informes, se invitaba al MINED a dar espacio de participación a las comunidades en la toma de decisiones en la escuela. De hecho, uno de estos informes puntualizaba que este vínculo podría ayudar a que los padres y madres se identificaran y participaran más en la educación de sus hijos (Campos, Monge y Rodas, 2008). De estas conclusiones, y a partir del Programa de Alimentación Escolar (PAIN), surge en 1991 el programa Educación para la Comunidad (EDUCO), que pretendía resolver los problemas de cobertura en el área rural, a donde no llegaba el sistema educativo por el conflicto armado, y descentralizar la oferta educativa del país; EDUCO creó las Asociaciones Comunales Educativas (ACE) con participación de los padres y madres, y estableció un mecanismo de transferencias bancarias a las comunidades para contratar y pagar a los docentes. Si bien logró aumentar significativamente la matrícula, sobre todo en el área rural, también creó un sistema dual que trabajaba en paralelo al sistema educativo oficial, con algunas diferencias administrativas y contractuales, lo cual generó crisis con las gremiales; lo mismo sucedió en Honduras con PROHECO y en Guatemala con PRONADE. En 2009 el gobierno decidió cerrar el programa.

Sin embargo, pese a todas estas estrategias que buscaban diversificar los enfoques en la oferta educativa, y a la promulgación de las Leyes Generales de Educación de 1971, 1990 y 1996, cada una en un momento histórico diferente, ninguna refleja la inclusión o tratamiento diferenciado en lo administrativo, curricular ni financiero de los Centros

Escolares Rurales. Todas estas leyes establecen un criterio de unidad y centralización de la toma de decisiones educativas cuyo rasgo de diversificación se circunscribe a permitir que el currículo nacional deje «un adecuado margen a la flexibilidad, creatividad y posibilidad de adaptación a circunstancias peculiares cuando sea necesario», artículo 48 de la Ley General de Educación (1996).

Esta situación de no reconocimiento de la educación rural en el país no solo se refleja en la no consideración administrativa y legal, sino también se ve reflejada en la falta de vínculo entre la población rural y la educación como medio de formación del ciudadano. Para Intriago (2009)

Los estudiantes que asisten a estas escuelas en algunos casos se ven desmotivados por la cantidad de carencias existentes en estas instituciones; algunos de estos educandos no tienen el apoyo de sus padres, ya que estos repiten patrones y conductas de vida, sin incentivo al estudio y la superación personal, conformándose con lo que saben y tienen, cayendo en la marginalidad o déficit económico. (p. 114)

Por ello estos alumnos requieren de parte de los docentes una atención especial, de manera que puedan sentir que son importantes y capaces de superar los obstáculos económicos y sociales que impiden que algunos niños se matriculen: la lejanía de la escuela, el trabajo agrícola con sus padres, la falta de dinero, la red vial que está en malas condiciones, la carencia de servicios básicos (como transporte, luz, agua), la pobreza rural en los países de bajo ingreso, el costo de oportunidades de educación y muchas necesidades que tienen sus habitantes.

Ahora, si bien en la actualidad no existe una apuesta estratégica para el desarrollo de las comunidades educativas rurales desde sus propias características, se considera necesario como paso inicial definir efectivamente qué escuelas aplican a esta categoría. Según Ramo Garzarán,

(...) un diagnóstico específico de las áreas rurales es urgente y debería incluir diferentes ámbitos: económico, político y social y educativo. Este diagnóstico contribuiría a identificar las áreas sensibles y diseñar programas tendientes a mejorar el desarrollo humano de manera focalizada. (2011, p. 104)

Es en esta perspectiva que los autores presentan una propuesta diagnóstica que permita, como primer paso, una clasificación más específica de las escuelas rurales y urbanas en el país. En la siguiente sección se aportan datos estadísticos de las escuelas rurales.

Estadísticas de la educación rural

En El Salvador, tres cuartas partes de los centros escolares están considerados como Centro Escolar Rural (CER) según los datos del Observatorio MINED, tal como se puede apreciar en la siguiente Tabla:

Tabla 3. Centros Escolares Rurales y Urbanos en El Salvador. Periodo 2015-2018

Observatorio	Total de Centros Escolares	C.E. en zona rural	Porcentaje	C.E. en zona urbana	Porcentaje
2015	5 178	3 940	76,8 %	1 192	23,2 %
2016	5 132	3 867	75,35 %	1 265	24,65 %
2017	5 145	3 866	75,14 %	1 279	24,86 %
2018	5 164	3 867	74,88 %	1 297	25,12 %

Fuente: Elaboración propia con datos de los Observatorios MINED.

Se observa en la tabla anterior, desde los años comparados, un crecimiento significativo de los centros escolares urbanos, y una disminución en el caso de los centros escolares rurales; entendemos que este movimiento está asociado al crecimiento de las ciudades y la migración de estudiantes a centros más urbanos.

Los CER son casi en su totalidad públicos (97,3 %) y funcionan con jornada matutina y vespertina (67,5 %) o matutina (31,1 %). Los niveles ofrecidos en los CER son principalmente la educación básica (85 %); la educación inicial y la educación media tienen porcentajes marginales.

Según los datos del MINED, la población estudiantil que asiste a Centros Escolares Rurales es de 43,7 %, de esta el 54 % asiste al I y II ciclo de educación básica. Nuevamente, y en concordancia a los servicios ofrecidos por los CER, la población estudiantil en nivel inicial y bachillerato no sobrepasa el 5 % del total de estudiantes matriculados en las escuelas rurales. El detalle de estos datos, está en la siguiente tabla.

Tabla 4. *Matrícula Inicial por género en Educación Rural y en General en El Salvador. Año 2018*

Nivel	Zona Rural					General				
	F	M	SR	T	T	F	M	SR	T	T
Inicial	6 413	6 652	0	13 065	15 798	16 197	10	32 005		
Parvularia	53 929	55 251	203	109 383	113 126	115 664	456	229 246		
I Ciclo	84 857	92 697	101	177 655	162 702	175 834	265	338 801		
II Ciclo	76 822	83 491	169	160 482	154 421	165 548	306	320 275		
III Ciclo	62 445	67 720	57	130 222	148 972	157 719	212	306 903		
Bachillerato	14 647	15 628	0	30 275	97 034	96 315	213	193 562		
Total	299 113	321 439	530	621 082	692 053	727 277	1 462	1 420 792		

Fuente: Ministerio de Educación de El Salvador.

Al revisar los datos, estos no reflejan diferencia respecto al género tanto en la zona rural como en el total de los centros escolares del país.

Por otra parte, al analizar la sobreedad se obtuvieron los resultados siguientes: El 43 % de los estudiantes con sobreedad en el país asisten a escuelas rurales. Estos se concentran principalmente en el segundo y tercer ciclo de educación básica con un porcentaje de 65 %. Esto puede verificarse en la tabla siguiente.

Tabla 5. Sobriedad en zona rural y en general. Año 2018

Nivel	Zona Rural				Total			
	F	M	SR	T	F	M	SR	T
Inicial	15	15	0	30	35	27	0	62
Parvularia	44	47	0	91	112	139	0	251
I Ciclo	4 002	6 528	2	10 532	6 174	11 448	8	17 630
II Ciclo	5 723	9 809	24	15 556	9 128	16 644	29	25 801
III Ciclo	5 545	9 623	8	15 176	12 906	22 036	28	34 970
Bachillerato	1 352	1 985	0	3 337	8 128	12 029	16	20 173
Total	16 681	28 007	34	44 722	36 483	62 323	81	98 887

Fuente: Ministerio de Educación de El Salvador.

No obstante, 60 % del total de estudiantes con sobreadad en el país que pertenecen al primer y segundo ciclo de educación básica provienen del área rural. Nuevamente, los índices en educación inicial y media son muy bajos.

Hacia una definición de la ruralidad escolar

Ahora bien, pese a que tres de cada cuatro centros escolares son rurales, y que estos atienden el 43,7 % de la población estudiantil, en el plano administrativo el MINED no cuenta con una política específica para los CER. Esto pasa también porque existe una falta de definición sobre qué se entiende como escuelas rurales. Según Araujo (2018): Las escuelas rurales presentan características especiales que deben valorarse a la hora de diseñar políticas públicas.

- Primero, las condiciones desafiantes de pobreza extrema.
- Segundo, su ubicación geográfica, casi siempre remota y de difícil acceso.
- Tercero, las escuelas rurales son pequeñas en cuanto al número de estudiantes (muchas veces inferior a 50 estudiantes) y de docentes (entre 1 y 5 docentes en cada escuela). Esta realidad trae como consecuencia que más de la mitad de estos centros escolares funcionen con aulas multigrado.
- Cuarto, los y las docentes de las escuelas rurales poseen, por lo general, niveles de formación inicial que no superan los tres años.

Por otra parte, para Cruz (2015) una aproximación a la educación rural en El Salvador puede encontrarse en los Centros Escolares con aulas multigrado que tienen un mismo

docente que atiende más de un grado académico. Según el Observatorio MINED 2018 la composición de los Centros Escolares por el número de docentes es el siguiente:

Tabla 6. Centros Escolares en El Salvador por número de docentes

Número de docentes	Centros Escolares	Porcentaje
Uno	498	9,7 %
Dos	774	15,0 %
Tres	620	12,1 %
Cuatro	413	8,0 %
Cinco	267	5,2 %
Más de cinco	2 572	50,0 %
Total	5 144	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Observatorio Educativo MINED, 2018, pp. 11-12.

Además, el Observatorio del MINED (2018) señala que casi totalidad de las aulas multigrado están en los centros escolares clasificados como rurales. Este dato arroja otra preocupación: ¿Qué oportunidad existe de tener una educación de calidad en los CER si los niños son educados en estas condiciones?, ¿qué tipo de propuesta se puede hacer a partir de esta realidad? Hay que recordar que las secciones multigrado suelen ser una respuesta del Estado para ofrecer educación a comunidades distantes, de difícil acceso y que tienen escasa población estudiantil. Sin embargo, esta situación ha generado una precarización de los servicios de educación al priorizar las medidas de administración para ofrecer condiciones educativas más cercanas a las que poseen los centros escolares urbanos. Esto sin duda constituye un tema de estudio para abordar posteriormente.

Discusión: sobre la ruralidad de la educación

Lo urbano y lo rural viene determinado por el contexto del país y las condiciones culturales. Tradicionalmente la densidad poblacional, el desarrollo económico, la diversificación industrial, así como los niveles de contaminación y ruido zanján una primera diferencia entre los ámbitos rural y urbano.

En términos generales, la escuela rural está llamada a promover, orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, morales y técnicas de los «niños campesinos», a los cuales debe prepararlos para encarar, entender y resolver los problemas concretos que, tanto en su comunidad de origen como cuando emigran a las ciudades, obstaculizan el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Ahora bien, ¿a qué le llamamos «educación rural»? Las características naturales y sociales de las escuelas en las zonas rurales hacen que tengan mayores posibilidades de estructurar su programa educativo en estrecha interrelación con su entorno natural y social, de manera que se pueda aprovechar el contacto directo y diario que los niños y jóvenes tienen con su medio, los conocimientos y experiencias que adquieren mediante su participación en la vida productiva y las diversas formas de socialización que forman su identidad.

La escuela rural tiene variadas posibilidades de crear espacios pedagógicos al aire libre, cuyos procesos educativos se basen en la observación directa y en la relación cercana a las actividades productivas y socioculturales de las comunidades. De esta manera, la socialización escolar se complementa y enriquece, directa y prácticamente, con los otros procesos

de socialización de la vida comunal campesina. Por las características organizativas de las comunidades campesinas, por los principios que rigen su vida familiar y comunitaria, la escuela debe buscar formas y mecanismos de participación comunal; finalmente, la cultura rural es rica de valores sociales y humanos que no deben ser estandarizados por imposición de un sistema rígido. A su vez, los niños deben conocer la evolución del progreso en un intercambio cualificado, respetuoso y comprometido.

¿Qué variables podríamos considerar para crear una escala «educativa» que diferencie lo urbano y lo rural?, ¿podría existir una escala más amplia que presente escenarios de transición? Ante estas preguntas se propone un conjunto de variables y escalas a considerar. Estas se presentan en la tabla 7 siguiente.

Tabla 7. Propuesta de escala de clasificación de Centros Escolares por zona

Variables				Escala Máxima	Urbana	Rural
Niveles educativos						
Preescolar (1)	1er Ciclo (2)	2º Ciclo (3)	3er Ciclo (4)	Media (5)		
Planta Docente						
Unidocente (1)	Bidocente (2)	Tridocente (3)	Completo (4)			
Dirección						
Director (1)	Subdirector (2)	Administrador (3)				
Servicios						
Agua	Luz	Internet	Teléfono	Aguas negras	Recolección de basura	
Personas de apoyo						
Secretaria	Seguridad	Limpieza		Psicopedagogía		
Laboratorista	Biblioteca	Tecnología y redes		Mantenimiento		
Acceso y Vías						
Carretera o calle pavimentada (3)	Calle Balastreada (2)	Camino o vereda (1)				
Ambiente escolar e infraestructura						
Aulas pedagógicas	Biblioteca	Laboratorio	Canchas deportivas	Centro de computo		
Espacios lúdicos	Sala de profesores	Sala de dirección	Baños adecuados	Bodega		
				10		

Variables			Escala Máxima	Urbana	Rural
Recursos de Apoyo Didáctico					
Programas de estudio POA o PEI	Libros de texto	Mapas	8		
	Material fungible docentes	Material fungible estudiantes			
Condiciones socio-económicas					
Densidad poblacional (313/Km)					
Menos de 313 (1)		Más de 313 (2)	2		
Tipo de transporte					
Autobús/microbus (3)	Alternativo comunitario PickUp (2)	No hay (1)	3		
Industria					
Planta industrial en la zona (2)	No hay planta industrial en la zona (1)		2		
Contaminación					
Medios naturales contaminados (2)		Sin medios naturales contaminados (1)		2	
Total			55		
Fuente: Elaboración propia. Nota: Escalas Escuelas Rurales 10 a 13; Escuelas semirural 14 a 27; Escuela semi urbana 28 a 41 Escuela urbana 41 a 55					

Cada escuela puede consignar su puntaje y catalogarse, al igual que un conjunto de centros escolares de una zona determinada. La propuesta de variables o marco hipotético se validará en algunos centros escolares. Otras variables a considerar en el debate son: acceso a programas sociales subsidiados; programa de becas; acceso a educación técnica y/o superior; acceso a políticas y programas del Ministerio; matrícula y relación docente/estudiante; tradiciones; y participación de padres y madres de familia.

Conclusiones

Dada la magnitud estadística, la educación rural prácticamente define al sistema educativo salvadoreño; en efecto, desde inicios de los años 90 –en el marco de la reconstrucción nacional post conflicto- hasta 2009, funcionó un sistema educativo paralelo llamado Educación con participación comunitaria (EDUCO) con Asociaciones Comunales Educativas (ACE). Este sistema creó escuelas en donde el sistema educativo no llegaba debido al conflicto, particularmente en el área rural. A EDUCO también lo acompañó el programa Solidificación del Alcance de la Educación Básica (SABE) para modernizar el primero y segundo ciclo de educación básica.

Pese a la relevancia de la ruralidad en el sistema educativo salvadoreño, nunca se le ha dado la debida importancia ni se le ha incluido como un factor clave en el marco de las políticas públicas educativas. Tampoco ha habido un tratamiento especializado en el marco de la formación docente. Todo lo que tiene que ver con ruralidad se ha integrado en el concepto de «cobertura».

Las escuelas rurales y sus entornos poseen su propio *imprinting cultural* y características, pautadas por la cosmovisión agrícola, limitados servicios y entornos de pobreza; bajo estas condiciones (sobre todo en escuelas unidocentes, bidocentes y/o multigrado) se hace educación en El Salvador.

Ante esta situación, los autores señalan que, a pesar de que estadísticamente el MINED tiene una clasificación de los centros escolares como urbanos o rurales, esta parece haber quedado estática en el tiempo. Esta situación genera que se desdibujen las necesidades específicas de las comunidades de los poblados y caseríos. El hecho de mantener centralizada la administración en el currículo, en la evaluación y en los planes de estudio, también puede ser un factor de impide una vinculación de las necesidades educativas y formativas de los niños, niñas y adolescentes de tales áreas.

Por lo tanto, se considera la necesidad de visibilizar y reconocer la actual situación de las escuelas rurales, y que esta acción pase porque el Estado diseñe políticas públicas desde y para las comunidades rurales, atendíéndolas en su diversidad en lo administrativo, curricular y pedagógico. Para ello, se considera importante profundizar en la conveniencia de las aulas o secciones multigrado y cómo estas inciden en las oportunidades de desarrollo de las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Araujo, J. (2018). ¿Qué es una escuela rural en El Salvador? *FES-ESEN*. Recuperado de: <http://www.fes.edu.sv/que-es-una-escuela-rural-en-el-salvador/>
- Campos, E., Monge, M. y Rodas, V. (2008). *Propuesta de un plan estratégico de relaciones públicas para la imagen institucional de Canal 10 Televisión Educativa y Cultural en las catorce cabeceras departamentales de El Salvador*. San Salvador: Universidad Francisco Gavidia. Tesis de grado.
- Cruz, M. (2015). *Educación rural: un derecho y una oportunidad para la niñez en El Salvador*. Recuperado de: http://www.uca.edu.sv/mpe/wp-content/uploads/2015/11/Feria-Investigaci%C3%B3n-Educ-rural.-Un-derecho-y-una-oportunidad-en-El-Salvador.Final_.-MC-5-11-15.pdf
- El Salvador. (1971). Ley General de Educación. *Diario Oficial*, tomo 232, 19 de julio de 1971.
- El Salvador. (1983). *Constitución de la República de El Salvador*.
- El Salvador. (1990). Ley General de Educación. *Diario Oficial*, tomo 308, 4 de julio de 1990.
- El Salvador. (1996). Ley General de Educación. *Diario Oficial*, tomo 333, 21 de diciembre de 1996.
- El Salvador. (2018). *Dirección General de Estadísticas y Censos. Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples (EHPM) del año 2018*. Recuperado de: <http://www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html>.
- Itriago, V. (2017). *Sociología de la educación*. Universidad de Santander.

- Picardo, O. (1998). *En el camino de la transformación educativa: La reforma educativa en marcha 1995-2005*. San Salvador: MINED.
- Picardo, O., Pacheco, R. (2012). La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades. *Revista Realidad y Reflexión* 35, mayo-agosto, pp. 16-64.
- Ramo Garzarán, R. M. (2011). El nuevo espacio rural en El Salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), pp. 93-107.
- USAID-Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (1988). *La calidad de la educación en El Salvador: informe de resultados de grupo de enfoques*.



La educación en el ámbito rural en España

M. Esther del Moral Pérez⁴³ M. Carmen Bellver Moreno⁴⁴

*Escuchad nuestro silencio, portador de un mensaje
cargado a la vez de desazón y de esperanza: ¡Queremos un
verdadero Pacto de Estado contra la despoblación, contra la
desvertebración territorial de España y contra la creciente
desigualdad de oportunidades entre ciudadanos españoles!
Ser pocos no resta derechos.*

Manifiesto de la España Vacía, 4/10/2019

Introducción

El presente capítulo se centra en el estudio de los contextos rurales en España, en concreto se recogen algunas de las definiciones que intentan acotar lo que se entiende por contexto rural y, ligado a ello, se exponen las problemáticas que hoy tienen las zonas rurales de España.

Asimismo, se describe el papel que representa la escuela rural en tanto entidad de educación formal y se apunta la

⁴³ Catedrática de la Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: emoral@uniovi.es.

⁴⁴ Contratada Doctor de la Universidad de Valencia, España.
Correo electrónico: m.carmen.bellver@uv.es.

emergencia de otras instancias educativas no formales como los museos etnográficos, las aulas de la naturaleza, las granjas escuela, que intentan poner en valor la contribución de las tradiciones ligada a la ponderación de las raíces y la naturaleza.

Con más detenimiento, se abunda en el derecho a la educación y la escolarización en las zonas rurales y su relación con un desarrollo sostenible en España, y en este sentido se analiza el marco legal español que garantiza la educación en el medio rural, junto al modo en que se concreta, se organiza y se planifica en los distintos territorios.

Por otro lado, se contempla un apartado específico centrado en los centros educativos del medio rural, atendiendo a su tipología y organización. De modo semejante, se incide en el perfil de los docentes que trabajan en el ámbito rural, su formación inicial y permanente, así como el papel que desempeñan en los procesos de innovación educativa.

También se subrayan las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para las escuelas rurales, en tanto catalizadores de las innovaciones educativas.

Finalmente, se destaca la aparición de unos órganos denominados *observatorios de la escuela rural*, que pretenden recabar información para diagnosticar y analizar necesidades educativas del medio rural, para efectuar propuestas viables y canalizarlas a la entidad responsable para resolver los problemas que se plantean en la escuela rural hoy.

Contextos rurales en España

Hacia una definición de contexto rural

Inicialmente, hay que determinar qué se entiende por contexto rural y establecer las categorías que delimitan la línea divisoria entre urbano y rural. Así, atendiendo a criterios netamente ocupacionales algunos identifican el contexto rural -de forma simplista- con aquellas poblaciones dedicadas a actividades como la agricultura, ganadería, silvicultura y/o pesca; otros prefieren adoptar criterios de carácter espacial o geográficos, donde el ámbito rural se considera aquel alejado del contexto urbano, cuyos habitantes comparten peculiaridades culturales ligadas a una tradición (Gallardo, 2011). Sin embargo, hoy se constata que la población rural está conformada por una amalgama integrada por retornados (antiguos emigrantes), población flotante (visitantes de fin de semana o veraneantes), turistas (urbanícolas que desconocen la vida rural), neorrurales (establecen negocios y empresas atraídos por las posibilidades de actividad económica) e inmigrantes (que están suponiendo un factor de rejuvenecimiento y aumento de la natalidad) (Bustos, 2009).

El Instituto Nacional de Estadística en España (Consejo Económico y Social, 2018) utiliza el tamaño del núcleo poblacional para definir los tipos de municipios: a) *rurales*, menos de 10 000 habitantes; b) *pequeños*, población inferior a 2 000 habitantes; c) *intermedios*, con una población entre 2 000-9 999 habitantes; y, d) *urbanos*, los que cuentan con más de 10 000 habitantes. Asimismo, según la Oficina Europea de Estadística EUROSTAT se conceptúan como zonas poco pobladas o rurales aquellas que tienen una densidad menor de 100 habitantes/km² y una población inferior

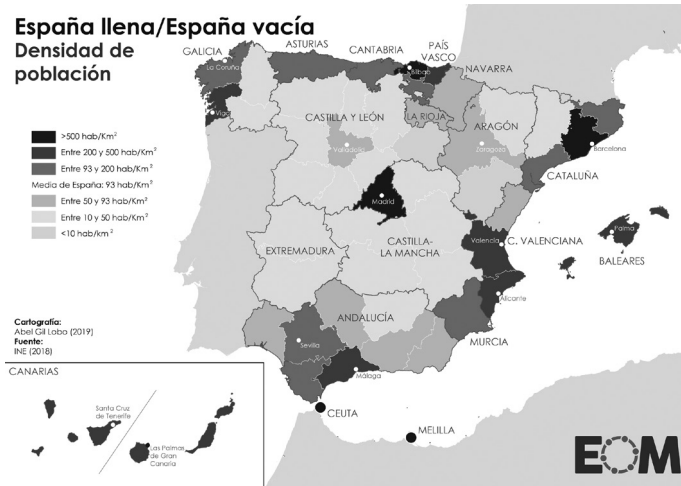
a 50 000 habitantes. Y si bien son criterios cuantitativos que contribuyen a objetivar y distinguir lo que es rural y urbano, no siempre retratan la realidad de las implicaciones cualitativas que definen lo rural y a sus habitantes.

Desde nuestro punto de vista, adoptamos la perspectiva sociológica de Monreal y Vilà (2008), quienes definen *espacio rural* como un área con una baja densidad de población, que conforma comunidades de tamaño limitado, caracterizadas por primar construcciones ligadas al entorno natural, a cuyos habitantes les unen fuertes lazos sociales, debido a su estrecho conocimiento personal; y cuya actividad económica se centra fundamentalmente en la explotación del suelo y la ganadería, lo que favorece un especial entendimiento con el entorno ecológico donde se inserta, configurando la identidad campesina.

Problemáticas de las zonas rurales en España

Aunque España es el quinto país más poblado de la Unión Europea, ofrece una dualidad respecto a densidad de población, lo que le convierte en un caso prácticamente único, debido a que en la periferia existe una densidad cercana o superior a la media del país, mientras que en el interior estos datos se desploman (Figura 1). Así, en zonas de Castilla y Aragón se encuentran las provincias menos pobladas, equiparables a algunos desiertos demográficos europeos como Laponia.

Figura 1. Densidad de población española



Fuente: INE (2018) y Gil Lobo (2019).

La pérdida poblacional en la última década en las diferentes provincias es evidente, aquellas que más habitantes han perdido son, a su vez, las que menor densidad de población presentan. Las zonas costeras y la provincia de Madrid ganan sustancialmente peso demográfico. Este es el resultado de un proceso larvado durante décadas, que responde a una progresiva despoblación de amplias áreas rurales del interior español en favor de las principales urbes regionales y nacionales. Así, las principales ciudades del país están cada vez más pobladas -a nivel cuantitativo y también en densidad-, al igual que zonas semiurbanas de la costa mediterránea (Gil Lobo, 2019).

Concretamente, se constata que el éxodo y la despoblación afectan de forma especial a siete comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura y Galicia, las cuales padecen problemas

comunes como el envejecimiento, el aislamiento geográfico, falta de conexiones de transporte y de internet, ausencia de servicios sociales y educativos adecuados y menores oportunidades de empleo.

El envejecimiento en las zonas rurales viene provocado por los movimientos migratorios de jóvenes que se desplazan a municipios de mayor tamaño o ciudades. Además, se detecta una mayor migración femenina derivada de la falta de oportunidades para el empleo, lo que afecta directamente a la natalidad y a la composición familiar de estas zonas, reduciendo las expectativas de vida y, por ende, la posibilidad de un crecimiento económico en la mayoría de los casos (Consejo Económico y Social, 2018).

Por otro lado, el aislamiento geográfico que padecen, debido a la ubicación en zonas montañosas o de difícil acceso, junto a la falta de una red de transporte que facilite el tránsito y movilidad de la población para acceder a servicios educativos y sanitarios, es otro de los detonantes que contribuyen al abandono de muchos pueblos. Del mismo modo, la imposibilidad de tener una conexión a internet suficientemente estable hace que los negocios no cuenten con las mismas oportunidades, ni sean tan atractivos como los de las ciudades y se vean abocados al ostracismo. En la mayoría de las ocasiones, los pueblos solo son visitados desde una perspectiva romántica y mientras existe un lazo afectivo con sus habitantes. Otros visitantes van en busca de paz y unión con la naturaleza, pero para que ello se produzca debe haber alguien que la mantenga.

Todos estos factores repercuten en el mantenimiento, apertura y cierre de las escuelas rurales. La disminución de

la natalidad, la reducción y clausura de fuentes primarias de producción como la ganadería, la agricultura, la minería y la pesca están condicionando la permanencia de las familias en las zonas rurales, lo que se plasma en una progresiva disminución de aulas educativas y, en algunos casos, hasta su desaparición tanto en España como en países de Iberoamérica (Benito, 2013; Núñez, Solís y Soto, 2014; Vera-Bachmann y Salvo, 2016). Así, en el último lustro se han cerrado numerosas escuelas rurales por no alcanzar un mínimo de cuatro alumnos establecido por la Administración educativa competente.

Esta situación está suscitando serias reflexiones dirigidas a idear fórmulas que contribuyan a fijar la población en el medio rural, además en 2015 se gestó una plataforma para reivindicar los derechos de las zonas rurales más abandonadas, cuyo manifiesto reclama medidas efectivas contra la despoblación: mayores partidas presupuestarias, inversión de fondos europeos y el diseño de planes estratégicos para mejorar los servicios públicos (educación y la sanidad) e infraestructuras, condiciones imprescindibles, para hacer frente a las carencias de las localidades rurales (Plataforma España Vacía, 2019).

Evidentemente, en este contexto de abandono del medio rural, la educación sufre las consecuencias, y las escuelas, en otro tiempo fuente de dinamización cultural de los pueblos, hoy pierden peso específico y desaparecen, con todo lo que ello implica.

La educación en el ámbito rural en España

La escuela rural y otros agentes educativos

Tradicionalmente, la educación en el ámbito rural se ha identificado con los procesos formativos llevados a cabo en las escuelas. Así, para garantizar el derecho a la educación de todos, se vio la necesidad de contar con escuelas y docentes que llegaran a los lugares más recónditos, para escolarizar a una sociedad eminentemente rural en la década de los años sesenta-setenta en España. Más tarde, en los años ochenta-noventa se articuló una potente red de escuelas rurales, que junto a una mayor cualificación docente y dotación de recursos se logró vertebrar la formación en el medio rural. Sin embargo, el mal llamado «progreso», junto al descenso de la natalidad y la migración hacia las urbes, han mermado la población escolar en el medio rural, confinándola al abandono y al cierre de las escuelas.

Indudablemente, la escuela rural contribuye a dinamizar su territorio como miembro de un sistema institucional territorial impulsando prácticas colectivas, individuales y familiares, marcando límites simbólicos de representación social y perfilando un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo. Además, es receptora de identidades y emociones, promotora de prácticas familiares, sentimientos, emociones ligadas al territorio, constituyéndose en parte esencial del capital social local, capaz de responder a las necesidades educativas propias contemplando su diversidad y heterogeneidad. Además, la escuela es un elemento clave en la construcción social rural, al proyectar las vivencias de su comunidad y de su forma de entenderla, compartiendo su proceso de crecimiento natural (Boix, 2014, p. 89). Todas

estas cualidades la convierten en un factor indispensable para el desarrollo local, que junto a los apoyos de la Administración y el esfuerzo de los distintos agentes educativos (padres, docentes, entidades locales, entre otros) logran dispensar una educación de calidad.

Sin embargo, la tarea educativa no es exclusiva de la escuela en el contexto rural, pues el propio territorio se constituye en un elemento educativo de primer orden, y es fuente de numerosos aprendizajes, tanto de índole social como cultural. En este sentido, han surgido iniciativas educativas de carácter no formal que pretenden revalorar los modos de vida y las tradiciones de los pueblos para no perder su identidad, tales como los museos etnográficos, aulas de la naturaleza, granjas escuelas, entre otras. Así, los *museos etnográficos* nacen como manifestación de la cultura de un pueblo, donde se muestran sus raíces y tradiciones, a través de utensilios utilizados a lo largo del tiempo. Se trata de una forma de mantener viva la historia y la cultura de los distintos pueblos y de hacer partícipes a los propios vecinos con sus aportaciones y legados (fotografías, aperos, herramientas, vestimenta, etcétera).

En la Comunidad Valenciana, por ejemplo, existe una amplia propuesta de conservación del patrimonio histórico-cultural en el medio rural, habilitando antiguas aulas unitarias como son las escuelas-museo (Agulló y Juan, 2016). En Asturias se conformó la Red de Museos Etnográficos de Asturias (Red MEDA) (<https://redmeda.com/>), dependiente de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, que integra 13 museos temáticos que invitan a sumergirse en los oficios tradicionales que conformaron la historia de esos pueblos.

Por su parte, las aulas de la naturaleza, o centros de interpretación del paisaje, cumplen una labor formativa ligada a la educación ambiental que acercan a los ciudadanos a los distintos ecosistemas del lugar, poniendo en valor su flora y fauna. En otros casos, son los vestigios artísticos e históricos que quedan en sus territorios los que se resaltan. De forma semejante, las granjas escuelas permiten una inmersión en los aspectos propios del medio rural, procurando un acercamiento a los animales de la granja, e inculcar el respeto y protección a los mismos junto a la conservación de la naturaleza a través del contacto directo con esta.

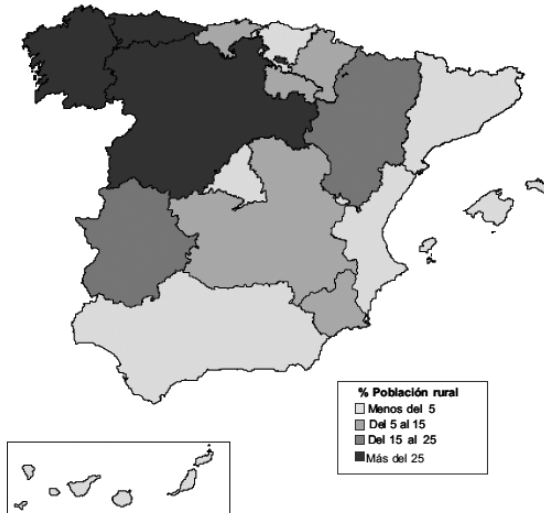
La escolarización en las zonas rurales y desarrollo sostenible en España

La escolarización de los 6 a los 16 años es obligatoria y está garantizada por ley, independientemente del lugar de residencia, sin embargo, la pérdida de población de las zonas rurales hace cada vez más difícil el mantenimiento de las escuelas rurales, por ello se han impuesto agrupaciones escolares de 4 alumnos mínima, evitando largos desplazamientos a los menores por carreteras para llegar a los centros educativos más próximos. Ello implica un esfuerzo económico considerable para la Administración, que no escatima gastos en bus escolar, taxis de montaña, comedores escolares, etc. A pesar de ello, la población se ve obligada a migrar a las zonas urbanas.

En la figura 2 se muestra que el mayor porcentaje de población escolarizada en contextos rurales se concentra en Galicia, Asturias y Castilla-León, donde el 25 % es rural y el 75 % restante es urbana; en Aragón y en Extremadura representa entre 15 % y 25 % la rural respecto a la total,

mientras en Castilla-La Mancha, Murcia, Navarra, La Rioja y Cantabria la población rural escolarizada se reduce al intervalo 5 %-15 %, y en las comunidades costeras como Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Madrid, País Vasco y las Islas Canarias la escolarización en el contexto rural constituye algo menos del 5 %, concentrándose el 95 % en zonas urbanas.

Figura 2. Porcentaje de la población escolarizada en contextos rurales en España



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

La situación actual de deterioro de las zonas rurales debería demandar una planificación educativa (infantil, primaria, secundaria, etcétera) que atienda a las directrices de la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para *el desarrollo sostenible del medio rural* (BOE 14-12-07) y del Real Decreto 752/2010, de 4 de junio, que aprueba el primer programa de desarrollo

rural sostenible para el periodo 2010-2014 (BOE 11-6-10). A continuación, se extractan algunos de los aspectos a los que se hace mención explícita según Santamaría (2014):

Art. 2: Objetivos: 1. Uno de los objetivos generales es: (...)

b) Mantener y mejorar el nivel de población del medio rural y elevar el grado de bienestar de sus ciudadanos, asegurando unos servicios públicos básicos adecuados y suficientes que garanticen la igualdad de oportunidades y la no discriminación, especialmente de las personas más vulnerables o en riesgo de exclusión.

2. Las políticas de DRS de las Administraciones Públicas que se deriven de esta Ley deberán orientarse a la consecución de los objetivos siguientes: (...) b) Dotar al medio rural, y en particular a sus núcleos de población, de las infraestructuras y los equipamientos públicos básicos necesarios, en especial en materia de transportes, energía, agua y telecomunicaciones. c) Potenciar la prestación de unos servicios públicos básicos de calidad, adecuados a las características específicas del medio rural, en particular en los ámbitos de la educación, la sanidad y la seguridad ciudadana. (...) g) Fomentar la participación pública en la elaboración, implementación y seguimiento de los programas de desarrollo rural sostenible a través de políticas de concienciación, capacitación, participación y acceso a la información.

Artículo 21. Conservación de la naturaleza y gestión de los recursos naturales. Con el fin de preservar y mejorar la calidad del medio ambiente rural y, en especial, de la Red Natura 2000, de los espacios naturales protegidos, los hábitats y las especies amenazadas, el Programa podrá contemplar medidas para: (...) d) La educación ambiental y concienciación pública sobre los valores naturales de las zonas rurales calificadas.

Art. 28: Educación. Para intensificar la prestación de una

educación pública de calidad, el Programa podrá incluir medidas que tengan por objeto: a) El mantenimiento de una adecuada escolarización en los municipios rurales, mediante programas de extensión de la escolarización infantil, de mejora de los resultados educativos de la enseñanza obligatoria, y de fomento del acceso a niveles educativos superiores, prestando una atención preferente a los alumnos de zonas rurales prioritarias y a los inmigrantes. Atención a la diversidad del alumnado y, en particular, a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad. b) La mejora y ampliación del equipamiento de los centros públicos educativos, para atender adecuadamente a los alumnos de la enseñanza reglada, especialmente en los municipios rurales de pequeño tamaño, y facilitar su utilización para actividades culturales, educativas y sociales por el conjunto de la población. c) La potenciación de la formación profesional de los jóvenes y las mujeres, mediante programas adecuados de formación reglada complementados con formación ocupacional, especialmente en nuevas tecnologías y en técnicas de empleo deslocalizado, y con prácticas incentivadas en empresas del medio rural.

Marco legal español educativo

Para garantizar la educación en el medio rural

El derecho a la educación se garantiza en la Constitución Española (1978) (art. 27), estableciendo que la edad obligatoria de escolarización es de 6-16 años -aunque está garantizada desde los 3 años-, por lo que el Estado debe proveer de recursos y mecanismos que lo hagan posible en todo el territorio. Así, este derecho legítimo de todos implica una inversión económica mayor en aquellas zonas que carecen de medios de comunicación accesibles, poseen

deficientes recursos materiales e instalaciones, heterogeneidad de alumnado y escasas oportunidades para la formación del profesorado. Por ello, las diferentes leyes educativas han ido matizando medidas para favorecer la compensación de las desigualdades en educación.

Concretamente, el capítulo II de la Ley Orgánica de Educación, 2/2006 recoge en el artículo 80 que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y apoyos necesarios. Además, se arbitrarán políticas de *educación compensatoria* para reforzar la acción educativa y evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, *geográficos*, étnicos o de otra índole. El Estado asigna a las 17 comunidades autónomas competencias para fijar los objetivos prioritarios de educación compensatoria.

En relación a *la escolarización* (art. 81) las Administraciones educativas deben asegurar una actuación preventiva y compensatoria, garantizando las condiciones más favorables para la escolarización obligatoria de los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores. Asimismo, deberán adoptar medidas singulares en aquellos *centros escolares o zonas geográficas* donde sea necesaria una intervención educativa compensatoria. Así, en la educación primaria se garantizará a todo el alumnado un *puesto escolar gratuito en su propio municipio* o zona de escolarización establecida.

Además, se contempla que las Administraciones educativas doten a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación del alumnado con especiales dificultades para alcanzar los objetivos mínimos, debido a sus condiciones sociales. Y en el artículo 82 se menciona expresamente la *igualdad de oportunidades en el mundo rural*, estableciendo que se tendrá presente el carácter particular de la *escuela rural* proporcionando los medios y sistemas organizativos necesarios para atender sus necesidades específicas. Se puntualiza que en la educación básica, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza, disponiendo de transporte gratuito y, en su caso, de comedor y residencia (escuelas hogar).

Por su parte, el artículo 109 aborda la *programación de la red de centros*, incide en la oferta de plazas, señalando que las Administraciones educativas deben armonizar el derecho a la educación obligatoria con los derechos individuales del alumnado, padres, madres y tutores legales, ofreciendo una oferta educativa gratuita y suficiente, acorde con la programación general de la enseñanza, la asignación presupuestaria, los recursos públicos, que garantice la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidades específicas, primando la oferta existente de centros y la demanda social.

En síntesis, la Administración debe tener en cuenta en la planificación de la escolarización los condicionantes y derechos del alumnado de la *escuela rural* para lograr el triple objetivo de armonizar la sostenibilidad del sistema educativo, el mantenimiento de las escuelas rurales y los derechos de las familias, garantizando la igualdad de oportunidades y la lucha

contra las desigualdades derivadas de factores geográficos (aislamiento y distancia de los centros urbanos).

En ese sentido, la Administración es consciente de que las escuelas rurales ayudan a fijar población, por lo que aplica con cautela unos criterios en caso de tener que clausurar algunas por falta de alumnado suficiente (menos de 4 escolares). Además, actúa con sensibilidad para mantener escuelas -de forma excepcional- con tres alumnos en el caso que se prevea el aumento de matrícula en los siguientes cursos (nacimiento de hermanos, llegada de emigrantes, etcétera), como sucede en Asturias y Aragón, comunidades con mayor población rural.

Niveles de concreción curricular en educación obligatoria

Los contenidos curriculares objeto de estudio se establecen por ley, son comunes para todo el territorio español, no se hace diferenciación entre contexto urbano y rural y todo el alumnado debe cursarlos, independientemente de su procedencia. Si bien, al existir transferencia de competencias educativas a las 17 Comunidades Autónomas (CCAA), se establece un 55 % de currículum obligatorio común para aquellas que tienen lengua cooficial (Cataluña, Galicia, País Vasco y Comunidad Valenciana) y un 65 % para las que no la tengan. Se contemplan tres niveles de concreción curricular:

- a) *Diseño curricular prescriptivo*, establecido por el Ministerio de Educación, común para todas las escuelas de España y de obligado cumplimiento en todas las CCAA, donde se especifican los objetivos educativos, orientaciones y planteamientos metodológicos, y regulado por Real Decreto 126/2014, de 28 de

febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, referido al currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Lo que se complementa con los Decretos de cada Comunidad Autónoma, donde se exponen los elementos curriculares básicos: Objetivos Generales de Etapa, Áreas y bloques de contenido y evaluación.

- b) *Proyecto Curricular de Centro*, es un marco prescriptivo común para todos los centros que recoge todo lo prescrito en la normativa anterior. Lo definen los equipos docentes de los centros, contextualizando el currículum en su propia escuela en función de las características y necesidades específicas. En el caso de las escuelas rurales adoptan pautas referidas a su idiosincrasia particular.
- c) *Programación de aula*, esta concreción se efectúa de acuerdo al Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la realiza cada docente al elaborar la programación didáctica para su aula concreta. Estas programaciones detallan cada una de las unidades didácticas con su correspondiente orden, secuenciación y desarrollo concreto. Lo que permite un grado de concreción mayor para atender a las características específicas del grupo de alumnos, en concreto, dispensando una atención especial a la singularidad del alumnado de las zonas rurales, sin perder el marco general en el que se insertan.

Centros educativos y profesorado en el medio rural

Tipología y organización de las escuelas rurales

Ni la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), ni con posterioridad la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) (2013) establecen unos criterios comunes en el territorio español para definir lo que se entiende por *escuela rural*, tan solo hacen referencia a la *atención a las necesidades de escolarización rural*, por ser un derecho y evitar desigualdades por criterios sociales, geográficos, etcétera. Sin embargo, en algunas comunidades autónomas, el término *escuela rural* se asigna a los centros que cumplen al menos dos de los tres criterios siguientes: a) ubicarse en un municipio de menos de 5 000 habitantes; b) tener menos de 10 estudiantes por cohorte en el último sexenio, c) ser un Centro Rural Agrupado (CRA) o Zona Escolar Rural (ZER) (Cataluña), un Centro Público de Educación Básica (CPEB) o una escuela unitaria.

En cuanto a la tipología de las escuelas rurales, inicialmente existían escuelas completas en cada pueblo, donde el alumnado cursaba sus estudios básicos. Sin embargo, al perder población, y para no cerrar escuelas con un mínimo de 4 alumnos, surgieron políticas educativas que apostaron por la agrupación de escuelas y la creación de aulas multinivel (Real Decreto, 1987) para favorecer la vinculación del alumnado a su territorio, evitando su desarraigo y los desplazamientos diarios por carretera para acercarlos a otras escuelas de pueblos próximos.

Así, los *Centros Rurales Agrupados* (CRA) se constituyen en una fórmula organizativa que aglutina aulas multigrado ubicadas en distintos pueblos (Boix y Bustos, 2014), que

constan de una cabecera o centro más grande que pueden integrar a escuelas unitarias, donde conviven alumnos de distintas edades y competencias, con un solo maestro tutor; o escuelas incompletas, con 2 ó 3 aulas donde se agrupan los escolares por edad. Los CRA comparten órganos de gobierno unipersonales (director, jefe de estudios y secretario) y colegiados (Consejo Escolar y Claustro) y de coordinación docente (Comisión de Coordinación Pedagógica) que sirven para organizar los espacios y los recursos materiales y personales (profesorado), primando la movilidad del profesorado y la dotación de especialistas (idioma extranjero, educación física y música).

Por otro lado, existen escuelas unitarias que se constituyen en centro único independiente que integran alumnos de infantil y primaria. En algunas zonas también hay Centros Públicos de Educación Básica (CPEB) donde convergen estas etapas con el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Docentes en el ámbito rural

Hay que constatar que no existe una formación inicial específica para el profesorado de escuelas rurales en el panorama universitario español, tan solo se aborda como tema transversal en asignaturas como organización escolar o didáctica general. Aunque puntualmente, en algunos grados universitarios como en el de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia) se contempla una asignatura optativa titulada *Educación en contextos rurales* (4,5 créditos ECTS), y en Pedagogía de la Universidad de Oviedo (Asturias), otra denominada *Educación en el ámbito rural* (6 créditos ECTS);

así como un título de *Experto Universitario en Educación en Territorios Rurales* impartido *online* desde la Universidad de Zaragoza (25 créditos ECTS), oferta que se corresponde con comunidades de mayor territorio rural, en un intento de ofrecer herramientas a los futuros docentes para el desempeño de su tarea en esos contextos.

Por otro lado, el acceso al cuerpo de profesorado de las escuelas públicas españolas se hace mediante una oposición genérica que no condiciona el destino donde van a desarrollar su labor docente, por lo que no se le exige una cualificación específica ligada a la escuela rural. Esta carencia puede dificultar la adaptación de los que son destinados a estas escuelas, cuya heterogeneidad requiere estrategias didácticas y pautas organizativas de espacio y tiempo concretas para atender a un alumnado diverso; así como habilidades para trabajar colaborativamente con docentes de las escuelas que integran el CRA.

En el contexto de la escuela rural, encontramos los *tutores* encargados del grupo de alumnos que imparten las asignaturas generales y los *profesores especialistas* que enseñan el idioma extranjero, educación física, música y religión, quienes a menudo son itinerantes, es decir, atienden a todas las escuelas integradas en los CRA, de modo que completan su horario laboral entre varios centros, viajando de uno a otro en su propio coche, aunque la Administración se hace cargo del gasto que ello supone. Hay que señalar que se trata de destinos y condiciones laborales poco atractivas que convierten a las escuelas rurales en lugares de paso, cuyas plantillas flotantes no dotan de estabilidad a los equipos docentes de los CRA, lo que en algunas ocasiones repercute en la calidad de la enseñanza ante la imposibilidad de dar continuidad al

seguimiento del progreso del alumnado. Evidentemente, se deberían arbitrar fórmulas para mejorar tanto la formación de este profesorado como su reconocimiento profesional y económico para asegurar su permanencia.

Profesorado y recursos para la innovación en la escuela rural

Formación permanente

A nivel general, existen centros dirigidos a formar al profesorado en ejercicio y a impulsar la innovación; estos adoptan diversos nombres dependiendo de la comunidad autónoma, tales como los Centros de Profesores y Recursos (CPR) en Asturias, Centros Territorial de Innovación y Formación (CTIF) en Madrid, Centro de Formación Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) en Valencia, entre otros. En algunas zonas rurales se contemplan los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), que de modo específico promueven proyectos innovadores involucrando al profesorado de distintos CRA, conscientes de la importancia del trabajo colaborativo para evitar su aislamiento.

La oferta de formación permanente de estos centros prima contenidos ligados a la adopción de metodologías activas adaptadas al contexto rural, estrategias de inclusión social e interculturalidad, coeducación y diversidad, convivencia, evaluación por competencias, etcétera, y especialmente al manejo de recursos digitales, uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), robótica, etcétera. (Del Moral y Villalustre, 2012), por entender que pueden contribuir a la formación del alumnado y al desarrollo local (Del Moral y Villalustre, 2011).

Sin embargo, algunos docentes echan de menos una formación más específica ligada a dotarles de estrategias organizativas para gestionar el grupo-clase multigrado y generar un clima de trabajo grupal e interdependencia entre el alumnado de las escuelas rurales, que propicie la cooperación y la ayuda mutua entre sujetos de distintos niveles. En ocasiones, también se permite a las escuelas solicitar una formación a la carta a través de la organización de seminarios, grupos de trabajo o proyectos formativos en la propia escuela, acordes con sus intereses y necesidades reales, que pueden ser impartidos por asesores o expertos externos, quienes les proporcionan el asesoramiento y el seguimiento de sus proyectos innovadores.

A pesar de ello, muchos se convierten en autodidactas, aprenden a aplicar metodologías de enseñanza globalizadoras para presentar los contenidos al conjunto del aula multigrado, y otras más individualizadas adaptadas al ritmo de aprendizaje y nivel de competencia curricular de cada alumno (Del Moral, Villalustre y Neira, 2013).

Innovación con TIC. Observatorios de la Escuela Rural

Las peculiaridades de estas escuelas, lejos de considerarlas un *handicap*, las convierten en escenarios propicios para la innovación, debido a sus ratios envidiables junto a las medidas institucionales compensadoras de las desigualdades -cifradas en las dotaciones de recursos y programas específicos-, y han permitido activar proyectos impulsados por jóvenes y entusiastas docentes -con destinos provisionales- que trabajan en el medio rural, a pesar de suponer un gran reto para ellos integrarse en un ámbito desconocido.

Sin duda, el uso de las TIC en el medio rural está impulsando la innovación educativa; el 70 % del profesorado rural considera que aumenta la motivación e implicación del alumnado y el 68 % señala que mejora la competencia digital. A nivel metodológico, el 71 % cree que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014a, 2014b), favorecen el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de competencias transversales, las habilidades sociales, resolución de problemas, hábitos de trabajo y la interacción entre iguales (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Rodríguez-Álvarez, 2017).

A pesar de las limitaciones del contexto rural, la escasez de recursos humanos y tecnológicos que tienen, y la inversión de tiempo y esfuerzo del profesorado que implica la integración de las TIC con fines didácticos, también suponen grandes oportunidades para la actualización docente, la adopción de novedosas metodologías, el desarrollo de experiencias innovadoras exitosas y para dotar al alumnado de una formación más acorde con las demandas sociales actuales (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014b).

El profesorado del medio rural demanda un mayor reconocimiento de su labor por parte de la Administración, apoyo de los colegas y las familias del alumnado, pues lo consideran fundamental para afianzar su condición de docentes innovadores y no porfiar la innovación al voluntarismo, señalan que las comunidades de prácticas son vitales para unir sinergias entre colegas y evitar el aislamiento, y echan de menos una mayor implicación de las familias (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014a).

En esa línea, surgen los *Observatorios de la Escuela Rural* -integrados por personal de la Administración, directores de centros rurales, docentes universitarios, organizaciones profesionales agrarias y del tercer sector y sindicatos-, para asesorar, apoyar iniciativas y actuaciones docentes que den respuesta a las problemáticas educativas del medio rural, así como para proporcionar perspectivas de futuro a estos entornos. En Aragón se crea y regula mediante el Decreto 83/2018, de 8 de mayo (BOA, 2019); y de forma semejante, en Asturias se constituye y regula mediante el Decreto 78/2018, de 27 de diciembre (BOPA, 2019). En ambos casos pretenden ser un órgano de coordinación de carácter independiente, consultivo y de asesoramiento, para diagnosticar y analizar necesidades educativas del medio rural, proponer medidas oportunas para resolverlas y trasladarlas al departamento competente, haciendo propuestas de formación y cualificación profesional e impulsando proyectos de innovación que reviertan en la fijación de población para evitar el éxodo a las ciudades.

Conclusiones

En la última década, la pérdida poblacional debida al descenso de natalidad y la migración junto al aislamiento geográfico y las malas comunicaciones que padecen las zonas rurales, hacen peligrar la existencia misma de la escuela rural. Ante este problema, se deberían arbitrar medidas que no sólo exijan políticas educativas dirigidas al logro de un desarrollo normativo que garantice una educación de calidad en el contexto rural y urbano (Abós *et al.*, 2015), sino otras que faciliten a las familias su permanencia y/o el retorno a los pueblos mediante la dotación de ayudas

económicas, así como crear redes de comunicación terrestre que permitan el tránsito y la accesibilidad a recursos básicos.

Por otro lado, la formación inicial y permanente del profesorado debería incorporar contenidos específicos ligados a las metodologías y peculiaridades de las escuelas rurales para reivindicar su existencia, evitando que permanezcan en el anonimato. Asimismo, se tendría que reconocer y ponderar -desde la Administración- la labor escondida que los docentes de estas escuelas llevan a cabo y su contribución al desarrollo local. Se les debe facilitar cursos de actualización en el propio centro y recursos tecnológicos que suplan la dispersión geográfica y que minimice su aislamiento, darles la oportunidad de crear redes de trabajo para impulsar la innovación y visibilizar sus experiencias; asimismo facilitar la permanencia y estabilidad de las plantillas docentes en las escuelas rurales con incentivos, para afianzar los vínculos con las familias y asegurar un seguimiento de los progresos de aprendizaje del alumnado.

Todas estas propuestas solo serán viables con el compromiso institucional y el apoyo económico, pues el cierre de las escuelas es la antesala de la muerte anunciada de los pueblos.

Referencias bibliográficas

- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V. y Ramo, R. M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre comunidades autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, 73-90.
- Agulló, C. y Juan, B. (2016). Materiales museísticos y ámbitos rurales valencianos pasados y presentes. *Aula*, 22, 79-88.
- Benito, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-69. Recuperado de: <http://encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/49>.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 24, 89-97.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Consejo Económico y Social (2018). *Informe 01/2018 El medio rural y su vertebración social y territorial*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Decreto 78/2018, de 27 de diciembre, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Asturias y se regula su organización y funcionamiento. Boletín Oficial Principado de Asturias. Oviedo, 10 de enero de 2019.

- Decreto 83/2018, de 8 de mayo, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón y se regula su organización y funcionamiento. Boletín Oficial de Aragón. Zaragoza, 17 de mayo de 2018.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 15(2), 109-123.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2012). Aprendizaje cooperativo mediante TIC en escuelas rurales. En Y. Sandoval, A. Arenas, E. López, J. Cabero y J. I. Aguaded (Coords.), *Las tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos. Nuevos escenarios de aprendizajes* (pp. 91-104). Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Del Moral, M.E., Villalustre, L. y Neira, M. R. (2013). Bienestar docente e innovación con TIC en las escuelas rurales. *II Simposio Internacional de Políticas Educativas y Buenas Prácticas TIC*. 30-31 octubre, 2013. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Del Moral, M.E., Villalustre, L. y Neira, M. R. (2014a). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 18(3), 9-25.
- Del Moral, M.E., Villalustre, L. y Neira, M. R. (2014b). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42, 61-67.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.

- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74.
- Gil Lobo, A. (2019). Las dos caras de la densidad de población en España. *Blog El Orden Mundial*. Recuperado de: <https://bit.ly/2oX3MAk>.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *España en cifras*. Madrid: Administración General del Estado Español. Recuperado de: <https://bit.ly/2wTbWuD>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://bit.ly/2o74OKf>.
- Monreal, P. y Vilà, A. (2008). Programa integral de atención a las personas mayores en una zona rural. *Anuario de Psicología*, 39(3), 351-370.
- Núñez, C. G., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Plataforma España Vacía (2019). *Manifiesto Revuelta España Vacía (5 de octubre de 2019)*. Recuperado de: <https://bit.ly/35aguwc>.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 3/1/2015.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado de 1/3/2014
- Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre de 1986, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Madrid: Boletín Oficial del Estado de 9/01/1987.
- Rodríguez-Álvarez, J. M. (2017). El uso de la pizarra digital de bajo coste para la simulación de experiencias de enseñanza-aprendizaje interactivas con realidad aumentada. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (coords). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.
- Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26. Recuperado de: <https://bit.ly/2AZ30W9>.
- Solís, C. y Núñez, C. (2016). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69. Recuperado de: <https://bit.ly/3ZSc7k>.
- Vera-Bachmann, D. y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.pere>.



Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas

Amanda Cano Ruiz⁴⁵ Diego Juárez Bolaños⁴⁶

En el presente capítulo realizamos una aproximación a la situación general en la que se encuentra la educación escolarizada que se imparte en los diversos territorios rurales de México a inicios de la tercera década del siglo XXI.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, aparece un apartado donde se especifica cómo se define la ruralidad en México, tanto de manera oficial, como mediante otras perspectivas centradas en aspectos no solo demográficos; además de comparar la definición oficial de ruralidad con las usadas en otras naciones latinoamericanas. Posteriormente, mostramos algunos datos que dimensionan el tamaño de la población rural. Después de mencionar qué se entiende por educación rural, proporcionamos información

⁴⁵ Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesora de Tiempo Completo de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Correo electrónico: mandy_caru@hotmail.com.

⁴⁶ Académico de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx.

estadística de la oferta de escolaridad en el ámbito rural y describimos las instituciones que atienden a los alumnos rurales en el país.

Más adelante destacamos el marco legal que regula la educación rural y el multigrado, para pasar al análisis de los diseños curriculares y métodos didácticos diseñados y aplicados en el medio rural. Más tarde, examinamos la formación inicial y continua de docentes rurales, para cerrar con un apartado de reflexiones finales.

Definición de lo rural y estadísticas

En nuestro país prevalece una definición de lo rural asociado a la cantidad de habitantes de una localidad. Como lo señala López (2017) se trata de un modelo de lo rural vinculado principalmente a criterios demográficos. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), si un poblado tiene menos de 2 500 personas se le considera rural, mientras que la población urbana son, de manera oficial, los asentamientos humanos con más de 2 500 habitantes. Tal definición tiene implicaciones en las vidas de las personas: es un elemento que organismos públicos, sociales y privados usan para definir si ofertan (o no) ciertos programas, si se instalan servicios (educativos, hospitalarios, de telecomunicaciones o bancarios, por mencionar algunos), incluso para definir el monto de participaciones y presupuestos públicos.

Además, el definir de manera limitada y cuestionable «lo rural» ha justificado el desarrollo de discursos y acciones de diversos intereses públicos y privados que han menospreciado lo que significa lo rural, mediante una exaltación de lo urbano

como sinónimo de progreso, desarrollo y modernidad. Tales discursos no dejan de destacar que los habitantes rurales han pasado de conformar el 52 % del total de la población mexicana en 1950 a 22 % en 2010.

Esta conceptualización se inscribe en lo que Dirven (2019, p. 6, citando a CEPAL, 2011), describe de la siguiente manera: «La mayoría de las definiciones censales en uso en la región fueron diseñadas para la organización de la ronda de Censos de 1960, sin debate conceptual y sin modificaciones sustanciales desde entonces», y se impuso el criterio de 2 000 habitantes para definir el límite máximo de pobladores de una localidad para ser considerada como rural. En algunas naciones se ha complementado tal criterio demográfico con otros para definir qué es lo rural, tal como se resume en la siguiente Tabla.

Tabla 1. *Definiciones oficiales de lo rural en algunos países de América Latina*

País	Criterios Demográfico/ Existencia de servicios públicos/ Administrativo	Criterio Demográfico (límite de número de habitantes para definir lo rural)	Inclusión de otros criterios
México	Demográfico	2 500	
Guatemala	Demográfico/ Existencia de servicios públicos	2 000	Que menos del 50 % de los hogares disponga de alumbrado y agua por tubería.

País	Criterios Demográfico/ Existencia de servicios públicos/ Administrativo	Criterio Demográfico (límite de número de habitantes para definir lo rural)	Inclusión de otros criterios
Cuba	Demográfico/ Administrativo/ Existencia de servicios públicos	2 000	<ul style="list-style-type: none"> a) Que no sea cabecera municipal. b) Serán urbanos los asentamientos poblacionales que tengan 2 000 o más residentes permanentes siempre que cumplan con las siguientes nueve características: <ul style="list-style-type: none"> 1. Trazado de calle y ordenamiento de las edificaciones en correspondencia con las características propias del asentamiento. 2. Presencia de espacios públicos representados por parques, plazas, paseos peatonales con posibilidades para el descanso, el esparcimiento y el intercambio social permanente. 3. Alumbrado público 4. Presencia de acueducto 5. Sistema de tratamiento de residuales 6. Servicio médico asistencial 7. Servicio de educación 8. Servicios gastronómicos y comerciales en correspondencia con el dimensionamiento poblacional del asentamiento. 9. Presencia de servicios de telefonía pública, correos y telégrafos, así como señales de radio y televisión.

País	Criterios Demográfico/ Existencia de servicios públicos/ Administrativo	Criterio Demográfico (límite de número de habitantes para definir lo rural)	Inclusión de otros criterios
Costa Rica	Existencia de servicios públicos		<p>Dos categorías de lo rural:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rural concentrado: centros poblados no ubicados en el área urbana que reúnen las siguientes características: <ol style="list-style-type: none"> a) El suelo está ocupado predominantemente por actividades no agropecuarias. b) Tienen 50 o más viviendas agrupadas o contiguas, en general, las distancias no son más de 20 metros entre sí. c) Disponen de algún servicio de infraestructura como electricidad domiciliaria, agua potable o teléfono. d) Cuentan con algunos servicios como escuela, iglesia, centro de salud, puestos de salud, guardia rural, etc. e) Disponen de pulpería y una pieza de esparcimiento. f) Se identifican por un nombre determinado, que los distingue de otras áreas pobladas. 2. Rural disperso: en donde están comprendidas las áreas no contempladas anteriormente.
Colombia	Administrativo/ Existencia de servicios públicos		<p>Que no sean cabeceras municipales, se caractericen por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella; que no cuenten con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco disponen, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.</p>

País	Criterios Demográfico/ Existencia de servicios públicos/ Administrativo	Criterio Demográfico (límite de número de habitantes para definir lo rural)	Inclusión de otros criterios
Argentina	Demográfico	2 000	Dos categorías de lo rural: 1) Población rural agrupada: es aquella que habita en localidades con menos de 2 000 habitantes. 2) Población rural dispersa: está conformada por las personas que residen en campo abierto, sin constituir centros poblados.
Brasil	Administrativo		Son rurales las poblaciones que no sean sede de municipios ni de distritos.

Fuente: Elaboración propia, con base en Guatemala (2014), ONEI (2017), Rodríguez y Saborío (2008a), DANE (2018), IGN (2010) e IBGE (2017).

Lo primero que salta a la vista es la diversidad de criterios usados por las naciones para definir qué es lo rural. También se destaca que en muchas ocasiones esta conceptualización es determinada a partir de lo urbano, como sucede en los casos de Cuba y Colombia. Además, los criterios para establecer qué es una población rural en ocasiones no son claros (basta ver el ejemplo colombiano), lo cual dificulta su medición, estimación, y comparación entre los países.

Perspectivas de otras naciones intentan ser más específicas y tomar en cuenta varios elementos para definir qué es lo rural, como el caso de Trinidad y Tobago:

(...) los distritos electorales con más de 200 habitantes por km² son urbanos, salvo si el número de agricultores y/o de hectáreas cultivadas es mayor que, respectivamente, el promedio o la mediana de la comunidad. En 2004, los umbrales eran 40 agricultores y/o 48 hectáreas cultivadas.

Además, también considera la distancia o dificultad de acceso a los mayores centros urbanos. (Dirven, 2019, p. 6)

La Tabla 1 podría constituir un insumo para cuestionar buena parte de los estudios internacionales que «muestran» el decrecimiento y la infravaloración de las poblaciones rurales: mientras los datos sigan apoyándose en criterios sin sustentos justificados y argumentados en los ámbitos demográficos, sociales, medioambientales, culturales, políticos y económicos, será justificado desconfiar de las mediciones, estadísticas e investigaciones que sostienen la preponderancia de lo urbano frente a lo rural.

Por ello, estudiosos de los contextos rurales en México señalan lo limitado de definir lo rural a partir del tamaño de una población, y más delicado aún que este criterio se emplee para el diseño e implementación de políticas públicas. Desde esta otra mirada se proponen enfoques más amplios vinculados al concepto de nueva ruralidad (Rodríguez y Meneses, 2011; Ávila, 2015; Rodríguez y Saborío, 2008b; Arias, 2005; Ramírez, 2003). Al respecto González y Larralde (2013) crearon un índice de ruralidad desde una visión multidimensional que disocie lo rural del subdesarrollo, o de las solo actividades agropecuarias, ya que, como lo señalan Zamudio, Corona y López (2008), en los contextos rurales de México se desarrollan diversas actividades económicas que permiten la construcción de un tejido o red entre sus habitantes.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha identificado que los territorios rurales latinoamericanos enfrentan procesos de cambio significativos que permiten identificar una nueva geografía económica, así como la necesidad de redefinir lo rural. Reconoce al menos

cinco enfoques desde dónde avanzar en esta construcción: de brechas y rezagos; demográfico; enfoque funcional; el continuo rural-urbano a través de gradientes, y el enfoque territorial (Gaudin, 2019).

Si tomamos como referencia la definición oficial de lo rural, y con base en el último Censo General de Población y Vivienda (2010), México ha experimentado un crecimiento de la población urbana sobre la rural. En 1970 la población rural ascendía a 41,3 % y en 2010 decrece a 22,2 %, lo que equivale a un poco más de 22 millones de personas (INEGI, 2010). Esta población se distribuye en 188 593 localidades, por encima de las urbanas que suman 3 651. Del total de localidades rurales, la gran mayoría tiene menos de 100 habitantes (139 156). Es importante señalar que una significativa cantidad de personas (16 107 633) habitan en localidades de entre 2 500 y 15 000 habitantes.

El país concentra mayor cantidad de población rural en entidades del sur: Oaxaca, Chiapas, Tabasco y Veracruz. En la parte central también hay algunos estados con una importante cantidad de población rural, como lo son Zacatecas, Hidalgo y San Luis Potosí. En el caso de las entidades colindantes con la frontera norte se ha detectado que la población rural es menor a 25 %, lo mismo que en la península de Yucatán (INEGI, 2010). Datos del último censo señalan que hay mayor porcentaje de población indígena en las zonas rurales: 14,7 % se catalogan como localidades indígenas; predominantemente indígena, 3,8 %; moderada, 7,3 % y de escasa población indígena, 74,3 % (INEGI, 2010).

Escuelas rurales en México

Acercarse a los números educativos de México debe hacerse con la aclaración que es el tercer sistema más grande del continente americano (solo detrás de Estados Unidos y Brasil), por lo cual las cantidades pueden ser apabullantes frente a la situación de otras naciones latinoamericanas. Las instituciones de educación básica (preescolar hasta grado 9) y media superior (grados 10 a 12) en el medio rural atienden a más de 6,8 millones de alumnos en México, quienes asisten a casi 133 000 escuelas (47 824 preescolares, 55 252 primarias, 22 474 secundarias y 7 277 bachilleratos), tal como se muestra en la Tabla 2. Casi la totalidad de tales instituciones son públicas, ya que la presencia de instituciones privadas se concentra en los centros urbanos.

Tabla 2. Número y porcentaje de alumnos y escuelas en el medio rural. Educación Básica y Media Superior. Ciclo escolar 2017-2018

Nivel educativo	Alumnos/ Escuelas	Tamaño de localidad menor a 100 habitantes	Tamaño de localidad de 100 a 249 habitantes	Tamaño de localidad de 250 a 499 habitantes	Tamaño de localidad de 500 a 2.499 habitantes	Total en el medio rural	Total absoluto	% en el medio rural
Preescolar	Alumnos	76 616	151 727	251 537	784 224	1 264 104	4 891 002	25,84
	Escuelas	7 169	12 583	11 910	16 162	47 824	89 579	53,38
Primaria	Alumnos	238 503	410 160	658 563	2 195 664	3 502 890	14 020 204	24,98
	Escuelas	11 843	14 741	12 091	16 577	55 252	96 920	57,00
Secundaria	Alumnos	54 792	92 252	229 394	1 031 186	1 407 624	6 536 261	21,53
	Escuelas	2 091	3 845	5 470	11 068	22 474	39 689	56,62
Media superior	Alumnos	26 208	34 443	92 281	553 116	675 048	5 237 003	12,88
	Escuelas	194	511	1 330	5 242	7 277	17 929	40,58

Fuente: Elaboración propia con datos de la «Tabla Distribución de alumnos y escuelas o planteles por nivel o tipo educativo y tipo de servicio o modelo educativo según tamaño de localidad (2017-2018)» (INEE, 2019b, p. 67).

De esta manera, 53,38 % de los preescolares, 57 % de las primarias y 56,62 % de las secundarias del país se localizan en comunidades menores a 2 500 habitantes. Es decir, aproximadamente 55 % de las escuelas de educación básica se ubican en contexto rural, mientras que la matrícula oscila entre 21 y 25 % del total del país. En media superior los planteles en el medio rural equivalen a 40 % del total nacional, en los cuales se atiende cerca del 13 % del estudiantado de tal nivel. No existen estadísticas que den cuenta de la presencia y situación en la educación superior en el medio rural.

En la educación básica la atención educativa se realiza a través de tres subsistemas: las escuelas comunitarias pertenecientes al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las generales y las indígenas.

El CONAFE fue creado a inicios de la década de los setenta del siglo XX, en un esfuerzo por incrementar la cobertura educativa del país. En el contexto nacional la cantidad de docentes era insuficiente para trabajar en todas las localidades rurales; por ello, el Consejo abrió escuelas en las comunidades rurales más pequeñas y dispersas que reunieran un mínimo de 4, y un máximo de 29 estudiantes. Todas estas escuelas son multigrado y es el único subsistema que ha sido planeado y diseñado para atender específicamente poblaciones educativas rurales.

A pesar de que en la actualidad existen suficientes docentes profesionales, CONAFE sigue operando con las mismas figuras que en sus orígenes: jóvenes egresados de educación media superior. Estos jóvenes se hacen acreedores a una beca, para continuar sus estudios universitarios, posterior a la conclusión de un año de servicio social

educativo. Originalmente a tales figuras educativas se les llamó Instructores Comunitarios, y posteriormente, con el auge de concepciones administrativas en el ámbito escolar impulsadas por gobiernos de derecha neoliberales, se les cambió a: Líderes para la Educación Comunitaria (LEC). Son figuras educativas del sistema educativo nacional que, en su gran mayoría, viven en las localidades donde laboran, ya que por su ubicación dispersa es imposible moverse día a día a tales sitios. Los habitantes de las comunidades se organizan para proporcionar el alimento y el hospedaje de los LEC durante su permanencia en las localidades.

Durante la última década el presupuesto del Consejo ha ido disminuyendo y, si bien durante años elaboró materiales y juegos didácticos (incluso equipamientos escolares pensados para los medios rurales), poco a poco ha dejado de producir la cantidad de materiales que llegó a elaborar.⁴⁷

Durante su historia ha diseñado e implementado dos modelos pedagógicos específicos para multigrado, desarrollando el modelo Dialogar y Descubrir (que funcionó hasta el año 2016) y el actual modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD) (véase: <https://www.gob.mx/conafe>). Es de destacarse que se trata de las pocas experiencias en América Latina relativas a la creación de modelos educativos específicos para multigrado.

Para el ciclo escolar 2017-2018 CONAFE trabajaba en poco más de 31 000 escuelas en todo el país (17 849 preescolares, 9 648 primarias y 3 548 secundarias), a las cuales asistían:

⁴⁷ Para ejemplificar sobre los limitados recursos que otorga el Estado al CONAFE: el salario mensual que reciben las figuras educativas (LEC) para trabajar en las escuelas de las localidades más pobres, alejadas y marginadas del país es el equivalente a 140 USD dólares (<https://www.gob.mx/conafe>).

155 457 alumnos de preescolar, 99 486 de primaria y 43 732 de secundaria, para un total de casi 300 000 estudiantes (INEE, 2019b).

El segundo subsistema es el de las escuelas generales. Funciona con docentes profesionales, es decir, egresados de Escuelas Normales⁴⁸ o Universidades Pedagógicas Nacionales. Ello ocurre en establecimientos educativos con una matrícula mayor a 30 alumnos. Estas escuelas se crearon mediante un proceso continuo iniciado en la década de 1920 (a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública), a través del establecimiento de la llamada Escuela Rural Mexicana, complementada por las Misiones Culturales. Durante décadas se pretendió que el docente rural fungiera como un «actor de desarrollo comunitario» y sus actividades no se limitaban a la enseñanza de los niños y adolescentes, ya que se buscaba que también desarrollase actividades con los miembros de las localidades. De esta manera, muchas escuelas llegaron a contar con parcelas para la siembra de diversos productos, además los profesores vivían en las Casas del Maestro, por lo que su presencia en las comunidades era permanente.

La noción de docente como «agente de desarrollo comunitario» se ha perdido durante las últimas décadas: buena parte del profesorado viaja todos los días desde sus hogares a los centros de trabajo rurales, aunque tal traslado les lleve varias horas de camino. Los únicos profesores que continúan viviendo en las localidades son los que trabajan en los sitios más aislados y en donde la comunicación terrestre no les permite trasladarse todos los días a sus hogares.

⁴⁸ Hay que destacar que, a diferencia de otros países latinoamericanos, las Escuelas Normales en México ofertan estudios universitarios con duración de cuatro años. Es decir, no son instituciones que ofrezcan educación técnica o media superior.

En la actualidad existen suficientes docentes profesionales para atender también las escuelas comunitarias de CONAFE, pero ha sido complejo que las escuelas regulares se ubiquen en las localidades más pequeñas y aisladas del país,⁴⁹ ya que es difícil encontrar disposición de los maestros para radicarse en esos sitios de manera permanente, como las circunstancias contextuales exigen.

En México, el subsistema de escuelas generales atendía en el ciclo escolar 2017-2018 a 4 335 584 alumnos del medio rural (811,835 en nivel preescolar; 2 779 088 estudiantes en primarias; 183,807 en secundarias y 560,854 en bachilleratos generales), lo que equivale al 63 % de los estudiantes totales del medio rural. Ello ocurre a través de 66 969 planteles: 21 992 preescolares, 36 800 primarias, 1290 secundarias y 6887 bachilleratos generales (INEE, 2019b).

A pesar de que la escuela general es el subsistema más grande en el medio rural, es el que menos ha generado modelos o materiales contextualizados para esos sitios. Los maestros y demás actores educativos deben adaptar los contenidos y materiales diseñados para escuelas urbanas. Tal como se profundizará en el siguiente apartado de Diseños Curriculares, el último intento por generar una propuesta pedagógica propia ocurrió en el año 2005 mediante la *Propuesta Educativa Multigrado* (SEP, 2005). Desde entonces, las acciones para enriquecer la educación rural y multigrado han sido prácticamente nulas en este subsistema. Es a nivel escuela, zona escolar o entidad federativa⁵⁰ donde se encuentran novedades pedagógicas relativas a lo rural o multigrado.

⁴⁹ A pesar de ello, las escuelas primarias generales atienden a 131 444 alumnos a través de 3 728 escuelas en localidades menores de 100 habitantes (INEE, 2019b). Números que rebasan la atención educativa del CONAFE.

⁵⁰ Para conocer buenas prácticas de escuelas rurales o experiencias a nivel entidad federativa novedosas, se recomienda revisar el capítulo 5 de INEE (2018), Leyva y Guerra (2019) y Juárez, Vargas y Vera (2015).

Hay que destacar que a nivel secundaria también existen las telesecundarias, de las cuales cerca del 18 % son multigrado (INEE, 2018). Desde sus inicios, en 1968, se planteó como una alternativa para ampliar la cobertura de la secundaria en zonas rurales a través de planteles donde los docentes (uno por grado escolar) se apoyaban para abordar las asignaturas en programas televisivos elaborados por el Estado. Desde la primera década del siglo XXI, la SEP ha dejado de producir buena parte de los programas televisivos educativos y ha obligado a las telesecundarias a trabajar mediante cuadernos de trabajo diseñados para esa modalidad. Para el ciclo escolar 2017-2018 existían 16 591 telesecundarias rurales en el país, mediante las cuales se atendían 983 704 adolescentes (INEE, 2019b).

El último subsistema, creado en 1978, es el de educación indígena el cual depende de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP. Solo atiende escuelas preescolares y primarias en localidades rurales donde habitan grupos originarios. A pesar de los procesos migratorios de las poblaciones indígenas a centros urbanos, la DGEI prácticamente no ha ampliado su ámbito de acción a las ciudades, ni plantea crecer su atención al nivel secundaria. En la década de 1980 su modelo de educación se llamó Educación Bilingüe Bicultural y fue sustituido en el año 2000 por el de Educación Intercultural Bilingüe. Atiende a 931 000 estudiantes (301 697 de preescolar y 629 877 de primaria), a través de 17 712 escuelas (8 467 preescolares y 9 245 primarias) en el medio rural (INEE, 2019b).

A nivel superior la educación tiene muy limitada presencia en las poblaciones rurales. En pocas cabeceras municipales pueden existir Universidades Tecnológicas; algún campus

de las once Universidades Interculturales oficiales o alguna subsección de las Escuelas Normales o de la Universidad Pedagógica Nacional. En el año 2019 se creó la Universidad del Bienestar Benito Juárez, la cual cuenta con 100 pequeñas sedes en el país, de las cuales casi todas se ubican en cabeceras municipales rurales.

Tal como examinaremos en los siguientes apartados, si algo define a la educación rural por parte de las acciones públicas es el olvido, la descontextualización y la inequidad educativa. Con excepción del CONAFE, el sistema educativo nacional ha diseñado acciones que casi nunca consideran las particularidades y diversidades de la educación rural y generalmente plantean acciones en distintos ámbitos educativos planeadas para los establecimientos urbanos, por lo que los actores educativos del medio rural (alumnos, docentes, directivos, miembros de las localidades) deben realizar adecuaciones permanentes a planes y programas de estudio, libros de texto, materiales educativos, incluso a la infraestructura y equipamiento escolares diseñados para escuelas urbanas por parte de las autoridades responsables.

Marco legal de la educación rural y multigrado

El Artículo 3º constitucional (el cual reglamenta los aspectos educativos) no menciona a la educación rural. Los planteamientos más cercanos aparecen donde se señala que lo educativo:

II) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. En

las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales (...);

En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural (...);

g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. (Artículo 3º modificado el 15 de mayo de 2019)

La Ley General de Educación (LGE) sí menciona a la educación rural y multigrado en los siguientes artículos:

Artículo 36. La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población (...).

Artículo 43. El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación. Para dar cumplimiento a esta disposición, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo lo siguiente: I. Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que cuenten con el personal docente capacitado para lograr

el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral; II. Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad; III. Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y IV. Promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura para la atención educativa en escuelas multigrado a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación (...).

Artículo 76. El Estado generará las condiciones para que las poblaciones indígenas, afroamericanas, comunidades rurales o en condiciones de marginación, así como las personas con discapacidad, ejerzan el derecho a la educación apegándose a criterios de asequibilidad y adaptabilidad (...)

Artículo 102. Las autoridades educativas atenderán de manera prioritaria las escuelas que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas, rurales y en pueblos y comunidades indígenas, tengan mayor posibilidad de rezago o abandono escolar, estableciendo condiciones físicas y de equipamiento que permitan proporcionar educación con equidad e inclusión en dichas localidades. (Congreso de México, 2019)

Al respecto, cabe hacer un par de señalamientos: la inclusión del artículo 43 es una añeja demanda de colectivos de docentes y de organizaciones sociales, que habían propugnado para que el Estado reconociese las particularidades del multigrado. Sin embargo, tal logro se vio

empañado por la inclusión en la LGE del siguiente artículo transitorio en el año 2019: «Décimo Sexto. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, realizarán las acciones necesarias a efecto de que, la educación multigrado que impartan en términos del artículo 43 de la Ley General de Educación, sea superada de manera gradual». Lo cual puede ser interpretado para la justificación del cierre de escuelas multigrado mediante procesos de consolidación de centros educativos rurales (véase Juárez, 2020).

Diseños curriculares y materiales educativos

Respecto a los diseños curriculares y materiales educativos dirigidos a la población rural, los hemos organizado por subsistema: educación comunitaria, general e indígena.

Comunitaria

En lo que compete a educación comunitaria, que opera a través del CONAFE, como lo hemos señalado se han promovido diseños curriculares que responden a características de las escuelas y localidades rurales en donde se ofrece el servicio educativo. El modelo *Dialogar y descubrir*, diseñado con el apoyo de especialistas pertenecientes al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), fue pensado para ser desarrollado por instructores comunitarios y para grupos multigrado. Si bien se basó en el currículum oficial vigente, buscó sintetizar algunos contenidos de aprendizaje. Fue organizado en tres niveles y contempla un currículum cíclico el cual propone que algunos contenidos tengan presencia en los diversos grados escolares y así facilitar el abordaje multigrado (Rockwell, 1997);

todas estas fortalezas le hicieron ganar reconocimiento tanto nacional como internacional.

A partir de 2016 el CONAFE implementa el *Modelo Basado en la Colaboración y el Diálogo* (ABCD), vigente a la fecha de redacción de este capítulo. Este busca el desarrollo de competencias que fomente el aprendizaje autónomo de los alumnos. Tal como su nombre lo señala busca que el facilitador, a través del diálogo, apoye al aprendiz para alcanzar la comprensión de los temas. Una de las principales diferencias que presenta con relación a *Dialogar y descubrir* es que promueve ciclos de tutoría y el apoyo en Unidades Autónomas de Aprendizaje (UAA). También está basado en el plan de estudio oficial para educación básica, se asume como un modelo flexible y que responde a una organización multigrado. Incluye seis campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del medio natural y social, exploración del medio natural, exploración del medio social y participación en comunidad; así como cuatro niveles de organización curricular: inicial, básico, intermedio y avanzado (CONAFE, 2016).

Ambas propuestas se acompañan de diversos materiales educativos. En el caso de *Dialogar y descubrir* contó con manuales para instructores, cuadernos de trabajo para los alumnos, tarjetas de trabajo e incluso un libro de juegos (Rockwell, 1997). El modelo ABCD no tiene tanta amplitud de materiales, propone un marco curricular de la educación comunitaria, así como las UAA traducidas en libros de apoyo a los alumnos (CONAFE, 2016).

General

Dentro del servicio educativo general nuestro país presenta una importante ausencia de propuestas curriculares dirigidas a las escuelas rurales. Se ha apostado por un currículum general, homogéneo y estandarizado que corresponde a cada docente adaptar a las características de los alumnos. Ya señalábamos que dentro de las escasas propuestas curriculares que se han promovido a nivel nacional está la *Propuesta Educativa Multigrado* (PEM-2005). Esta fue impulsada por la Secretaría de Educación Pública y construida con la participación de docentes multigrado de educación primaria del país. Tomó como punto de partida un estudio exploratorio sobre escuelas multigrado a nivel nacional que derivó en el reconocimiento de diversas fortalezas y áreas de mejora. En su estructura propone recomendaciones para la planeación y evaluación en el aula multigrado, así como adecuaciones curriculares que, a la fecha, constituyen un referente de organización del trabajo cotidiano de los docentes que atienden simultáneamente a más de un grado escolar (SEP, 2005).

Otro de los modelos curriculares dirigidos a la población rural es el que se ha impulsado específicamente para las escuelas telesecundarias. Esta modalidad que surge en 1968 para incrementar la cobertura de la educación secundaria en el país en las pequeñas localidades, se basó en el uso de la televisión. El modelo comprendía la clase televisada y el apoyo en materiales educativos (libro de conceptos y guía de aprendizaje) que permitían a los docentes abordar los diversos contenidos curriculares. En 2006 este modelo cambia, y se renueva tanto el currículum formal como los materiales educativos derivados. Se busca entonces promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación,

principalmente a través de la integración de una mediateca de donde el docente puede obtener diversos recursos para apoyar sus clases (SEP, 2005). Pese a que en 2011 se propuso una reforma curricular, esta no se tradujo en la actualización de los libros de apoyo para alumnos y docentes. A partir de 2018 se implementó un *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* que, para el caso de la secundaria, ha logrado operar solo para el primer grado, pues el gobierno federal impulsa otra propuesta curricular denominada *Nueva Escuela Mexicana*, la cual se planea desarrollar en el sistema educativo en el ciclo escolar 2021-2022.

Indígena

En lo relativo a educación indígena, México ha mostrado avances graduales en materia curricular. La adopción de un enfoque intercultural y bilingüe para la atención a las poblaciones indígenas ha derivado principalmente en el diseño de materiales educativos para preescolar y primaria que están en lenguas indígenas (Viveros, 2016). Se busca que los alumnos logren un bilingüismo equilibrado, y para ello se construyeron programas de estudio de lengua indígena y programas de español como segunda lengua. En el caso de la educación secundaria, se promovió que a través de una asignatura estatal se incorporara como uno de los campos temáticos la lengua y cultura indígena, la cual es obligatoria para localidades con 30 % o más de población indígena (SEP-CGEIB, 2012).

En los últimos años se destaca la construcción de *Marcos Curriculares* que se concretan en una serie de fascículos que abordan aspectos normativos, metodológicos, teóricos y pedagógicos de la educación indígena. Se busca que su revisión permita a docentes y directivos tomar «decisiones educativas

con pertinencia, eficacia y eficiencia, abarcando la evaluación como un acto permanente y coadyuvando al fortalecimiento de las identidades y la valoración de los conocimientos de los pueblos originarios y culturas migrantes» (INEE, 2015, p. 55).

Mención aparte es el modelo educativo impulsado por el Movimiento Zapatista que, de manera alternativa a la propuesta oficial, busca responder a las necesidades y características del territorio en donde se ubica. Se asume como una propuesta que busca la toma de conciencia para estos pueblos se «parte de reconocer los problemas e identificar la realidad que viven» (Martín, 2009, p. 11).

Formación inicial y continua de docentes rurales

Formación inicial

La formación inicial de los docentes que se desempeñan en contextos rurales es bastante heterogénea. En el caso de los que laboran en preescolar, primaria y secundaria egresan principalmente de las Escuelas Normales y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los planes de estudio que ofrecen las Escuelas Normales están determinados por la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE) ya que estas Instituciones de Educación Superior no cuentan con autonomía curricular. En la siguiente Tabla se enlista el histórico de planes de estudio de las Escuelas Normales. Cabe mencionar que actualmente se está en proceso de construcción de nuevas mallas curriculares con miras a su oficialización en 2021, y desde un esquema de currículo abierto y regional.

Tabla 3. Planes de Estudio de Escuelas Normales

Licenciaturas en:	Planes de estudio nacionales
Educación Preescolar	1984, 1999, 2012, 2018
Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	2012
Educación Primaria	1984, 1997, 2012, 2018
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	2004, 2012
Educación Secundaria	1936, 1945, 1959, 1976, 1983, 1999, 2018
Educación Física	1976, 1982, 1988, 2002, 2018
Educación Especial	1974, 1980, 1985, 2004, 2018 ⁵¹

Fuente: Tomado y adaptado de Medrano, Ángeles y Morales, 2017.

Son solo dos las licenciaturas que se vinculan con el trabajo en contextos rurales y se enfocan específicamente en educación indígena. Está documentado que algunas escuelas normales han diseñado trayectos formativos, o cursos optativos, principalmente enfocados en la docencia multigrado para preescolar y primaria (INEE, 2019a, 2018). Se destacaría el caso de la Licenciatura en Secundaria, con Especialidad en Telesecundaria, (planes 1999 y 2018) que está diseñada para la docencia en contextos rurales; esto por los orígenes mismos de esta modalidad.

En el caso de la UPN presenta una variedad de planes de estudio. Se destacan las siguientes: Licenciatura en

⁵¹ Cambia a Licenciatura en Inclusión Educativa.

Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena; Licenciatura en Intervención, Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicología de la Educación y Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Al igual que en las Escuelas Normales solo hay dos licenciaturas específicas para el contexto rural e indígena.

Este escenario permite identificar que hay escasa oferta de formación inicial para los futuros docentes que se desempeñarán en localidades rurales; esto deriva en dificultades para enfrentar aspectos pedagógicos, didácticos y de gestión que demandan los estudiantes y sus comunidades. Además, se vincula a que el currículum de Educación Básica está diseñado para un estudiante urbano y, como señalan Arteaga, Popoca y Juárez (2020), con una escasa atención a lo local, es decir al alinear la formación inicial de docentes a lo que propone el plan y los programas de estudio de educación básica, no se requiere una contextualización para lo rural.

Formación continua

Respecto a espacios y modalidades de formación continua hemos de señalar que en los últimos años las políticas educativas han apostado por una oferta genérica, a través de cursos o talleres que integran un catálogo nacional o estatal, sobre temas vinculados con el currículum vigente a nivel nacional. También en años recientes se ofertaron diversos espacios que pretendían consolidar el hoy extinto Servicio Profesional Docente, que demandaba a los docentes integrar diversas evidencias para ser evaluados. Identificamos serias dificultades para hacer realidad un Sistema de Formación Continua de Docentes.

Si pensamos en lo que se ofrece desde algunas modalidades o tipos de servicio, la educación indígena ha contado con mayores espacios de actualización y capacitación encaminados a este tipo de contextos. No así el caso de los docentes multigrado, ya que después de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM-2005), que se acompañó de espacios para su análisis y reflexión entre docentes, no se ha promovido nueva oferta (Cano, Ibarra y Ortega, 2018).

Por otro lado, dentro de los programas de posgrado o diplomados específicos para contextos rurales identificamos los siguientes: Especialidad en docencia multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen; Especialidad en docencia multigrado de Hidalgo (en proceso de apertura) y un diplomado en atención a grupos multigrado operado en algunas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Como hemos señalado, al no ser visible la docencia rural, tampoco se han generado espacios específicos que respondan a las necesidades de profesionalización en estos contextos. De esta manera se identifican escasas oportunidades de formación centradas en la práctica educativa de los maestros y situadas en sus contextos de trabajo, que se relacionen con sus necesidades locales y promuevan su autonomía profesional.

Reflexiones finales

Los retos que enfrenta la educación rural en México se resumen en la siguiente Tabla, la cual se elaboró para el multigrado, pero de la que prácticamente todos los aspectos podrían ser extensivos hacia la educación rural.

Tabla 4. Retos de las escuelas multigrado en educación básica

Temas	Escuelas multigrado SEP	Escuelas multigrado CONAFE
1. Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Un currículo nacional que le falta mayor articulación entre los tres niveles de educación básica, y donde los temas tienden a fragmentarse por grado y asignatura. - Frente a esta estructura unigrado en los planes y programas de estudio de educación básica vigentes, faltan adecuaciones curriculares para la educación multigrado. Las últimas adecuaciones se hicieron en la Propuesta Educativa Multigrado 2005, la cual se elaboró con base en el Plan y programas de estudio de primaria de 1993. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustes del modelo pedagógico del CONAFE, a partir de los nuevos cambios en el Plan y programas de estudio de educación básica, conservando su relevancia y pertinencia para una educación comunitaria en el medio rural. - Falta una mayor articulación en las adaptaciones curriculares de los servicios de educación comunitaria de preescolar, primaria y secundaria.
2. Materiales educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de materiales de apoyo para el docente y para los estudiantes adecuados para multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiencia y retraso en la entrega de material didáctico. - Faltan materiales para los tres niveles de educación básica que faciliten la atención al multigrado y apoyen a los LEC en el manejo de los enfoques de enseñanza del currículo nacional.
3. Formación inicial y continua de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de oferta educativa en la formación inicial y continua de docentes para la atención a grupos multigrado. - Pocos espacios de capacitación para atender a docentes que laboran en aulas multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente capacitación de las figuras docentes. - Falta de espacios idóneos para reuniones regionales y microrregionales. - Persiste una programación de los cursos de formación continua desde las Delegaciones que en ocasiones no responde a las necesidades de los LEC.

Temas	Escuelas multigrado SEP	Escuelas multigrado CONAFE
4. Condiciones laborales de las figuras docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Situación de aislamiento y condición de soledad en que se encuentran los docentes, principalmente en escuelas unitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jóvenes que prestan un servicio social educativo con un monto de beca que no cubre sus necesidades básicas y muchos de ellos enfrentan condiciones precarias de hospedaje y alimentación, que deben cubrir los habitantes de las localidades.
5. Supervisión escolar y acompañamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Débiles condiciones institucionales para brindar acompañamiento y asesoría continua a los docentes. - Presencia de un esquema tradicional donde predominan las tareas administrativas y sindicales sobre lo pedagógico. - Atención a múltiples programas educativos y sociales que deben operar las supervisiones, por lo que aumenta la necesidad de duplicar recursos y acciones, tendientes a reforzar procesos burocráticos. - Insuficiente formación a los equipos técnicos pedagógicos de la supervisión sobre educación multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente profesionalización de las figuras de apoyo. - Limitada cobertura en escuelas por parte de los Asesores Pedagógicos Itinerantes.
6. Infraestructura y equipamiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura precaria y equipamiento insuficiente. - Precariedad o ausencia de servicios públicos básicos para el funcionamiento de una escuela como baños, agua potable y drenaje. - Precariedad o ausencia de servicios de conectividad e Internet en la escuela. - Insuficiencia en el abastecimiento y el mantenimiento técnico en equipo de cómputo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura precaria y equipamiento insuficiente. - Precariedad o ausencia de servicios de conectividad e Internet en la escuela. - Insuficiencia en el abastecimiento y el mantenimiento técnico en equipos de cómputo. - Irregularidad en los títulos de propiedad de las escuelas, lo que impide que sean beneficiadas por programas de apoyo a la infraestructura.

Temas	Escuelas multigrado SEP	Escuelas multigrado CONAFE
<p>7. Gestión escolar y liderazgo de autoridades escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Irregularidad en el servicio (mayor suspensión de clases). - Alta rotación de directores y docentes; constantes cambios y desplazamientos, incluso durante el ciclo escolar, validado por la supervisión escolar. - Directores comisionados que asumen doble función (dirección y docencia) donde lo administrativo resta de manera significativa tiempo a la tarea pedagógica. - Falta de figuras de apoyo administrativas a las escuelas multigrado, particularmente unitarias. - No hay lineamientos claros a nivel federal para la formación de grupos multigrado, por lo que de manera arbitraria directores y docentes en cada escuela lo definen, y en ocasiones no consideran criterios pedagógicos al integrar grupos con grados y ciclos discontinuos. - Participación de los comités de padres de familia predominantemente en tareas de gestión de recursos materiales para la escuela y administrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deserción de los LEC. - Centralización de las instancias de gestión y operación de los servicios comunitarios en las oficinas de las delegaciones estatales. - Condiciones laborales de los LEC determinadas por una beca insuficiente para cubrir lo básico y por la pobreza y marginación que enfrentan los habitantes de las comunidades. - Participación de las Asociaciones de Padres de Familia (APEC) predominantemente en tareas de gestión de recursos materiales para la escuela y administrativas.
<p>8. Evaluación y sistemas de seguimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistencia de criterios específicos para evaluar los aprendizajes de alumnos y el desempeño de docentes de escuelas multigrado por parte del INEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistencia de criterios específicos para evaluar los aprendizajes de alumnos por parte del INEE.

Temas	Escuelas multigrado SEP	Escuelas multigrado CONAFE
9. Prácticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas educativas con dificultades en la planeación, la intervención y la evaluación en donde todos los grados y estudiantes avancen de forma óptima en el logro de los aprendizajes. - Reducción en el tiempo efectivo de enseñanza debido a las dificultades para gestionar el trabajo simultáneo para varios grados. - Dificultades para la adecuación del currículo a partir de diferentes niveles de complejidad en los temas de enseñanza según grado, madurez y avance de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de enseñanza con pocos conocimientos pedagógicos para la alfabetización inicial de los estudiantes de 1º y 2º grados. - Limitados elementos pedagógicos para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje en las diferentes asignaturas. - Dificultades para la adecuación del currículo a partir de diferentes niveles de complejidad en los temas de enseñanza según grado, madurez y avance de los estudiantes.

Fuentes: Elaboración de investigadores de la RIER con base en la revisión de diversos trabajos publicados sobre multigrado.

Nota: La presente Tabla aparece en la Evaluación de Políticas Multigrado, elaborada por la RIER y el INEE (INEE, 2018).

A los anteriores puntos habría que sumar la participación de las madres y padres de familia y miembros de las localidades en la educación rural. Tradicionalmente tal participación se ha limitado al sostenimiento de los planteles escolares, mediante la participación comunitaria en la construcción y mantenimiento de escuelas, además de brindar el apoyo de alimentación y hospedaje a las figuras educativas LEC del CONAFE. Sin embargo, tal participación debería ser activa y horizontal frente a los contenidos escolares. Es decir, fomentar acciones para que la escolarización salga de las paredes de las escuelas y se acerque de manera colaborativa a los saberes y conocimientos locales, al mismo nivel que los contenidos expresados en los planes y programas de estudio.

Desde 2016 las propuestas más sustentadas para fortalecer la educación rural y el multigrado han provenido de dos instancias: el desaparecido INEE y la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Estas instancias trabajaron de manera colaborativa, junto con buena parte de los gobiernos de las entidades del país, para construir y publicar en 2017 el *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado* (PRONAEME). A su vez, también de manera colaborativa, realizaron la evaluación más relevante que se ha hecho en México durante los últimos 15 años referente al multigrado (INEE, 2018). En su Informe Final, documento amplio y sustentado, el Cuadro Final 7.3. (p. 745) realiza un detallado resumen de las fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones para la educación rural y multigrado.

Ambos textos, junto con otros insumos, fueron la base para que el INEE (2019c) emitiese el último día de su existencia las *Directrices para mejorar la educación multigrado*, las cuales

son una serie de recomendaciones de acciones y políticas educativas dirigidas a las autoridades de los tres niveles de gobierno a fin de fortalecer tal modalidad. A su vez, la RIER elaboró una serie de propuestas al gobierno actual en materia de política educativa rural, elaboradas en el marco de una serie de Foros convocados por el Senado de la República en 2018 (RIER, 2018).

Por lo tanto, propuestas para fortalecer la educación rural en el país existen, lo que falta es interés de las autoridades por implementarlas. Mientras ello ocurre, si es que llega a pasar, la labor de los académicos será la de trabajar de manera colaborativa con las escuelas rurales, sitios donde existen infinitas posibilidades para aprender y reconocer las experiencias que desarrollan los docentes, los directivos, los alumnos y miembros de las comunidades durante su trabajo cotidiano.

Referencias bibliográficas

- Arias, P. (2005). Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En: H. Ávila Sánchez (ed.) *Lo urbano-rural ¿Nuevas expresiones territoriales?* (pp. 123-160). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez Bolaños, D. (Coords.) (2020). *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Ávila Sánchez, H. (Coord.) (2015). *La ciudad en el campo, expresiones regionales de México*. Cuernavaca, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (Eds.) *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 33-58). México: Nómada.
- Congreso de México (2019). Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- CONAFE (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria modelo ABCD Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: Autor.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia- DANE (2018). *Manual de conceptos. Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Bogotá: Gobierno de Colombia/ DANE.

- Dirven, M. (2019). *Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto. 2030*. Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe, No. 2. Santiago de Chile: FAO.
- González, S. y Larralde, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. En: Consejo Nacional de Población CONAPO, *Situación demográfica de México* (pp. 141-157). México D.F: CONAPO.
- Guatemala. Consejo Nacional de Desarrollo Urbano y Rural (2014). *Plan Nacional de Desarrollo K'atun: nuestra Guatemala 2032*. Guatemala: Conadur/Segeplán.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE. (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: caracterización del problema y la política educativa*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE. (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. Ciudad de México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE. (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE. (2019a). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Ciudad de México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE. (2019b). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. Ciudad de México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE. (2019c). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2017). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE Coordenação de Geografia.
- Instituto Geográfico Nacional de Argentina- IGN (2010). *Tabla Población urbana y rural (año 2010)*. Disponible en: <https://www.ign.gob.ar/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía- INEGI (2010). *XIII Censo de población y vivienda*. México: INEGI
- Juárez Bolaños Diego (coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Nómada.
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. Á. (2015, enero-diciembre). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos* (6), 15-27.
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- López, I. (2017). La nueva ruralidad y la nueva gobernanza en México: una propuesta de categorización territorial operativa para los nuevos territorios rurales. *Sociológica*, 32(92), 217-239.
- Martín, M. (2009). *Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN): educación en resistencia*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Ciudad de México: INEE.
- Oficina Nacional de Estadística e Información- ONEI. República de Cuba (2017). *Indicadores demográficos de Cuba y sus territorios*. La Habana: ONEI.
- Ramírez, B. (2003). La vieja agricultura y la nueva ruralidad. Enfoques y categorías desde el urbanismo y la sociología rural. *Sociológica*, 18(51), 49-71.
- Red Temática de Investigación de Educación Rural- RIER (2018). Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México. *Revista Pluralidad y Consenso*. 8 (38), octubre-diciembre, 78-85.
- Rockwell, E. (1997). Escuelas comunitarias: una primera alternativa para el medio rural. *Revista Colombiana de Educación* 34, 1-16.
- Rodríguez, A. y Meneses, J. (2011), «Transformaciones rurales en América Latina y sus relaciones con la población rural». Reunión de Expertos sobre Población, Territorio y Desarrollo Sostenible, Santiago, 16-17 de agosto. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Rodríguez, A. y Saborío, M. (eds.) (2008a). *Lo rural es diverso: evidencia para el caso de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Rodríguez, A. y Saborío, M. (2008b). Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas sobre la definición y medición de lo rural. En: A. Rodríguez y M. Saborío (eds.) *Lo rural es diverso: evidencia para el caso de Costa Rica* (pp. 1-14). Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Secretaría de Educación Pública- SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México: autor.
- SEP-CGEIB (2012). Asignatura Estatal *Lengua y Cultura Indígena. Primer Grado-Educación Secundaria*. México: SEP.
- Viveros, J. (2017). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena. Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Educare*, 20(2) 1-26.
- Zamudio S., Corona A. y López, I. (2008). Un índice de ruralidad para México. *Espiral*, 14(42), 179-214.



La educación rural en el Perú

*Patricia Ames*⁵²

Introducción

La educación rural en el Perú es un tema de central importancia y, paradójicamente, con frecuencia marginado a lo largo de la historia. Su importancia no es solo demográfica: a mediados de siglo xx el Perú era todavía un país predominantemente rural, y aunque hoy se haya convertido en uno predominantemente urbano, las ciudades y pueblos están estrechamente conectados de múltiples formas con las zonas rurales que los rodean. Social y culturalmente, las zonas rurales concentraron la mayor cantidad de pueblos originarios y por ello la discusión en torno a este tema con frecuencia se engarza con, pero no está limitado a, la educación de los pueblos originarios, ya que existen poblaciones no originarias mayoritarias en zonas rurales, así como miembros de pueblos originarios que habitan en las ciudades, por lo que la discusión en los últimos años intenta visibilizar los puntos de contacto, pero

⁵² Doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres; Profesora asociada, Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: pames@pucep.edu.pe.

también las diferencias entre las necesidades de los diversos grupos que atiende la educación rural, así como de formas de atención diferenciadas y flexibles acordes a ellas. Es posible que esta discusión, y las persistentes brechas que se verifican con la educación urbana, permitan revertir la tendencia a marginar las necesidades de la educación rural (tanto en términos de asignación presupuestal, como en términos pedagógicos y curriculares) a fin de avanzar hacia un sistema educativo más equitativo.

En este capítulo se ofrece una breve caracterización del diverso y complejo ámbito rural peruano, las definiciones oficiales y la discusión en torno a ellas, para luego examinar las dimensiones y características de la educación rural, ofreciendo estadísticas actualizadas. Al presentar las escuelas rurales, se aborda una característica predominante de la educación rural como es la modalidad multigrado. A continuación, se discute la formación docente para las áreas rurales. Posteriormente reseñamos los avances en materia de política educativa que han tenido lugar en los últimos años, señalando las problemáticas que tratan de afrontar. Finalizamos el capítulo con reflexiones sobre algunos desafíos pendientes para la educación rural peruana.

Definición(es) de lo rural

En el Perú, de acuerdo a la definición censal que proporciona el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), el área rural o centro poblado rural es aquel que no tiene más de 100 viviendas agrupadas contiguamente, ni es capital de distrito; o que, teniendo más de 100 viviendas, estas se encuentran dispersas o diseminadas sin formar bloques o núcleos (INEI, 2018).

De acuerdo al último censo nacional (2017) la población peruana asciende a 31 237 385 de habitantes. De ellos, 6 069 991 residen en zonas rurales, lo que constituye el 20,7 % de la población peruana (INEI, 2018). Esta cifra supone un descenso importante en relación al censo anterior (2007), donde se reportaba un 27,5 % de población rural (INEI, 2018). Sin embargo, el promedio nacional esconde situaciones regionales predominantemente rurales, ya que existen departamentos del país donde la población rural es mayoritaria, como Huancavelica (69,5 %), Cajamarca (64,6 %), Amazonas (58,5 %) y Apurímac (54,2 %).

La definición de lo rural con frecuencia ha sido discutida en la literatura especializada, señalando la complejidad de la realidad rural y las limitaciones de la definición censal. El propio INEI usa una definición diferente de lo rural para las encuestas de hogares: «centros poblados con menos de 2 mil habitantes, en el que por lo general su principal característica es tener viviendas dispersas» (INEI, 2018, p. 17). Un criterio más amplio, como distritos de menos de 20 000 habitantes, arrojaba para el censo anterior (2007) que la población rural sería de 39 % (La Revista Agraria, 2008).

Sin embargo, la definición oficial es la que se emplea para clasificar los centros poblados y en consecuencia las instituciones educativas que atienden a esa población.

La literatura en torno a lo rural indica que no se trata solo de un criterio demográfico lo que define lo rural, sino también de un conjunto de características sociales, culturales, políticas y económicas. Con frecuencia lo rural ha estado asociado a lo agropecuario, pero la discusión de las últimas décadas ha señalado que las actividades económicas en el mundo rural

se han diversificado, y que si bien lo agropecuario ocupa un lugar importante, no es la actividad única ni exclusiva de los pobladores rurales, que también producen otros bienes, artesanías por ejemplo, o productos elaborados sobre los insumos producidos, dando lugar a la pequeña y mediana industria; ofrecen servicios diversos, para el turismo o el comercio por ejemplo, y emplean su trabajo en diversas actividades de generación de ingresos complementarias al trabajo agrícola, como la extracción de recursos naturales o la construcción de infraestructura pública (Ames, 2010, 2018).

La discusión reciente asimismo busca romper con la dicotomía urbano-rural que establece una clara frontera entre ambos, resaltando los múltiples vínculos entre estos espacios, intensificados por la constante migración de los pobladores rurales a la ciudad. La migración rural-urbana no es unidireccional ni permanente en todos los casos, y más bien se verifica un flujo constante de personas, bienes y servicios entre campo y ciudad, así como situaciones de doble residencia, que generan nuevas y complejas articulaciones. El contacto prolongado y el movimiento de pobladores rurales a espacios urbanos también han producido procesos de urbanización en los poblados rurales que están cambiando sus patrones de asentamiento y formas de vida. Todos estos cambios en el mundo rural han sido descritos bajo el concepto de «nueva ruralidad» en un conjunto de trabajos tanto en el Perú como en América Latina (Diez, 2014; Pérez, 2007; Monge, 2007; Eguren, 2007; Schejtman y Berdegué, 2004; Teubal, 2001).

En términos culturales, el mundo rural peruano es diverso, y en él tienen una presencia importante los pueblos originarios: de acuerdo al Ministerio de Cultura, en el Perú

viven actualmente 55 pueblos indígenas u originarios (51 en la Amazonía y 4 en los Andes).⁵³ De acuerdo al último censo (2017), 11 % de la población peruana de más de 5 años tiene como lengua materna el quechua, el aymara o alguna otra lengua originaria, lo cual suma 2 344 487 personas, pero este porcentaje es más del triple para las zonas rurales, donde asciende al 37,4 % (2 045 601 habitantes). Es decir, que la mayor parte de hablantes de lenguas originarias se concentra en zonas rurales. Adicionalmente, en el último censo se consideró por primera vez una pregunta sobre autopercepción étnica de la población de 12 y más años de edad. De acuerdo a ella, 25,5 % de la población de 12 años a más se autopercibe como perteneciente a un pueblo originario, por sus costumbres y antepasados, mientras que en las zonas rurales este porcentaje es del 44,4 %. Asimismo, un 3,1 % de la población rural de 12 a más años, se identifica como afrodescendiente.

El mundo rural peruano es asimismo muy heterogéneo en términos económicos: una parte importante de la población rural produce en pequeñas parcelas para el consumo propio con pocos excedentes que se venden en los mercados locales, mientras que paralelamente existen productores articulados a mercados de exportación y grandes corporaciones que proveen de insumos y tecnología. En los últimos años ha crecido el procesamiento y comercialización de productos agropecuarios a escala internacional en terrenos agrícolas que se han ganado al desierto gracias a grandes obras de irrigación o nuevas tecnologías antes no disponibles. A la vez, se aprecian procesos de reconcentración de la tierra en estos espacios, favoreciendo a las grandes industrias exportadoras.

⁵³ Fuente: Base de datos de pueblos indígenas u originarios: <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>.

La pobreza sin embargo sigue siendo predominante en los ámbitos rurales: en el 2018 el 42,1 % de la población vivía en condición de pobreza y 10 % en pobreza extrema, mientras que en la zona urbana la pobreza era del 14,4 % y la extrema pobreza del 0,8 % (INEI, 2019).

En el ámbito político, las municipalidades rurales se han consolidado en las últimas cuatro décadas, permitiendo un nivel de interacción más directo con el Estado, y nuevas dinámicas de representación y poder político, con una mayor presencia social y política de diversos actores en el escenario rural. Las dinámicas políticas en el escenario rural no están exentas de conflictividad, e involucran a un conjunto cada vez más amplio de actores, desde el Estado —en sus diversas instancias— hasta pequeñas y grandes empresas extractivas y agroexportadoras, pasando por comunidades campesinas y nativas, organismos no gubernamentales, iglesias, movimientos políticos y gremios diversos.

El Perú es uno de los países con mayor biodiversidad en el mundo: sus zonas rurales se ubican en una variedad de pisos ecológicos y producen en ecosistemas muy diversos. Pero esta diversidad es también frágil: el Tyndall Center declaró al Perú el tercer país más vulnerable al cambio climático en 2004. Los efectos del cambio climático (como el aumento del calor, la disponibilidad de agua, la desertificación, la pérdida de glaciares) son aún más problemáticos para los pobladores de ámbitos rurales, que dependen de la predictibilidad del clima y el acceso a fuentes de agua para garantizar su seguridad alimentaria, lo cual los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad.

En este escenario complejo y cambiante opera un conjunto de instituciones educativas que describimos a continuación.

La educación en áreas rurales

La educación en cifras

De acuerdo al Ministerio de Educación, la población rural en el Perú es atendida en el año 2019 por 51 594 instituciones y programas educativos del servicio de Educación Básica Regular - EBR, es decir los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria. Estas escuelas constituyen el 48 % de las instituciones educativas EBR del país. En ellas se desempeñan 103 364 docentes, atendiendo a 1 216 554 estudiantes entre 3 y 17 años (o más), que forman el 15 % del alumnado en el país.⁵⁴ La Tabla 1 ofrece una descripción de los niveles, edades correspondientes, número de grados y de escuelas por nivel educativo y el porcentaje de escuelas rurales frente al total nacional. En ella se puede apreciar que el servicio menos presente en número y porcentaje es la secundaria rural, lo que es fuente de temprana migración para muchos adolescentes rurales.

Tabla 1. Niveles y características del sistema educativo peruano en áreas rurales (Educación Básica Regular), 2019

Nivel	Edad normativa	No. de grados	No. de escuelas rurales	% del total nacional
Inicial	3-5	3	24 829	46 %
Primaria	6-11	6	22 378	58 %
Secundaria	12-16	5	4 387	30 %

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón de Instituciones Educativas 2019. Elaboración propia

⁵⁴ Datos a diciembre del 2019 de ESCALE -Estadística de la Calidad Educativa, sistema estadístico del Ministerio de Educación. Disponible en: www.escale.minedu.gob.pe.

Adicionalmente existen 21 centros de Educación Básica Alternativa (para jóvenes y adultos que no accedieron o culminaron la educación básica) y 15 de Educación Básica Especial (para niños y jóvenes con necesidades especiales) en las zonas rurales. Hay asimismo una limitada oferta para la formación técnica productiva (42 centros) y para la educación superior no universitaria (25 centros), que permite entender que una de las principales razones de la migración de los jóvenes rurales sea el escaso acceso a instituciones de educación superior. En la Tabla 2 se muestra el total de docentes que atienden en estos servicios y los alumnos matriculados en zona rural. Se incluye también el total de instituciones urbanas y rurales, lo cual permite apreciar la gran diferencia en la disponibilidad de estos servicios según área de residencia. Así por ejemplo, si en áreas urbanas existen 2 433 instituciones de educación básica alternativa -es decir, el servicio educativo para jóvenes y adultos que no pudieron culminar su primaria y secundaria en la edad correspondiente y deseen hacerlo- en las zonas rurales solo existen 21.

Tabla 2. *Instituciones, docentes y alumnado en básica alternativa, especial, técnica productiva y superior no universitaria en áreas rurales, 2019*

Etapa, modalidad y nivel educativo	Número de instituciones			Docentes	Alumnos
	Total	Área			
		Urbana	Rural	Rural	Rural
Básica Alternativa	2 454	2 433	21	98	1 172
Básica Especial	888	873	15	19	60
Técnica-Productiva	1 803	1 761	42	169	3 647
Básica alternativa	2454	2433	21	98	1172

Etapa, modalidad y nivel educativo	Número de instituciones			Docentes	Alumnos
	Total	Área			
		Urbana	Rural	Rural	Rural
Básica especial	888	873	15	19	60
Técnico-productiva	1803	1761	42	169	3647
Superior no universitaria	1040	1015	25	415	4975
Pedagógica	184	181	3	70	1198
Tecnológica	824	804	20	287	3236
Artística	32	30	2	58	541

Fuente: Ministerio de Educación - Padrón de Instituciones Educativas 2019.

La educación multigrado

Las instituciones educativas primarias en áreas rurales operan en su mayoría en la modalidad multigrado: El 92 % de las escuelas primarias rurales son multigrado. La característica multigrado puede darse de dos maneras: cuando un docente enseña más de un grado a la vez, lo que llamamos *polidocente multigrado*, que supone el 47 % de las escuelas rurales; y cuando un docente enseña todos los grados a la vez, lo que llamamos *unidocente multigrado*, que supone 45 % de las escuelas rurales. Solo en el 8 % de las escuelas rurales hay un docente por grado (polidocente completo), como puede apreciarse en la Tabla 3.

Tabla 3. *Instituciones educativas primarias según área y característica, 2019*

Nivel educativo y característica	Total	Área		% multigrado
		Urbana	Rural	Rural
Primaria	38 605	16 227	22 378	100 %
Polidocente completo	14 304	12 531	1 773	8 %
Polidocente multigrado	13 683	3 154	10 529	47 %
Unidocente multigrado	10 618	542	10 076	45 %

Fuente: Ministerio de Educación - Padrón de Instituciones Educativas 2019. Elaboración propia.

En las últimas dos décadas se ha logrado una mayor conciencia de la necesidad de dotar de mayores orientaciones a los docentes de aulas multigrado. Ello se refleja en documentos, normativas y acciones de formación en servicio desde el Ministerio de Educación. Así, encontramos diversos estudios y propuestas de orientación para el trabajo en aulas multigrado (Montero et al, 2002; Ames, 2004; Rodríguez, 2004; Ministerio de Educación, 2009; Ministerio de Educación, 2012; Ministerio de Educación, 2017a). En 2016 se aprobaron los «Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural», y en el 2017 la «Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural», la cual incluye estrategias de atención y aprendizaje en el aula multigrado (diferenciada, simultánea; directa, indirecta), lista los recursos educativos disponibles, y ofrece orientaciones para la planificación curricular. También se publicó en 2016

una «Guía de orientaciones para docentes de primaria de escuelas multigrado y unidocente en el uso pedagógico del cuaderno de autoaprendizaje», cuadernos que el Ministerio distribuye a todas las escuelas públicas del país y para todos los grados. Paralelamente, en 2016 dio inicio un programa de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado, que suponía un conjunto de acompañantes formados en estrategias multigrado que capacitaban y visitaban a los docentes de aula. Este programa emplea grupos de interaprendizaje, visitas al aula y talleres de actualización docente. Las evaluaciones realizadas al programa sin embargo señalan un conjunto de elementos que requieren atención para su afianzamiento, como garantizar el perfil mínimo requerido en los acompañantes, una mejor comunicación con los docentes, así como una ratio menor de acompañante/docentes, una estrategia clara de monitoreo y seguimiento, garantizar la continuidad de los docentes capacitados en las escuelas, entre otras (Nadramija, 2018).

En términos generales, sin embargo, la educación multigrado sigue viéndose por muchos como una alternativa educativa defectuosa, necesaria por la baja cantidad de alumnos presente en las escuelas rurales. Ello lleva por ejemplo a que algunos decisores de política educativa propugnen la desaparición de las escuelas unidocentes y su progresiva conversión en escuelas multigrado, como se aprecia en un plan de gobierno en las últimas elecciones generales del 2016.⁵⁵ Ello es evidencia de la escasa comprensión aún existente de las posibilidades pedagógicas de la educación multigrado y de su potencial metodológico para la atención a la diversidad en el aula monogrado, así como del hecho

⁵⁵ Se trata del plan de Alianza Popular: http://www.spaciolibre.pe/wp-content/uploads/2016/01/planes/04APRA_PPC.pdf.

que son las condiciones de operación (pobreza, aislamiento, accesibilidad, recursos disponibles, etcétera), más que la modalidad o característica, lo que puede tener un efecto negativo en el desempeño estudiantil.

En el nivel inicial también se emplea la modalidad multigrado, pero el sistema estadístico no arroja esta información, sino que indica el tipo de programa ofrecido (ver Tabla 4). Aquí conviene destacar la importante presencia de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), que están a cargo de una promotora de la localidad, mas no de una maestra con título profesional. En el ciclo II (3-5 años), las zonas rurales tienen casi el triple de PRONOEI que las urbanas, si bien el servicio mayoritario es el de jardín, a cargo de maestras. Con frecuencia se ha señalado que la falta de docentes profesionales en el nivel inicial es reflejo de la menor importancia que se le ha dado a la educación en estas áreas, y se aboga por una mayor profesionalización del servicio educativo que se ofrece. De otro lado, las promotoras de PRONOEI viven en la localidad y, en las comunidades campesinas y nativas de pueblos originarios, hablan la misma lengua que los niños y niñas. La sustitución de dichas promotoras por maestras con título profesional, pero sin conocimiento de la lengua y cultura de niños tan pequeños puede por tanto ser problemática. Por ello se aboga también por ofrecer alternativas de profesionalización y un mayor reconocimiento a dichas promotoras.

Tabla 4. Número de instituciones por característica del servicio, educación inicial 2019

Característica del servicio	Total	Área	
		Urbana	Rural
	53 706	28 877	24 829
Cuna	32	32	0
Jardín	33 854	19 294	14 560
Cuna-jardín	1 719	1 678	41
PRONOEI Ciclo I (0-2 años)	7 369	5 131	2 238
PRONOEI Ciclo II (3-5 años)	10 732	2 742	7 990

Fuente: Ministerio de Educación - Padrón de Instituciones Educativas. Elaboración propia.

En el nivel secundario, donde hay una cantidad de colegios mucho menor, tanto en comparación con las zonas urbanas como en comparación con las escuelas primarias rurales, existen 3 tipos de servicio: el mayoritario es la secundaria presencial, y se han implementado también programas de educación a distancia y la modalidad en alternancia (alternan periodos de residencia en la escuela, tipo internado, y periodos en sus hogares). Estos servicios constituyen una cantidad bastante menor y si bien son valorados por la población, se han reportado algunas dificultades en su operación e infraestructura (Guerrero, 2018).

Tabla 5. Número de instituciones por característica del servicio, educación secundaria, 2019.

Nivel educativo y característica	Total	Área	
		Urbana	Rural
Secundaria	14,831	10,444	4,387
Presencial	14,667	10,401	4,266
A distancia	77	28	49
En alternancia	87	15	72

Fuente: Ministerio de Educación - Padrón de Instituciones Educativas. Elaboración propia.

La formación de docentes de áreas rurales

En el Perú la formación docente se imparte en 184 Institutos Superiores Pedagógicos y 53 Facultades de Educación adscritas a universidades tanto públicas como privadas, con una duración de 5 años. Existen especialidades por nivel (inicial, primaria y secundaria) y por disciplina (artística, física, tecnológica) así como educación especial. Si bien en el año 2019 un porcentaje importante de escuelas del nivel inicial y de primaria están ubicadas en zonas rurales (46 % y 58 % respectivamente), los maestros peruanos no reciben una formación específica para trabajar en zonas rurales, aunque muchos de ellos, con alta probabilidad, comenzarán su trabajo en dichas zonas. Más preocupante aún, los maestros peruanos no son entrenados en el manejo de estrategias didácticas para el aula multigrado en su formación inicial, aunque, como se ha señalado, el 92 % de las escuelas rurales son multigrado, y esta estrategia puede ser también utilizada en aulas urbanas para un manejo multinivel en el aula. La mayoría de maestros entonces aprenden en la práctica o en espacios de formación en servicio.

Por otro lado, como se indicó, las zonas rurales albergan a la mayoría de hablantes de lenguas originarias, que requieren de un servicio especializado. Dicha especialidad existe en el sistema educativo peruano, que ofrece una formación en Educación Bilingüe Intercultural (EIB) tanto para el nivel inicial como para el de primaria. Esta especialidad se ofrece en 16 institutos y 6 universidades y se ha venido fortaleciendo en los últimos años, tras constatar que la EIB tiene un déficit de al menos 11 000 maestros EIB, lo que implica que muchas escuelas EIB están operando con maestros no especializados, que en muchos casos no hablan la lengua de sus estudiantes. Por ello, en este rubro se han dado una serie de pasos para modificar esta situación, como un censo de docentes de EIB, un ordenamiento de la información sobre escuelas EIB a través de un Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB, un impulso a la contratación de docentes EIB para dichas escuelas, un incremento de la oferta de becas para estudiantes de pueblos originarios que quieran estudiar EIB (Beca 18-EIB) y la apertura de nuevos programas de EIB en universidades, de manera que se pueda contar con docentes formados en esta modalidad. En la actualidad, la mayoría de las escuelas que ofrecen EIB son de nivel primaria; la atención del nivel inicial está en crecimiento. Es en el nivel secundario donde la oferta EIB es más bien escasa y no existe formación EIB para el docente de secundaria.

Avances en materia de política educativa

Si bien la problemática de la educación rural viene discutiéndose por varias décadas, es solo recientemente que se ha aprobado una Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (en diciembre de 2018). Esta política comienza por reconocer el potencial y las

contribuciones que los ámbitos rurales ofrecen al país, pero también constata que hombres, mujeres y niños no están desarrollando sus competencias y los aprendizajes esperados. En efecto, los logros de aprendizaje en las zonas rurales son los más bajos del sistema en las diversas pruebas estandarizadas aplicadas en el país, y los indicadores de atraso, deserción y repitencia suelen ser más elevados que en zonas urbanas. La política identifica varias causas para esta situación, apoyada por la literatura especializada. Así, por ejemplo, se señala el limitado acceso a servicios educativos en las zonas rurales, tanto por la disponibilidad del mismo como por los tiempos de desplazamiento, las condiciones inadecuadas de la infraestructura y la (escasa) disponibilidad de docentes. Se identifica asimismo una práctica pedagógica de baja calidad, que obedece a limitaciones en la formación docente, sobrecarga de trabajo, baja motivación del docente, inadecuada diversificación curricular, poco uso de materiales educativos y presencia de estereotipos de género. Las trayectorias de los pobladores rurales no son bien atendidas y reconocidas y todo ello se da en el marco de condiciones limitadas de educabilidad y bienestar, pues, como ya hemos señalado, prevalecen condiciones de pobreza y falta de acceso a servicios. Frente a ello, la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales propone asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes rurales, mejorar el desempeño docente, mejorar las condiciones de bienestar de estudiantes y docentes y reconocer la particularidad de las trayectorias de los estudiantes rurales ofreciéndoles modelos educativos diversificados. Propone asimismo un modelo de gestión en red con criterios territoriales que permita superar el aislamiento, la sobrecarga y la pérdida de horas de clase por requerimientos administrativos. La reciente aprobación de la política no permite aún hacer un balance de su implementación,

pero contar con ella es sin duda un avance importante para articular de manera más sistemática los diversos esfuerzos que se vienen haciendo para mejorar la educación rural.

Entre ellos, conviene destacar una iniciativa que viene implementándose desde el 2014 y que consiste en asignaciones (monetarias) por tipo y ubicación de la Institución Educativa.⁵⁶ Se trata de asignaciones temporales para los docentes que laboran en instituciones educativas rurales de distinto tipo. Así, para las escuelas unidocentes y multigrado, las asignaciones ascienden a unos 60 y 42 dólares mensuales respectivamente. Para las escuelas EIB, la asignación es de 15 dólares, o de 30 si está acreditado como docente bilingüe hablante de la lengua originaria que se habla en la escuela. Las escuelas rurales han sido divididas en tres tipos (rural 1, 2 y 3) de acuerdo a su población y grado de accesibilidad: a menor tamaño y mayor lejanía (rural 1), mayor la asignación, que es de 60, 30 y 20 dólares respectivamente. Las zonas de frontera también reciben una asignación de 30 dólares; así como el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro, *VRAEM* -declarada prioridad nacional de desarrollo social, económico y pacificación, en respuesta al cultivo y comercialización ilegal de coca- que recibe una asignación de 90 dólares. Las asignaciones mencionadas no son excluyentes entre sí, de manera que, por ejemplo, un docente de una escuela unidocente, bilingüe, en zona rural 1 y en zona de frontera puede recibir las cuatro asignaciones, lo que supone 180 dólares adicionales a su remuneración mensual (es decir un 20 % adicional).⁵⁷ Esta medida refleja una mejor comprensión de la heterogeneidad

⁵⁶ DS N° 014-2014-EF

⁵⁷ Tomando como base la escala 1 de remuneraciones de un docente de la carrera pública magisterial de 40 horas semanales, que es de unos 875 dólares mensuales.

de condiciones del mundo rural, la necesidad de reconocer el trabajo adicional que implica para un docente desplazarse y atender aulas y poblaciones con requerimientos específicos, y de brindar un incentivo económico a dicho trabajo. Carecemos aún de estudios que evalúen el impacto de esta medida, y la eficacia de la zonalización, ya que con frecuencia se presentan quejas entre los docentes por la clasificación que recibe (o no) su escuela.

De otro lado, el último quinquenio ha sido también muy fructífero en términos del marco normativo para la EIB. Se aprobó una Política Sectorial de Educación Intercultural y de Educación Intercultural Bilingüe (2016), y el mismo año, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, que fue sometido a un proceso de consulta previa con representantes de organizaciones de pueblos originarios. Finalmente, en 2018 se aprobó el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (2018), el cual considera tres situaciones para la EIB, reconociendo la diversidad de escenarios sociolingüísticos en el país:

- EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, para aquellos estudiantes cuya lengua materna es una lengua originaria y requieren aprender el castellano como segunda lengua.
- EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, para aquellos estudiantes que ya no hablan la lengua originaria de sus padres y requieren reaprenderla o recuperarla, y revitalizar su uso.
- EIB para ámbitos urbanos (y periurbanos) para estudiantes migrantes de distinta procedencia y pertenecientes a varios pueblos originarios, y que suelen presentar distinto grado de bilingüismo.

En todos estos documentos el enfoque intercultural del Ministerio de Educación adopta una postura crítica (interculturalidad crítica) que permita identificar la situación de desigualdad y subordinación de ciertos grupos y culturas frente a otros, para transformar dichas relaciones y crear las condiciones de posibilidad de un diálogo verdaderamente intercultural. Ello sin embargo no implica que todos los actores en el sistema compartan o comprendan el enfoque de la interculturalidad crítica, ya que a distintos niveles las concepciones de interculturalidad pueden diferir sustantivamente, como lo muestra el estudio de Peschiera (2010). Por ello, si bien los avances en materia normativa constituyen un logro importante para obtener respaldo a las acciones de mejora de la escuela rural y la EIB, la implementación de estas políticas aún plantea desafíos y tareas pendientes.

Reflexiones finales

La educación rural peruana tiene el reto de educar ciudadanos para un mundo rural complejo y en permanente relación con el mundo urbano, que se encuentra además conectado no solo con sucesos nacionales, sino también globales. Los niños y jóvenes rurales experimentarán con toda seguridad diversos procesos de migración para acceder a educación y empleo, pero también para conocer un mundo que cada vez está más presente en sus celulares y televisores. Enfrentarán también un escenario cambiante, tanto en términos sociales como ambientales: los efectos del cambio climático se harán sentir con más fuerza en los ámbitos rurales, y la creciente presencia de una diversidad de actores y emprendimientos productivos está transformando rápidamente el mundo rural. Nuevas y diversas habilidades

se requerirán en un mundo rural donde la tecnología está cada vez más presente y las conexiones con el mundo no rural son múltiples.

Las escuelas tendrán que considerar estas variables al definir sus contenidos, al realizar su planificación curricular y establecer sus estrategias pedagógicas. Para ello necesitan docentes bien formados que puedan hacer frente a estos retos, y ello no se consigue con programas remediales de formación en servicio. Se requiere una intervención más decidida en el ámbito de la formación inicial docente que considere las especificidades de las escuelas rurales y reconozca también el potencial que tienen las estrategias multigrado para su atención, incluso en ámbitos urbanos. Ello será más efectivo que tratar de forzar un modelo monogrado urbano en una situación que no lo permite (el aula multigrado). Se requieren también incentivos adecuados para atraer a mejores docentes a las escuelas rurales.

Sin embargo, los docentes solos, poco pueden hacer: los cambios en el sistema de gestión de las escuelas rurales son necesarios para garantizar presencia de otros colegas, acompañamiento, capacitación constante, y un manejo logístico y administrativo más eficiente. La participación de las comunidades rurales es asimismo clave para garantizar el adecuado funcionamiento de las escuelas y la inclusión de una perspectiva intercultural, que atienda y dialogue con los conocimientos y prácticas locales.

Son también necesarias intervenciones intersectoriales que contribuyan a garantizar mejores condiciones de vida a las familias rurales, y en consecuencia a sus niños y niñas, para que puedan aprender también en mejores

condiciones: el acceso a servicios básicos -agua segura, saneamiento, energía eléctrica- no está todavía garantizado en la gran mayoría de escuelas rurales, pero tampoco en las localidades en las que se ubican, y corresponde a otros sectores, no solo al educativo, garantizar estas condiciones mínimas de operación de las escuelas. Los importantes avances en materia de política educativa y de visibilización de las necesidades de escuelas rurales y escuelas EIB, deben acompañarse sin embargo de los recursos necesarios para implementar dichas políticas.

Las cambiantes condiciones que hemos descrito inicialmente demandan también una actividad constante de investigación que permita conocer tanto los contextos rurales donde operan las escuelas, como las estrategias educativas más adecuadas para responder a ellos. La promoción de la investigación sobre estos temas, sin embargo, no es mencionada en la mayor parte de los documentos de política producidos en los últimos años, aunque los resultados de investigación sí son empleados para caracterizar la situación actual de la situación rural.

La educación rural peruana ocupó un lugar marginal durante buena parte del siglo xx, en parte porque su población, tanto aquella proveniente de pueblos originarios como aquella de origen mestizo, ocupaba también un lugar marginal en la sociedad peruana. Revertir esta marginación es por tanto una necesidad no solo educativa sino también social, si se busca efectivamente garantizar los derechos de los niños, niñas y jóvenes peruanos más allá del lugar donde residen y la lengua que hablan, construir un sistema educativo equitativo y lograr un desarrollo sostenible como país. Reproducir las brechas existentes entre el campo y la ciudad, tanto en la educación,

como en otras dimensiones que la afectan, ciertamente no conduce en esa dirección. Los marcos normativos que hemos reseñado anteriormente plantean un mayor reconocimiento y atención a las zonas rurales, que esperamos ver reflejados en la operación del sistema educativo peruano en los próximos años, de manera que contribuyan también con alternativas para la educación rural en otras partes de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural No. 2, Lima: GTZ.
- Ames, P. (2010). La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. En: Ames, P. y V. Caballero (eds.) *Sepia XIII: Perú: el problema agrario en debate* (pp. 19-106). Lima: Sepia.
- Ames, P. (2018). Los cambios en el mundo rural: impactos y desafíos en la educación. En: *I Seminario educativo Fe y Alegría: Lo que el Perú rural nos ofrece* (pp.38-57). Lima: Asociación Fe y Alegría.
- Diez, A. (2014). Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de antiguas y nuevas definiciones. En: A. Diez, E. Ruez y R. Fort (eds.) *Sepia XV: Perú: el problema agrario en debate*. (pp. 19 - 85). Lima: Sepia.
- Eguren, F. (2007). Descentralización y Nueva Ruralidad. En: J. Cetraro, E. Castro y J. Chávez (eds.) *Nueva ruralidad y competitividad territorial* (pp. 39-52). Lima: Centro Ideas.

- Guerrero, G. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural (FAD)*. Lima: Ministerio de Educación- FORGE.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico 2017*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Evolución de la pobreza monetaria 2007-2018. Informe técnico*. Lima: INEI.
- La Revista Agraria (2008). Redimensionando la población rural. *La Revista Agraria 101*, 11-12.
- Ministerio de Educación. (2009). *Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Sistematización de estrategias en escuelas multigrado*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017a). Cartilla La planificación Curricular en el aula multigrado. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017b). Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6554/Norma%20que%20implementa%20los%20lineamientos%20para%20el%20mejoramiento%20del%20servicio%20educativo%20multigrado%20rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Monge, C. (2007). La nueva ruralidad peruana. En: *Memoria del Seminario Taller Propuestas para una nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú* (pp. 31-42) Lima: Grupo Impulsor por la Educación en las Áreas Rurales.
- Montero, C., Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández Dávila, M. y León, E. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Ministerio de Educación, Documento de Trabajo N° 18, Lima.
- Nadramija, N. (2018). Evaluación y retos del acompañamiento pedagógico multigrado. *Tarea 96*, 33-39.
- Pérez, E. (2007). Algunos elementos de análisis de la nueva ruralidad en América Latina. En: Cetraro, J. E. Castro y J. Chávez (eds.). *Nueva ruralidad y competitividad territorial* (pp. 53-66). Lima: Centro Ideas.
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 2, 27-58.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En: Benavides, M. (ed.). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp. 131-192). Lima: Grade.
- Schejtman, A. y Berdegú, J. (2004). *Desarrollo Territorial Rural*. Debates y Temas Rurales No. 1. Santiago: RIMISP.
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En: N. Giarraca (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 45-65). Buenos Aires: CLACSO.
- Trivelli, C. (2018). Lo rural: Desafíos para la inclusión social. En: *I Seminario educativo Fe y Alegría: Lo que el Perú rural nos ofrece*, (pp. 12-37). Lima: Asociación Fe y Alegría.



La educación rural en el contexto venezolano

María Tibusay Márquez⁵⁸ Anamaria Caldera⁵⁹

La educación rural ha sido un tema de análisis teórico-práctico, así como objeto de discusión en el diseño y ejecución de la política pública de Estado en América Latina e Iberoamérica. En Venezuela la educación en el sector rural durante décadas ha sufrido importantes transformaciones, producto de reformas jurídicas que han llevado a revisar el modelo educativo e incorporar políticas de Estado acordes con la demanda de la población. El presente estudio, busca describir la praxis educativa en el contexto venezolano, la orientación metodológica está soportada en la investigación descriptiva y documental.

Los resultados se traducen en elementos que describen avances y retrocesos de los programas educativos en todos los niveles y modalidades, entre los cuales se encuentran:

⁵⁸ Lic. en Trabajo Social (Universidad del Zulia), Magíster en Gerencia Pública (FACES-L.U.Z.), Magíster en Dirección en Gestión Pública Local (UIM-España), Dra. En Ciencias Políticas, Docente e Investigadora de la Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela. Correo electrónico: mariatibusay27@gmail.com.

⁵⁹ Licenciada en Ciencias Políticas (Universidad Rafael Urdeneta, Maracaibo-Venezuela), integrante del equipo de investigación del Centro Gumilla.

a) La implementación de política educativa para el sector rural b) La formación y actualización de los docentes para incorporar técnicas y estrategias de aprendizajes, acorde con las exigencia tanto de la población indígena como rural, c) La adaptación de los programas curriculares para satisfacer la demanda de los beneficiarios y fortalecimiento de los centros educativos. Sin embargo, la realidad venezolana actual enfrenta una situación económica, política y social, donde el sistema educativo rural no escapa de los embates que han llevado al debilitamiento de los centros educativos, desmotivación del personal docente, incumplimiento del programa de alimentación escolar en las zonas urbanas, rurales y fronterizas, así como la alta deserción escolar. En este sentido, el Estado debe revisar y reorientar las políticas implementadas a fin de proporcionar desde lo interno de la gestión propuestas que permitan revertir las consecuencias latentes en el sistema educativo.

Introducción

Para contextualizar el desarrollo del sistema educativo en Venezuela, se parte del contexto histórico, social y político que el país ha vivido en los últimos tiempos. La institucionalidad del sistema educativo tuvo un auge de importantes cambios al introducir la educación rural en la etapa inicial, secundaria y superior en los preceptos constitucionales, leyes y reglamentos. En este contexto, el papel de lo rural dentro de la política educativa busca brindar respuesta a las necesidades y características propias de la población venezolana, lo que incide notablemente en la satisfacción de la oferta educativa.

En este sentido, pensar la educación rural en el país conlleva la revisión de varios aspectos: a) el espacio geográfico

donde convergen lo rural y lo urbano, b) espacios educativos con características particulares, de acuerdo a la idiosincrasia del espacio regional y local, c) diseño de las políticas públicas en el sistema educativo que responda al abordaje de dos poblaciones, la rural (propia del campo) y la indígena (cuyos asentamientos se encuentran en los límites fronterizos del territorio nacional), d) los espacios alternativos que emergieron tanto en zonas urbanas como rurales, producto de la presión comunitaria, lo que dio origen a centros formales educativos, e) actualización permanente de los diseños curriculares, f) formación docente de acuerdo a las exigencias del modelo educativo.

En el presente estudio se toman en consideración autores que han hecho aportes conceptuales y teóricos en la educación rural; de igual forma, se describe el marco normativo de la educación rural en Venezuela, las políticas públicas implementadas en el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, y se presentan las estadísticas del sector educativo, cuyos resultados proporcionan datos de interés para comprender la praxis y realidad venezolana en los últimos tiempos. Cada uno de los elementos a desarrollar permitió llevar a cabo reflexiones que motivan la profundización del conocimiento sobre los estudios del sector educativo rural.

Aproximación conceptual de la educación rural

Para Sancho y Reinoso (2012), el concepto de lo rural se ha entendido clásicamente como partícipe de dos características comunes: en primer lugar, una densidad de población baja, determinada históricamente por la capacidad de explotar los recursos cercanos; en segundo lugar, por la importancia de la actividad agraria, que si bien va perdiendo

peso progresivamente en los países más industrializados con respecto a otros sectores, es indudable que aún sigue siendo el centro sobre el que se articula mayoritariamente la economía de las comarcas rurales.

Para delimitar lo que se entiende por «zona rural», debe prestarse atención a: a) el criterio ocupacional, según el cual la población se dedica a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería, b) el criterio espacial, el cual considera al entorno rural como aquel que se encuentra alejado en la mayoría de las ocasiones del ámbito urbano, c) el criterio cultural, donde las personas que cohabitan en el entorno rural comparten ciertos aspectos culturales distintos a quienes viven en el contexto urbano. (Velasco citado por Hamodi y Aragüés, 2014). En este sentido, cabe destacar algunos conceptos sobre espacio rural. Para Cortés (2013), es un territorio donde se da una serie de dinámicas y características concretas que se relacionan con la existencia de una escasa distribución de la población, en un ámbito donde los espacios no construidos es la nota predominante. Asimismo, se caracteriza por la utilización de los suelos para la agricultura, la ganadería y la ocupación forestal.

Ahora bien, es relevante destacar la importancia del significado de la escuela rural, que radica en el aporte efectivo que debe hacer a la formación de niños y jóvenes campesinos, para que estos tomen parte activa y responsable en la vida social, económica y política de su comunidad, región y país. (Fundación de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO, 1994, p. 13). En este orden de ideas, Gallardo (2011) considera que una sociedad es rural cuando sus integrantes se dedican a realizar actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería y la

silvicultura. Sin embargo, este criterio parece ser insuficiente, especialmente en nuestra sociedad del siglo XXI, si queremos definir la sociedad rural en toda su complejidad.

En este sentido, los análisis actuales de lo rural dan cuenta de fenómenos nuevos que evidencian que se trata de un sector «con más relaciones con el mundo urbano por influencia de los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades» (López, 2006, p. 139). En otro orden de ideas, Sánchez (2009) refiere que la nueva escuela rural se concibe como la organización escolar adaptada a las particularidades del contexto en donde está inserta y desarrolla prácticas pedagógicas para atender las necesidades de aprendizaje. En este contexto, se entiende por escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

Entre el mundo urbano y el rural existen grandes diferencias; si existe el medio rural, existe igualmente la escuela rural, como una forma de identificación que va más allá de su ubicación geográfica. Desde esta perspectiva, se concibe a la escuela rural como una institución con identidad propia, además, sumamente necesaria en la actualidad debido al mundo tendiente a la uniformidad en el que nos encontramos. Así pues, para Gallardo, la escuela en el contexto rural enfrenta un gran reto cuando en:

(...) La reconstrucción de formas de acción social comunitarias debe constituirse en nexo de unión entre la comunidad y la administración o 'la sociedad urbana', sobre todo, en un medio que se suele caracterizar por la escasez de instituciones, evitando adoptar medidas tan desafortunadamente frecuentes como son: interpretar el mundo rural bajo la negación de su peculiaridad y, por tanto, la negación de sus necesidades específicas, así como caer en la tentación de uniformar, no respetando la diversidad que vive y le aporta la riqueza a su escuela. (2011, p. 5)

Para Núñez (2005), en las comunidades campesinas de inicios del siglo XXI es normal la asistencia de los niños a las escuelas rurales, así sean las escuelas más pobres ubicadas en los lugares más precarios y con los maestros menos preparados; en la mentalidad de las generaciones campesinas de los últimos sesenta años se asume como una responsabilidad y una obligación, por encima de las leyes que lo exigen, darle educación a los hijos. Es un deber familiar que se cumple, quizás, sin valorar los beneficios e implicaciones que este acto producirá en las nuevas descendencias.

Reseña histórica de la educación rural en Venezuela

Los años sesenta del siglo XX marcan un hito histórico de importantes reformas orientadas a modernizar el sistema de educación venezolana; desde la educación inicial hasta la educación superior, se crean los núcleos rurales, cuya finalidad dentro del sector educativo es contribuir con la consolidación de la reforma agraria. A partir de este momento comienzan a funcionar 38 núcleos en las diferentes entidades federales del país. Para la época, los maestros de las escuelas unitarias fueron capacitados en planes, programas

y métodos de enseñanza aplicables al ambiente rural; del mismo modo, los venezolanos iniciaron un proceso de educación de gratuidad de la enseñanza oficial. Se asegura el deber del Estado de construir los planteles necesarios para garantizar el acceso al sistema a todo ciudadano venezolano, así como la formación y preparación del personal docente necesario.

Para los años 1964-1969 se da mayor atención a la educación rural y a una mejor calidad en la educación nacional, razón por la cual el Ministerio de Educación, a través de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (EDUPLAN), se desarrollan programas de mejoramiento del personal en servicio y medidas complementarias de la reforma de planes y programas de estudio que contienen directrices básicas en torno a los siguientes aspectos: material de enseñanza, distribución gratuita de los mismos, biblioteca escolar y relación de ésta con la comunidad. En el año de 1970, se inicia el proceso de Reforma de Educación Media, en la cual los estudios de educación secundaria, educación normal y educación técnica se reordenan en un nuevo esquema estructural y se distribuyen en dos ciclos. El primero llamado ciclo básico común y el segundo ciclo diversificado. En este último se da oportunidad para realizar estudios profesionales, científicos y humanísticos. En este sentido, suscitaban otros cambios para la época, como lo fue la regionalización de las políticas educativas, lo que permitió la creación de las Oficinas Regionales de Educación (ORE), cuyas atribuciones eran de acción supervisora y evaluadora de los programas de desarrollo educacional que se proyectaban para cada región, en coordinación con el Ministerio de Educación, los ejecutivos regionales, organismos de desarrollo y demás instituciones oficiales y privadas.

En correspondencia con estos cambios originados en los años setenta, se inicia el proceso llamado «Revolución Educativa», que implicaba modificaciones estructurales del sistema educativo, con medidas administrativas, académicas y sociales. Se implementan las escuelas técnicas de nivel medio, en las ramas de agropecuaria, comercial, industrial, asistencial y servicios administrativos. Los estudios tenían una duración de 5 años, los tres primeros de formación básica y el segundo ciclo de 4 semestres de especialización. Para la época los alumnos recibían el título de técnico medio, el cual era equivalente al de bachiller y podían continuar estudios de nivel superior en las ramas afines a su especialidad, con el fin de llenar el déficit nacional de técnicos a nivel medio.

En materia de educación superior y en cumplimiento de la política de la Educación para la Renovación 2, surge el proyecto para la creación de la Universidad Nacional Abierta (UNA), destinada a la formación de profesionales en áreas prioritarias para el desarrollo nacional, bajo el sistema no tradicional para ser aplicados a la educación a distancia. Con la expansión de este nivel educativo, se crean tres nuevas universidades experimentales y nueve institutos universitarios, todos de carácter oficial, y se autoriza el funcionamiento de varios institutos y colegios universitarios de carácter privado. Desde los años setenta y ochenta, en Venezuela la educación rural cubre dos aspectos básicos: a) la educación rural para la atención de la población agraria; b) la atención de los pobladores indígenas, cuyo espacio geográfico es de difícil acceso; estos programas han contribuido con el fortalecimiento de la educación rural.

El sector rural de la educación básica se atiende mediante unidades operativas distribuidas en: a) Núcleos escolares

rurales, cuya finalidad es garantizar la escolaridad a los niños del campo en la I y II etapa de educación básica, b) Escuelas granjas, que son unidades operativas cuya finalidad es impartir al alumno egresado de los núcleos escolares rurales o escuelas básicas rurales, prosecución escolar en la II y III etapa de educación básica, c) Escuela básicas graduados rurales, cuya finalidad es organizar, planificar y controlar la ejecución del diseño curricular de educación básica, atendiendo a las tres etapas de este nivel en el sector y a los alumnos de estas instituciones, su preparación se enfatiza en el área de educación para el trabajo, d) Cooperativas, que son asociaciones educativas para fortalecer el aprendizaje de la gestión económica propia de la actividad rural, e) Huertos escolares, dirigidos a la educación básica con la participación de niños en el aprendizaje de técnicas de cultivos, la producción de alimentos y la cría de animales domésticos.

La población indígena ha sido incorporada a un sistema educativo que los coloca como agentes activos y protagonistas de su proceso. Por otra parte, son las mismas comunidades quienes proponen a sus posibles maestros. De acuerdo con la política de protección integral de las comunidades indígenas se dictó el Decreto N°283 del 20 de septiembre de 1979, en el que se establece la implantación del régimen intercultural bilingüe y con ello la edición de textos en lengua Warao. Los programas de educación rural y de educación intercultural bilingüe están orientados a la planificación y ejecución de actividades que involucren a los docentes, a las instituciones, a los organismos vinculados con el desarrollo rural y con la problemática indígena. El Programa de Educación Rural establece que:

Existen cuatro acciones fundamentales a considerar: a) Formación y especialización de docentes para la educación básica en el medio rural, b) Capacitación y actualización del personal en servicio, c) Capacitación para el Trabajo en el medio rural, d) La formación de docentes para la educación básica en el medio rural, se aplica un plan de estudio que comprende cursos pertenecientes al bloque común homologado en un 69 % y cursos correspondientes a la especialidad en un 31 %. Los cursos correspondientes al bloque común homologado se dictan considerando el medio en que actuará o actúa el futuro egresado, sin que esto signifique el que se ignore la existencia de un medio urbano, sino que se hace énfasis en el medio rural. (2006, p. 1)

Este plan de estudio es administrado bajo dos modalidades: presencial para los bachilleres que no ejercen como docentes, y mixta para los docentes en servicio. En el diseño se destaca la importancia a los aspectos prácticos; por lo tanto, se incluye la realización de trabajos de campo correspondientes a los cursos de especialidad. A través de la capacitación se pretende a su vez atender la necesidad de gerentes para la educación rural (supervisores rurales, directores de las escuelas granjas y directores para las escuelas básicas en el medio rural). Para la época, la base fundamental para la realización de las acciones de formación y profesionalización de los docentes indígenas la constituye el diseño curricular para la educación intercultural bilingüe, el cual conduce a la obtención del título de profesor o licenciado en educación intercultural bilingüe.

Con la entrada en vigencia de la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela en 1999, se incorporan nuevas propuestas y reformas al sector educativo y se incorpora el Plan Nacional de Educación para todos (2003), impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Como

parte de su labor en el cumplimiento de la Constitución y las leyes, plantea como pilares de la política educativa lo siguiente: educación integral para todos, escuela como espacio de equidad y corresponsabilidad, descentralización, modernización del sistema escolar.

Marco normativo de la educación rural en el contexto venezolano

En Venezuela el marco normativo que regula el derecho a la educación se divide en dos épocas. Los primeros alcances se originaron con la entrada en vigencia de la Constitución de 1961, cuando se promulgaron leyes y reglamentos sobre el derecho a la educación y el ejercicio de la función educativa, con ello, se difundió la Ley de Universidades, Ley Orgánica de Educación y sus Reglamentos. Para 1975, se dicta el Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación, que genera un proceso de reestructuración administrativa y cuyo aspecto más importante es el de la descentralización de las decisiones y de la operación educativa, que adquiere un mayor valor dentro de la política expresada en el presupuesto coordinado, dando paso a una mayor participación a los estados y municipios en la acción educacional. En 1986, se aprueba el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, en la que se establecen las normas y directrices complementarias sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos.

El sector universitario en el contexto venezolano incluye todas las universidades nacionales autónomas, experimentales y las privadas. Las universidades nacionales autónomas se rigen por la Ley de Universidades del año 1970, y las experimentales de carácter nacional funcionan

mediante un régimen de excepción que la propia ley autoriza. Este régimen se aplica según los reglamentos de cada una de estas universidades. Las privadas se rigen por lo establecido en el capítulo IV de la Ley de Universidades y por los Estatutos internos de las mismas. La Ley Orgánica de Educación (1980) contempla expresamente la obligación del Estado a la prestación de atención especial, en materia educativa, a la población indígena y a la preservación de los valores autóctonos socio-culturales de sus comunidades. Con la entrada de esta ley se decreta la creación del subsistema de educación básica, con duración de nueve años y la obligatoriedad del preescolar.

De igual forma, se dio inicio a la experiencia de los Núcleos Escolares Rurales de Desarrollo Integral (NERDI), que agrupan escuelas rurales, escuelas granjas, escuelas básicas, escuelas graduadas y escuelas prevocacionales. Para la época se establecieron 29 bibliotecas rurales comunitarias y cada núcleo realizaba actividades que destacaran el folklore regional. Así mismo, se consolida el nivel educativo de educación básica en todo el país, mediante la elaboración y divulgación de los instrumentos pertinentes, como los programas de estudio y manuales del docente para el sector urbano, rural, indígena y de fronteras; programas de educación para el trabajo; regionalización curricular y microplanificación educativa. En el marco de la Ley Orgánica de Educación de 1980, también se propuso que en los institutos oficiales la educación rural se impartiera de forma gratuita en todos sus niveles y modalidades. Los recursos financieros que el Estado destinó a la educación constituyeron una inversión de interés social que obliga a todos sus beneficiarios a retribuir servicios a la comunidad.

Es importante resaltar que la educación desde esta época es obligatoria en los niveles de educación preescolar y básica. La extensión de la obligatoriedad en el nivel de preescolar se realizó en forma progresiva y coordinada, además, con una adecuada orientación de la familia mediante programas especiales de capacitación para cumplir mejor su función educativa. En el artículo 13 de la mencionada Ley, se promueve la participación de la familia, de la comunidad y de todas las instituciones en el proceso educativo, para contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de sus capacidades técnicas y humanísticas. Esta Ley define por primera vez el concepto de comunidad educativa como institución.

La Ley Orgánica de Educación de 1980 fue reformada para dar paso a la Ley Orgánica de Educación del año 2009, que introduce cambios en la praxis educativa venezolana. Esta última ley fue objeto de disertación y discusión, bajo posiciones encontradas por la oferta académica que consigo llevaba a lo interno de la gestión del gobierno nacional, cuyo modelo educativo aún está vigente. Con la entrada en rigor de esta ley, el Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad. En el artículo 5 de la Ley Orgánica de Educación vigente, reza textualmente.

El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales

el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias, de acuerdo con los principios que rigen la presente Ley. (2009, 02)

En cuanto a la educación intercultural bilingüe, se rige por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad. De acuerdo a lo establecido en el artículo 28 de la Ley Orgánica de Educación,

La educación en fronteras tendrá como finalidad la atención educativa integral de las personas que habitan en espacios geográficos de la frontera venezolana, favoreciendo su desarrollo armónico y propiciando el fortalecimiento de la soberanía nacional, la seguridad y defensa de la nación, los valores de identidad nacional, la defensa del patrimonio cultural, la comprensión de las relaciones bilaterales, la cultura de la paz y la amistad recíproca con los pueblos vecinos. (2009, 13)

La educación rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas en sus contextos geográficos; así mismo, está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación.

Programas educativos, diseño curricular y formación docente

La educación rural, como fuente de ingreso futura de la región desde la percepción artesanal y agricultora, orienta sus esfuerzos a la inclusión en el proceso educativo, así como a la asistencia necesaria a los docentes. En este sentido, desde el año 2003 el gobierno propuso la construcción de la nueva república, sustentada en el ideario robinsoniano «hacer que todos piensen en el bien común». En tal sentido, a través del Plan Estratégico Social se impulsó la política de Estado que promueve a) la atención integral al niño, niña y adolescente, 2) la seguridad alimentaria, 3) la protección social a los adultos mayores, 4) la infraestructura social básica.

En este orden de ideas, desde el Ministerio de Educación y Deportes (2004), se propone el nuevo paradigma educativo, el cual orienta sus esfuerzos como política de Estado a la transformación de todos los componentes del sistema, a fin de alcanzar como resultado la conformación del nuevo Estado docente. El proyecto nacional de educación incorpora elementos como: 1) formación integral del ciudadano, 2) el nuevo estado docente, 3) garantizar la gratuidad y su calidad, 4) la flexibilización curricular, su innovación y contextualización, es decir, en línea directa con el plan de gobierno, 5) formación de nuevos docentes e impulsar nuevas estrategias formativas, se incorporan las misiones.⁶⁰ En el proceso educativo de alfabetización se incorpora la Misión Robinson I, en la etapa de educación básica la Misión Robinson II, en la educación media la Misión Rivas.

⁶⁰ Las misiones son programas educativos que el gobierno impulsa para incorporar la política educativa para jóvenes y adultos fuera del sistema escolar, los nombres otorgados responden a importantes personajes históricos e ilustres de la historia venezolana.

En cuanto a las modalidades del sistema educativo actual, está conformado por variantes educativas para la atención de las personas, donde se consideran sus características y condiciones específicas para su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico. En esta dirección se vienen realizando adaptaciones curriculares de forma permanente con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. Para efectos de la Ley Orgánica de Educación (2009), las modalidades responden en áreas como: la educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley. En este sentido, tendrá como finalidad «la atención educativa integral de las personas que habitan en espacios geográficos de la frontera venezolana, favoreciendo su desarrollo armónico y propiciando el fortalecimiento de la soberanía nacional, la seguridad y defensa de la nación, los valores de identidad nacional, la defensa del patrimonio cultural» (2009, 13).

El sector educativo rural persigue la formación integral de los ciudadanos en sus contextos geográficos, fortalecimiento del arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno, teniendo en cuenta la realidad geopolítica de Venezuela, cuyo propósito es potenciar la relación entre la educación rural y la educación intercultural bilingüe.

La formación y la actualización del docente como tema de discusión, llevó a las autoridades educativas en el año 2014 a realizar una consulta nacional por la calidad educativa.

En el marco de las propuestas realizadas se crea el Sistema Nacional de Investigación y Formación Permanente del Magisterio,⁶¹ con el propósito de incorporar a los docentes en ejercicio del subsistema de educación básica en programas de actualización permanente, con metodologías orientadas a procesos reflexivos y de transformación desde su propia práctica pedagógica y mediante la organización de los colectivos docentes.

Dentro del Plan de la Patria (2013-2019),⁶² se incorporan las orientaciones pedagógicas para dar cumplimiento a la política educativa, considerando tanto los materiales educativos y métodos didácticos para el aprendizaje, y se promueve el buen uso pedagógico de las redes sociales y el software libre, para ello, les fue entregado a los docentes y alumnos una tabletas y se crearon los Centros Bolivarianos de Informática. Durante los años escolares 2017 y 2018, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, Ciencia y Tecnología,⁶³ propone crear la micromisión Simón Rodríguez, dirigida a la formación de profesores de educación media. En este sentido, se crearon los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), para promover el fortalecimiento de las áreas: a) la enseñanza de la lengua, matemáticas y las ciencias, b) la formación del personal directivo y supervisión, c) la formación del docente intercultural bilingüe, d) el uso de las nuevas tecnologías de información.

⁶¹ El sistema se coordina desde la Fundación CENAME, ente adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación, constituido por 426 Centros Regionales y Locales de Investigación, Estatales y Nacionales, además de encuentros pedagógicos.

⁶² Plan de Desarrollo Social y Económico de la Nación 2013-2019, en correspondencia con las cinco líneas de acción para el fortalecimiento del sistema educativo nacional.

⁶³ Organismo que surge de la fusión del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación con el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, creado en el año 2014.

La Ley Orgánica de Educación (2009) contempla el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes tanto a la modalidad de educación de fronteras como rural. En el marco del Plan de Agricultura Urbana se incorporan tareas productivas mediante la multiplicación de los conucos escolares en escuelas y liceos, como una tercera línea de acción a nivel nacional de la «Revolución Productiva». De igual forma, se viene implementando el programa «Todas las Manos a la Siembra», a través de la propuesta «Conucos Escolares en Red», al igual que la micromisión «Programa Escolar de Alimentación Soberano». Estos programas, no se consideran una actividad complementaria, sino que forman parte del proceso de formación producto de la coyuntura político-educativa de los años 2018 y 2019.

Vinculación familia - escuela rural

En el debate de los ejes curriculares que buscan relacionar lo afectivo con la inteligencia y el elemento lúdico, de forma que cada ser se prepare para saber, hacer y convivir, se considera la escuela como una organización social, donde interactúan estudiantes, maestros, administrativos, obreros, así como padres, madres, representantes, y diferentes miembros del entorno social, que deben ser corresponsables de la formación integral de los educandos. En el contexto del Plan Nacional se incorporaron los proyectos educativos integrales, con el objetivo de construir el saber, en un proceso colectivo que busca identificar las debilidades y fortalezas de la institución. En palabras del autor Núñez (2007), la escuela no puede concebirse sin una adecuada relación familia-escuela en la que se exprese la participación activa de padres y madres; los educadores saben que la participación de las familias es fundamental para la comunidad educativa.

Entre los elementos más resaltantes de la ley Orgánica de Educación (2009), se encuentra: a) Realización de programas y cursos especiales de capacitación de la familia y de todos los miembros de la comunidad para la orientación y educación de los niños, niñas y adolescentes, b) El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. En la atención del docente, alumno y comunidad de las escuelas rurales fronterizas ubicadas en las zonas indígenas, en la interrelación Escuela-Comunidad, se considera necesario abordar las características socio-culturales de las escuelas indígenas, donde prevalece el respeto por la cultura de la etnia.

En este sentido, se han incorporado como política del Estado los proyectos de Escuelas Bolivarianas, dirigidas a afrontar las limitaciones del sistema escolar en el nivel pre-escolar y básica en su primera y segunda etapa. Del mismo modo, la educación rural orienta el desarrollo integral de la familia, a fin de lograr significativos niveles de calidad de vida que estimulen su desarrollo poblacional, así como el ingreso y la permanencia del escolar dentro de los servicios educacionales que el Estado ofrece, conforme a las necesidades, expectativas y peculiaridad de las zonas rurales y fronterizas las regiones donde están presentes. En el marco de la integración comunidad- escuela se vienen impulsando las comunidades educativas, donde cada institución educativa articula acciones y estrategias para organizar su comunidad educativa, y con ello, impulsar los consejos educativos, las organizaciones de los movimientos estudiantiles y los consejos comunales entre otros, para potenciar el sistema productivo local.

Estadísticas de escolarización en el sistema educativo rural

De acuerdo con el censo poblacional en el año 2011, el territorio nacional estaba conformado por 27 227 930 habitantes, de los cuales 2,67 millones de personas conformaban la población rural en el país, una tasa decreciente comparada con el censo en 1960, se evidencia una disminución de 200 000 habitantes, que representan el 0,7 %, lo cual se explica por diversos factores que inciden notablemente como la migración de lo rural a lo urbano, producto de la explotación petrolera; para la época se le dio mayor importancia a la exportación de este recurso mineral, y con ello descendió la producción agrícola, principal fuente de ingreso para el país hasta el año 1920.

En cuanto a la población urbana el número de habitantes en 1950 representaba el 40 % y para el año 2011, este sector obtuvo un crecimiento con un total de 26 134 679 que representan el 88,8 %. Según proyecciones estadísticas en base al último censo 2011, para el año 2019 la población en general del territorio venezolano ascendió a 32 219 521. En este orden de ideas, es menester resaltar que el territorio venezolano está conformado por 23 estados y un distrito capital. La distribución territorial de la población rural se concentra en los estados Lara, Zulia, Barinas, Falcón, Portuguesa, Táchira y Sucre, donde se localiza poco más de la mitad de la población. Según data del Banco Mundial,⁶⁴ para el año 2013 y 2014 se dio un importante aumento de la población rural anual del 11,11 % (3 394 430), y en los años 2015 al 2018 se ha mantenido en un porcentaje del 11,84 % al 11,79 %.

⁶⁴ Estimaciones del Banco Mundial sobre la base de perspectiva de la urbanización mundial de las naciones unidas (2013).

En este sentido, el Sistema Internacional de Tendencias Educativas en América Latina (2011), en lo sucesivo SITEAL, y de acuerdo con la información estadística proporcionada, en Venezuela la educación es obligatoria a partir de los 6 años hasta culminar el ciclo de bachillerato. En el año 2011 prácticamente la totalidad de los venezolanos entre 6 y 11 años cumplían su curso de escolarización, y el 54 % ocupaba espacios en el nivel de educación primaria. Lo cual refleja un aumento de 5 puntos desde el año 2000. En el año 2011, el 93,3 % de los niños de 5 años ya se encontraban escolarizados en el nivel inicial, sin embargo, las diferencias entre clases sociales podían rondar hasta 12 puntos, por lo cual se estima que en lo rural el promedio era de un 68,2 % en niños de 5 años escolarizados provenientes de familias de bajos recursos. En cuanto a los niños entre 6 y 11 años, desde la misma fuente se manifiesta que casi en su totalidad asistían a la primaria, siendo este un 98 % en porcentaje. El mismo año, el 98,7 % de los adolescentes entre 15 y 16 años lograron pasar al último ciclo de escolaridad, mientras en la educación media en edades comprendidas entre 12 y 16 años el 90,5 % de los estudiantes acudían a las aulas, pero solo un 84 % concluyó esta etapa escolar. Se observa que en la educación media la asistencia escolar disminuyó ese año en 17 puntos, sin embargo, el 89 % de los jóvenes entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio y un 74 % logró culminar sus estudios.

En el año escolar 2017-2018, de acuerdo con las estadísticas del INE en base al censo 2011 sobre las proyecciones para el año 2018, se estimó la distribución de los docentes entre la educación rural, pública y la privada de la siguiente forma: un total de 662 825; en los centros educativos públicos y en los espacios rurales se encontraban

541 496 docentes; en las escuelas privadas el número es de 121 329, el número de centros educativos en el área pública y rural asciende a 24 411, mientras que las escuelas privadas que se encuentran en zonas urbanas cuentan con 5 001 centros, para un total de 29 412 planteles educativos en el territorio nacional.

En la matrícula escolar del año 2017-2018, se registró un ingreso a la educación inicial de 1 786 221, para la educación primaria se contabilizó un número de 3 312 560, en educación media, 2 260 111. En el subsistema de educación inicial existen dos áreas: el área institucional, con 1 654 536 ingresos, y el programa educativo llamado «simoncito familiar y comunitario» cuya matrícula para ese año correspondió a 131 685.

Tabla 1. Comparaciones de matriculación por año escolar y nivel de escolaridad

Año Escolar	Total	Inicial	Primaria	Media
2008/09	7 702 749	2 017 736	3 432 592	2 252 421
2009/10	7 735 815	2 052 529	3 428 351	2 254 935
2010/11	7 739 239	2 016 425	3 435 421	2 287 393
2011/12	7 769 423	1 962 941	3 452 070	2 354 412
2012/13	7 878 538	2 032 554	3 473 886	2 372 098
2013/14	7 803 684	1 996 615	3 467 714	2 339 355
2014/15	7 784 625	2 033 211	3 449 592	2 301 822
2015/16	7 446 515	1 827 630	3 353 612	2 265 273
2016/17	7 195 335	1 713 612	3 264 726	2 216 997
2017/18	7 664 869	2 092 198	3 312 560	2 260 111

Fuente: Dirección General de la Oficina Estratégica de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas - Ministerio del Poder Popular para la Educación. Instituto Nacional de Estadística (2018).

En cuanto al sector educativo de frontera, se parte de reconocer a los pueblos indígenas.⁶⁵ En el XIV el Censo Nacional de Población y Vivienda, Empadronamiento de la Población Indígena (2011), se contempla el número de población indígena que habita en el país. En este sentido «se utilizó el criterio de auto reconocimiento, es decir se consideró indígena a todo ciudadano, nacido en el territorio nacional, que declaró pertenecer a un Pueblo Indígena». Se puede apreciar que la población indígena alcanzó 724 592 personas en el Censo 2011. Venezuela es un país de gran diversidad étnica y cuenta con 52 pueblos indígenas. De estos, los que presentaron mayor peso poblacional fueron: Wayuu (57,05 %), Warao (6,73 %), Kariña (4,67 %) y Pemón (4,16 %).

Durante el censo 2011, se evidencia un aumento importante del porcentaje de la población indígena que alcanza el 2,7 % sobre el total de población nacional en comparación con años censales anteriores. Los datos relativos a la asistencia a un centro educativo muestran que el promedio de asistencia para la población indígena mayor a 3 años es de 36,3 %. Por otra parte, se observa que los grupos de edad con mayor porcentaje de asistencia escolar son los que se encuentran entre los 5 y los 19 años; comparado con los promedios nacionales, los niveles de asistencia son significativamente más altos para los grupos de edad de menores a 25 años. Destaca, sin embargo, que para los mayores de 25 años el promedio de asistencia es más alto entre la población indígena.

⁶⁵ Concepto incorporado en el Censo 2001, sustituyó al de *grupo étnico* o *etnia*. «Son los habitantes originarios del país, que conservan su gentilicio, sus identidades culturales específicas, idiomas, tierras ancestrales y sus propias instituciones y organizaciones sociales, económicas y políticas, que les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional».

En relación al número de estudiantes en el sector universitario, se cuenta con la data proporcionada para el año 2016, en la que se presentan 2 829 520 estudiantes universitarios en contraposición al año 1999, donde se contaba con 810 000, siendo las últimas cifras vigentes en el país; se desconoce en la actualidad los cambios y avances en este nivel. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2019) establece que la oferta universitaria de gestión estatal está conformada por seis colegios universitarios, 13 institutos universitarios, 47 universidades experimentales, cinco universidades nacionales autónomas, ocho institutos de estudios avanzados y la Misión Sucre.⁶⁶ En esta última se crean nuevas universidades bajo la discrecionalidad del gobierno nacional durante el periodo de gobierno de Hugo Chávez Frías (1999-2013), modelo educativo al que dio continuidad el gobierno de Nicolás Maduro.

Reflexiones finales

La educación en Venezuela ha tenido profundas transformaciones institucionales que influyen notablemente en la gestión educativa en lo que respecta al sector rural desde el año 1961 hasta la actualidad; ha sido considerada como un factor determinante por su cobertura poblacional y geográfica, donde convergen espacios aislados a la ciudad (como el campo) y la atención de las etnias indígenas en zonas fronterizas. Entre los cambios suscitados desde 1999, se encuentra el cubrimiento de la población rural y de frontera, se incorporan nuevos elementos como es la educación bilingüe para dar respuesta a las demandas de las etnias asentadas en las escuelas rurales y se da continuidad

⁶⁶ El plan extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado «Misión Sucre», fue creado mediante Decreto Presidencial N° 2.601, del 08 de septiembre de 2003. La Misión Sucre representa un plan nacional de acceso a la educación universitaria que surge como iniciativa de carácter estratégico.

al fortalecimiento de las unidades operativas distribuidas en núcleos escolares rurales o escuelas básicas rurales, atendiendo a la población con programas orientados a la educación para el trabajo, cultivos a través de huertos escolares, producción de alimentos y cría de ganado doméstico.

De igual forma, se evidencia entre el 2011 y 2016, que la política educativa implementada permitió el fortalecimiento del sistema educativo en sus modalidades y niveles en los últimos años, lo cual se evidencia en: a) aumento de centros educativos públicos en áreas rurales y en frontera, b) elevación de la matrícula en el sector público y privado, c) apertura a los concursos públicos para el ingreso del personal docente y oportunidades de mejoras salariales, d) iniciativas de planes de formación y actualización para impartir estrategias de aprendizaje en zonas rurales, e) implementación de la tecnología en los centros educativos, f) incorporación de los programas de alimentación educativa. A grandes rasgos se pueden constatar las iniciativas para incentivar la educación educativa en el sector rural y de frontera.

La realidad actual del sistema educativo se torna como tema de discusión producto de la situación económica, social y política que atraviesa Venezuela en los últimos años. Ante el desconocimiento de las cifras actuales sobre el avance de la política educativa del Estado en los últimos años en el sector rural y de frontera, se consideran convenientes los aportes presentados por la Fundación Redes (2018). En el marco de los informes anuales presentados, y de acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia que el sistema educativo venezolano en la realidad actual refleja una alta deserción escolar tanto en las zonas urbanas como rurales, debilitamiento de los programas de atención escolar, baja

inversión en las instalaciones y mantenimiento de los centros educativos.

Entre otros aspectos, también se destaca la renuncia masiva de los docentes por incumplimiento de atención y contratación de los beneficios colectivos y salariales que no les permiten sostenerse y continuar con su labor en la docencia, todo ello, producto de la situación económica, política y social que atraviesa el país, incumplimiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE) o Sistema de Alimentación Escolar (SAE). El estudio arrojó que el 71 % de las instituciones no cuenta con comedor ni espacios propicios para que los escolares reciban alimentación, en este contexto el Estado debe revisar y reorientar la política educativa y adecuarla a las exigencias actuales.

Referencias bibliográficas

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453. Caracas, Venezuela.
- Cortés, C. (2013). *Definición de espacio rural, ruralidad y desarrollo rural*. Universidad de Alicante. Departamento de Geografía Humana. Estrategias de desarrollo rural en la UE.
- Gallardo, G. (2011). La escuela del contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación* 55/5. Universidad de Málaga- España.

- Hamodi, C. y Aragués, S. (2014). *La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos* (Artículos de reflexión n.º 14). Recuperado de: <http://www.Dialnet-LaEscuelaRural-5078953.pdf>.
- Informe Anual «Derecho a la Educación» (2018). *Programa venezolano de educación acción en derechos humanos PROVEA*, Caracas-Venezuela. Recuperado de: <https://www.derechos.org.ve/actualidad/informe-anual-crisis-educativa-se-generaliza-y-profundiza-de-manera-preocupante>.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta oficial de la República de Venezuela, número extraordinario 2.635. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, número 5.929. Caracas, Venezuela.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural: Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, julio-diciembre, Colombia.
- Memoria y Cuenta (2016). *Informe de Gestión de la presidencia de la República Bolivariana de Venezuela*, Recuperado de: <https://albaciudad.org/2017/01/maduro-total-de-profesionales-estudiantes-universitarios-primaria-secundaria/>.
- Núñez, I., Morales, E. y Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Revista Gaceta Laboral*, 13(3).
- Núñez, J. (2005). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Caracas –Venezuela.

- Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación (2018). Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela, editado por medios audiovisuales del servicio de la educación. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, L. (2009). Fundamentos de la educación rural venezolana y del área de atención de dificultades de aprendizaje. En el marco de la acción pedagógica integral. *Revista de Investigación N° 68, Vol. 33*, septiembre-diciembre. Universidad Pedagógica Experimental del Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Sancho, J. y Reinoso, D. (2012). *Estudios Geográficos*. 73(273), julio-diciembre. Universidad de Alcalá, España. Recuperado de: <https://www.384-385-1-PB.pdf>



Enfoques analíticos para el estudio de la equidad educativa

Carlos Rafael Rodríguez Solera⁶⁷ Diego Juárez Bolaños⁶⁸

Introducción

Promover la equidad educativa es una de las principales aspiraciones de las sociedades latinoamericanas en el siglo XXI. En el caso de México, la legislación establece que uno de los principios fundamentales del sistema educativo debe ser la búsqueda de la equidad, lo cual se ha mantenido como mandato constitucional, a pesar de las múltiples reformas que ha tenido la Carta Magna.⁶⁹

Por ello, es necesario promover reflexiones para dilucidar cuáles son las mejores alternativas para impulsar una educación

⁶⁷ Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Correo electrónico: carlos.rodriguez@ibero.mx.

⁶⁸ Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx.

⁶⁹ De acuerdo con el inciso e, Fracción II del Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, uno de los criterios que orientará la educación que imparta el Estado es: «Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos».

equitativa, lo cual constituye uno de los objetivos del presente trabajo. En este contexto, consideramos oportuno plantear una discusión conceptual, que permita recuperar y sistematizar distintas respuestas que se han dado en las ciencias sociales al problema de qué es una educación equitativa.

En el capítulo se argumenta que la inequidad se produce cuando hay situaciones que pueden considerarse como «injustas» o «inequitativas», por lo que se torna crucial identificar criterios para distinguir las características de sistemas educativos «justos», que permita distinguirlos de aquellos que no lo son.

Primero en el trabajo se reflexiona sobre las diferencias entre los conceptos de igualdad y equidad. Posteriormente, se exponen cuatro enfoques analíticos para abordar el tema de la equidad, cada uno de los cuales propone criterios para identificar situaciones, sociedades y relaciones justas o equitativas. Al aplicar dichos criterios al ámbito educativo, se puede contar con una visión teórica amplia para orientar investigaciones, discusiones y reflexiones para dilucidar si, en una sociedad determinada, se está avanzando o no hacia la equidad en educación. Más adelante, en el apartado de reflexiones finales, se incluye una discusión acerca de cómo se ha abordado el concepto de la equidad, desde perspectivas de pensadores latinoamericanos y de la forma en que este tema se ha abordado en el contexto específico de México.

Desigualdad e inequidad

Avanzar en la construcción de una sociedad más justa, es un ideal compartido por amplios sectores sociales, pero existen posiciones distintas e incluso contrapuestas sobre lo que es una educación equitativa.

De acuerdo con López (2005) el tema fue introducido por el Banco Mundial, por lo que al inicio fue mirado con desconfianza en medios académicos y políticos tanto en América Latina como en Europa, por la sospecha de que se estuviera tratando de legitimar « (...) desigualdades injustificables en beneficio de las clases dominantes» (López, 2005, p. 64), de ahí que los debates ideológicos se confundan con la discusión conceptual, que ya de por sí es amplia.

La desconfianza inicial que provocó el término se sustentó en que la promoción de la equidad aparece como una alternativa a la búsqueda de la igualdad, que ha sido uno de los grandes principios de las sociedades democráticas. Es decir, la preocupación por el tema de la equidad surge por la dificultad que supone la promoción del ideal democrático de la igualdad; en particular cuando dicha igualdad se debe alcanzar sin imponer restricciones a la libertad.

En las sociedades democráticas la igualdad y la libertad se consideran dos valores fundamentales, pero paradójicamente puede tratarse de objetivos contrapuestos, debido a la dificultad de alcanzar ambos propósitos de forma concurrente.

Hay situaciones en las cuales si se decide dar prioridad a la igualdad es necesario que se restrinja la libertad; por el contrario, si se opta por priorizar la libertad su ejercicio puede llevar a que se profundice la desigualdad, como lo muestra la conocida «paradoja de Chamberlain» planteada por Nozick (1988) la cual, a pesar de las críticas que se le han hecho (p. e. Pressman, 2013) ha sido usada para sostener el argumento de que no es posible que igualdad y libertad se puedan promover de manera simultánea.

El problema es cómo conciliar ambos ideales, para alcanzar un equilibrio en el que se promueva la libertad sin que se llegue a extremos de desigualdad y se pueda alcanzar una sociedad más igualitaria sin restringir la libertad.

El concepto de igualdad no se puede abordar en abstracto, es de carácter relacional, por eso siempre hay que especificar en qué aspectos, o entre cuáles personas, objetos o sistemas existe una relación de igualdad. Como lo plantea Sen (1987), cuando se habla de igualdad siempre hay que especificar *igualdad de qué*. No existe «la igualdad» en abstracto, existen más bien distintos tipos de igualdad, como ocurre también con la libertad. Los distintos tipos de libertad se pueden promover en forma simultánea y se refuerzan mutuamente, pero no ocurre lo mismo con las distintas formas de igualdad. Si se promueve la igualdad en una dimensión, podría incentivarse de inmediato la desigualdad en otra u otras.

De acuerdo con Bobbio (1993), las cuatro alternativas que existen para promover la igualdad serían: buscar la igualdad de todos en todo, la igualdad de todos en algo; la igualdad de algunos en todo o la igualdad de algunos en algo. Dado que las últimas dos remiten a modelos elitistas, la discusión sería cuál de las dos primeras opciones de igualdad se pueden promover. A partir de lo planteado por Sen (2007), no es posible alcanzar la igualdad de todos en todo, por lo cual la única opción viable es buscar la igualdad de todos en algo.

En este contexto, el enfoque de la equidad renuncia a la búsqueda de la igualdad en todo, para promover relaciones equitativas o justas, restringiendo la igualdad solo a ciertos aspectos que se consideran clave. Como sostienen Demeuse, Baye y Doherty, la equidad es un concepto normativo, que está íntimamente ligado a la noción de justicia (2007, p. 4).

En esta perspectiva, como no se pueden eliminar *todas* las desigualdades, hay que enfocarse en erradicar aquellas formas de desigualdad que sean particularmente nocivas para la sociedad: «Un sistema equitativo es un sistema que no produce desigualdades injustas» (Demeuse, Baye y Doherty, 2007, p. 4).

Como lo dice Van Parijs (2003), las teorías de la justicia deben asumir el pluralismo de la sociedad, en lugar de apoyarse, como en las ideas pre-modernas, en una concepción previamente definida de lo que es una vida plena. En este sentido, el reto para las teorías modernas de la justicia es hacer ética sin entrar en discusiones morales « (...) es decir, pronunciarse sobre lo que son las instituciones sociales justas sin dictaminar qué es lo que hace de la vida de una persona, que sea buena o mala» (Van Parijs, 2003, p. 13).

Siguiendo esta línea de razonamiento, consideramos de gran importancia rescatar algunos criterios que se han empleado en las ciencias sociales para diferenciar a las desigualdades nocivas, inequitativas o injustas, de otras formas de desigualdad que son inevitables, que se deben tolerar o que incluso se deben promover, pues, contrario a lo que dicta el sentido común, hay formas de desigualdad que podrían tener una función social positiva (Tumin, 1975).

A continuación, se emplearán cuatro enfoques analíticos para abordar el tema de la equidad: el enfoque que propone concentrarnos en el origen de la desigualdad, el enfoque que sostiene la necesidad de definir una igualdad fundamental, la teoría de la justicia de Rawls y la teoría de la independencia de esferas de Walzer.

Enfoque sobre el origen de la desigualdad

La preocupación por discernir entre desigualdades justas e injustas ha estado presente desde el origen de las ciencias sociales. La primera propuesta para contar con un criterio que permitiera hacer dicha distinción consistió en atender al origen de las desigualdades observadas, como lo proponen autores de la corriente iusnaturalista como Thomas Hobbes, John Locke y Jean Jacques Rousseau en los siglos xvii y xviii. La idea fundamental de estos pensadores era distinguir entre la parte de la desigualdad que se originaba en factores naturales y la que provenía de condiciones sociales. La desigualdad de origen natural sería inevitable, y por tanto no habría mucho que las instituciones humanas pudieran hacer para cambiarla. Por contraste, la desigualdad de origen social, o política, sería establecida o al menos autorizada por las personas y es perpetuada por las instituciones sociales (Béteille, 1983; Rodríguez, C., 2004, 2008).

En el siglo xix esta corriente fue retomada por la tradición liberal iniciada por Durkheim y continuada posteriormente por la teoría funcionalista, la cual sostenía que el orden natural de relación entre las personas solo puede ser establecido y mantenido por medio de la libre competencia. Si de este orden resulta desigualdad, esta se daría como resultado inevitable de las condiciones naturales, por lo que, si se trata de suprimir dicha desigualdad, se actuaría en contra de la justicia y de la eficiencia:

En esta tradición de pensamiento las desigualdades sociales expresan un orden natural. (...) En su perspectiva, existe un orden natural de diferenciación entre los individuos (en razón de la desigual distribución de las dotaciones, inteligencias, habilidades, etc.) el cual sólo puede ser

preservado por medio de la competencia justa y libre.
(Mora, 2004, p. 11)

Durkheim no negaba que la división del trabajo incentivara la desigualdad, pero sostenía que cuando esta división se produce de manera espontánea, como resultado de la libre competencia, conduce a la justicia y a la eficiencia. Para Durkheim una sociedad justa no es aquella en la que todos los individuos son iguales en cada aspecto, o aquella en la que las desigualdades entre los individuos son muy pequeñas, sino una sociedad en la que no existen obstáculos para que se expresen las desigualdades naturales (Béteille, 1983, p. 22).

En su análisis de las formas anormales de la división del trabajo, Durkheim sostiene que se debe evitar cualquier forma de coacción que impida el libre desarrollo de las capacidades «que cada uno lleva en sí», lo cual supone

(...) que ningún obstáculo, de cualquier naturaleza, les impida (a las personas) ocupar en los cuadros sociales, el lugar que está en relación con sus facultades. En una palabra, el trabajo sólo se divide espontáneamente si la sociedad está constituida de manera tal que las desigualdades sociales expresan exactamente las desigualdades naturales.
(Durkheim, 1973, p. 320)

El problema de fondo es cómo identificar qué parte de la desigualdad es atribuible a factores sociales o «artificiales» y cuánto contribuyen los factores individuales o «naturales» a generar la desigualdad que se observa. En otras palabras, qué parte de la desigualdad es «justa», porque solo expresa las diferencias naturales inevitables, y qué porción es «injusta», en tanto que es provocada por factores sociales artificiales, creados por los humanos y que, por tanto, pueden ser modificados a voluntad.

La idea de que una parte de la desigualdad educativa pueda tener origen en factores naturales carece de sustento en las ciencias sociales contemporáneas, pues la mayor parte de quienes lo estudian lo abordan como parte de una construcción social. Incluso fenómenos como las enfermedades mentales, ya no se consideran como «... entidades 'naturales' transhistóricas, que se mantienen en el espacio y el tiempo, sino que son entendidas como 'construcciones' intelectuales que se desarrollan en contextos sociales y culturales concretos» (Huertas, 2011, p. 438).

Sin embargo, en la investigación educativa contemporánea, se mantiene el interés por establecer la influencia que tienen en el logro educativo los factores contextuales e individuales, tema importante para las teorías de la reproducción y de la resistencia, para los estudios sobre eficacia escolar y para los que se enfocan en el estudio de la resiliencia (Rodríguez y Valdivieso, 2008).

De acuerdo con este enfoque, una situación de equidad educativa no se daría por tanto cuando todas las personas tengan un similar nivel educativo o los mismos logros. Para esta posición no importa si existe una amplia desigualdad en los resultados educativos, lo importante es saber *cómo* se generó esa desigualdad. Esta sería considerada como «justa» si las diferencias observadas se originan en talentos o actitudes personales, ajenas a las condiciones socioeconómicas del contexto del que provenga el estudiante. Pero esta situación solo se produciría, si existe una completa igualdad de acceso a oportunidades educativas, que permita a cada persona el desarrollo de su potencial. Una educación equitativa, de acuerdo con este enfoque, sería aquella en la que se hayan eliminado todas las barreras sociales, económicas y

culturales que impiden a las personas el despliegue de sus capacidades potenciales.

Definición de una igualdad fundamental

Como ya se dijo, Sen (1987) plantea que, cuando se discute el tema de la igualdad, siempre debemos responder a la pregunta ¿igualdad de qué? Todo programa o política social que busque promover la igualdad, debe especificar con claridad en qué aspectos se quiere alcanzar dicha igualdad. Cuando se promueve la igualdad en un aspecto, eso supone aceptar que existan otro tipo de desigualdades o, incluso, que algunos tipos de desigualdad se deban promover de manera activa, porque son una condición indispensable para alcanzar el tipo de igualdad que se busca alcanzar.

Tal como lo menciona Sen (1987), si, por ejemplo, hay personas enfermas que necesitan más recursos para alcanzar el mismo nivel de vida que las personas sanas, la sociedad debe escoger entre darle prioridad a la búsqueda de la igualdad de ingresos, o buscar la igualdad en el bienestar.

Si se decide darle prioridad a la igualdad en el ingreso, se debe aceptar que exista un cierto grado de desigualdad en cuanto al bienestar, puesto que distintas personas requieren de diferentes niveles de ingreso para alcanzar los mismos «funcionamientos». Si, por el contrario, se busca cierta homogeneidad en el nivel de vida, se tiene que aceptar que exista desigualdad en los ingresos. En este caso las personas enfermas deberían recibir mayores recursos que quienes gozan de buena salud, puesto que la compra de medicinas o el pago de tratamientos médicos supone que ellas hagan mayores gastos que alguien sano, para alcanzar el mismo objetivo de tener una vida saludable (Sen, 1987).

Debido a la multitud de diferencias que existe entre los seres humanos y a que la búsqueda de un tipo de igualdad supone siempre aceptar o promover otras formas de desigualdad, no se puede aspirar a una sociedad por completo igualitaria en todos los aspectos. Sin embargo, lo que sí se puede buscar es una sociedad equitativa, en la cual, si bien van a seguir existiendo desigualdades, se promueve la igualdad en un aspecto que se considera fundamental para construir una sociedad justa.

No existe consenso sobre un solo aspecto en el que se deba alcanzar la igualdad en todas las sociedades. Por el contrario, cada grupo humano define, de acuerdo con sus propios valores y expectativas el tipo de igualdad que considera importante promover. En otras palabras, se debe identificar una *igualdad fundamental*, la cual, si está presente, permitiría considerar como legítimas todas las otras formas de desigualdad. Tal como lo plantea Sen (1987), toda teoría normativa del orden social se sustenta en la defensa de un principio de igualdad, la principal diferencia no es que unas sociedades busquen la igualdad y otras no, sino *cuál* es el tipo de igualdad que patrocinan.

El optar por un tipo de igualdad que se considera como fundamental, no implica que sea la única forma de igualdad que sea importante promover. Por ejemplo, incluso los más entusiastas partidarios de la igualdad de oportunidades, pueden estar de acuerdo en que se requieren medidas redistributivas, cuando la competencia entre agentes conduzca a una fuerte desigualdad que ponga en peligro la convivencia social, a pesar de que se trate de una situación a la que se llegó respetando el principio de igualdad fundamental aceptado en esa sociedad.

A pesar del relativo consenso en lo referente a que la igualdad de oportunidades debe ser un principio básico para contar con una educación equitativa, existe un amplio debate sobre distintas formas en las que se puede entender dicho principio y si este es aplicable como criterio de equidad de manera homogénea a cualquier sociedad. A continuación, se exponen varias propuestas que aparecen en la literatura sobre el tema, en las que se intenta establecer criterios para identificar una igualdad fundamental en educación.

El Grupo Europeo de Investigación sobre Equidad del Sistema Educativo (EGREES por sus siglas en inglés), a partir de una propuesta formulada por Aletta Grisay, identifica al menos cinco principios de igualdad en educación.

Para la *posición «natural» o «libertaria»*, el nacimiento, el poder o la pertenencia a un determinado grupo social determina los derechos; cualquier redistribución es una medida «artificial» que afecta a la libertad y por lo tanto es nociva. Esta es una posición liberal a ultranza que no promueve una forma específica de igualdad, pero establece un criterio de «justicia» que es una posición radical compartida por muy pocos.

Para los que defienden la *igualdad de acceso* de acuerdo con las capacidades, las personas con talentos o aptitudes similares deben acceder a servicios educativos que les permitan desarrollar dicho potencial. Pueden existir resultados desiguales, siempre que sean proporcionales a las aptitudes de las personas, sin influencia del contexto socioeconómico o cultural del que provengan. Una educación equitativa existiría cuando las escuelas ofrezcan una variedad de opciones que se adapten a las habilidades de los estudiantes y

promuevan el desarrollo académico de los alumnos talentosos que provienen de familias pobres, por ejemplo, mediante el otorgamiento de becas.

La idea de *igualdad de trato* parte del supuesto de que todas las personas pueden aprender ciertos conocimientos y que todos los estudiantes pueden beneficiarse de la educación básica, dado que no se requiere de talentos especiales para dominar los contenidos que busca transmitir la educación elemental. La equidad educativa existiría incluso cuando los estudiantes tengan resultados desiguales, que se originen en aptitudes individuales, siempre que los alumnos hayan podido beneficiarse de ambientes de aprendizaje de calidad similar. Por el contrario, una educación sería inequitativa, cuando los resultados desiguales se originan en haber recibido educación de distinta calidad, como ocurre cuando existen escuelas para ricos y para pobres que imparten un trato diferenciado, dependiendo del origen socioeconómico del alumnado.

Otra alternativa para definir una igualdad fundamental en educación es promover la *igualdad de éxito o de logro*, como el objetivo central de un sistema educativo. Aunque las personas tienen distintas capacidades cognitivas, todas tienen el derecho de aprender. Una educación equitativa sería la que le permite aprender a todos, incluso a los que tienen mayores dificultades. Por el contrario, una educación inequitativa sería la que se enfoca en los alumnos aventajados y en lugar de reducir las brechas de aprendizaje, amplía las desigualdades iniciales.

Otra alternativa es promover la *igualdad en el desarrollo de capacidades*. Esta posición parte de que, aunque existen diferencias culturales o motivacionales entre los individuos,

no hay una jerarquía entre ellas, por ello, no debe existir un solo estándar de excelencia. Quienes promueven este tipo de igualdad abogan por la instrucción individualizada. Una educación equitativa le permitiría a cada persona el desarrollo de su potencial (EGREES, 2008), a diferencia de una educación inequitativa que impide a los individuos el despliegue de sus capacidades.

De una forma similar al planteamiento de EGREES-Grisay, López (2005) retoma una propuesta formulada por Demeuse, para identificar cuatro formas en que puede concebirse la igualdad fundamental en educación. Según dichos autores, las alternativas serían las siguientes:

- a) *Igualdad en el acceso.* Un sistema educativo se considera como equitativo cuando todas las personas tienen las mismas oportunidades de ingresar y permanecer en el mismo.
- b) *Igualdad en las condiciones de aprendizaje.* La equidad consistiría en contar con estrategias pedagógicas y prácticas educativas similares para todos los alumnos.
- c) *Igualdad en los resultados.* Una educación sería equitativa cuando todas las personas, con independencia de su origen social o cultural, tengan igual acceso al conocimiento.
- d) *Igualdad en la realización social de los logros educativos.* De acuerdo con este enfoque, una educación equitativa permitiría que todas las personas que han alcanzado un mismo nivel de logro educativo alcancen también similares niveles de logro económico y social (López, 2005, p. 70).

Siguiendo esta misma línea de razonamiento, Bolívar (2005), basándose en planteamientos de Meuret y de Crahay, advierte la existencia de cuatro tipos de igualdad en educación: igualdad de oportunidades, igualdad de enseñanza, igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados individuales y sociales (Bolívar, 2005, p. 48). Considerando las explicaciones que da en su artículo, lo que identifica como «igualdad de oportunidades» es equivalente a lo que otros autores denominan «igualdad de acceso», lo que llama «igualdad de enseñanza» equivale al planteamiento sobre igualdad de trato y las categorías de «igualdad de éxito escolar» e «igualdad de resultados» corresponde a lo que otros autores designan como igualdad de logro.

Aunque existen diferencias entre estas posturas, hay también puntos de coincidencia. A pesar de que ponen énfasis en distintos aspectos en los que se debe garantizar la igualdad educativa, todos los principios (excepto el libertario) sostienen que las personas deben desarrollar sus capacidades, con independencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia de origen. Las diferencias surgen en lo relativo a quiénes son los que deben tener acceso a educación en cantidad y calidad similar. Identificamos las siguientes discusiones:

- a. En el caso de los que propugnan por la igualdad de acceso, esta igualdad puede referirse a que todas las personas, sin excepción, accedan a servicios educativos, con independencia de su nivel socioeconómico y de las capacidades individuales que cada una tenga. Sin embargo, la igualdad de acceso también se puede entender como un acceso diferenciado. Serían los alumnos de similar capacidad los que deben acceder a similares escuelas, con independencia de su situación socioeconómica.

Así se entiende la igualdad de acceso en los sistemas escolares que clasifican a los estudiantes de acuerdo a sus habilidades. La equidad se daría cuando todos puedan desarrollar su potencial, con independencia del nivel socioeconómico o cultural de su familia de origen. Esta posición admite que se imparta educación de diferente calidad, en función de las capacidades intelectuales, no de la clase social de origen.

- b. Quienes abogan por la igualdad de trato, consideran que, si bien pueden existir diferentes aptitudes individuales, todas las personas tienen la capacidad que se requiere para cursar la educación básica y que, por lo tanto, todas deben tener acceso a la misma calidad de educación, al menos hasta la secundaria. Por ello no aceptan que se deba impartir educación de distinta calidad, ni en función de las capacidades individuales, ni de la clase social de origen. Aunque esta posición es muy atractiva, se debe resaltar que una atención igualitaria, sin considerar el origen social de cada uno, implica también la negativa a dar un trato preferencial a la población en condiciones de vulnerabilidad; lo que supone rechazar programas de acción afirmativa, o cualquier forma de tratar de forma diferente a las personas en función de su origen social.
- c. En vez de abogar por que todos tengan acceso a educación básica de la misma calidad, la posición que busca la igualdad de resultados admite acciones de discriminación positiva para ayudar a los más rezagados, por su condición cognitiva o por su situación socioeconómica. Un trato diferente sería necesario para que niñas y niños de hogares pobres puedan alcanzar un nivel similar de logro educativo al del resto de los estudiantes.
- d. Las discusiones hasta ahora mencionadas se han enfocado principalmente en cómo las desigualdades de

origen socioeconómico pueden afectar las oportunidades de las personas de ejercer su derecho a la educación, pero tienden a ignorar otro tipo de desigualdades, como las que se originan en la condición de género, en el origen étnico o cultural, o en las condiciones que enfrentan las personas que padecen alguna discapacidad física o mental. Ello constituye un tema de creciente importancia en las discusiones sobre equidad educativa, debido a la existencia de grupos que están, de manera sistemática, excluidos de las posibilidades de integrarse, de manera satisfactoria, en la sociedad y en el mercado de trabajo (EGREES, 2008; Demeuse, Baye y Doherty, 2007).

Las discusiones mencionadas hacen propuestas sobre distintos tipos de igualdad que se pueden perseguir en educación. Aunque Sen (2007) es claro en que la búsqueda de un tipo de igualdad implica siempre aceptar o promover otro tipo de desigualdades, han existido iniciativas que buscan combinarlas en un solo concepto, como en la definición de equidad educativa adoptada por el Parlamento Europeo: «La equidad se define como el grado en que los individuos pueden tomar ventaja de la educación y la formación, en términos de oportunidades, acceso, trato y resultados» (Demeuse, Baye y Doherty, 2007, p. 3).

Como bien lo señalan Demeuse y sus colaboradores (2007, p. 3) el problema de fondo con esa definición es que, al buscar de manera simultánea la igualdad en ámbitos tan distintos, evade posicionarse sobre cuál es la igualdad fundamental que debe promoverse.

La idea de que se deben promover de manera simultánea varias formas de igualdad es compartida también por

Farrell (2007). Según este autor, para alcanzar la equidad en educación, los niños que provienen de distintas clases o grupos sociales deben acceder al sistema educativo en igualdad de condiciones; permanecer en él hasta culminar sus estudios; alcanzar un nivel de logro educativo similar a los demás niños que hayan cursado estudios equivalentes y, por último, deben beneficiarse en su vida por la educación, de una forma parecida a otros que recibieron una educación similar. De acuerdo a dicho autor, para que la educación que se imparte en un país pueda calificarse como equitativa, debe promover, de manera simultánea, cuatro tipos de igualdad:

- a) *Igualdad de acceso (Equality of access)*. Se refiere a la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales puedan entrar en el sistema escolar, o en algún nivel particular o segmento de éste.
- b) *Igualdad de supervivencia escolar (Equality of survival)*. Probabilidad de que los niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales permanezcan en el sistema escolar hasta llegar al final de un ciclo completo (p. e. educación primaria, secundaria, o media superior).
- c) *Igualdad en el logro (Equality of output)*. Probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales aprendan las mismas cosas, a los mismos niveles, en un punto definido del sistema educativo.
- d) *La igualdad en los resultados (Equality of outcome)*. Probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales vivan vidas relativamente similares como consecuencia de la educación que recibieron (Farrell, 2007, p. 157).

El planteamiento de Farrell aporta elementos para objetivar el concepto de equidad, gracias a un conjunto

de dimensiones, traducibles a elementos observables, que les permiten a los investigadores evaluar, en situaciones empíricas concretas, hasta qué punto se está alcanzando la equidad educativa, entendida en términos de acceso, permanencia, logro y resultados.

La teoría de la justicia de Rawls

De acuerdo con la teoría de la justicia, las formas legítimas o justas de desigualdad son aquellas cuya existencia puede justificarse, sea porque no es posible concebir una situación alternativa, o porque esa forma de estructurar la desigualdad trae tales beneficios a la sociedad en su conjunto, que sea imprescindible para el orden social.

De acuerdo con el segundo principio de justicia de Rawls, puede existir una distribución desigual de bienes primarios como la riqueza, la autoridad o el conocimiento, si esta distribución desigual mejora las expectativas de los menos favorecidos, es decir, les otorga mayor bienestar que el que obtendrían con una distribución más igualitaria (Caballero, 2006). De acuerdo con Rawls,

Todos los valores sociales –libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las bases del respeto a sí mismo– habrán de ser distribuidos igualitariamente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos. La injusticia consistirá entonces, simplemente, en las desigualdades que no benefician a todos. (Rawls, 2003, p. 69)

Rawls sugiere que las desigualdades sociales y económicas se articulen «de modo que ofrezcan el mayor beneficio posible a los menos favorecidos de la sociedad, manteniendo

al mismo tiempo una igualdad equitativa de oportunidad» (Kukathas y Pettit, 2004, p. 47).

Aunque las desigualdades justas son las que benefician a todos, Rawls parte del criterio de que deben existir ciertas condiciones básicas de libertad que no pueden alterarse. Por lo cual serían injustas todas las restricciones a la libertad impuestas por un régimen autoritario, aun cuando tales restricciones se intenten justificar por los eventuales beneficios que podrían traer: «La justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se justifique por el hecho de que un bien mayor sea compartido por otros (...) en una sociedad justa las libertades básicas se dan por sentadas y los derechos asegurados por la justicia, no están sujetos al regateo político ni al cálculo de intereses sociales» (Rawls, 1995, p. 39).

A fin de alcanzar una concepción igualitaria de la justicia, Rawls (2003) incorpora dos principios fundamentales: el de diferencia y el de compensación. El primero destaca que las diferencias sociales o de ingresos son justificables solo si las expectativas de las personas mejor situadas funcionan en beneficio de la situación de los grupos peor colocados en la sociedad.

El principio de compensación se refiere a que, con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorables. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad (Rawls, 2003, p. 103).

De esta manera, el autor hace énfasis en la necesidad de alcanzar la igualdad de oportunidades sobre un principio de la diferencia, es decir, beneficiando a los sectores menos favorecidos de las sociedades (Rawls, 2003, p. 279).

Estas ideas han sido criticadas por diversos autores, ya que consideran que Rawls propugna por la igualdad de derechos reconociendo la existencia de las desigualdades de los ingresos características de las sociedades capitalistas de mercado. Sin embargo, también se argumenta que el principio de diferencia de Rawls fortalece los argumentos que justifican las acciones afirmativas (Rodríguez, J., 2009).

La asignación desigual de oportunidades educativas que privilegia a los que menos tienen, permitiría compensar su condición de rezago, elevaría el nivel educativo de la sociedad en general y sería una situación preferible a una distribución igualitaria, en la que se destinen los mismos recursos a todos sin considerar sus condiciones socioeconómicas.

Al aplicar el principio de compensación en el ámbito educativo, Rawls (2003, p. 103) sugiere asignar recursos diferenciados a la población menos favorecida, a fin de mejorar sus expectativas a largo plazo. Para alcanzar el principio de diferencia, la población más favorecida debería «... usar sus dones de manera que también ayuden a los menos afortunados» (p. 104). También indica que los gobiernos deben promover una justa igualdad de oportunidades de enseñanza a toda la población (p. 257).

Siguiendo el razonamiento de Rawls, en el caso de la educación lo que se debe promover es la «igualdad equitativa de oportunidades», la sociedad debe establecer políticas

que permitan iguales oportunidades de educación para todos independientemente del ingreso de las familias: « (...) suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de la clase social de origen» (Rawls, 2003, p. 75).

De esta manera, el autor sugiere corregir las desigualdades sociales derivadas de los orígenes económicos y culturales, es decir, posibilitar el desarrollo de capacidades y habilidades a fin de « (...) tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su posición inicial en el sistema social, esto es, al margen del estrato de ingresos en el que [las personas] han nacido» (Rawls, 2003), lo cual incluye el ámbito escolar.

La independencia de esferas de Walzer

El principio según el cual una educación equitativa es aquella donde exista una igualdad de oportunidades que permita desligar el desempeño escolar de la adscripción social de las personas tiene una amplia aceptación. Michael Walzer (1993) sostiene que en una sociedad justa se debe impedir que las desigualdades que existen en una esfera social «contaminen» a otras esferas. Por ello, las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas en otros ámbitos como el económico o el relativo al origen cultural.

Tal como lo plantea Walzer, existen distintas «esferas» en las que se manifiesta la desigualdad. En una sociedad justa debe existir independencia entre dichas esferas, para evitar que las desigualdades que existen en un ámbito (por ejemplo,

en la distribución del ingreso) tengan una fuerte influencia en otro ámbito (por ejemplo, el logro educativo).⁷⁰

Walzer sostiene que en toda situación de igualdad siempre surgirán desigualdades que se tienen que reprimir. De dicha represión surgirá una nueva forma de desigualdad entre los que posean el poder de reprimir y el resto de las personas. Para el autor el problema fundamental no es la desigualdad sino la dominación: en una sociedad justa ningún bien social debe servir como medio de dominación.

Los bienes que pueden conducir a la dominación son los que permiten tener acceso a otros bienes. Por ejemplo, la riqueza puede dar acceso al poder o a niveles más altos de educación. A su vez, la educación podría también dar acceso a bienes como el poder o la riqueza.

Alcanzar la igualdad en todos los bienes es imposible. Esto es lo que el autor llama «igualdad simple». Por eso plantea la necesidad de alcanzar la «igualdad compleja», la cual se produciría cuando se dé la independencia entre las distintas esferas para que, por ejemplo, el logro educativo no esté determinado por el status socioeconómico de las familias. Tal como lo señala Aguilar (1999): «Se pueden comprar muchas cosas con el dinero, pero no bienes como la salud o el poder político, cuya distribución obedece a otras reglas, que están en función de su significado social. La desigualdad de riqueza se justifica en la medida en que no ejerce influjo sobre ámbitos que no deberían poder ser comprados con dinero» (p. 136).

⁷⁰ Seguimos en esta parte los análisis sobre la obra de Walzer que hacen Aguilar (1999) y Bolívar (2005).

De acuerdo con Walzer, las desigualdades en educación podrían ser consideradas como justas si reflejan únicamente las diferentes capacidades personales, con independencia del nivel económico de las familias de donde provienen los alumnos, de su origen étnico, de su género, o de cualquier otra consideración distinta a su capacidad y empeño individual.

Sin embargo, esa no sería la situación que se presenta en sociedades donde ha predominado el liberalismo económico, una concepción que cae en lo que él denomina tiranía o invasión de esferas. Como lo expone Villasante,

El capital como bien dominante establece una jerarquía de valores en la que se erige como el principio y el fundamento por el cual cualquier otro valor cobra valor. La consecuencia de esto es lo que Walzer considera lo realmente tiránico, que no es el monopolio de un bien sino el predominio, es decir, que un bien «x» independientemente de los significados sociales que se le atribuyan nos sirva para ganar una amplia gama de «y». (2017, p. 356)

Si seguimos este planteamiento, una situación de equidad educativa se alcanzaría, no necesariamente cuando todos reciban el mismo trato o alcancen los mismos resultados, como ocurriría si se buscara la igualdad simple, sino cuando se haya logrado delimitar las esferas para que el predominio, principalmente del ámbito económico, no se dé y se alcance por tanto la igualdad compleja.

En síntesis, en una sociedad en la que exista equidad, podrían existir desigualdades educativas, pero estas se originarían únicamente en aspectos relacionados a su vez con aspectos de la esfera propiamente educativa, por ejemplo, en la capacidad o en el interés que los educandos presten a sus

estudios, y no serían provocados por desigualdades en otras esferas, como ocurre en las sociedades donde las posibilidades para el acceso y la permanencia, así como los resultados que obtienen los alumnos, reflejan las desigualdades sociales, económicas y culturales de las familias de las que provienen.

Reflexiones finales

A pesar de sus distintos énfasis, todos los principios de igualdad de oportunidades educativas coinciden en un aspecto: consideran inaceptable que la calidad y la cantidad de la educación recibida por una persona dependa del nivel socioeconómico o cultural de la familia de la que provenga. Con excepción de la perspectiva libertaria, las demás posiciones coinciden en que todos deben recibir la misma calidad educativa al menos en el nivel básico, excepto cuando se requieran acciones de discriminación positiva para proteger a los más vulnerables.

En el caso de México, nos parece fructífera la discusión sobre cuál debe ser la igualdad fundamental que se debe buscar en educación. Además de considerar las discusiones teóricas en este ámbito, la definición de los objetivos centrales de la política educativa mexicana debe estar referida al marco jurídico que establece las metas que la sociedad y el Estado se han propuesto en materia de equidad educativa.

En este trabajo compartimos el criterio expuesto por otros analistas que han estudiado las políticas de equidad educativa en México, en el sentido de que la búsqueda de la igualdad de logros o resultados es el principal objetivo de dicha política,

De la lectura de la Ley General de Educación de México se desprende que la igualdad fundamental desde la cual debe ser pensada una política educativa es la igualdad en los resultados: absolutamente todos los niños, niñas y adolescentes de México deben acceder a las competencias y conocimientos mencionados en el artículo 7. (López et al., 2008, p. 194).

Esta posición concuerda con nuestro propio análisis de la legislación vigente, pues la normatividad es clara en cuanto al objetivo que se busca; e incluso, para alcanzar la igualdad de logro la ley autoriza a las autoridades educativas a que recurran a la desigualdad de trato, destinando más y mejores recursos a los grupos vulnerables para ayudarlos a salir de su condición de rezago educativo. Algo que, de acuerdo a la investigación educativa, no ocurre, y, por el contrario, los recursos asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los de los grupos socioeconómicamente más favorecidos: una educación pobre para los pobres (Muñoz Izquierdo, 2009, p. 38).

Aunque exista claridad en cuanto al objetivo de que todos los estudiantes mexicanos tengan la oportunidad de alcanzar niveles similares de logro, la discusión en la investigación educativa ha girado en torno a las distintas formas en que eso se puede lograr.

Las concepciones predominantes sobre equidad educativa en México siguen un patrón similar al que encuentra Fernando Reimers en América Latina. Este autor plantea que

(...) el interés por la igualdad de oportunidades educativas ha pasado por dos etapas: una entre 1950 y 1980, donde la prioridad fue aumentar el acceso

especialmente a la educación primaria; otra desde 1980 donde se inician programas compensatorios para mejorar la calidad de las escuelas a las que asisten los hijos de los pobres. (Reimers, 2000, p. 21)

Otro trabajo destacado fue la aproximación a la justicia educativa de Latapí que se sustenta en el principio de proporcionalidad solidaria. Este autor sostiene que «...la magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien es esa sociedad determinada» (1993, p. 34). Para lo cual propone varios principios normativos:

- Igualdad de acceso y permanencia. El Estado debe garantizar el acceso y la permanencia en una educación básica. Esta educación debe ofrecerse gratuitamente y, como la gratuidad nunca es total, se suministrará a los más necesitados subsidios y becas para los gastos indirectos que ocasiona la escolaridad.
- Compensación de insumos. La política educativa debe tratar de igualar, en cantidad y calidad, los insumos de la educación en todos los establecimientos de enseñanza básica del país, sin embargo, tratará desigualmente a los desiguales. Además de suministrar los subsidios ya indicados para los gastos indirectos de la escolaridad básica, corresponde al Estado asignar insumos mejores —cuantitativa y cualitativamente— a los establecimientos escolares de las zonas más retrasadas y pobres del país.
- Mínimo de resultados. No se pretenderá «igualarlos» (porque ellos dependen, además de factores externos, del esfuerzo personal que varía de alumno a alumno), pero sí se propugnará la meta de alcanzar, en la educación básica y posteriormente en la escolaridad ulterior, un nivel mínimo de resultados.

Este complejo de principios concatenados resulta congruente con los señalamientos sustanciales de los autores revisados. Toma en cuenta todo el proceso educativo (acceso, permanencia y resultados), contiene un enfoque compensatorio, para contrarrestar las diferencias de origen y rescata la necesidad de alcanzar aprendizajes significativos, sin caer en la idea de resultados iguales, ya que reconoce la diversidad humana y los diferentes niveles de esfuerzo.

Análisis más recientes sobre el tema de la inequidad educativa, articulados en el marco amplio de la justicia social, sin dejar de reconocer la importancia de los principios normativos descritos, ubican la discusión en la necesidad de reconocer y atacar la raíz del problema. En este orden de ideas, Tedesco (2012) pone en el centro del debate la necesidad de reconocer «los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa». Ello implica reconocer que las condiciones materiales de vida tienen un impacto importante en el desarrollo cognitivo y esto ha sido diagnosticado repetidas veces. «Insistir en la importancia de las condiciones de educabilidad permite superar las visiones ingenuas que suponen que es posible lograr buenos resultados educativos sin intervenir en las bases estructurales por las que se generan la pobreza y la exclusión» (p. 125).

Esta postura, que registra coincidencias con Rivero (1999) y con Muñoz Izquierdo y Silva (2012), hace evidente que el logro de la equidad educativa no depende exclusivamente de las políticas de educación; sino que amerita la concurrencia de políticas sociales y económicas. Se abre aquí un debate interesante en relación con la teoría de la independencia de esferas de Walzer, pues es claro que, en el caso de sociedades latinoamericanas atravesadas

por profundas asimetrías, que se manifiestan en todos los ámbitos de la vida pública, esta independencia entre esferas está lejos de poder alcanzarse.

Tedesco (2012) ofrece nuevas ideas para complementar la concepción y aplicación de la equidad educativa relevante para la región. Propone centrar la mirada en las «condiciones de educabilidad» que tienen los alumnos, las cuales hacen referencia al comportamiento de las principales variables económicas y sociales; para que este conocimiento sirva de base para desarrollar estrategias sociales y educativas exitosas. Esta visión, compartida con Porter (2006), parte de reconocer que existe un deterioro de las condiciones en la que los niños están al llegar a la escuela, no solo en términos materiales sino también socioculturales: « (...) desarrollo cognitivo en el seno de la familia, rudimentos básicos de socialización, valores, nuevas constelaciones socioculturales diferentes a las del pasado» (Tedesco, 2012, p. 7).

Así se torna complejo el concepto de equidad educativa, el cual, además de contemplar los principios normativos referentes a la trayectoria escolar y a la compensación de las desventajas socioeconómicas, incluye el ámbito de lo subjetivo, esto es, actuar en el campo de los valores y representaciones que favorecen o no el éxito escolar. Para ello es imprescindible la concurrencia de políticas integrales, educativas, sociales y económicas que pongan en el centro el papel real que puede jugar la educación para romper el círculo de la pobreza y contribuir a la construcción de sociedades más justas.

Estas propuestas latinoamericanas concuerdan con el criterio de las «4-A», formulado por Katarina Tomaševski

(2001), según el cual una educación equitativa debe garantizar que todos los niños y las niñas tengan *Asequibilidad* (o disponibilidad) a escuelas, que tengan *Accesibilidad*, o sea que no existan obstáculos para asistir a las mismas, que se considere la *Adaptabilidad* de la educación a las necesidades e intereses de los alumnos y que exista la *Aceptabilidad*, en el sentido de que los estudiantes consideren útil y pertinente la educación que reciben.

Tanto los debates sobre equidad educativa prevalecientes en la década de los noventa del siglo xx, como los vigentes en este milenio, enfrentan el reto de definir cómo es una distribución justa de la educación en sociedades tan desiguales como las latinoamericanas. Los grandes desafíos de cada momento histórico han llevado a centrar la mirada en los problemas del momento. Así, cuando la cobertura en muchos países de la región comenzó a incrementarse, los nuevos retos para promover la equidad implicaron ya no solo asegurar el acceso, sino la permanencia, pero sobre todo la calidad, entendida como la obtención de aprendizajes escolares. A finales del siglo pasado los esfuerzos estuvieron centrados en instrumentar programas compensatorios, preocupados por igualar ciertos insumos y por contrarrestar los costos que asumen las familias al enviar a sus hijos a la escuela. Hoy el fenómeno se complejiza: además de atender las asimetrías económicas y de insumos; también hay que considerar las diferencias culturales y étnicas.

Pese a las diferencias que existen entre las posiciones analíticas expuestas en el presente trabajo, encontramos un criterio básico de equidad educativa que subyace en las distintas posiciones estudiadas: su rechazo a que la herencia social tenga injerencia en las oportunidades educativas a

las que pueda acceder una persona. Como acertadamente lo señalan Demeuse, Baye y Doherty (2007), el concepto de equidad educativa con el que la mayoría de los teóricos de la justicia están de acuerdo, considera que debe existir independencia entre el estatus socioeconómico y los resultados de la educación.

Siguiendo ese criterio, es importante recuperar el enfoque de equidad adoptado por la comisión del Parlamento Europeo que se ocupa de ese tema, el cual considera que

(...) un sistema es equitativo si, en primer lugar, 'los resultados de la educación y la formación son independientes del entorno socio-económico y de otros factores que conducen a una desventaja educativa' y en segundo lugar, si 'el trato que reciben las personas responde a sus necesidades específicas de aprendizaje. (Demeuse, Baye y Doherty, 2007, p. 3)⁷¹

Esta definición la elaboró la citada comisión a partir de las recomendaciones de los académicos que integran el Grupo Europeo de Investigación sobre Equidad del Sistema Educativo, y consideramos que sintetiza los aportes de las discusiones teóricas sobre el tema de la equidad educativa que se han expuesto en este capítulo.

De acuerdo a las discusiones expuestas, y tomando en cuenta las condiciones propias de la sociedad mexicana, así como el tipo de información disponible, consideramos que, en el caso de México, para evaluar hasta qué punto se ha avanzado en el objetivo de promover la equidad en la educación básica, se podría partir de dos criterios fundamentales:

⁷¹ Traducción libre, el texto original es: "(...) a system is defined as equitable if, firstly, 'the results of the education and training are independent of the socio-economic environment and other factors leading to an educational handicap' and secondly, if 'the treatment reflects the specific needs of the individuals in terms of learning'".

- a. Que no haya personas debajo del umbral que establece el derecho a la educación, o sea, que toda población reciba al menos la educación obligatoria prevista en la legislación nacional.
- b. La equidad educativa supone que tanto el acceso y la permanencia, como el nivel de logro educativo que alcance una persona, estén desvinculados de su origen social, por ello, tanto oportunidades como resultados deben ser independientes de las características socioeconómicas y culturales de su familia de origen.

Esos criterios son compatibles con la siguiente definición:

Una situación de plena equidad educativa se alcanza cuando no hay nadie bajo el umbral de la educación obligatoria definida en la legislación vigente y cuando las oportunidades educativas de los habitantes, en términos de acceso, permanencia y rendimiento académico, no están asociadas a su origen social, económico, cultural, ni a otra situación externa, ajena al interés, esfuerzo o capacidad personal. (Rodríguez, 2018, p. 103)

En el caso de América Latina, una delimitación del concepto de equidad como esta permitiría a los investigadores y a los responsables de la política educativa contar con criterios para identificar a los individuos o grupos sociales que enfrentan mayores problemas de equidad y que, de manera sistemática, están bajo el umbral que se considera como socialmente aceptable, sea porque su logro educativo está ligado a su status socioeconómico, o porque no alcanzan a ejercer de manera plena su derecho a recibir una educación de calidad. La identificación de estos individuos o grupos vulnerables es fundamental, porque serían los sujetos que, de manera prioritaria, debería atender una política que busque mejorar la equidad educativa.

Tal es el caso de muchas escuelas ubicadas en los territorios rurales. Por lo que el presente texto, pretende señalar ideas teóricas y conceptuales que podrían ayudar a enmarcar e interpretar las ideas señaladas a lo largo de los precedentes capítulos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (1999). La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(4), 133–150.
- Béteille, A. (1983). *The Ideal of Natural Inequality and other Essays*. Delhi: Oxford University Press.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Pensamiento contemporáneo 24. Barcelona; México: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Caballero, J. (otoño, 2006). La Teoría de la Justicia de John Rawls. *Ibero Forum Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* 1(2), 1-26.
- CPEUM (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Texto vigente al 20 de diciembre de 2019). México. <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>

- Demeuse, M., Baye, A. y Doherty, R. (2007). *Efficiency and equity in European education and training systems*. Bruselas: European Parliament's Committee on Culture and Education.
- Durkheim, E. (1973). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.
- EGREES (2008). *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*. European Commission, Directorate General of Education and Culture Project Socrates SO2-61OBGE.
- Farrell, J. 2007. Equality of Education: Six Decades Seen from a New Millennium. En: R. F. Arnove, C. A. Torres, y F. Stephen (Eds). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, 149–78. Rowman & Littlefield Publishers.
- Huertas, R. (2011). En torno a la construcción social de la locura: Ian Hacking y la historia cultural de la psiquiatría. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* 31 (3), 437–56. Recuperado de: <https://doi.org/10.4321/S0211-57352011000300004>.
- Kukathas, Ch. y Ph. Pettit (2004). *La Teoría de la Justicia de John Rawls y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2). 9-41.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.

- López, N., Corbetta, S., Steinberg, C. y Tenti Fanfani, E. (2008). *Políticas de equidad educativa en México: Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.
- Mora, M. (2004). Desigualdad social: ¿nuevos enfoques, viejos dilemas? En: M. Mora, J. P. Sáinz y F. Cortés (Eds.), *Desigualdad social en América Latina: viejos problemas, nuevos debates*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/costar/flacso/cuad131.pdf>.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-45.
- Muñoz Izquierdo, C. y Silva, M. (2012). Revertir la desigualdad educativa, un paso decisivo para el desarrollo social. En: J. Calva, (Ed.). *Políticas de educación, ciencia, tecnología y competitividad*, (pp. 40-55). México: Juan Pablos Editor y Consejo Nacional de Universitarios.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- Pressman, S. (2013). Justice and History: the big problem of Wilt Chamberlain. *Economic Issues*, 1(18), 1-16.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rawls, J. (2003 [1971]). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, mayo-agosto, 21-50.
- Rivero, J. (1999). *Políticas educativas de equidad e igualdad de oportunidades*. Presentación realizada en el III Seminario para altos directivos de las administraciones educativas de los países Iberoamericanos. La Habana, junio.
- Rodríguez, C. (2004). Siete grandes debates sobre desigualdad social. En: Cattani (Ed.), *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México; Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México; Universidad Federal do Rio Grande do Sul; Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Rodríguez, C. (2008). Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. *Revista Perspectivas Sociales / Social Perspectives*, 10(2), 55-79.
- Rodríguez, C. (2018). Un tema siempre pendiente: la falta de inclusión de la población en condiciones de vulnerabilidad. En: A. Martínez Bordón y A. Navarro Arredondo (Eds.), *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*, 91-108. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República. Dirección General de Investigación Estratégica.

- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (1 y 2), 81–106.
- Rodríguez, J. (2009). El principio rawlsiano de diferencia: dilemas de interpretación. *Enrahonar*, (43), 31-59.
- Rousseau, J. (1997 [1775]). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Valencia: Tilde.
- Sen, A. (1987). Equality of What? En John Rawls (Ed.), *Liberty, equality and law. Selected Tanner Lectures on Moral Philosophy*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.
- Tomaševski, K. (2001). *Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Tumin, M. (1975). *Estratificación social: formas y funciones de la desigualdad*. México: Trillas.
- Van Parijs, P. (2003). ¿Qué es una nación justa, un mundo justo, una empresa justa? En Loaiza Bastidas, H. (Comp.). *Contrastes sobre lo justo: debates en justicia comunitaria*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Villasante, R. (2017). Michael Walzer: la igualdad compleja y ciudadanía inclusiva. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75(147), 351–80.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: Una defensa al pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.



Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades

Diego Juárez Bolaños⁷²

En este apartado se elaboran reflexiones a partir de los diversos temas abordados a lo largo de los capítulos que componen el libro, identificando puntos de coincidencia, pero también diferencias, retos y perspectivas que enfrenta la educación rural en Iberoamérica.

De manera inicial, tal como se señala en el capítulo de Brasil, hay que destacar que las formas de organización política, económica y social de muchas naciones de Iberoamérica tienen sus orígenes en procesos desarrollados en territorios rurales a lo largo de varios siglos, tales como: la concentración de la propiedad de la tierra, la existencia de sistemas de producción apoyados en el aprovechamiento de esclavos y de poblaciones indígenas, además de la explotación extractivista de monocultivos y productos mineros que se mantiene hasta nuestros días.

⁷² Académico de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx.

También habría que enfatizar la necesidad, señalada en todos los textos, de ampliar el término de «rural» y pensarlo como una categoría afectiva, espacial, geográfica, social, cultural, política. No entenderlo, tal como ocurre en las definiciones oficiales de varias naciones de la región,⁷³ solo a través de criterios demográficos (relacionados con densidad o tamaño poblacional), a partir de la identificación de ciertas actividades productivas primarias, mediante el criterio de no ser sede administrativa de alguna autoridad local o municipal, o, menos aún, definirlo en contraste con lo urbano.

De esta manera, los autores de los capítulos que componen este libro abogan por la construcción de un concepto de ruralidad en el que se reconozca la pluriactividad de los habitantes de sus territorios; las estrechas relaciones sociales entre sus habitantes y con el medio natural; sus interconexiones y relaciones sociales, económico-productivas, políticas, culturales y medioambientales con espacios locales, regionales, nacionales e internacionales; es decir, reconocer su diversidad y heterogeneidad.

Varias estrategias educativas desarrolladas para atender tal diversidad son descritas a lo largo del libro, entre las cuales podemos señalar las siguientes:

- La existencia de docentes itinerantes, que laboran de forma alterna entre dos escuelas (Argentina), o en planteles de preescolar, distribuyendo los días trabajo de la semana entre varios centros educativos (Costa Rica), o profesores especialistas que enseñan el idioma extranjero, educación física, música y religión, de modo

⁷³ Véase la tabla que contrasta diversas definiciones oficiales de lo rural que aparece en el capítulo de México.

que completan su horario laboral entre varios planteles escolares (España).

- El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya sea por medio de aulas digitales en pequeñas localidades dispersas (Argentina) o de escuelas en que se transmiten programas educativos televisados (Argentina, Cuba y México).
- Escuelas Flotantes en las regiones de los ríos (Argentina); Escuelas de Alternancia (Brasil y Argentina), modelo en el cual asisten los estudiantes de secundaria a un internado educativo durante una semana (Tiempo Escuela) y posteriormente regresan a sus lugares de origen por semanas, donde desarrollan actividades escolares y productivas en su hogar (Tiempo Comunidad).
- Escuelas multinivel, en las que en un centro educativo se imparten todos los niveles de educación obligatoria (México, Argentina).
- Escuelas agrotécnicas en las que se ofrece formación y certificación específica en temáticas agropecuarias (Venezuela, Cuba, México, Argentina).

En relación con la construcción de propuestas pedagógicas específicas para los contextos rurales, se pueden identificar desde propuestas que se han aplicado de manera generalizada en varios departamentos / provincias o incluso en países enteros (Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial en Colombia; Telesecundarias, Dialogar y Descubrir y Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo en México; *Educação do Campo* en Brasil), hasta otras que han tenido incidencia en una escala menor y se han desarrollado en centros escolares rurales de los ámbitos locales y regionales.

Los primeros modelos se apoyan en pedagogías activas y realizan adecuaciones curriculares, mediante las cuales se seleccionan los contenidos centrales, que se abordan mediante estrategias globalizadoras en temas comunes. Esta organización curricular facilita la planeación de las sesiones y el trabajo en aulas multigrado, a partir del desarrollo de las sesiones en tres momentos: el primero, exploratorio y de reconocimiento de las ideas y conocimientos de que los estudiantes ya cuentan sobre cierto tema, el segundo para profundizar sobre el mismo a través de diversas estrategias, y el tercero, para socializar ante el grupo lo aprendido. Estos modelos se apoyan en materiales específicos, como libros que condensan estrategias didácticas para aulas rurales y multigrado, guías para los docentes,⁷⁴ cuadernos de trabajo para alumnos, juegos, libros para las bibliotecas escolares, materiales multimedia, entre otros.

En el capítulo de Cuba se menciona la existencia del «Modelo de atención educativa para la escuela primaria multigrado» propuesto por académicos de la región oriental de esa nación caribeña. El modelo propone ejercicios en tres niveles de asimilación: reproductivo, productivo y creador. Su aplicación no se ha generalizado en todas las escuelas multigrado del país. En Cuba también las escuelas deben elaborar el Proyecto Educativo Institucional consultando a los actores educativos, a los miembros de las poblaciones y a organizaciones e instituciones comunitarias y estatales, a fin de reconocer las condiciones educativas y las potencialidades de la comunidad en que se encuentra la escuela rural.

⁷⁴ Por ejemplo, las «Guía de orientaciones para docentes de primaria de escuelas multigrado y unidocente en el uso pedagógico del cuaderno de autoaprendizaje», elaboradas por el Ministerio de Educación de Perú.

Los otros modelos, implementados a nivel local o regional, entre los cuales se puede incluir también a la *Educação do Campo*,⁷⁵ se caracterizan por ser menos estructurados y partir del reconocimiento de los saberes comunitarios, tanto en la organización curricular como en los contenidos abordados en las escuelas. La elaboración de materiales propios es limitada, se apoya en la construcción de productos de carácter local, y la participación de los habitantes de las localidades en las actividades escolares pretende ser abierta, horizontal y no jerarquizada.

Sin embargo, las experiencias pedagógicas señaladas parecerían ser insuficientes para la dimensión y diversidad de los territorios rurales. Los capítulos del libro reseñan que una parte importante de escuelas rurales no cuentan con modelos educativos específicos y que los docentes deben realizar un trabajo permanente de adaptación de currículos, modelos y materiales pensados y diseñados para escuelas urbanas.

Los materiales elaborados para escuelas rurales en naciones iberoamericanas se pueden identificar como cuadernos y hojas de trabajo para los alumnos, con los que se impulsa el trabajo autogestor y colaborativo (existen en Argentina, Perú,⁷⁶ Chile,⁷⁷ México, Colombia, Cuba); tarjetas y ficheros de ejercitación (Cuba, México); guías o manuales con orientaciones para docentes (Perú, México, Colombia, Chile); recursos tecnológicos y audiovisuales; juegos didácticos y libros específicos para bibliotecas escolares rurales.

⁷⁵ Otras propuestas locales o regionales mencionadas en los capítulos son el Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia, Educación Media Académica Rural, Educación y el Desarrollo Rural (todos en Colombia) y el Proyecto Horizontes de Argentina.

⁷⁶ Disponibles en texto completo en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6452>.

⁷⁷ Disponibles en texto completo en: <https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado/>.

Por otra parte, los capítulos dan cuenta de diversas estrategias para facilitar los procesos de gestión y administración de las escuelas insertas en los territorios rurales. Los planteles pueden tener tres ámbitos de sostenimiento: municipal (como ocurre en buena parte de las escuelas rurales en Brasil), departamental (Argentina, España) o federal (El Salvador, México).

Se ha desarrollado una serie de estrategias para facilitar la gestión y administración escolar de acuerdo a las particularidades y características de los territorios. Algunas de las señaladas en los capítulos son: escuelas que comparten una sola dirección (Argentina); la agrupación de escuelas rurales alrededor de un plantel que funge como centro administrativo (Colombia y España) o a través de la figura de director itinerante, que cubre varias escuelas con sus servicios.

En El Salvador funcionó entre 1991 y 2009 el programa Educación para la Comunidad (EDUCO), que pretendía resolver los problemas de cobertura en el área rural. En palabras del capítulo correspondiente, el programa

(...) creó las Asociaciones comunales Educativas (ACE) con participación de los padres y madres, y estableció un mecanismo de transferencias bancarias a las comunidades para contratar y pagar a los docentes. Si bien logró aumentar significativamente la matrícula, sobre todo en el área rural, también creó un sistema dual que trabajaba en paralelo al sistema educativo oficial, con algunas diferencias administrativas y contractuales, lo cual generó crisis con las gremiales [de docentes].

Un apartado en el que todos los capítulos reseñados muestran áreas de oportunidad se relaciona con la formación

inicial y continua de los docentes que trabajan en las escuelas rurales. Los programas de formación inicial exclusivos para preparar a docentes rurales existen en pocos países, como Brasil, mediante diversas licenciaturas de *Educação do Campo*⁷⁸; Costa Rica con la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural que oferta la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, y Chile, donde la Universidad de Playa Ancha campus San Felipe ofertó durante alrededor de veinte años el programa de Licenciatura en Pedagogía en Educación Básica Rural, el cual fue sustituido por el de Pedagogía en Educación Básica con certificación académica como Agente de Desarrollo Local.

Varias naciones (Perú, México, Venezuela) ofertan formación inicial docente específica para laborar en escuelas interculturales (definidas como las que atienden a poblaciones indígenas), muchas de ellas ubicadas en los territorios rurales.

En el resto de los países se ofrecen algunas materias en la formación inicial docente relacionadas con lo rural, intercultural o multigrado, y cursos o programas de posgrado de educación continua relacionados a tales temáticas. En estos últimos destacan la Especialización Superior en Educación Rural (Ministerio de Educación, Argentina), la Especialidad en Educación Multigrado (Escuela Normal Veracruzana, México), la Maestría en Educación Centroamericana (Universidad Nacional, Costa Rica) y el Máster en Educación Rural (Universidad de Zaragoza, España). No se mencionan en los capítulos la existencia de algún programa de Doctorado focalizado en la educación rural.

Diversas instancias estatales ofertan algunos cursos de

⁷⁸ Creadas con un abordaje crítico y comprometido en la formación de maestros a partir de mediados de la década de 1990, con la *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*.

formación relacionados con la educación rural. Tal es el caso de los Itinerarios Formativos bajo los principios y características del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (Bolivia) y el Diplomado de Didáctica de la Escuela Rural que desarrolla la Universidad de Oriente (Cuba), dirigido a docentes en funciones.

En el caso de Chile se han creado los microcentros, definidos como reuniones técnico-pedagógicas entre los docentes rurales. Los microcentros tienen varias funciones, varias de ellas relacionadas con el fortalecimiento de habilidades y conocimientos del profesorado, entre las que se encuentran: la reflexión sobre el trabajo pedagógico realizado por los maestros, el intercambio de experiencias pedagógicas, la elaboración de planes de mejoramiento escolar y la planeación colaborativa de estrategias de enseñanza.

A pesar de la existencia de las experiencias y programas antes mencionados, no es aventurado señalar que el tema de formación inicial y continua de los docentes rurales y multigrado es un tema que ninguna nación iberoamericana ha logrado atender de manera integral, y en el cual existen muchos aspectos que deben redefinirse y reforzarse de manera colaborativa entre las autoridades, instituciones normalistas y universitarias, docentes rurales y habitantes de las localidades.

Los retos enlistados originan, entre otros factores, que exista una alta rotación de maestros que trabajan en las escuelas de territorios rurales, las cuales son consideradas por una parte importante del profesorado como escuelas «de paso». Entre los factores que influyen en esta situación se encuentran los bajos salarios que reciben los profesores rurales, los pocos estímulos que se les ofrecen para trabajar en tales sitios,

un sentido de lejanía y soledad al laborar en comunidades alejadas y dispersas, además de condiciones de trabajo complejas (con carencias en redes de transporte que faciliten el tránsito y movilidad para acceder a espacios educativos y sanitarios; enfrentando una limitada disponibilidad de servicios públicos y de telecomunicaciones), con reducidas opciones laborales para sus familiares, incluso por temas de inseguridad pública que enfrentan amplios espacios de la geografía latinoamericana.

El capítulo peruano detalla una serie de incentivos económicos otorgados a los maestros rurales por trabajar en cierto tipo de escuelas (unitarias, con baja matrícula, lejanas, indígenas o insertas en regiones donde se produce de forma ilegal la coca) para incentivar su permanencia en estas.

Por otra parte, varios textos destacan la precariedad en la infraestructura, equipamiento y materiales disponibles en las escuelas rurales. Muchos programas estatales simplemente no consideran el apoyo a escuelas con un número reducido de matrícula, sumado a la visión urbanocéntrica al diseñar y construir espacios escolares en los territorios rurales, construcciones que no consideran las características socioculturales y medioambientales del contexto, menos aún los conocimientos locales en la edificación de espacios adecuados a esas características.

Mención aparte merece la limitada existencia en las escuelas y localidades rurales de equipos tecnológicos, Internet y cobertura telefónica. Lo cual ha salido a relucir durante los periodos de suspensión de clases por motivos de salud, durante los cuales se ha enfatizado el trabajo educativo a través de dispositivos electrónicos, inexistentes

en muchos espacios rurales. Lo anterior enfatiza la necesidad de contar con modelos educativos y materiales flexibles, pertinentes y adaptados a las características heterogéneas y diversas de la ruralidad.

Un aspecto en el cual los capítulos muestran tensiones y falta de acuerdos se relaciona con el currículo escolar: ¿se deben priorizar los contenidos locales, situados y contextualizados, o los nacionales? Por un lado, existen currículos nacionales, por otro se apela la necesidad de trabajar en las escuelas con temas locales y regionales, ¿hasta qué punto las escuelas deben priorizar unos u otros? Pregunta que está atravesada por intereses políticos, culturales y económicos, además de relaciones de poder asimétricas y una infravaloración de parte de los sistemas educativos nacionales de las experiencias y conocimientos locales. Pocos sistemas educativos han atendido estos aspectos de forma democrática, participativa, intercultural e incluyente, bajo la premisa del reconocimiento y valoración de las diferencias.

En este sentido, es interesante conocer el Modelo Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia, el cual considera cuatro dimensiones: ser (principios y valores), saber (saberes y conocimientos), hacer (prácticas y actividades) y decidir (voluntad). Tal como se señala en el capítulo boliviano, se han establecido tres niveles de concreción curricular:

- Currículo Base (para toda Bolivia), articula saberes y conocimientos locales y «universales», produce nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar, relaciona práctica, teorización, valoración y producción

bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida.

- Currículo Regionalizado (por departamentos y provincias), considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio. La gestión del Currículo Regionalizado debe realizarse de forma concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas
- Currículo Diversificado (local), recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa.

Este Modelo Educativo permitiría a las comunidades rurales la posibilidad de articular el currículum base con sus realidades y necesidades locales a través del currículo regionalizado y el diversificado. Sin embargo, faltan estudios e investigaciones para averiguar cómo ha sido su implementación en las escuelas.

Tal como se señala en el capítulo de España,

(...) los contenidos curriculares (...) son comunes para todo el territorio español, no se hace diferenciación entre contexto urbano y rural y todo el alumnado debe cursarlos, independientemente de su procedencia. si bien, al existir transferencia de competencias educativas a las

17 comunidades autónomas, se establece un 55 % de currículum obligatorio común para aquellas que tienen lengua cooficial (Cataluña, Galicia, País Vasco y Comunidad Valenciana) y un 65 % para las que no la tengan.

En esa nación se contemplan tres niveles de concreción curricular: el Prescriptivo, común para todas las escuelas de España y de obligado cumplimiento; el Proyecto Curricular de Centro, definido por los equipos docentes, contextualizando el currículum en su propia escuela en función de las características y necesidades específicas, y la Programación de Aula, realizada por cada docente al elaborar la programación didáctica para su aula. Mediante esos niveles de concreción se busca «atender a las características específicas del grupo de alumnos en concreto, dispensando una atención especial a la singularidad del alumnado de las zonas rurales, sin perder el marco general en el que se insertan».

En Brasil existe una distinción política y epistémica entre los modelos de Educação Rural y la Educação do Campo. El primero remite a procesos desarrollados en espacios de agonegocios de producción capitalista, muchos de estos centrados en bienes de exportación. Mientras tanto, la Educação do Campo es fruto de movimientos sociales, políticos y pedagógicos, en diálogo con universidades, que iniciaron desde la década de 1960. Se implementa en espacios donde predomina la agricultura familiar y no solo se refiere a procesos educativos escolarizados, sino como una educación que respete las especificidades, estilos de vida y culturas de las poblaciones campesinas.

La Educação do Campo ha generado una serie de

programas y acciones específicas para tal modalidad.⁷⁹ Es interesante notar que esta noción educativa considera el reconocimiento de pedagogías gestadas por los movimientos sociales del campo, además que ha impulsado la construcción de currículos contextualizados y ha enfatizado la importancia de la formación de los docentes del campo; lo anterior a modo de resistencia a otros modelos y al currículum nacional (*Base Nacional Comum Curricular*).

Lo anterior nos permite colocar un asunto expresado en varios capítulos que componen este libro, y planteado en el texto de Chile de la siguiente manera: ¿es posible la convivencia en las escuelas rurales entre los llamados conocimientos científicos con las características, saberes y costumbres propios de los territorios rurales? ¿Cómo se reconoce la educación informal que se origina en los territorios rurales?

Hay que reconocer un aporte de los capítulos en mostrar el desarrollo de experiencias educativas rurales en las márgenes del Estado. Es decir, experiencias autónomas, comunitarias, auto gestionadas y auto organizadas, mediante las cuales poblaciones rurales han generado experiencias educativas contextualizadas y pensadas en sus necesidades. Así ocurre en Argentina o en México (en territorios zapatistas en Chiapas), por mencionar un par de ejemplos.

Además, a partir de la demanda de movimientos

⁷⁹ En el capítulo de Brasil se mencionan los siguientes: Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional Biblioteca da Escola, Programa Mais Educação - Campo, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Informática na Educação y Programa Escola da Terra.

campesinos e indígenas, en Chile y Costa Rica⁸⁰ se ha alcanzado la inclusión de contenidos interculturales en mallas curriculares, entre otros aspectos de reconocimiento hacia poblaciones históricamente relegadas de las decisiones de política educativa.

En Bolivia han llegado a reconocer como una modalidad de la Educación Formal a la educación permanente, constituida por el autoaprendizaje familiar, los procesos de promoción comunitaria relacionadas con el bienestar y la estabilidad social en diferentes disciplinas como salud, educación, agricultura, medio ambiente, talleres de arte, teatro, música, expresión corporal. Probablemente tal reconocimiento en la Educación Formal no será el objetivo de las demandas y luchas de diversos movimientos sociales en América Latina, pero son experiencias relevantes para valorar y conocer.

Lo anterior nos permite afirmar que son los territorios rurales de Iberoamérica donde se han desarrollado con mayor profundidad las propuestas pedagógicas alternativas, sociales y comunitarias; los proyectos políticos, sociales y epistemológicos que buscan cambios en el cambio en las estructuras sociales de dominación. De esta manera cabría cuestionar las visiones urbanocéntricas que caracterizan a la educación rural como «de baja calidad» o «de segunda clase», y más bien acercarse al conocimiento de tales propuestas educativas alternativas y valorar cuánto podría aprender la educación urbana de la rural.

Otra reflexión importante es que la educación rural es

⁸⁰ En el caso de Costa Rica, se tuvo que promover un recurso legal de amparo para lograr la inclusión de contenidos indígenas en las escuelas.

la más pública de todas las modalidades que se imparten en los países. Es decir, la presencia de escuelas privadas en los territorios rurales es limitada y testimonial, incluso en naciones que han privatizado buena parte de su sistema educativo, como el caso de Chile, el sostenimiento público prima en los establecimientos rurales en todos los niveles, desde la educación inicial, hasta la superior.

La conformación de redes colaborativas donde se han sumado los esfuerzos de actores interesados en la educación rural es otro elemento a destacar. Tal es el caso de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER), de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) y la Red Iberoamericana de Investigadores en el Estudio de la Educación en Territorios Rurales (RIBETER), de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Espacios donde se han tratado de fortalecer áreas relacionadas con la elaboración de propuestas, evaluaciones, investigaciones, publicaciones, eventos y otras actividades.

En España existen los Observatorios de la Escuela Rural, formados por personal de la Administración, directores de centros rurales, docentes universitarios, organizaciones profesionales agrarias y del tercer sector y sindicatos. Tienen la función de asesorar, apoyar iniciativas y actuaciones docentes que den respuesta a las problemáticas educativas del medio rural, así como para proporcionar perspectivas de futuro a estos entornos rurales, muchos de los cuales se están despoblando en aquella nación.

Es importante señalar el riesgo que corren las escuelas rurales ubicadas en localidades alejadas y dispersas, en donde se atiende a pocos estudiantes. El riesgo proviene de las

políticas educativas que implican el cierre de estas escuelas, a fin de concentrar a los estudiantes en planteles de mayor tamaño, tal como ocurre en Brasil (mediante las acciones de *nucleação*), México, Chile y Colombia. Estas políticas se caracterizan por su carácter autoritario, ya que son decisiones en las que no se consideran las opiniones y perspectivas de docentes, padres, madres de familia, alumnos y miembros de las localidades; revisten un carácter economicista que, amparadas por un discurso de «equidad educativa», están realmente motivadas por razones económicas ya que es más barato para el Estado sostener una escuela grande que varias pequeñas; tienen un carácter improvisado, al no disponer de estudios de impactos escolares y sociales que las justifiquen, y estereotipado, al apoyarse en la premisa de que las escuelas urbanas y las de mayor tamaño son «de mejor calidad» que las pequeñas y multigrado, aunque no dispongan evidencias de ello.⁸¹

La descripción de varios programas educativos estatales dirigidos a la educación rural muestra algunas similitudes: su visión de corto plazo; son impositivas, ya que no consideran las particularidades locales y menos aún las ideas, saberes, experiencias y conocimientos de los habitantes de las localidades; con precariedad de recursos, en las cuales se apela al esfuerzo de los padres y madres de familia, docentes y directivos, para que los programas alcancen metas; y son compensatorias, entendiendo a la educación rural como incompleta y de baja calidad.

Por ello, es de destacar que todos los capítulos dan cuenta

⁸¹ Para mayor información véase Juárez Bolaños Diego (coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: Nómada. Disponible en <http://rededucacionrural.mx/>

de la importancia de las escuelas rurales para los habitantes de las localidades, las cuales se han confirmado como una de las pocas instituciones del Estado (si no es que la única) con presencia permanente en cientos de miles de poblaciones, espacios de enorme importancia en los procesos de socialización locales, en las muchos de los cuales se desarrollan procesos educativos y comunitarios que intentan aportar en la construcción de ciudadanías críticas y como espacios de resistencia frente a los poderes estatales, empresariales, mineros, agroproductivos, forestales, turísticos, energéticos, de pesquería intensiva e incluso con los relacionados a las economías ilegales. De ahí de nuestro interés por reconocer y fortalecer la educación rural, esperando que las ideas expresadas en este libro aporten en tal sentido.

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ÁMBITO RURAL EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA												
Alicia Olmos y Belén Bietti												
PAÍSES												
CARACTERÍSTICAS	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	EL SALVADOR	ESPAÑA	MEXICO	PERU	VENEZUELA
POBLACIÓN RURAL*(1)	8,13% (AÑO 2018)	30,6% (AÑO 2018)	13,69% (2017)	12,2% (2017)	19,22% (2018)	20,66% (AÑO 2018)	23,4% (2010)	27,98% (2018)	20,16% (2016)	20,42% (AÑO 2016)	20,70%	11,85% (AÑO 2015)
LEY DE EDUCACIÓN VIGENTE	Ley de Educación Nacional 26.206, 2006.	Ley de Educación "Avelino Siñañi - Elizardo Pérez" N° 070, 2010.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394, 1996.	Ley General de Educación N° 20.370, 2009.	Ley General de Educación 115, 1994.	Ley Fundamental de Educación. Ley Nro.2160, 1957.	Ley de Nacionalización General de la Enseñanza, 1961.	Ley General de Educación, 1990.	Ley Orgánica de Educación, 2006.	Ley General de Educación, 1993.	Ley nacional de Educación 28044, 2004	Ley Orgánica de Educación, 2009.
ESCOLARIDAD OBLIGATORIA	"La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria" Art. 16.	"La educación es obligatoria hasta el bachillerato" Art. 8.	"I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade" Art. 208.	"La educación básica y la educación media son obligatorias" Art. 4.	"El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica" Art. 67, Constitución Política de Colombia, 1991.	"La Educación Preescolar y la General Básica son obligatorias" Art. 78, Constitución Política de Costa Rica, 1949.	"En Cuba, el tramo de escolarización obligatorio se extiende por 9 años, desde la educación primaria hasta la secundaria inferior" (SITEAL – Educación Cuba).	"La Educación Parvularia y Básica es obligatoria y juntamente con la Especial será gratuita cuando la imparta el estado" Art. 5, Ley General de Educación, 1990.	"La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio" Art. 3, Ley Orgánica de Educación, 2006.	"La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (...) Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica". Artículo 3o de la Constitución, 2019	"Para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país como sustento del desarrollo humano, la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria". Art. 12, Ley Nacional de Educación, 2004.	"Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior" Art. 7

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ÁMBITO RURAL EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA												
Alicia Olmos y Belén Bietti												
PAÍSES												
CARACTERÍSTICAS	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	EL SALVADOR	ESPAÑA	MEXICO	PERU	VENEZUELA
ESTRUCTURA SISTEMA EDUCATIVO POR NIVELES SEGÚN EDAD DE ESTUDIANTES	Inicial (45 días a 5 años); Primario (6-11 años); Secundaria baja (12-14 años); Secundaria alta (15-17 años).	Preescolar (0-6 años); Educación Primaria (modalidad menores y adultos); Educación Secundaria (modalidad menores y modalidad adultos) y Educación Superior.	Inicial (4-5 años); Primario (6-10 años); Secundaria baja (11-14 años); Secundaria alta (15-17 años). Primario 6 a 10 años Secundaria baja 11 a 14 años Secundaria alta 15 a 17 años	Educación Parvularia (06 meses-5 años y 11 meses); Educación Básica (6-13 años); Educación Media (14-18 años).	“La educación formal a que se refiere la presente ley, se organizará en tres (3) niveles: El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; la educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados; y la educación media con una duración de dos (2) grados”. Art. 11, Ley General de Educación, 1994). Preescolar (pre-jardín 3 años, jardín 4 años y transición 5-6 años); Educación Básica (primaria 7-11 años y secundaria básica 12-15 años); Educación Media (16-17 años)	“La educación escolar será graduada conforme al desarrollo psicobiológico de los educandos y comprenderá los siguientes niveles: Educación Pre-escolar; Educación Primaria; Educación Media; y Educación Superior” Art. 7, Ley Fundamental de Educación, 1957. Preescolar (0-6 años); Educación Primaria (7-15 años); Educación Media (15-18 años) y Educación Superior.	Preescolar (5 años); Educación Primaria (6-11 años); Secundaria básica (12-14 años); Pre-Universitario (14-17 años) y Educación Superior. También cuenta con Educación Obrero-Campesina, Secundaria Obrero-Campesina y Facultad Obrero-Campesina.	“La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior” Art. 9, Ley General de Educación, 1990. Preescolar (4-6 años); Educación Básica (7-15 años); Educación Media (16-17 años) y Educación Superior.	“Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes: Educación infantil; Educación primaria; Educación secundaria obligatoria; Bachillerato; Formación profesional; Enseñanzas de Régimen Especial (Idiomas, artísticas y deportivas); Educación de personas adultas; y Educación Superior (Universitaria, artísticas superiores, profesional superior, artes plásticas y diseño superior, y deportivas superior)” Art. 3, Ley Orgánica de Educación, 2006. Preescolar (0-5 años); Educación General Básica (6-13 años); Enseñanzas Mixtas (14-18 años) y Educación Superior.	Educación Básica (Inicial 0- 3 años, preescolar 4-5 años, primaria 6-11 años y secundaria 12-15 años); Medio superior (16-18 años) y superior.	Inicial ciclo I (0-2 años); Inicial ciclo II (3-5 años); Primaria (6-11 años) y Secundaria (12-16 años).	Inicial (3-5 años); Primario (6-11 años); Secundaria baja (12-14 años); Secundaria alta (15-16 años).

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ÁMBITO RURAL EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA

Alicia Olmos y Belén Bietti

PAÍSES

CARACTERÍSTICAS	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	EL SALVADOR	ESPAÑA	MEXICO	PERU	VENEZUELA
DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN RURAL	<p>“Modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” Art. 49 Ley de Educación Nacional 26.206, 2006.</p>	<p>“Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional”. Art. 3. Ley de Educación Avelino Siñañi - Elizardo Pérez, 2010.</p>	<p>“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:</p> <p>I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;</p> <p>II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;</p> <p>III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”. Art. 28, Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394, 1996.</p>	<p>El Decreto 968/2012, emanado del Ministerio de Educación, considera la Educación Rural “dentro del sistema educativo chileno, la legislación contempla que éste se oriente por el Principio de Equidad entendido como la propensión de dicho sistema de asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad con especial atención a aquellas personas o grupos que requieran ayuda especial”. Además, “en tal contexto la Educación Rural, si bien no es una modalidad del sistema, tiene particularidades que la distinguen de otros tipos de educación regular, y que deben normarse en su diferencia. Que, una de las características propias de la Educación Rural es la eventualidad de que la enseñanza se imparta en escuelas multigrado, que son establecimientos en los que a lo menos uno de sus cursos</p>	<p>“En el caso de la educación rural y campesina, si bien no se cuenta con un decreto específico, si se cuenta en las últimas tres décadas con la definición de lineamientos desde proyectos gubernamentales, que han permitido logros parciales para la educación en contextos rurales” Capítulo Libro.</p>	<p>“En la normativa nacional que regula el derecho a la educación, no existe ninguna mención específica a la educación rural ni existe referencia alguna para atender las particulares necesidades educativas que exige el contexto rural”. Capítulo Libro.</p>	<p>“No existe un marco legal para la educación rural, si no que a partir de la organización del Sistema Nacional de Educación con sus resoluciones y refrendada en sus diferentes constituciones a partir de 1959”. Capítulo Libro.</p>	<p>“El MINED (Ministerio de Educación) no posee dentro de sus políticas educativas una definición de educación rural, a su vez, tampoco existe dentro de su organigrama o directorio personal indicado para tal situación”. Capítulo Libro.</p>	<p>No hay definición ni marco legal específico para la educación rural. Sólo se contempla: Art. 8: Programas de cooperación territorial; Art. 82: Igualdad de oportunidades en el mundo rural. Ley Orgánica de Educación, 2006.</p>	<p>La Ley General de Educación (LGE), menciona a la educación rural y multigrado en los siguientes artículos: Art. 36; Art. 43; Art. 76 y Art. 102. Se define como la que se imparte en las poblaciones menores a 2500 habitantes.</p>	<p>No se define en la ley. La política tampoco la define, ya que se denomina: Política de Atención educativa para la población de Ámbitos rurales</p>	<p>“Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinada por reglamento o por ley (...)” Art. 26, Ley Orgánica de Educación, 2008.</p>

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ÁMBITO RURAL EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA												
Alicia Olmos y Belén Bietti												
PAÍSES												
CARACTERÍSTICAS	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	EL SALVADOR	ESPAÑA	MEXICO	PERU	VENEZUELA
				se encuentra combinado, esto es, al menos uno de sus cursos se halla compuesto por estudiantes de diferentes niveles educativos". En este ámbito, el MINEDUC se basa en la definición otorgada por el INE Instituto Nacional de Estadística, expresa que: "son rurales los que no están en el cono urbano, tienen una población menor o igual a 1.000 habitantes o entre 1.001 y 2.000 y la población se dedica a actividades primarias" (INE, 2017).								
POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MÁS (AÑO) *(4)												
POBLACIÓN TOTAL	1,16% (2018)	7,2% (2018)	6,9% (2018)	3,6% (2017)	4,9% (2018)	s/d	s/d	11% (2018)	s/d	5,7% (2018)	5,60%	s/d
POBLACIÓN RURAL	1,02% (2017)	17,6% (2018)	17,5% (2018)	8,3% (2017)	11,4% (2018)	s/d	s/d	17,6% (2018)	s/d	12,3% (2018)	14,50%	s/d
TASA DE ESCOLARIZACIÓN EDUCACIÓN RURAL (AÑO) *(5)												
NIVEL PRIMARIO	69% (AÑO 2001)	88,89%	89,78%	92,02%						98,13% (2016)	97%	
NIVEL SECUNDARIO	8% (AÑO 2001)	62,36%	69,98%	80,75%						73,65% (2016)	82,10%	
PORCENTAJE DE ALUMNOS RURALES CON SOBREDAD ESCOLAR *(6)												
NIVEL PRIMARIO	9,5% (2017)	9% (2018)	18,4% (2018)	10,7% (2017)	20,7% (2018)	14,5% (2018)		15,7% (2017)		5% (2017)	10,90%	
NIVEL SECUNDARIO	32,04% (2017)	11,7% (2018)	29,9% (2018)	10,8% (2017)	34,3% (2018)	25,3% (2018)		20,5% (2017)		11% (2017)	20,20%	

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ÁMBITO RURAL EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA

Alicia Olmos y Belén Bietti

PAÍSES

CARACTERÍSTICAS	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	EL SALVADOR	ESPAÑA	MEXICO	PERU	VENEZUELA
ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL / TIPO DE ESCUELAS SEGÚN CANTIDAD DE ALUMNOS												
Niveles, Ciclos y grados/ cursos/años	Plurigrado Personal único (20 a 24 alumnos como máximo); Plurigrado Con Personal a Cargo (24 a 80 alumnos); Graduada (+80 alumnos) Pluricurso (25 alumnos); 2 Pluricursos (45 alumnos); 3 Pluricursos (75 alumnos); Graduada (+75 alumnos) Escuelas de Alternancia Escuelas Agropetécnicas	“En unidades educativas del área rural, el número mínimo es de 10 estudiantes por aula. Si existiese una menor cantidad de estudiantes por año de escolaridad, se implementará la modalidad multigrado para los niveles de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional, debiendo además tomarse en cuenta los factores climatológicos de la región y características propias de las unidades educativas” Art. 27, Ley de Educación “Avelino Siñañi - Elizardo Pérez” N° 070, 2010.	Sala Multisereada Ensino Básico	“En estas zonas rurales de Chile se encuentran diversos tipos de centros educativos; entre los que podemos encontrar: las escuelas completas con enseñanza de primero a octavo básico y rurales multigrado, con enseñanza de primero a sexto básico, las que se clasifican en unidocentes, bidocentes, tridocentes, entre otras, siendo mayoritariamente de dependencia municipal”	Escuela nueva, posprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial – SAT-, Servicio Educativo Rural -SER-, Sistema Educativo para el Trabajo Asociado –SETA-, Cafam, Telesecundaria, preescolar escolarizado y no escolarizado	Escuelas unidocentes (un docente a cargo de los seis grados de la educación general básica) y Direcciones (dos docentes a cargo de seis grados de la educación general básica, tres cada uno, y uno asume también el cargo de dirección) + otras modalidades multigrado.		Centros Escolares Rural (CER) con aulas multigrado, unidocentes y/o bidocentes	Centros Rurales Agrupados (CRA) que aglutinan aulas multigrado; Escuelas unitarias (infantil y primaria); y Centros Públicos de Educación Básica (infantil, primaria y primer ciclo de educación secundaria obligatoria).	Educación comunitaria (preescolar, primaria y secundaria): matrícula de 3 a 29 alumnos. Escuelas generales rurales (preescolar y primaria): matrícula mayor a 30 alumnos, telesecundarias y telebachilleratos. Escuelas indígenas (preescolar y primaria): las que atienden a grupos étnicos en localidades rurales.	Unidocente multigrado (1 docente); Polidocente multigrado (2 a 5 docentes); Polidocente completo (6 docentes o más). No se precisa número de alumnos en la definición	

* (1) Población rural se refiere a las personas que viven en zonas rurales según la definición de la oficina nacional de estadísticas. Se calcula como la diferencia entre la población total y la población urbana. Recuperado de: Perfiles de países, SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises/ Recuperado de: “...” y “Densidad y urbanización por país; Población rural (% de la población total)”, Disponible en: <https://www.indexmundi.com/es/datos/>

* (2) Recuperado de: “...” y “Gasto por alumno, nivel primario (% del PIB per cápita)”, disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.PRIM.PC.ZS>

* (3) Recuperado de: “...” y “Gasto por alumno, nivel secundario (% del PIB per cápita)”, disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.SECO.PC.ZS>

* (4) Recuperado de: “Tasa de analfabetismo de la población con 15 años o más”, disponible en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta#

* (5) Recuperado de: “Tasa Neta ajustada de asistencia escolar por Área Geográfica”, disponible en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta#

* (6) Recuperado de:

El presente libro *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* es resultado del proyecto de investigación «Análisis de la situación actual de la educación rural en el Oriente Antioqueño» (proyecto n.º175), financiado por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

Este libro, en el marco de una Conversación Pedagógica, pretende configurar un lugar de reconocimiento de contextos y prácticas educativas en territorios rurales a partir del trabajo de educadores e investigadores de Iberoamérica que, como lugar común, dan cuenta de problemáticas, experiencias y sentidos políticos y sociales en cada uno de sus países. Proyectos comunitarios, propuestas contextualizadas, reconocimiento de la diversidad cultural, identificación de metodologías activas, ausencia y abandono del Estado, brechas sociales, condiciones de vida digna, educación pertinente y cobertura educativa, harán parte de la reflexiones y datos compartidos en cada capítulo.

Tomado de la INTRODUCCIÓN