

Hacia una alternativa de educación rural

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. IX, núm. 4, 1979, pp. 1-30]

Miguel Petty*
Ana Tobin
Rodrigo Vera

SINOPSIS

El análisis de diferentes tentativas de innovación en el ámbito de la educación rural, especialmente de América Latina, sugiere ciertas líneas de acción. El modelo de solución de los problemas de la educación rural, concluye este estudio, debería sustentarse en tres hechos fundamentales: a) La educación campesina sólo medrará si la economía campesina se sana y robustece de tal modo que sea capaz de contener el éxodo hacia la ciudad; b) La educación campesina sólo tendrá éxito si la comunidad la abraza y la apoya como algo propio e importante; c) Se deben establecer programas de educación productiva, capaces de generar el autofinanciamiento de la educación rural.

ABSTRACT

After analyzing several kinds of innovation in rural education, specially those of Latin America, the article suggests some lines of action. A model of solution to the problems of rural education in Latin America should be based in these fundamental facts: a) Rural education will succeed if, and only if, the economics of the fields becomes sound and healthy, so that rural population stops leaving for the cities; b) Education will only improve if the rural community accepts it and supports it as an important part of itself; c) Programs linking education to production should be implemented, so that they can provide, among other things, partial autofinancing of rural education.

* MIGUEL PETTY: Ph. D. en educación por la Universidad de Chicago, 1971. Actualmente es Vice-Rector del Departamento de Desarrollo en la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

ANA TOBIN: Licenciada en ciencias de la educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente Investigadora Titular del Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, Argentina.

RODRIGO VERA: Doctor en filosofía por el Instituto Superior de Filosofía por la Universidad de Lovaina, Bélgica.

I. INTRODUCCIÓN

A) Objetivos

El objetivo de este trabajo es explorar el estado actual de la información existente sobre las alternativas para la educación rural que impliquen su incorporación al desarrollo económico-social de una región, la participación de la comunidad, la integración de estudio y trabajo y las posibilidades de contribuir, mediante el trabajo productivo, al autofinanciamiento de la escuela.

A partir de ello, consideramos que este trabajo puede servir como una primera etapa dentro de una línea de investigación y experimentación en la que se trate de abrir nuevas perspectivas y de buscar alternativas para la educación rural. Esperamos, también, que este artículo ayude a superar las improvisaciones que han sido frecuentes en el tratamiento de esta temática y permita la elaboración e implementación de experiencias alternativas concretas para la educación rural tradicional.

B) Fuentes

Al considerar cada uno de los problemas involucrados en el planeamiento de la educación rural, se ha tratado de partir, en primer término, del examen de las deficiencias e insuficiencias existentes en la educación de la población agrícola de los países menos desarrollados. En un análisis preliminar, se constata la existencia de amplios sectores de población rural que se encuentran marginados de la prestación de adecuados servicios educativos, así como también de cualquier otro servicio proveniente de los centros urbanos.

La mayor parte de estas poblaciones se encuentran en zonas de escaso desarrollo económico, generalmente dedicadas a actividades agrícola-ganaderas, que les permiten escasos niveles de subsistencia.

Por otra parte, la escuela insertada en este medio suele ser la típica escuela urbana tradicional, cuyos objetivos están alejados de la realidad campesina. Existe en muchas zonas, por lo tanto, una radical desvinculación entre la escuela y el contexto en el que se inserta, cuestión que incide en los repetidos problemas de ausentismo, deserción y analfabetismo que, a su vez, prolongan la situación de subdesarrollo económico-social en la que se encuentran.¹

¹ Sibylle Riedmiller (1975: 3), sostiene que: "La extensión y universalización del sistema educativo urbano, sobre todo en su nivel primario, cuya finalidad declarada es la de socia-

En última instancia, se produce una disfuncionalidad entre la escuela y su medio, ocasionada por la imposición de un modelo educativo que sirve más a la ciudad que a las zonas rurales.

En segundo lugar, y también con referencia al planeamiento de la educación rural, existen experiencias educativas innovadoras en esta área que nos permiten descubrir las posibilidades de implementar una educación productiva. Recién en las últimas décadas han surgido distintos modelos de escuelas, cada uno de los cuales responde a realidades específicas, pero que tienen como denominador común la tendencia a lograr una estrecha vinculación con la comunidad local y las actividades que en ella se llevan a cabo, así como también tratar de superar la división entre estudio y trabajo.²

La información sobre las experiencias que se llevan a cabo en el sector rural permitirá obtener los elementos necesarios para elaborar adecuados modelos alternativos de educación rural productiva.

Finalmente, existe una amplia literatura que considera la problemática de educación y desarrollo, educación rural y escuelas rurales productivas, con la consiguiente relación entre estudio y trabajo. Todos estos puntos son de suma importancia, ya que se refieren a los problemas de más difícil

lización homogénea o 'civilización' de toda la población, se ven limitadas particularmente en las áreas rurales, cuyo ambiente está caracterizado por un bajo nivel de productividad, por una relación laboral cuasi-feudal y por una división del trabajo muy poco diversificada. En este ambiente no se hace notar, por lo general, la necesidad indispensable de una educación, ni siquiera elemental, para gran parte de sus integrantes". También ver: Rusell, Beirn, David C. Kinsey y Noel McGinn, "Antecedents and consequences of early schoolleaving: an analytical survey of research activities". Harvard University, Occasional Papers in Education and Development, núm. 8, 1972.

² Riedmiller (*op. cit.*: 1), también afirma: "En América Latina se está tomando conciencia, cada vez más, de que debe superarse la política que considera la tarea educativa en las zonas rurales, sólo en términos de 'expansión' del sistema educativo (con todas sus características urbanas y, frecuentemente, elitistas), hacia los sectores populares campesinos. Se observa un proceso de búsqueda de soluciones y modelos que correspondan a la complejidad y a las diferencias que presentan las condiciones socioeconómicas rurales. Se está descubriendo la estrecha vinculación que existe entre el desarrollo socioeconómico y el desarrollo educativo, exigiendo una acción integrada, en la cual el sistema educativo se orientará hacia las necesidades reales y prioritarias de la población rural en la lucha para su propio desarrollo".

En un sentido complementario, el Seminario sobre Problemas de Planeamiento en la Educación Rural, organizado por UNESCO, en París, 1975, se expidió: "Hay acuerdo general (entre los participantes) de que la educación rural no puede ser vista como un sistema separado, sino como una parte del sistema nacional de educación, el cual incluye tanto las áreas rurales como las urbanas".

solución por los que han atravesado todos los sistemas educativos que han intentado cambios.³

Estos estudios presentan nuevas orientaciones educacionales, acordes a los requerimientos actuales, así como también elementos que no fueron considerados cuando se desarrollaron los actuales –tradicionales– sistemas educativos.

A través del análisis de las deficiencias actuales, las experiencias innovadoras y la literatura en general, salen a luz las características principales y los requisitos indispensables que deberán reunir los proyectos educativos tendientes a ofrecer a la población rural una educación acorde a sus necesidades reales.

C) Limitaciones

No pueden dejar de mencionarse las limitaciones propias con las que se enfrenta este tipo de trabajo exploratorio.

Por un lado, son escasos los antecedentes que se encuentran acerca de la problemática de la educación rural, quizá porque siempre ha sido un tema postergado por las autoridades educativas de los distintos países.

Por otro lado, no todas las experiencias realizadas en los diversos países se encuentran en condiciones de ser utilizadas en forma fehaciente, ya sea porque son relativamente recientes –y no han sido evaluadas o han quedado trunca por diferentes motivos–, o bien porque han sido evaluadas desde puntos de vista secundarios que imposibilitan su real aprovechamiento. Sin embargo, existen elementos suficientes para avanzar en nuestro conocimiento de las posibilidades de desarrollo de la escuela rural.

En ningún momento se trata de hacer una revisión exhaustiva de todas las experiencias innovadoras, ni de todos los aspectos de cada uno de los casos, así como tampoco son éstos los únicos casos existentes, sino que son los que mejor ilustran la problemática que abordamos.

Por otra parte, como podrá observarse a lo largo del trabajo, los mismos ejemplos son citados en los diferentes capítulos haciendo resaltar en cada

³ La literatura a la cual se hace referencia en este punto es la siguiente: Thomas J. La Belle, *Education and Development: Latin America and the Caribbean*. Los Angeles, University of California, 1972.

Laurence Gale, *Education and development in Latin America*. London, Routledge and Kegan Paul, 1969; "Education and Development reconsidered", The Bellagio Conference Papers. New York, Praeger Publishers, 1974.

Adam Curle, *Educational Strategy for development societies*. London, Tavistock Publications, 1963.

Coombs, Philip, Ahmed, Manzoor, *Attacking rural poverty. How non formal education can help*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1974, y otros a los cuales se hará referencia a lo largo del trabajo.

uno de las distintas cuestiones que hacen al tema. Esto hubiera implicado que se hicieran pequeñas referencias al contexto en el cual aparece cada caso, para lo cual hubiera sido necesario una explicación más profunda de cada uno de ellos. Sin embargo, dado el carácter de este trabajo, tal limitación es inevitable.

Por último, es oportuno señalar que desde una perspectiva geográfica hemos procurado focalizar nuestra atención en América Latina, sin perjuicio a que hagamos referencias a experiencias de otros continentes que tengan elementos aprovechables para nuestra realidad.

II. LA EDUCACIÓN RURAL: DEFINICIÓN E IMPORTANCIA

En primer término, debemos precisar qué entendemos por educación rural. Para ello hemos optado por tomar como punto de partida al sujeto a quien está destinado el esfuerzo educativo, para lo cual, también, será necesario determinar con la mayor precisión posible las características propias de ese sujeto.

En líneas generales, podemos afirmar que el destinatario de la educación rural es la población agrícola, constituida por todas aquellas personas para las cuales la agricultura constituye el medio principal de su sustento. Nosotros nos referiremos, primordialmente, a la educación de campesinos, es decir, de aquellos que en zonas rurales perciben menores ingresos, sin que por ello dejemos de considerar experiencias en zonas rurales desarrolladas que poseen aspectos relevantes para nuestro estudio. Podemos afirmar que por sus características propias (económicas, sociales y culturales), conforman un sector de la población que requiere respuestas educativas específicas.

Las definiciones usadas con frecuencia en los análisis de carácter simplemente cuantitativo, encubren fácilmente el hecho de que la educación rural suele ser solamente una proyección de la educación urbana fuera de las ciudades, sin ningún intento de adecuación a las sociedades rurales.

Dadas las consecuencias negativas de este hecho —que en el fondo surge de una concepción de la educación rural como aquella que se imparte en zonas rurales—, debemos definir claramente que en este trabajo estaremos refiriéndonos a aquella educación que no sólo se imparte en tales zonas, sino que también surge en su estructura dadas las necesidades de la población rural.

Lógicamente, desde este planteo es posible adoptar una actitud constructiva y crítica ante la educación rural tradicional, y se abren perspectivas de lograr una más estrecha vinculación entre desarrollo educativo y desarrollo económico y social. En principio, se considera al educando como sujeto de su propia educación y no como un mero receptor de información de escasa utilidad para su vida.

A) Magnitud del problema de educación rural

A fin de formarnos una idea precisa de la magnitud del problema de la educación rural, es importante tener presente que, según Malassis, hacia 1985, en los países menos desarrollados, la mitad de la población "escolarizable" será campesina:

Las informaciones disponibles permiten afirmar que en los países menos desarrollados, el problema de la educación en los próximos años será fundamentalmente un problema rural. En África y en numerosos países del Asia, e inclusive en América Latina, la escuela rural será siempre la de la mayoría de la población total (Malassis, 1975: 4).

Esta afirmación se sustenta en datos demográficos sobre la evolución de la población mundial.

El problema de la educación rural es todavía más grave si se considera que, generalmente, al menos en América Latina, la inversión por alumno es menor en las escuelas rurales que en las urbanas. En un estudio reciente sobre la inversión realizada por alumno en la escuela argentina, se comprueba, en primer lugar, que las provincias más pobres tienen un porcentaje más elevado de escuelas rurales administradas por el gobierno central, que sólo llega a invertir un 66% de lo que las mismas provincias pobres invierten por alumno en sus escuelas, atendiendo prioritariamente a las escuelas urbanas (Petty y Mignoli, 1974: 51).

Ahora bien, si esto ocurre en Argentina, con una población rural relativamente escasa, puede suponerse, con alto grado de certeza, que en los demás países de América Latina la inversión en escuelas rurales debe ser, al menos, considerablemente menor que en las escuelas urbanas.

Urge, por lo tanto, una toma de conciencia por parte de los responsables de la conducción educativa acerca de la gravedad de esta injusticia, por cuanto pareciera que la atención de la población rural y agrícola resulta menor que la brindada a los asistentes a la escuela urbana.

Ello es tanto más difícil por el simple hecho de que las poblaciones rurales suelen tener un peso político muy inferior al ejercido por la de los centros urbanos, y carecen, en consecuencia, de la fuerza necesaria para atraer mayores inversiones, lo cual, en última instancia, es simplemente la otra cara de su condición de marginalidad.

B) Características de la población agrícola

La educación rural, tal como lo hemos demostrado anteriormente, además de constituir un grave problema y de ser postergada en la distribución presupuestaria, debe desarrollarse en un medio con características socioeco-

nómicas y culturales que requieren ser consideradas para la elaboración de cualquier estrategia educacional que procure responder a los intereses y las necesidades reales de dicha población.

Tal vez el carácter fundamental del mundo rural sea su condición de pobreza material, tanto a nivel familiar como de las inversiones públicas (falta de electricidad, agua corriente, servicios, etc.), así como también la carencia de recursos escolares, dado los altos índices de analfabetismo que allí se presentan.

Seguidamente nos referimos a la población rural pobre, que conforma la gran mayoría de la población rural. No citaremos, en principio, a las zonas ricas, zonas de cultivo intensivo, ni a los pobladores ricos, que constituyen ínfimas minorías.

1. Características socioeconómicas

Sintéticamente señalaremos cinco aspectos que tienen una repercusión directa en la educación rural y en las perspectivas que se abren respecto a su tratamiento.

a) En primer lugar, la población agrícola, tal como lo hemos señalado, se encuentra entre los sectores de menores ingresos de la población. Esta situación se constata en la totalidad de los países latinoamericanos (CEPAL, 1978: 7).

Se entiende como de "menores ingresos" al 20% de la población que percibe sólo un 70% del total de los ingresos (CEPAL, 1971: 5-12).

En 1961 más de la cuarta parte de las familias de bajos ingresos tenían como jefe de familia obreros agrícolas, y más de un octavo a pequeños agricultores (CEPAL, 1971: 7).

La pobreza de los hogares rurales tiene graves consecuencias para el rendimiento escolar del alumno. Un alumno proveniente de un hogar pobre (a veces de extrema pobreza) no posee la misma predisposición física y mental para afrontar satisfactoriamente la situación educativa, que un alumno de la ciudad. La carencia de una alimentación adecuada y de recursos materiales (vivienda, ropa) para encarar en buena forma las tareas de estudio y aprendizaje, requieren que el alumno del medio rural sea tratado de un modo especial. Por ello mismo, es tan necesario encarar el desarrollo educativo conjuntamente con el desarrollo económico y social.⁴

⁴ World Bank, *Education. Sector Working Paper*. Dec., 1974. También P. H. Coombs, *The planning of agricultural education and training the framework of an integrated approach to rural development*. Rome, FAO, 1970.

b) El segundo aspecto a tener en cuenta es que las familias pobres necesitan incorporar a sus hijos a la fuerza de trabajo a una edad temprana, a fin de que colaboren al sostenimiento del grupo familiar. Esta incorporación temprana de los hijos a la fuerza de trabajo constituye, por cierto, un fenómeno muy generalizado entre los campesinos.

c) La tercera particularidad de la población agrícola es el hecho de que realizan un trabajo eminentemente manual, directamente ligado al cultivo de la tierra y empleando técnicas que, por lo general, suelen ser rudimentarias.

Cabe destacarse que el desempeño de tareas manuales simples no supone una calificación técnica o cultural mayor que la que de hecho posee la población rural actual, y que los mayores niveles de escolaridad en sectores agrícolas, cuando éste no está integrado con el desarrollo rural, sólo fomenta la migración de los más escolarizados.

d) El cuarto rasgo distintivo de la población agrícola es que, por lo general, poseen ínfimas cantidades de tierra y, en muchos casos, de escasa productividad, a no ser que se trate de campesinos asalariados que trabajan en unidades económicamente productivas sin ser propietarios.

Un hecho que agrava esta situación es que en muchas zonas rurales la explotación irracional de los campos ha producido deterioros ecológicos de muy difícil superación sin una fuerte inversión de recursos y tecnología.

No es de extrañar, por lo tanto, que una educación no integrada en los procesos de desarrollo agropecuario tienda irremisiblemente a fomentar la migración de los más escolarizados hacia las fuentes de trabajo en los centros urbanos. Ello es corroborado por Malassis, cuando señala:

Si la modernización de la vida rural no va al paso con el desarrollo de la instrucción, es inevitable que ésta acelere el éxodo rural, puesto que la misma aparece al interesado como el único medio para dar valor a su formación, mejorar sus ingresos y transformar su género de vida (Malassis, 1975: 10; Smith, 1960: 332-354; Gesher, 1965: 582-592; Williams, 1959: 125-128).

e) El quinto aspecto se refiere a características sociales. Las que destacaremos están relacionadas con la organización de la población agrícola y sus posibilidades de acceso a los servicios públicos.

Tradicionalmente, la estructura social rural ha sido un reflejo del sistema de tenencia de la tierra, denominada por los grandes terratenientes.

Precisamente por el hecho de ser tan dependientes de la estructura social y económica, las organizaciones rurales campesinas suelen ser muy primitivas, sobre todo en las zonas más marginadas. Las dificultades que deben encarar tales organizaciones son múltiples: culturales, políticas, económicas, organizacionales, individuales, etcétera.

Pero, con todo, debe reconocerse que han existido y existen movimientos agrícolas que no sólo se han organizado sino que, además, han llevado adelante importantes transformaciones.

Otras características estarían relacionadas con situaciones geográficas. Si bien existen zonas en las que los campesinos viven muy cerca los unos de los otros (como por ejemplo en las zonas altamente pobladas de El Salvador), lo común suele ser su dispersión geográfica y los primitivos medios de comunicación que tienen a su alcance.

En ciertas zonas de América Latina, la gran facilidad con que se producen migraciones de población, no sólo del campo a la ciudad, sino de una zona rural a otra, siguiendo la ruta de las cosechas, es también una dificultad seria, tanto para lograr una organización social estable, como para emprender proyectos educativos. Con todo, se han ideado métodos de escuelas móviles que siguen a la población "golondrina", a pesar de las graves dificultades que se presentan. Estas soluciones son muy parciales y de escaso éxito.

Este tipo de población requiere una atención especial, pero tal vez en la perspectiva de poder concebir su asentamiento por una intensificación y diversificación de la producción en zonas previstas para su residencia definitiva.

Estos rasgos distintivos no pretenden ser sino una somera descripción de una condición de marginalidad que se caracteriza, fundamentalmente, por la escasez de todo tipo de recursos y por la falta de poder para realizar las transformaciones más elementales. Esto significa que no pueden pretenderse soluciones rápidas a los problemas rurales, y que la educación, aun en su mejor expresión, no es una panacea. Por ello consideramos que la educación, por sí sola, no puede transformar el panorama rural, si al mismo tiempo no está acompañada por otros elementos que incidan en el proceso.

En síntesis, consideramos que la educación, como factor de desarrollo, es condición, necesaria pero no suficiente.⁵

⁵ Ver L. Malassis, *op. cit.*: 100.

También R. Moreira, "Rural education and socio-economic development in Brazil, Rural Sociology, vol. 25, núm. 1, 1960: 38-50.

2. Características culturales⁶

Finalmente, las características culturales de la población agrícola son consecuencia de las características socioeconómicas.

Los bajos índices de alfabetización y escolarización son ya proverbiales. La escuela, como institución cultural, no cumple con el fin que se pretende, ya que no logra que la mayoría de sus alumnos completen el ciclo primario.

El estado de subdesarrollo de las naciones más pobres significa que el sistema de educación formal no está tan ampliamente extendido y que aun la educación primaria es completada por una pequeña minoría de niños, particularmente en las áreas rurales donde la proporción de los que la han completado, en el grupo de edad de primaria, está por debajo del cuarto del total (Ahmed, 1975: 54).

Pero sólo la escuela no revela la profundidad del problema cultural. La escuela ha procurado formar grupos sociales similares a los que viven en las ciudades, con prescindencia de valores culturales propios.

Las culturas populares son múltiples en América Latina y sería una simplificación sin sentido pretender caracterizarlas con un mínimo de seriedad en estas páginas. Tienen distinta forma de valorar la vida, la muerte; tienen muy distintos modos de expresarse y aun es distinta su concepción de cultura.

Solo pretendemos destacar aquí la necesidad de que la escuela se adecue a las características propias de cada lugar, sin que por esto se prescindiera de fomentar en ellos un sentido de integración y pertenencia hacia sus propios países.

Finalmente, no podemos negar la incidencia de los medios masivos de comunicación, tales como la radio y aun la televisión, por cuanto influyen de múltiples maneras en la educación, ya sea reforzando valores, destruyendo mitos, y aun creando otros nuevos, productos de la sociedad de consumo.

Otra posición dentro de esta postura es la de Griffiths en "The problema of rural education". UNESCO, Serie Fundamentals of educational Planning, núm. 7, 1968. Sostiene que en zonas rurales marginales la escuela no puede ser un instrumento principal de progreso. Sólo cuando se da primero el desarrollo económico, la escuela puede tener un lugar, y éste es solamente subsidiario.

⁶ Para un análisis del problema de cultura, cfr. Theodore Brameld, *Bases culturales de la educación*. Buenos Aires, EUDEBA, 1961

Dado que con frecuencia la radio llega donde ningún otro medio masivo tiene posibilidades de llegar, será fundamental tenerla presente en cualquier propuesta educativa.

En síntesis, el análisis de la importancia y magnitud del problema de la educación rural y de las características de la población agrícola, nos llevan, una vez más, a insistir en la necesidad de definir a la educación rural por el sujeto a quien va destinada, a diferencia de la concepción tradicional que aplica un criterio de ubicación geográfica de los establecimientos escolares.

Ello llevará a considerar a la población agrícola como protagonista del proceso educativo y, por ende, del proceso de desarrollo socio-económico.

III. EDUCACIÓN RURAL, DESARROLLO ECONÓMICO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Al analizar las relaciones entre la educación rural y la comunidad –en un sentido amplio del término–, nos detendremos en dos aspectos específicos.

El primero será la integración de la educación en los planes de desarrollo regional o nacional, y el segundo será la participación de la misma comunidad, ya sea como apoyo, ya sea en la conducción del proyecto educativo.

Como paso previo a la explicitación de los distintos modos que deben asumir estas relaciones, debemos caracterizar en sus líneas generales a la educación rural vigente. Podemos afirmar que, salvo algunas excepciones, no se dan ninguna de estas dos características en la educación rural latinoamericana.

Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas educativos están signados por dos características que impiden esa integración. Uno es la conducción centralista y la otra es la proverbial uniformidad de los planes y programas.

Ambos rasgos son resultantes de una creciente burocratización de la escuela y, tanto uno como otro conspiran contra la posibilidad de que la educación se integre en la comunidad rural y se inserte en sus planes de desarrollo.

El proceso de crecimiento del sistema educativo ha sido acompañado de una complejidad administrativa a nivel de la conducción central, la que, a su vez, ha centrado el poder de decisión. Las responsabilidades tienden a repartirse en forma estrictamente jerarquizada, asumiendo cada uno de los responsables una tarea específica y delimitada.

Esta conducción burocrática lleva a una “irresponsabilidad institucional” por la cual los efectos negativos producidos por el conjunto del sistema no son imputables a nadie. Los niveles intermedios cumplen órdenes de sus superiores y éstos de otros, quienes, a su vez, culpan a los inferiores de no

cumplir con las órdenes establecidas. Cualquier innovación que se quiera introducir en esta situación requiere, por lo tanto, un nuevo proceso de directivas.

La relación entre los diferentes niveles de conducción se da siempre en un sentido verticalista; se centralizan decisiones y se diluyen responsabilidades.

Como consecuencia, la administración resulta lenta e ineficiente. Falta iniciativa en todos los niveles y se multiplican los mecanismos de control para observar el fiel cumplimiento de las órdenes en los niveles inferiores de la estructura.

La uniformidad de planes y programas constituye uno de los problemas serios de nuestros sistemas escolares. Esta uniformidad, sentida sobre todo a nivel primario, no tiene en cuenta las características geográficas, sociales e individuales que se dan en las distintas escuelas, y conforma una educación que necesariamente está impedida de adecuarse a los diferentes contextos.

Esta uniformidad en los planes y programas se nos presenta como una causa y un efecto de la desvinculación entre la escuela y su medio. La prescindencia de las características del medio en los contenidos escolares dificulta seriamente la incidencia de la educación en el desarrollo regional.

Con todo, y a pesar de las limitaciones, existen en América Latina algunas experiencias en las que se procura la integración en el desarrollo y la participación de la comunidad que se beneficia del proceso y lo lleva adelante.⁷

Tanto en la cuestión de la integración de las innovaciones en educación rural en los planes de desarrollo, como la participación de la comunidad en el cambio, ha sido analizada por diferentes grupos de expertos a nivel internacional.

⁷ A pesar de esta regla general, es importante señalar que no son pocas las excepciones que existen, aun dentro de los sistemas tradicionales, que procuran algunas formas de participación de los padres en la actividad educativa. En este orden de cosas, en muchos países se ha permitido y fomentado la formación de cooperadoras escolares o asociaciones de padres con el fin específico de apoyar en forma comunitaria a la escuela, para solventar gastos de mantención o mejoramiento de la infraestructura física de la escuela.

Concretamente, al menos en Argentina y Chile, las cooperadoras de las escuelas del Estado cumplen un importante rol cuando se trata de colaborar económicamente en la compra de materiales didácticos o reparaciones de edificios, rubros en los cuales la administración central siempre retacea fondos.

Por cierto, existen iniciativas de mayor envergadura que la antes señalada, al participar municipios, empresas públicas y privadas, clubes, entidades de bien público, etc., en la creación y desarrollo de establecimientos educativos. Estas iniciativas generalmente colaboran en aspectos periféricos de la escuela, sin por ello modificar sustancialmente el currículum.

En el Seminario sobre Problemas de Planeamiento en la Educación Rural, UNESCO, 1975, se recomienda “la participación de la comunidad en el planeamiento de las decisiones que los afectan... Se sostiene que la participación en la toma de decisiones promueve la iniciativa y la innovación, ayuda a movilizar recursos a nivel local y contribuye a la reducción de las tensiones sociales”.

También CEPAL se expide sobre esta temática:

Para la implementación de la política social de desarrollo regional... se reconoció la necesidad de que la población participe activa y conscientemente en las decisiones que van a definir el modelo de la futura sociedad.

La participación popular persigue: I) *incorporar la capacidad creadora y las actitudes positivas* de los sectores populares, que constituyen un recurso insustituible en la dinámica del desarrollo; II) *obtener la cooperación consciente y activa* de los individuos y la colectividad en los diferentes esfuerzos programados, y III) *reducir las resistencias* habituales que en ciertas fases del subdesarrollo algunos grupos tienden a ofrecer al proceso de cambio social.

En la discusión sobre la participación popular y la formulación de planes, se hizo una clara distinción entre “Participación” en el sentido de la mera expresión de opiniones sin tener responsabilidad en la implementación, y la participación, como aceptación de la responsabilidad que conlleva la participación en la formulación de planes que para ser real y efectiva debe ser responsable, a diferencia de la pseudoparticipación ceremonial en comités o consejos ineficientes cuyas decisiones suelen ser desvirtuadas o simplemente ignoradas. (CEPAL, 1969: 36-37).

Estas citas enfatizan la importancia que tiene, para la implementación de cualquier iniciativa de cambio en la educación rural, contar con la iniciativa de la población a quien se dirigen los servicios, a la par que los cambios se contemplen dentro de una amplia política de desarrollo local o nacional.

No nos interesa aquí realizar un inventario completo de casos ni describir todos sus aspectos concretos. Interesa detectar su existencia y, en la medida de lo posible, los diversos factores que permitieron o limitaron su realización.

Conceptualmente podemos distinguir tres tipos de situaciones concretas, en las que la educación se relaciona con el desarrollo y la participación.

En la primera, la educación se integra en el proceso de desarrollo, sin que se logre la participación de la comunidad.

Algunas experiencias que se inscriben en esta línea son, en México, las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, los Centros de Integración Social, las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena; en Cuba, la Escuela

Secundaria Básica del Campo y, en Perú, el Proyecto Especial Integrado sobre la Función de la Educación en el Desarrollo Rural (PEIFEDER).⁸

En la segunda, se logra la participación de la comunidad, pero sin que por ello se integre en un proceso de desarrollo.

En este caso las iniciativas enfatizan los esfuerzos por lograr una participación de la comunidad en la conducción de la educación como objetivo prioritario, tal vez partiendo de la base de procurar mejorar el nivel educativo, sin que ello esté integrado de por sí en programas de desarrollo rural (por ejemplo, en Perú los "núcleos"; las Casas Familiares de Senegal).

En la tercera, los esfuerzos educativos se integran en el proceso de desarrollo y se logra la participación de la comunidad (por ejemplo en Panamá, el Programa de Desarrollo Educativo Integrado de Enseñanza-Producción; en Colombia, las Concentraciones de Desarrollo Rural) (Fuente: Riedmiller, *op. cit.*) La integración en planes de desarrollo regional y/o nacional, y la participación de la comunidad es, a nuestro juicio, el objetivo primero a ser alcanzado por las alternativas de educación rural. Ello no significa que aquellos que sólo tienen en cuenta uno de esos aspectos, sean desechables, sino que son rescatables en la medida que puedan alcanzar tales objetivos.

IV. RELACIÓN ENTRE ESTUDIO Y TRABAJO

La relación entre estudio y trabajo es susceptible de ser entendida de muy distintas maneras.

Dado que es posible que se preste a confusión el uso de términos como estudio y trabajo, se hace conveniente definirlos con precisión y tal como serán utilizados en el análisis que de esta relación efectuaremos.

Entendemos como trabajo a toda actividad socialmente útil que sea susceptible de ser remunerada. En este sentido, no consideramos como trabajo a las manualidades que se realizan dentro de las escuelas del sistema tradicional, aunque impliquen la realización de tareas que corrientemente podrían considerarse como trabajo.

Al procurar referirnos a un tipo de trabajo que sea productivo acudimos, para nuestra definición, al sistema productivo más que al sistema educativo. Dentro del sistema productivo los trabajadores, o los que realizan trabajos, lo hacen a fin de lograr una remuneración, y es en este sentido como entendemos el término trabajo.

Consideraremos estudio a todo proceso de aprendizaje que implique la adquisición de conocimientos, valores o actitudes, que puede realizarse tanto a nivel académico como práctico, de modo sistemático o asistemático.

⁸ Fuente: S. Riedmiller, *op. cit.*; M. Figueroa, A. Prieto y R. Gutiérrez, *The Basic secondary school in the country: an educational innovation in Cuba*. París, UNESCO, International Bureau of Education, 1974.

Antes de examinar las diversas formas en las que es posible analizar la relación entre aprendizaje y trabajo productivo dentro del contexto educativo, conviene señalar que la situación actual en que se encuentra la mayor parte del sistema educativo tradicional es de aislamiento total con respecto al trabajo productivo.

La inexistencia en la escuela rural de actividades productivas posee para sus alumnos mayor importancia que en otros tipos de escuelas. El alumno proveniente del medio agrícola está habituado, en muchos casos, a trabajar con su grupo familiar. En la escuela no se trabaja, se “estudia”.

Finalmente, no quisiéramos propiciar una educación directamente ligada con la capacitación específica hacia un determinado tipo de trabajo (escuelas para producir electricistas o tamberos), sino rescatar el hecho del trabajo productivo como un valor que no está integrado al estudio.

el pensamiento pedagógico de Martí conceptualmente va más profundo al postular la necesidad de poner fin al divorcio existente en la educación entre teoría práctica, estudio y trabajo, trabajo intelectual y trabajo manual, y para esto él sostiene la fusión de estas actividades en escuelas de trabajo educativo (Figueroa y otros, *op. cit.*: 1).

Teniendo presente nuestras definiciones de trabajo y de aprendizaje y, por otro lado, como telón de fondo, el problema estructural de la separación entre trabajo y estudio, pueden distinguirse conceptualmente cuatro maneras diferentes en que ambos elementos se relacionan al interior de experiencias que se apartan de lo tradicional.

1. *Paralelismo entre aprendizaje y trabajo*: son las escuelas que permiten o fomentan la realización de un trabajo productivo como medio para que los alumnos contribuyan a su financiamiento, o que simplemente valoran el trabajo productivo del alumnado.

2. *Funcionalidad del aprendizaje con respecto al trabajo productivo*: lo cual supone una subordinación del aprendizaje al trabajo.

3. *Funcionalidad del trabajo productivo para el aprendizaje*: significa la dependencia del trabajo a los objetivos del aprendizaje.

4. *Interfuncionalidad entre aprendizaje y trabajo productivo*: mediante el cual el aprendizaje capacita para el trabajo productivo, y el trabajo productivo provee de temática y motivación para el aprendizaje.

Estos cuatro modos nos permiten sistematizar el análisis de las diversas experiencias de escuelas rurales. No entramos a discutir si el trabajo productivo es funcional al conjunto de la educación que recibe el alumno.

Desde ya lo consideramos un valor. Partimos, por lo tanto, de la base de que en cualquier forma que se organice la combinación de educación y trabajo, ello es positivo tanto para el establecimiento educativo como para el educando.

Nos referimos también exclusivamente a escuelas rurales, eliminando así a las escuelas técnicas urbanas o establecimientos de características similares, que escapan del ámbito de este trabajo.

A) Paralelismo entre aprendizaje y trabajo

Esta situación se caracteriza porque el trabajo productivo que realizan los alumnos se da en forma paralela a las actividades y objetivos específicos de la enseñanza.

El caso típico de esta situación es la Escuela Adventista del Plata, en Puigari (Argentina), donde todos los estudiantes efectúan algún tipo de trabajo realizando "las actividades propias de un oficio relacionado con los avances técnicos de nuestra época, para que logren apreciar la dignidad del trabajo útil, el valor de las tareas comunes de la vida y estén en condiciones de desenvolverse inteligentemente en ellos" (Colegio Adventista del Plata, 1975: 12).

Todos los alumnos deben trabajar, por lo menos, ocho horas semanales en la sección de trabajo que se les asigne, pudiendo ser la cocina, lavadero, tambo, fábrica de dulces, etcétera.

De ningún modo se modifican los programas de estudio en función del trabajo, sino que ambos, paralelamente, conducen al fin educativo. El trabajo tiene una finalidad educativa, pero no relacionada directamente con el estudio, ya que un alumno puede estar cursando el bachillerato o la escuela comercial y tener por trabajo la cocina.

Otro de los casos que pueden anotarse dentro de esta clasificación es la escuela de Swaneng Hill, en Botswana (África). Allí los alumnos (de primaria) organizados en Brigadas de trabajo voluntario que cubren diferentes áreas de producción, realizan tareas agrícolas, de construcción, textiles, etc. Por ejemplo, la construcción del edificio de la escuela estuvo a cargo de las Brigadas.

El trabajo es paralelo al estudio, por cuanto no se realizaron reformas curriculares tendientes a incorporar lo productivo al estudio, sino que se considera como una labor que se realiza a la par que el que se efectúa en el aula.

Por medio de este sistema se contribuye a abaratar los gastos de inversión y corrientes, por lo que se lo considera apropiado para zonas de pocos recursos (Van Rensburg, 1970: 158-172).

B) Aprendizaje funcional al trabajo

En este caso, el aprendizaje se da en función de los requerimientos del trabajo. El caso más típico de este modo de organización sería el de cursos de especialización en fábricas en las que se capacita al alumnado para determinadas tareas concretas, y los conocimientos teóricos impartidos están en directa relación con los requerimientos laborales.

Pero hay un caso muy original, las escuelas de alternancia en el que se organiza el aprendizaje en función del trabajo, donde los alumnos están dos semanas trabajando en sus casas y una semana en el colegio.

En Argentina este sistema se implementa en las escuelas de la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA), que funcionan en varias provincias del norte del país.

Este caso, que constituye un pequeño sistema educativo en sí, ya que cuenta con un instituto para capacitar sus propios docentes (monitores) y un plan de estudios propio, es interesante porque se logra adecuar hasta la misma estructura escolar, pudiendo tres cursos de alumnos aprovechar las instalaciones necesarias para uno solo.

Durante la semana intensiva de trabajo académico en la escuela, los alumnos preparan una tarea de investigación que luego deberán llevar a cabo en sus casas con la colaboración de sus padres, y al volver al establecimiento es discutido con sus compañeros. La tarea de investigación no necesariamente está relacionada con el trabajo productivo, pero generalmente se refiere a temas rurales.

Los alumnos no realizan ninguna actividad productiva en la escuela, y el trabajo que realizan en los campos de sus padres es independiente de la organización escolar. Cabe destacar que este tipo de estructura educativa suele tener más éxito en zonas donde existen medianos y pequeños productores agrícolas y los alumnos no viven demasiado lejos de la escuela.

La originalidad de esta experiencia y la validez de su funcionamiento ha llevado a que se difunda, desde Francia, donde comenzó, a varios países del África y América Latina (APEFA, 1974).

En Senegal, se las conoce con el nombre de Casas Familiares Rurales; funcionan desde hace 10 años y ya existen 27 repartidas a lo largo de todo el territorio. Cada Casa Familiar ejerce una acción directa con los jóvenes, escolarizados o no, quienes desde los 15 años siguen una formación con régimen de alternancia (han pasado alrededor de 8 000 por la institución), y una acción con las familias, quienes se benefician con la formación (alrededor de 14 000 están actualmente relacionados de manera directa).

También en Brasil, en Río Grande do Sul, funcionan estas escuelas de régimen de alternancia. En este caso los alumnos pasan 3 meses en la escuela y 3 meses en su casa. Se trabaja con grupos rurales marginales.

Actualmente funcionan 6 escuelas de este tipo.

C) Trabajo funcional al aprendizaje

En esta modalidad se incluyen aquellos casos, evidentemente innovadores, donde el trabajo productivo ha sido incorporado a las actividades de la escuela con un sentido altamente pedagógico. El trabajo productivo es realizado por los alumnos para completar su formación técnica agropecuaria.

Podemos enumerar aquí los núcleos rurales de Colombia, donde los alumnos aprenden técnicas de cuidado de animales y cultivos de huertas, para luego aplicarlos en las propiedades de sus familias (ICOPE, 1972).

En Uribelarrea, Argentina, se subordina de tal manera el trabajo a los objetivos de la enseñanza que en ningún caso se incorpora la realización de un trabajo que no tenga la virtud de enseñar y de brindar la oportunidad de incorporar algo nuevo en el desarrollo de su formación específica. El criterio de selección de actividades productivas es que éstas contribuyan a un aprendizaje.

Aquí se siguen los planes oficiales establecidos para las escuelas agro-técnicas, pero las prácticas se realizan en una unidad altamente productiva que depende de la conducción del mismo establecimiento.

Los alumnos trabajan en avicultura, cría de porcinos y ganado vacuno, industrialización de productos lácteos, etc. y, más aún, los alumnos mayores del curso secundario aprenden el manejo contable del conjunto de la unidad productiva. Tienen un horario de 9 horas diarias, que alternan con los programas académicos requeridos.

D) Interfuncionalidad entre aprendizaje y trabajo

En este caso es donde se da la mayor integración entre tareas de aprendizaje y trabajo productivo. No se subordina una a la otra, sino que la tarea educo-productiva se integra totalmente.

En la Escuela Productiva de Alto de Piedra, Panamá, se ha logrado esta integración total entre estudio y trabajo, ya que además de la participación social lograda alrededor de la escuela, por la que docentes, padres y alumnos se aúnan alrededor de un proyecto, el mismo plan de estudios está en función del trabajo y el trabajo provee de temática y motivación para los estudios.

La mitad de las asignaturas se refieren a la formación teórica básica y el resto son estrictamente técnicas. Las clases teóricas mantienen estrecha vinculación con los requerimientos del trabajo productivo. Ha disminuido la importancia de los exámenes, siendo reemplazados, en parte, por una autoevaluación de los alumnos en los estudios y trabajos prácticos.

De la misma índole es la Escuela Productiva de Zapatilla, Panamá, en la que existe una total correspondencia entre trabajo y estudio.

Se trata de una escuela primaria en la cual se ha incorporado, junto a la enseñanza básica, la enseñanza de la agricultura. Ésta se imparte en tres horas semanales, una de las cuales es teórica y otras dos de trabajo en el campo. En tiempo de cosecha, o cuando se hace necesario, se suspenden las clases para ampliar el tiempo de trabajo en el campo.

El trabajo de campo es coeducativo y se efectúa por grados escolares, alternadamente mañana y tarde, participando todos los alumnos de todos los grados, y adecuando el esfuerzo que necesita cada tipo de tarea al desarrollo físico de los niños (Riedmiller, 1975).

En resumen, entendemos que la unión entre estudio y trabajo debe constituir el eje sobre el que se construyan las alternativas para la educación rural.

V. TRABAJO PRODUCTIVO Y FINANCIACIÓN DE LA ESCUELA RURAL

En el ámbito educativo, la novedad de una escuela rural productiva está constituida por la integración de educación y trabajo, lo cual plantea, para el establecimiento, alternativas interesantes de financiación.

Por un lado, parecería que la escuela productiva requiere mayores inversiones iniciales, en materia de campos, maquinarias, etc. y, por otro lado, se plantea la posibilidad de reducir los costos del mantenimiento con el trabajo de los alumnos. En otras palabras, la estructura de financiación de estas escuelas, al menos en principio, es distinta de la que rige en los establecimientos corrientes, ya que inicialmente se encarece su costo original, o de inversión, a la vez que se procura reducir el costo de su financiamiento corriente.

Al menos en América Latina, dentro de los esquemas tradicionales no se concibe que el niño “trabaje” puesto que la educación oficial es “gratuita” y, por lo tanto, los costos de estas escuelas corren por parte del Estado, o bien es privada y los costos son subvencionados por los padres, con mayor o menor aporte estatal.

La fuente de financiación, como en cualquier tipo de escuela, es de carácter oficial o privada; si se trata de un establecimiento privado, el mantenimiento del mismo se hace más factible con aporte estatal. Sin tal aporte la financiación es muy dificultosa, ya sea para gastos corrientes o de inversión.

Cabe destacarse que aun dentro del esquema privado son posibles dos modelos. Uno en el cual la propiedad de los establecimientos es comunitaria, y otro en el cual la propiedad es de una entidad ajena a la comunidad. Ambos tienen sus ventajas y limitaciones que no es del caso describir.

Tratándose de un propietario ajeno a la comunidad, los grupos o comunidades religiosas ofrecen características por cierto muy distintas de los propietarios individuales, pero ambos deben responder a las posibles demandas de aquellos que han de costear la educación de sus hijos.

Pero no vamos a entrar aquí a considerar los complejos problemas de la financiación de la educación, privada u oficial, ya que sobre el tema existe una abundante literatura.⁹

Ya hay suficientes casos en que los alumnos contribuyen con su trabajo para que merezca una atención especial los distintos modos en que aportan al financiamiento. Por lo tanto, nos limitaremos a este aspecto muy reducido de toda la problemática del financiamiento de la escuela rural.

Para ello podemos considerar diversos casos, desde los que el alumno que trabaja no incide o tiene una incidencia mínima en la financiación del conjunto, hasta esquemas en donde tiene una máxima incidencia. De este modo, hemos distinguido conceptualmente cuatro situaciones: 1) ninguna incidencia; 2) mínima incidencia; 3) incidencia media y 4) incidencia máxima.

A) Ninguna incidencia

En las escuelas de alternancia (APEFA), donde el trabajo de los alumnos es realizado fuera de la institución educativa, lógicamente el beneficio de su trabajo no se incorpora a la escuela, sino que es percibido por los mismos padres de los alumnos.

Es un caso en el cual la estructura misma del currículum se modifica en función del trabajo, sin que el fruto de ese trabajo sea percibido por la escuela.

Otro caso similar ocurre en las "Barrio Development Schools" de las Filipinas, que como nota distintiva tienen un programa de agricultura supervisado, mediante el cual los alumnos (que no tienen oportunidad de seguir en la Universidad) perciben un crédito para encarar la explotación rural de manera productiva, corriendo con todos los riesgos propios de la producción, conducción y comercialización del producto rural. Esta tarea es supervisada por técnicos agropecuarios.

Muchos alumnos lograron sólidos beneficios en este proyecto, pero ninguno se dedicó, con posterioridad, a la producción agropecuaria (*farm operators*). Era un proyecto que contaba con todo el apoyo comunitario y con sólida orientación pedagógica, pero al estar desencontrados con proyectos de desarrollo rural, no resultó positivo (Castillo y otros, 1975).

⁹ Ver, por ejemplo, "Financiamiento de la educación privada", *Revista Inter-Americana de Educación*, núm. 163, octubre/noviembre, 1970.

B) Mínima incidencia¹⁰

En estos casos los alumnos trabajan, pero el fruto de su trabajo contribuye, de un modelo insignificante o mínimo, en el financiamiento del conjunto.

Generalmente, suelen ser casos en los que el trabajo del alumno está subordinado al proceso de aprendizaje y, por lo tanto, se trabaja relativamente pocas horas, o donde los costos del conjunto educo-productivo son tales que el trabajo del alumno representa una fracción mínima de los gastos totales. En esos casos, es posible que el aporte de otras fuentes supere mucho al aporte generado por el propio establecimiento, o que la tecnología empleada resulta tan rudimentaria que el rendimiento del trabajo del alumno es mínimo.

Es posible también que en los casos en donde el esfuerzo educativo se orienta hacia la integración en los planes del desarrollo sin participación de la comunidad, o que procure la participación con prescindencia de los planes de desarrollo, el rendimiento del trabajo estudiantil sea mínimo.

Dentro de estos casos podemos contar, en primer lugar, la mayor parte de los establecimientos en África, que tienen "School Gardens" en los que los alumnos cultivan una pequeña huerta que esporádicamente aporta algún comestible.¹¹

En Argentina es frecuente que en las escuelas rurales oficiales de jornada completa se trabajen pequeñas huertas cuyos productos son destinados al comedor escolar.

C) Incidencia media

Consideramos como casos de incidencia mediana los que contribuyen al mantenimiento de algún rubro importante de la vida escolar. Tal vez el caso más típico sea el de la financiación del comedor, ya que con los productos de granja es relativamente fácil cubrir este rubro.

Lógicamente, es muy difícil que se logren producir todos los elementos requeridos para el comedor, pero en tales casos la venta del excedente ayuda a cubrir las carencias.

Tal, por ejemplo, es el caso de Quimilí (Argentina) y de Zapotillo (Panamá), donde con el trabajo de los alumnos se mantiene directa o indirectamente el comedor escolar. Allí se usa una tecnología primitiva, pero que, dada la pobreza de la población, resulta importante ya que se logra

¹⁰ Suponemos que la mínima incidencia del trabajo productivo de la escuela no supera un tercio de los costos totales. En el caso de la incidencia media no superaría los dos tercios.

¹¹ Cfr. I. Shanks, *School Gardening and agriculture*. London, Oxford University Press, 1964.

alimentar regularmente a los niños, cosa que sería muy difícil si éstos no asistieran a la escuela.

Un caso similar se da en la escuela primaria cooperativa de Laboulaye (Argentina), donde los alumnos trabajan una pequeña granja de 2 hectáreas cuya producción es vendida en la localidad y lo que se obtiene se reinvierte para solventar la copa de leche de la escuela.

Sería difícil concebir una situación a nivel de la escuela primaria en la que se pueda llegar a financiar más que estos rubros, ya que los sueldos de los docentes, por ejemplo, suelen estar totalmente fuera de las posibilidades de financiación de este tipo de unidad productiva, particularmente en zonas rurales marginadas.

D) Incidencia máxima

Lógicamente, cuanto más avanzada sea la tecnología empleada por la escuela productiva, tal vez mayor será el rendimiento del trabajo de los alumnos.

Con una tecnología avanzada (por ejemplo una ordeñadora automática), un trabajo sencillo efectuado por los alumnos pasa a ser altamente productivo. Tal es el caso, por ejemplo, de Uribelarrea (Argentina) donde los alumnos trabajan en apicultura, ganadería, porcinos, etc., y realizan cálculos científicos de las mezclas más económicas y adecuadas para el alimento de los animales, etc. En estas condiciones, es posible que el trabajo organizado de los alumnos produzca un rendimiento excelente de los campos, y pase a constituir hasta un ingreso equivalente a las dos terceras partes del presupuesto total.

En este caso, se trata de la participación de los alumnos en una empresa de por sí productiva, llevada con el máximo rigor económico, con campos productivos y tecnología avanzada.

Es importante destacar que el empleo de una tecnología agropecuaria sofisticada es el factor determinante de una mayor productividad y, por consiguiente, de un mayor rendimiento del trabajo de los alumnos.

En la Escuela de Producción de Alto de Piedra (Panamá) las actividades productivas alcanzan tal rendimiento que pueden cubrir una cada vez mayor parte de los gastos de mantenimiento de la escuela. (En 1975, la comercialización de su producción agropecuaria cubría un 50% de los gastos).

El Departamento de Mercado del Ministerio de Desarrollo Agrícola garantiza la comercialización de la producción, a precios fijos.

Además, toda la producción agropecuaria se lleva a cabo mediante un plan de inversiones elaborado en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Agrícola (Riedmiller, 1975: 65).

A través de lo que se ha expresado a lo largo de este capítulo, se hace necesario rescatar la idea del autofinanciamiento de la escuela rural productiva. Pero para que esta alternativa resulte viable, es inevitable la

incorporación de la combinación estudio-trabajo y la unión de la escuela con la comunidad.

VI. CAPACITACIÓN Y RÉGIMEN DOCENTE

El último aspecto que queremos considerar con referencia a las experiencias de educación y trabajo, concierne a los docentes.

Analizaremos dos problemas. El primero es la capacitación de docentes para actuar en una escuela productiva, y el segundo es respecto a la forma estructural en que los docentes son integrados a estas experiencias.

A) Capacitación docente

Con respecto al primer problema, resulta que, en líneas generales y dadas las críticas que anteriormente hemos hecho de la educación rural tradicional, uno de sus más graves problemas es la falta de una capacitación especial de los docentes para desenvolverse adecuadamente en el medio rural.

Una excepción la constituyen las dos escuelas normales rurales que existen en la Provincia de Entre Ríos (Argentina), en donde se capacita a los docentes para escuelas rurales de nivel primario.

Una es la Escuela Normal de Almafuerde, para mujeres, que prepara maestras rurales. Las alumnas son internas y es necesario, como condición, que provengan del medio rural. No se da tanta importancia a la producción dentro de la escuela.

La otra es la Escuela Normal de Alberdi, para varones. La preparación corresponde a un bachillerato rural con orientación pedagógica. En este caso lo producido en la escuela contribuye al mantenimiento del comedor.

Son dos iniciativas oficiales que tienen por objetivo la formación de personal especializado para desempeñarse en un medio de características diferentes.

Estas experiencias, que funcionan dentro de la estructura tradicional, claramente constituyen una excepción en Argentina.

Otro caso, fuera del sistema tradicional, lo constituye la Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola (APEFA), en donde se ha querido proveer a los docentes de una formación completamente distinta a la tradicional.

En este minisistema se los llama monitores, y no maestros o profesores, queriendo con ello especificar un rol distinto del resto de los docentes.

Se les brinda una formación de tres años en el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), ubicado en el medio rural, en donde el mismo aprendizaje comienza a seguir el esquema de la alternancia (eje de todo

el sistema), y están así un determinado tiempo en el ICAM y otro periodo en las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA).

En un principio, por lo tanto, se enseña a los monitores con y para la metodología que luego emplearán en las escuelas. En este caso, como las escuelas no cuentan con un trabajo productivo incorporado a la actividad del establecimiento, no tienen el problema de capacitar a los docentes para conducir actividades productivas (APEFA, 1974: 111-118).

Otro caso que puede mencionarse es el del Instituto Superior de Educación Rural, Pamplona (Colombia), fundado en 1956, que cuenta con cursos permanentes de formación de profesores de agricultura, a nivel superior (Riedmiller, 1975: 100).

Otro ejemplo es el de las escuelas normales recientemente creadas con la ayuda de UNESCO en seis países africanos (Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Liberia, Níger y Togo), en las cuales se trata no sólo de formar maestros encargados de una clase o de la enseñanza de una materia, sino de producir educadores rurales adaptados a las condiciones locales en las que están llamados a trabajar, y capaces de crear y organizar una serie de actividades de desarrollo comunitario.

Las instituciones creadas en los seis países en cuestión persiguen, paralelamente, dos objetivos:

1. *La formación* de maestros rurales, a la vez calificados para la educación primaria adaptada a un país esencialmente rural e iniciados en las actividades de animación con vistas al desarrollo comunitario, de manera que participen eficazmente en él.

2. Una acción de *reciclaje y perfeccionamiento* sobre el personal ya en funciones: inspectores primarios, consejeros pedagógicos, profesores de cursos normales, directores de escuelas y maestros primarios de todos los niveles, a fin de informarles sobre la reforma pedagógica en curso e iniciarles en los nuevos métodos y técnicas (Faures, y otros, 1972: 303-304; Bosemberg, 1956: 14-18).

Es probable que en varios de los casos mencionados existan esfuerzos por capacitar de un modo especial a los docentes, sobre todo cuando la escuela productiva se inserta en un plan de desarrollo más amplio (como ocurre en Panamá), pero muchos informes carecen de datos al respecto.

El problema se presenta con mayor complejidad a nivel secundario, donde además de capacitar a los docentes sobre los aspectos académicos más especializados, es necesario formarlos para que manejen tecnologías más avanzadas de producción.

En ninguno de los casos mencionados hemos encontrado que específicamente se capacite a los docentes para la enseñanza agropecuaria. Debemos suponer, por lo tanto, que los docentes de las materias teóricas provienen de establecimientos de formación tradicionales. En cambio, los

docentes que se ocupan de aspectos productivos suelen ser profesionales o artesanos.

Los profesionales tienen una capacitación universitaria. Los artesanos suelen ser personas con una larga experiencia en sus oficios, y cuando participan plenamente de los ideales del establecimiento, suelen ser excelentes maestros de sus propias especialidades.

Ello mismo resulta más factible en los establecimientos de carácter privado. Son miembros de la comunidad y no requieren una formación especial, sobre todo si trabajan bajo la dirección de algún profesional.

Esto ocurre en la Escuela Adventista del Plata (Argentina), en el Instituto Benemérito de México y la Escuela Técnica de Urubelarra, Argentina, donde el compromiso de estos artesanos con la institución es factor de indiscutible valor pedagógico.

Por lo tanto, salvo casos muy aislados, la capacitación de docentes para la enseñanza, tanto de nivel primario como secundario, se suele realizar en establecimientos corrientes siguiéndose las ramas habituales para su reclutamiento.

Ello parece una seria limitación para el éxito de las iniciativas en donde no sólo se pretende dar una educación académica acorde con el medio, sino también lograr una educación mediante el trabajo productivo.

No podemos dejar de mencionar la necesidad de considerar el perfeccionamiento continuo de estos docentes, al cual no hacen referencia los casos que hemos considerado. El perfeccionamiento continuo es uno de los elementos fundamentales para lograr el progreso educativo de estos establecimientos.

B) Participación docente

El rol que los mismos docentes desempeñan en las escuelas productivas es una de las condicionantes más serias de su éxito. Fundamentalmente existen, al parecer, dos modos distintos de organizar a los docentes en las escuelas productivas. Por un lado, los docentes dedicados a tareas académicas no tienen responsabilidad alguna sobre los aspectos relacionados con la producción. Por otro lado, los docentes se dedican tanto a la actividad académica como a la productiva teniendo siempre una formación adecuada.

En la primera situación consideraríamos todos los casos en los que se determina un paralelismo entre educación y trabajo, o donde se subordina la educación al trabajo, o viceversa. Por ejemplo, en los grandes establecimientos secundarios que hemos mencionado, los docentes de determinadas materias no tienen la formación adecuada para conducir el trabajo productivo, y por principio se establece que ambos tipos de actividades se organizan separadamente.

En escuelas a nivel primario como Quimilí (Argentina), Ladrillos (Uruguay), los docentes terminan sus clases y salen a trabajar al campo con sus propios alumnos.

En Quimilí no se encuentra modificado el currículum en función del trabajo, pero sí en Ladrillos, donde aun siendo una escuela oficial se adopta el currículum oficial rural. Tal es el caso, también, de Zapatilla y Alto de Piedra, en Panamá, donde los docentes, padres y alumnos se dedican todos juntos a trabajar en el campo.

El nivel de compromiso depende, en principio, de los roles que deban desempeñar los docentes, ya que existen situaciones en las que los docentes con actividades muy específicas y reducidas se consideran totalmente identificados con el conjunto, pero es indiscutible que al lograrse la intervención de los mismos docentes en ambos aspectos, el académico y el productivo, ello mismo supone un grado de compromiso más elevado, sobre todo si por diversos factores la actividad productiva resulta un trabajo extra que se realiza por solidaridad con la institución.

Conjuntamente con ello, en íntima relación, se encuentra una nueva concepción de aprendizaje. El alumno pasa a ser el centro del hecho educativo; ya no será un mero receptor de información, sino que formará parte activa del proceso de aprendizaje. Ello implica, por lo tanto, una transformación de la relación maestro-alumno, en la cual ambos estarán comprometidos en el mismo proceso.

Por lo tanto, la capacitación adecuada de los docentes debe abarcar no sólo su actividad académica, sino también un conjunto de cualidades personales requeridas para este tipo de educación, más una estructura que permita la mayor identificación con el conjunto de la obra. Son éstos factores claves de los cuales depende mucho el éxito de las experiencias.

VII. CONCLUSIONES

Procuraremos, a modo de conclusión, resumir algunos de los planteos realizados, ya que en su conjunto constituyen los elementos básicos de una propuesta alternativa de educación rural.

Fundamentalmente, hemos sondeado el campo de las innovaciones en materia de educación rural, con determinadas características, destacando su valor y significado, frente a un modo que llamamos tradicional de encarar la educación en el medio rural.

Hemos enfatizado las experiencias latinoamericanas, sin por ello dejar de considerar los intentos efectuados en otros continentes.

La complejidad del problema surge a primera vista. No es fácil encarar la educación rural en zonas periféricas, ya que no podemos pensar que esta cuestión se soluciona sencillamente regando valles y llanuras con más escuelas.

Actualmente, en el contexto de sociedades cada vez más complejas, industriales y modernas, la educación rural deja de ser un simple problema educativo y debe encararse de un modo tal que sea algo más que un trampolín hacia la ciudad.

Una escuela, fuera de un contexto de desarrollo económico-social, carece de sentido. Antes de establecer la escuela es preferible, para esas zonas, construir un puente, un camino, hacer una inversión en fertilizantes y cosechadoras, y luego, entonces, pensar en la escuela. De lo contrario sólo se fomenta la migración de los más capaces.

Además, esa escuela sólo tendrá éxito en la medida en que la comunidad asuma como tarea propia su crecimiento y desarrollo.

La integración en el desarrollo y la participación de la comunidad son, a nuestro entender, factores imprescindibles para el éxito de una escuela rural, considerando por éxito el cumplimiento del objetivo mínimo que constituye una identidad de la comunidad y de su población con el proceso educativo.

Para ello, también, y dadas las características de la población, la integración entre educación y trabajo parece constituir una constante indiscutible.

El ideal de esta integración, muchas veces difícil de alcanzar, es que se establezca una interfuncionalidad entre ambos factores, sin que uno de ellos esté subordinado al otro.

Esto mismo plantea distintas alternativas de financiamiento, llegándose, en algunos de los casos constatados, a sufragar, mediante el empleo de una tecnología adecuada, un porcentaje sustancial de su mantenimiento.

Este tipo de escuela, lógicamente, requiere docentes con una formación nueva y con actitudes también innovadoras frente a la educación y la sociedad.

El conjunto de todos estos elementos constituye, por cierto, la propuesta de una "escuela" rural nueva, incorporada al desarrollo, integrada al trabajo productivo, con la participación de la comunidad, docentes comprometidos y tendiendo a su autofinanciamiento.

En cada uno de los ejemplos reseñados, hemos encontrado algunos de estos aspectos y, por ello, los hemos considerado meritorios, ya que cualquiera de los elementos indicados es valioso por sí mismo.

Las circunstancias concretas de cada caso, con limitaciones reales de todo tipo, dificultan la realización total del modelo.

En nuestro empeño por desentrañar los elementos de ese modelo, hemos prescindido de los contextos económicos y socio-políticos que dificultan o facilitan su concreción. Su análisis requería un trabajo más extenso, ya que hubiera sido necesario un estudio de las fuerzas institucionales del mercado de trabajo, de la estructura social y de los factores políticos que, en última instancia, determinan la factibilidad de un modelo. Pero consideramos que el conjunto de los aspectos explorados, o algunos de ellos tomados en profundidad, pueden servir tanto para quienes deban determinar las políticas de educación rural, como para quienes se dedican a la investigación.

REFERENCIAS

Ahmed, M.

- 1975 "Education and work-elements of a strategy", *Prospects*, vol. V, núm. 1.

APEFA

- 1974 *Otra escuela en América Latina*. Buenos Aires, Bonum.

Bosemberg, H.

- 1956 "Teachers of teachers: OAS training Center in Venezuela sets off educational Chain Reaction", *Americas*, vol. 8, núm. 3.

Brameld, Theodore

- 1961 *Bases culturales de la educación*. Buenos Aires, EUDEBA.

Castillo, G. y otros

- 1975 *Alternatives for rural youth: three village-level case studies in the Philippines. A summary report*. Philippines, Department of Agricultural Education, College of Agriculture, University of the Philippines at Los Baños.

CEPAL

- 1968 *El desarrollo económico y la distribución del ingreso en Argentina*. New York.

-
- 1969 "La participación popular como un requisito de una política de desarrollo regional", *Seminario sobre aspectos sociales del desarrollo regional*. Proyecto de Informe. Santiago de Chile.

-
- 1971 "Informe del primer periodo de sesiones del grupo de expertos sobre estadísticas de la distribución del ingreso, del consumo y de la riqueza". Santiago de Chile.

Colegio Adventista del Plata

- 1975 *Proyecto y planes de estudio de Entre Ríos*.

Coombs, P. H.

- 1970 *The Planning of agricultural education and training the framework of an integrated approach to rural development*. Rome, FAO.

Coombs, Philip y Ahmed, Manzoor

- 1974 *Attacking rural poverty. How non formal education can help*. Baltimore, the Johns Hopkins University Press

Curle, Adam

- 1963 *Educational strategy for developing societies*. London Tavistock Publications.

Faures, E. y otros

1912 *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad/UNESCO.

Figueroa, M., A. Prieto y R. Gutiérrez

1974 *The basic secondary school in the country: an educational innovation in Cuba*. París, UNESCO, Internacional Bureau of Education.

Gale, Leurence

1969 *Education and development in Latin America*. London, Routledge and Regan Paul.

1974 "Education and development reconsidered", *The Bellagio Conference Papers*. New York, Praeger Publishers.

Gesher, M.

1965 "Schooling and the farm problem", *Econometric*, vol. 33, núm. 3.

Griffiths

1968 "The problems of rural education". UNESCO, Serie Fundamentals of Educational Planning, núm. 7.

ICOLPE

1972 *Experiencias educativas en el medio rural colombiano*. Bogotá.

La Belle, Thomas

1972 *Education and Development: Latin American and the Caribbean*. Los Angeles, University of California.

Malassis, L.

1975 *Ruralidad, educación y desarrollo*. Buenos Aires, Huemul/UNESCO.

Moreira, R.

1960 "Rural Education and Socio-economic development in Brazil", *Rural Sociology*, vol. 25, núm. 1.

Petty, M. y H. Mignoli

1974 "Las desigualdades en los gastos nacionales y provinciales para educación primaria", *Cuaderno CIE*, núm. 14, Buenos Aires.

Revista Inter-Americana de Educación

Oct.-nov. 1970

"Financiamiento de la educación privada", *Revista Inter-Americana de Educación*, núm. 163.

Riedmiller, Sibylle

1975 "Experiencias significativas de la educación en el medio rural de América Latina". Documentos provisional presentado en el Curso Latinoamericano sobre el Planeamiento y la Administración de la Educación para el Desarrollo Integrado de las Zonas Rurales. Guatemala, UNESCO.

Russell, Beirn, David C. Kinsey y Noel McGinn

1972 "Antecedents and consequences of early school leaving: an analytical survey of research activities". Harvard University, Occasional Paper in Education and Development, núm. 8.

Shanks, I.

1964 *School Garding and agriculture*. London, Oxford U. Press.

Smith, M.

1960 "Education and occupational choice in rural Jamaica", *Social-Economy Studies*, vol. 9, núm. 3.

UNESCO

1975 "Seminario sobre problemas de planeamiento en la educación rural". París.

Van Rensburg, Patrlk

1970 "Swaneng Hill School", *Education in Rural Areas*. Report of the Commonwealth Conference on Education in Rural Areas held at the University of Ghana. Legan, Acera, Ghana.

WiDiam J.

1959 "Some social consequences of grammar school education in a rural area in wales", *Britain Journal of Sociology*, vol. 10, núm. 2.

World Bank

Dec.1974

Education. Sector Working Paper.