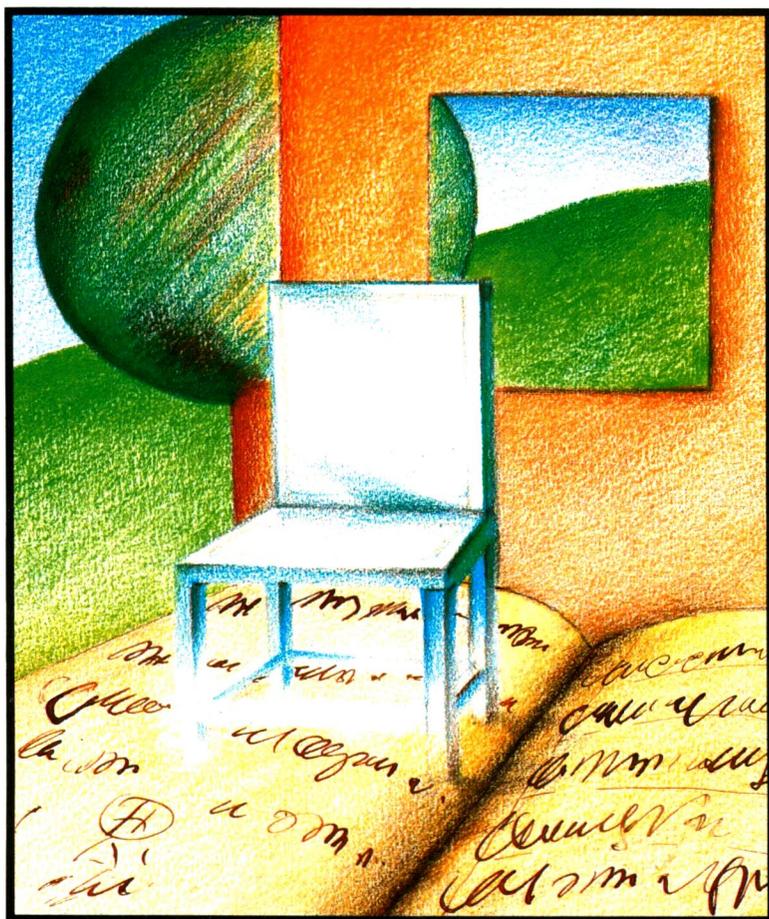


MARCELA GAJARDO

ENSEÑANZA BASICA EN LAS ZONAS RURALES

Experiencias innovadoras



Enseñanza Básica
en las Zonas
Rurales
Experiencias innovadoras

Enseñanza Básica en las Zonas Rurales

Experiencias innovadoras

Marcela Gajardo

Investigadora Asociada de la Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, FLACSO-Programa Santiago.

UNESCO/OREALC
Santiago, Chile, 1988

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

El autor es responsable por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Portada: Jorge Rojas.

Composición: Laser Ltda.

Santiago, Chile, Junio 1988.

Impreso en Chile/Printed in Chile.

La edición de este libro cuenta con la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Indice

Presentación	9
--------------	---

PRIMERA PARTE

I.	Situación educativa de la población rural.	13
	La escolarización y sus escollos.	16
	Disfuncionalidad de la enseñanza básica no formal.	19
	Tendencias innovadoras en la enseñanza básica rural.	21
	Criterios para la selección de experiencias de innovación.	29
II.	Innovaciones en la enseñanza básica escolarizada.	35
	Innovaciones en la estructura y fines de la educación.	35
	La innovación curricular como estrategia de cambio educativo.	54
	Innovaciones en los métodos y materiales de enseñanza aprendizaje.	59

Innovaciones en la formación y perfeccionamiento del docente rural.	61
III. Innovaciones en los programas de educación no formal.	65
Sistemas educativos y programas no escolarizados de enseñanza básica rural.	66
Programas no formales de enseñanza básica.	72
Innovaciones metodológicas y uso de multimedios.	79
Cambios en el rol docente: el agente educativo y su función.	83
IV. A modo de conclusiones.	87
Conclusiones iniciales.	87
Conclusiones finales.	96
Referencias bibliográficas	99

Presentación

Los diagnósticos sobre la situación educativa de América Latina coinciden en que las zonas rurales concentran los mayores índices de carencias, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. La deserción y la repetición, la falta de equipos y edificios adecuados, la menor carga horaria, la inadecuación curricular, la disfuncionalidad de los modelos organizativos, la carencia de docentes formados adecuadamente para resolver los problemas específicos de la población escolar, son —entre muchos otros— los aspectos recurrentemente señalados por los estudios nacionales y regionales.

El trabajo de Marcela Gajardo resume la información disponible sobre estos temas, pero agrega un segundo tipo de consideraciones poco frecuente en nuestra región: el diagnóstico sobre las innovaciones y estrategias diseñadas y aplicadas para enfrentar los problemas señalados. Su lectura permite apreciar dos hechos importantes:

Que a pesar de la generalizada imagen de inmovilismo que se ha difundido acerca del sistema educativo en general y de la escuela rural en particular, las innovaciones y experiencias llevadas a cabo en los países de la región ponen de relieve que no estamos ante actores totalmente pasivos. Los intentos son numerosos y diversos; actúan –o pretenden actuar– sobre la estructura del sistema, la forma de organización escolar, los contenidos, los materiales de enseñanza y los docentes. Asimismo, las estrategias se han orientado tanto al sistema escolar como a formas extra-escolares de acción pedagógica, utilizando tecnologías de información (radio, TV, etc.) y técnicas de promoción y participación comunitaria.

Que existe una significativa variedad de actores que promueven las innovaciones en la educación básica rural, entre los cuales el papel del Estado no es subestimable.

Estas dos constataciones podrían alentar cierto optimismo frente al problema. Sin embargo, este estudio confirma que las innovaciones –sean del tipo que sean– no han alcanzado niveles satisfactorios de logro y no han sido objeto de evaluaciones sistemáticas, razón por la cual existen serias limitaciones para identificar las causas del bajo nivel de éxito que se aprecia en este campo.

La ausencia de evaluaciones empobrece tanto la comprensión de los problemas que afectan a la educación básica rural como el proceso mismo de toma de decisiones para enfrentarlos.

Desde este punto de vista, el análisis efectuado por M. Gajardo permite advertir que dichos problemas tienen carácter estructural y, por lo tanto, no pueden ser encarados con estrategias puntuales. Sin embargo, y tal como ella misma lo enfatiza, esta perspectiva globalizadora no elimina la necesidad de identificar en cada situación concreta los factores de mayor impacto estratégico. Dicha identificación, sólo posible a través de evaluaciones correctas, constituye la base de un proceso racional de toma de decisiones que permita un aprovechamiento óptimo de los recursos sociales disponibles. Obviamente, la escasa vigencia de esta racionalidad técnica depende de variables sociales, entre las cuales se encuentra la propia debilidad de los actores que se desempeñan en el ámbito rural.

Dicho esto, tal vez convenga utilizar esta presentación como punto de partida para enfrentar el desafío que plantea la autora al final de su libro: buscar fórmulas para integrar las prácticas educa-

tivas, mejorar el rendimiento de los sistemas escolares y la calidad de la enseñanza y diseñar una política de investigaciones que permita identificar factores estratégicos para la toma de decisiones. En este sentido, el primer punto a resolver consiste en definir cuál es el marco organizativo (político-institucional) que brinda mayores estímulos a esta búsqueda de soluciones adecuadas para los problemas de la educación básica rural. Desde una concepción liberal, podría responderse diciendo que es preciso otorgar mayores niveles de autonomía y responsabilidad a las instituciones y que la propia dinámica de los actores irá definiendo las respuestas más apropiadas. Esta perspectiva permitiría, además, la definición de respuestas tan diversificadas como diversificados son los problemas y las realidades.

Desde un enfoque estatista, en cambio, sería posible sostener que la dinámica liberal no permitirá resolver los problemas, ya que el deterioro de la educación rural responde, entre otros factores, a la menoscabada capacidad de expresar demandas por parte de los sectores sociales afectados por esa situación. Desde este punto de vista, sólo una acción externa puede resolver esa debilidad y, en ese sentido, el rol del Estado es crucial.

El dilema de estas opciones es que la primera da por supuestas condiciones que no existen y la segunda pretende homogeneizar a partir de modelos únicos, que terminan diferenciando y legitimando la desigualdad.

La dificultad, en síntesis, consiste en diseñar una fórmula de administración escolar que respete la diversidad, fortalezca a los actores locales y compense las diferencias. Indiscutiblemente, en esta fórmula el rol del Estado es fundamental, ya que la debilidad de los actores locales impide pensar que el dinamismo y la innovación podrán ser desarrollados sin apoyo externo. Sin embargo, la experiencia histórica demuestra que esta fragilidad también se expresa en el seno del Estado. Las políticas públicas hacia la educación rural no han compensado las diferencias existentes y no hay motivo para pensar que la situación va a modificarse fácilmente. Estamos, en consecuencia, ante un fenómeno complejo donde no existen fórmulas milagrosas y donde será inevitable cierta combinación de voluntarismo político, pragmatismo y creatividad.

En este sentido la descentralización administrativa, más allá de sus alcances y formas concretas, tiende a satisfacer la necesidad de fortalecer a los actores locales y a respetar la diversidad de situa-

ciones. La articulación con instituciones locales, la flexibilidad curricular y administrativa, la negociación y participación crecientes, etc., obligan a significativas modificaciones internas en el aparato del Estado. Desde otro punto de vista, en cambio, esta nueva definición del rol del Estado simplifica sus tareas, ya que elimina ciertas funciones y actividades asociadas a la responsabilidad por la ejecución directa del servicio educativo para concentrarse en las prioridades básicas: la evaluación de resultados y la compensación de diferencias, para lo cual es crucial contar con un adecuado y eficiente sistema de informaciones. Sea como sea, aquí se concentra una parte significativa del desafío que enfrentan los educadores y los políticos de la educación: diseños ágiles para evaluar resultados, mecanismos de asignación de recursos que –además de expeditos y efectivos– superen las presiones corporativas que tienden a consolidar las diferencias en lugar de compensarlas y, en la base de todo, sistemas de información apropiados para la toma de decisiones.

El segundo punto de estas reflexiones acerca de las estrategias para la educación rural se refiere a la necesidad de encontrar fórmulas para enfrentar la *emergencia* y procedimientos que permitan avanzar en el mediano y largo plazo. El diagnóstico de la educación básica rural muestra que existen déficits cuya satisfacción no puede (o no debe) ser postergada. Estas estrategias de emergencia pueden requerir movilización de recursos y aplicación de metodologías apropiadas para resolver situaciones a la brevedad posible. En educación, sin embargo, los éxitos de corto plazo desaparecen rápidamente si no van acompañados por actividades de seguimiento y por transformaciones perdurables. Aquí radica, en consecuencia, otro de los dilemas más serios a resolver en términos estratégicos y sobre el cual no se aprecia un esfuerzo de reflexión apropiado a la magnitud del problema.

Este trabajo estimula reflexiones de este tipo y, por supuesto, también invita a meditaciones en otros niveles de análisis: pedagógicos, didácticos, políticos, etc. Los lectores, según sus intereses y su inserción en la práctica educativa, sabrán encontrar los elementos más pertinentes a sus preocupaciones.

Juan Carlos Tedesco

Director

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

I. Situación Educativa de la Población Rural

La enseñanza básica, aunque legalmente obligatoria, es un bien desigualmente distribuido en la gran mayoría de los países latinoamericanos. Ello se manifiesta de manera evidente en el medio rural donde la educación, sobre todo escolar, generalmente opera como un mecanismo de diferenciación social en relación con las oportunidades educativas que se ofrecen a la población urbana.

Las críticas que se formulan a los procesos educativos cuando se los analiza en términos de su contribución a la escolarización en el campo o a diversos aspectos del desarrollo rural refrendan lo anterior. Los escritos son múltiples. Ellos aluden al perfil educativo de la población rural así como a los factores que inciden en el rendimiento interno del sistema educativo en estas zonas y a las características que en ellas presentan los programas de educación no-formal en el denominado nivel de enseñanza básica o de educación primaria.

De hecho, cuando se alude a la situación educativa de la población rural se suele destacar el analfabetismo y la escolaridad nula e incipiente como características propias de segmentos importantes de dicha población. Aún más, estudios recientes (CEPAL: 1982) sitúan el analfabetismo como un fenómeno fundamentalmente rural, particularmente en aquellos grupos de la población que se ubican en el tramo de los 15 a 24 años de edad. La media aritmética del analfabetismo juvenil en estas zonas alcanzaba, en los años setenta, a un 31.1% contra un 7.6% de la media en las zonas urbanas. Las medias aritméticas oscilaban entre el 71% para los países de escolaridad muy alta (Uruguay y Argentina, Chile, Costa Rica y Paraguay), para aquellos de escolaridad mediana (Panamá, Colombia, Ecuador y Perú) y países de escolaridad baja (México, Venezuela, Rep. Dominicana, Bolivia y Brasil). Esta ascendía a un 83.6% en los países de escolaridad muy baja (Haití, Nicaragua, El Salvador y Honduras).

Algo similar ocurría con aquellos grupos con escolaridad nula e incipiente. Datos estadísticos para dieciséis países latinoamericanos dejan en evidencia que, en el transcurso de los años setenta, la situación variaba desde aquellos en que la concurrencia de algunos años a la escuela era de vigencia casi total a, otros, en que la no concurrencia a la escuela caracterizaba a grandes conglomerados de la población nacional y, más particularmente, a segmentos específicos de la población rural. En el primero de los casos se ubicaba Chile, donde el porcentaje de escolaridad nula se elevaba al 3.5%. En el segundo se encontraba Haití, donde el porcentaje de analfabetismo juvenil se elevaba a un 66.5%. En lo que concierne a la escolaridad incipiente, que junto a la escolaridad nula forma parte de los denominados "niveles insuficientes de educación básica", la situación no mejoraba sustancialmente. La media aritmética de las tasas de escolaridad nula para la población juvenil (15 a 24 años) ascendía a un 31.3% en el medio rural contra un 8.5% para el medio urbano. Para la misma población, en igual período, la media aritmética de las tasas de escolaridad incipiente se elevaba a 27.5% más que duplicando la media urbana de 12.8% (CEPAL: 1982: 69-100).

Los datos anteriores se complementan con aquellos que aportan los estudios referidos al rendimiento del sistema educativo en el medio rural. Al año 1978, la matrícula en las zonas rurales consti-

tuía el 35.8% de la matrícula total en el nivel básico o primario (C. Borsotti: 1985). Este menor peso relativo se mantiene, hasta hoy, tanto en los países con escolaridad mediana y alta, adquiriendo ribetes dramáticos en el caso de sociedades con niveles bajos y muy bajos de escolaridad. Tal problema resulta de la cobertura insuficiente del sistema educativo en estas zonas y la baja capacidad de retención de las escuelas, lo que incide fuertemente en el rendimiento del sistema educativo. De hecho, en aquellos países donde se ha asistido a un crecimiento dinámico y expansivo de la cobertura educativa, ampliando las posibilidades de acceso a las escuelas, persisten los problemas relacionados con la permanencia de los niños en ellas y con la calidad del servicio educativo.

Esto se expresa, de manera evidente, en las tasas de analfabetismo y años promedio de escolaridad a los que se aludiera con anterioridad, así como en las tasas de repitencia, atraso pedagógico y deserción escolar en estas zonas.

Analfabetismo e inescolaridad son indicadores de la baja capacidad de retención del sistema educativo. A su vez, repitencia, atraso y abandono escolar expresan el bajo rendimiento interno del sistema educativo en estas zonas y contribuyen a agudizar las desigualdades urbano-rurales en todo lo concerniente a los resultados del proceso pedagógico. Tales desigualdades se reflejan, con alguna claridad, en las tasas de repitencia que en algunos casos llegan a duplicar a los porcentajes del sector urbano con una concentración de repitentes en los tres primeros grados de la enseñanza básica y, particularmente, en el tramo de tercero a cuarto grado, provocando el retardo escolar o atraso pedagógico que resulta tanto de la repitencia como del ingreso tardío a la escuela, fenómeno frecuente en el medio rural.

Repitencia y atraso conducen a la deserción conformándose, así, el perfil educativo ya detectado en estudios referidos al fenómeno educativo en el medio rural. Esto es, individuos que acceden al sistema sin aprobar el tercer grado, los que aprueban el tercer grado pero no llegan a completar el ciclo de enseñanza básica y quienes logran completar el ciclo de enseñanza básica aunque raramente acceden a tramos superiores de enseñanza (C. Borsotti: 1985). Tal situación, propia de los países con un perfil educativo bajo, también llega a afectar a los países de perfil mediano y alto. En estos últimos, el abandono escolar empieza a

producirse en los grados quinto y sexto cuando, una vez adquiridos los rudimentos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo, los niños abandonan la escuela para incorporarse definitivamente al mundo del trabajo (M.E.Dengo: 1985; M. Gajardo, et. al: 1986).

LA ESCOLARIZACIÓN Y SUS ESCOLLOS

Factores inherentes al sistema escolar

A pesar de la variedad de situaciones nacionales y a la heterogeneidad propia de estas zonas, los estudios referidos al fenómeno educativo en el medio rural coinciden en señalar que estos son problemas comunes al conjunto de países de la región. Como en todo orden de cosas, ello responde a causas complejas, difíciles de aislar. La mayoría de estos problemas tienen su raíz en factores económico-sociales que trascienden con mucho la educación y la escuela. Sin embargo, se ha constatado que en ellos tienen también una ponderación alta la estructura del sistema educativo y las formas de organización escolar, así como la orientación que en estas zonas adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchos estudios atribuyen estos problemas a factores que dicen relación con los aspectos arriba mencionados, agrupándolos de la manera siguiente:

- en lo que concierne a la estructura del sistema educativo, se menciona la organización centralizada y burocrática de un sistema pensado desde y para realidades urbanas, la cobertura insuficiente de la red escolar y el precario funcionamiento de los locales escolares sin los recursos humanos y materiales que permitan asegurar el aprendizaje durante la permanencia de los niños en la escuela;
- con respecto a la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se critica la implantación de planes y programas que tienden a expresar valores marcadamente urbanos y la inadecuación de los fines de la educación y los contenidos de la enseñanza a la realidad del medio y a las necesidades e intereses de sus destinatarios, particularmente en aquellos países donde se dan situaciones de bilingüismo y biculturalismo;
- en el terreno de las metodologías de enseñanza se cuestiona el predominio de métodos memorísticos y repetitivos y la escasa

atención prestada a la realidad local, a los ciclos de producción agrícola y a la temprana incorporación de los niños a actividades laborales, tanto en los planes y programas como en la carga horaria y los textos y materiales de enseñanza;

- en lo que dice relación con la vinculación de la educación y la vida cotidiana en estas zonas se alude, con frecuencia, a la escasa utilidad que tienen los conocimientos impartidos por la escuela y la persistencia de una desvinculación frecuente entre las unidades escolares y la comunidad local.

Los factores externos de la desescolarización

A los estudios que consideran variables propias del sistema escolar se suman aquellos que consideran las estrategias de subsistencia familiar y el valor que en ellas se asigna a la educación como factores que inciden en la desescolarización de niños y jóvenes, en general. Tampoco faltan los escritos que, por sobre estos factores, subordinan el problema de la inescolaridad a otros, mayores, que surgen o se agravan a raíz de los estilos de desarrollo rural predominantes en la mayoría de los países latinoamericanos y frente a los cuales el sistema educacional difícilmente puede reaccionar (C. Borsotti: 1985; S. Schmelkes: 1980).

Lo cierto es que éstas dimensiones se interrelacionan. Muchos de los problemas reseñados con anterioridad tienen su raíz en factores externos, de carácter económico y social. Los modelos de desarrollo repercuten no sólo en los sistemas educativos y la escuela sino también en los sistemas de estratificación social y en las estrategias que los diversos grupos desarrollan sea para integrarse, sea para transformar su propia realidad. La situación de las familias de estratos bajos, muy especialmente, condiciona de maneras diversas el acceso y permanencia de los niños en la escuela y ésta, por su carácter universalizante y homogeneizador, difícilmente atiende a las diferencias urbano-rurales, ni a las condiciones de vida y de trabajo que es dable encontrar en estas zonas.

También existe, en torno de esta problemática, un número considerable de trabajos. Algunos ponen énfasis en la distancia cultural que media entre las familias campesinas y el aparato escolar que abre brechas difíciles de superar incidiendo, por ende, en el fracaso escolar. Se constata que, en general, la escuela tiende a

desvalorizar la cultura local y raramente utiliza recursos locales para la generación del aprendizaje. A ello se suman los argumentos que ponen énfasis en la escasa utilidad que la educación impartida por la escuela tiene para el hombre de campo y su familia. Esta, raramente incide en la obtención de mejores oportunidades de empleo, la obtención de bienes y servicios, la integración a la vida nacional, mejorías en la calidad de vida o la adquisición de conocimientos instrumentales necesarios a un buen desempeño ocupacional.

De hecho, algunos autores (E. Egginton, H. Ruhl: 1976) atribuyen a la escuela, su estructura interna y formas de organización escolar así como a los contenidos que en ella se imparten, su frecuente incapacidad para desarrollar habilidades y difundir conocimientos necesarios para lograr una mejoría en las condiciones de vida y de trabajo de las familias campesinas. Otros (S. Schmelkes: 1980) se refieren, también, a la desvinculación de las prácticas educativas, formales y no-formales, de aquellos procesos que abren posibilidades de participación en programas de desarrollo agrícola o procesos de movilización y organización social a los grupos menos privilegiados del agro. En similar perspectiva, se sostiene que las prácticas escolares, como aquellas de educación de jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad, no se condicen con las oportunidades de empleo que se dan en el medio ni consideran la realidad de los procesos migratorios que afectan a quiénes buscan empleo fuera de su comunidad de origen precisando, para ello, de calificaciones y conocimientos específicos.

No faltan los estudios que analizan la disfuncionalidad de la escuela y de los programas regulares de enseñanza en función de las condiciones de vida de las familias campesinas y sus estrategias de subsistencia familiar. Es sabido que los estratos bajos utilizan la fuerza de trabajo familiar para asegurar su propia subsistencia. Esto es particularmente válido en las zonas rurales donde la incorporación de los niños a situaciones de trabajo, sea en la esfera doméstica o productiva, ocurre en forma paralela con su incorporación a la escuela llegando muchas veces a coexistir con los procesos de escolarización y socialización infantil. Los recuentos existentes llegan a concluir que el trabajo de los niños es importante para la familia rural, aunque muchas veces resulta incompati-

ble con una asistencia regular a clases dada la coincidencia entre calendario agrícola y calendario escolar. Estudios recientes (M.H. Rocha Antuniassi: 1984; M. Gajardo, et. al., 1987) demuestran que la incorporación precoz de los niños al trabajo tiene consecuencias negativas para los procesos de escolarización. Los niños que trabajan repiten con mayor frecuencia que los que no lo hacen y entre los primeros se verifican los porcentajes más altos de atraso pedagógico o retardo escolar.

DISFUNCIONALIDAD DE LA ENSEÑANZA BÁSICA NO FORMAL

Los programas no-formales de enseñanza básica surgieron, en décadas pasadas, como una reacción a las limitantes y problemas inherentes a los sistemas regulares de enseñanza. Con el correr del tiempo, sin embargo, ambos llegaron a compartir algunos rasgos en común. Entre ellos, el más importante, es el relativo a la escasa utilidad de la enseñanza para quiénes requieren de ella.

A grandes rasgos, los programas de educación no-formal son aquellos que se desarrollan al margen de los sistemas regulares de enseñanza, sea en forma separada o como parte integral de algún otro tipo de actividad. En este sentido coexisten con los programas supletivos y compensatorios implementados por el aparato educacional con el fin de restituir el flujo escolar y ofrecer planes alternativos de enseñanza básica a jóvenes y adultos que desertaron de la escuela a edad temprana. Por lo general, estos últimos son programas vespertinos y nocturnos que aprovechan los locales de que dispone la red escolar y se ciñen a planes y programas comunes con el fin de certificar la adquisición de conocimientos y posibilitar el acceso a tramos superiores de enseñanza. Los programas no-formales, en cambio, no certifican el paso por determinados niveles de enseñanza, ni son pre-requisito para posteriores estudios dentro de los sistemas regulares de enseñanza. Por el contrario, con ellos se persigue proporcionar habilidades, conocimientos y destrezas necesarias al desempeño laboral, político y social de los participantes de un programa.

En este contexto, los programas no-formales de educación básica se ubican, o se han ubicado, en la perspectiva de:

- elevar el nivel educativo de la población rural, particularmente jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad

y proporcionarles lo que no consiguieron en la escuela: conocimientos útiles para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo e incrementar su participación político-social;

- proporcionar a sus destinatarios habilidades y destrezas necesarias a un buen desempeño ocupacional y laboral y otras que les permitan ampliar su capacidad de movimiento por vías de la creación de formas asociativas de trabajo y mecanismos auto-gestionarios de producción;
- ofrecer alternativas renovadas de formación social y política relacionadas, por una parte, con la comprensión y análisis de la realidad y, por otra, con la búsqueda de soluciones para resolver problemas económico-sociales y otros que dicen relación con la calidad de vida en las zonas rurales. Entre ellos, la salud, higiene, nutrición, recreación así como capacitación para un mejor aprovechamiento de los recursos locales en propio beneficio.

Transcurridas varias décadas desde que se pusieran en marcha estas experiencias, el resultado es poco halagador. Evaluaciones recientes (S. Schmelkes: 1980; T. LaBelle: 1986; E. McAnany: 1975;) presentan conclusiones poco favorables sobre los resultados de estos programas. En éstas se llega a concluir que los programas no-formales de enseñanza básica, cualesquiera sea su naturaleza, consiguen magros resultados tanto en términos económicos como político-sociales.

La conclusión general a que llegan la mayoría de los estudios aludidos, es que los programas de educación no-formal que se ubican en la perspectiva de ofrecer educación básica adolecen de los mismos problemas que los programas regulares en este nivel de la enseñanza ya que no consiguen probar su utilidad para lo que constituyen los intereses y necesidades de sus destinatarios. A esto no escapan, ni siquiera, aquellos programas que sitúan la educación básica en una perspectiva amplia de la movilización social y el fortalecimiento de las organizaciones de base, económicas y sociales. Al respecto se indica que este tipo de programas raramente consigue sus propósitos. Ello sólo se logra en el caso de algunas experiencias específicas en que el componente educativo se inserta como parte integral de otros procesos de transformación política y económico-social. En este contexto, se señala que las posibilidades de éxito de este tipo de programas se asocia

fuertemente a factores extra-educativos, siendo mayor la motivación por la educación si individuos y grupos sociales vinculan esta actividad con transformaciones que establezcan la enseñanza básica como un pre-requisito para acceder a nuevas ocupaciones, para asumir tareas de gestión predial o participar directamente en procesos de transformación socio-política. De hecho, la mayoría de las evaluaciones de programas de este tipo coinciden en que es posible lograr resultados positivos si se utiliza el factor educación como un instrumento de apoyo a procesos más amplios de desarrollo rural y cambio agrario.

Más aún, se estima que no sirve de nada continuar multiplicando programas educativos que no se sustenten en un conocimiento objetivo de la situación social de sus destinatarios, el grado y tipo de desarrollo existentes en las áreas de actuación de un proyecto, la características socio-productivas de las zonas y la estructura de poder local. Estos factores, se señala, condicionan fuertemente las desigualdades educativas al interior de la sociedad rural y el éxito o fracaso de los programas no-formales de enseñanza básica dependen del grado en el cual, objetivos, contenidos y métodos, den cuenta de los problemas que cotidianamente enfrentan los grupos para los cuales se diseña un programa educativo.

TENDENCIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA RURAL

Una innovación se define por su connotación de cambio, sea en el campo educacional o en otros afines. Son cambios planificados con el propósito de mejorar prácticas existentes o transformar radicalmente la orientación de un proceso. En este sentido, una innovación puede sustentarse en la aplicación de nuevos principios o en la modificación de uno o más recursos disponibles con el fin de aumentar su eficacia o utilizarlos para un nuevo propósito. A las primeras se las denomina como una innovación básica. A las segundas, innovaciones de mejoría (L. E. Wanderley: 1980). Sin embargo, la naturaleza y el significado de una innovación dependen fuertemente del contexto socio-político en el que se da, de los grupos que la impulsan, las dimensiones que abordan, la forma en que se innova y las premisas que sustentan una modificación, sea ésta básica o de mejoría. Estas son, al decir de L. E. Wanderley, las

categorías referidas al quién innova, qué se innova, cómo se innova y para qué o porqué se innova. Estas son, también, las que se utilizarán en este estudio para el logro de los fines propuestos. A ellas se aludirá en los puntos a seguir.

Razones para innovar

Cuando se alude a las razones por las cuáles se introducen determinadas medidas de cambio en la educación, se acostumbra señalar aspectos de distinto orden. Para algunos, los cambios obedecen a los requerimientos que impone el avance científico-tecnológico y a la difusión de determinadas prácticas que acaban siendo replicadas en diversas sociedades. Muchas teorías ponen énfasis en la velocidad del cambio del que resulta la necesidad de incorporar nuevos descubrimientos e invenciones que, a su vez, dinamizan otros procesos sociales y económicos. (L. E. Wanderley: 1980). Para otros, sin embargo, son los estilos de desarrollo educativo prevalecientes en cada país los que influyen en los fines y orientaciones de una determinada innovación (G. Rama: 1985). Ello explica, por ejemplo, que el desarrollo de la educación rural, en general, y el de la enseñanza básica, en particular, presenten un comportamiento diferenciado en la región. Así, mientras en algunos países se desarrollaron con éxito programas o políticas tendientes a superar las desigualdades urbano-rurales en materia educacional, en otros los esfuerzos fueron muy limitados o, en su defecto, no se dieron con el éxito esperado.

Las razones o los porqué de una innovación no se agotan, sin embargo, en estos argumentos. Los analistas mencionan, también, factores permanentes y transitorios, determinantes y secundarios, esgrimiendo teorías que van de la uni a la multicausalidad, modelos que privilegian la determinación económica o la causalidad recíproca (L. E. Wanderley: 1980:50-51). Pero, por sobre todos estos argumentos, existen hechos irrecusables relativos a los niveles educativos de segmentos mayoritarios de la población rural y la necesidad de formular políticas que posibiliten, sino superar esta situación, al menos paliar o disminuir las tasas de analfabetismo e inescolaridad en el campo.

En los países latinoamericanos puede encontrarse innovaciones que obedecen a todas y cada una de estas razones. Expe-

riencias que, en algunos países, se dieron como medidas de corte global generalmente en función del ritmo de los proyectos políticos vigentes. En otros, se abordaron dimensiones parciales del problema y se implementaron proyectos no siempre concordantes con la situaciones socio-políticas, provocando una aceleración de la dinámica social sin una correspondencia con aquella del desarrollo económico (L. E. Wanderley: 1980). Los cambios introducidos durante la década de los sesenta en el marco amplio de los procesos de modernización social (G. Rama: 1985) son un ejemplo de lo anterior y pueden citarse los casos de Chile, Argentina, Perú, Brasil entre los más característicos de sociedades donde se experimentaron reformas educativas con el fin de adecuar los fines de la educación a los requerimientos que imponía el proceso de modernización social. Son casos, también, donde el ritmo de desarrollo ideológico superó con creces aquel de los proyectos políticos y económicos conduciendo, invariablemente, a una reversión de estas tendencias y al surgimiento de nuevas situaciones socio-políticas que hicieron necesarios nuevos experimentos. Tal es la situación de los cambios que se impulsaron como resultado de la reversión arriba señalada y donde las innovaciones operaron, en muchos países, por vías de la disolución de las prácticas anteriores y la puesta en marcha de nuevas experiencias.

Actores de la innovación

Esta categoría remite a los agentes sociales de una innovación. Esto es, las entidades, grupos, individuos, etc. que proponen o implementan cambios o alternativas renovadas de trabajo educativo.

Entre quienes desempeñan o han desempeñado este papel es dable encontrar a organismos estatales, entidades privadas y organismos no-gubernamentales de experimentación y desarrollo educativo. Aunque raramente ocurre, en el caso de la innovación educativa en las zonas rurales son, también, agentes o actores de la innovación los gremios del magisterio así como las organizaciones de los trabajadores agrícolas, en general.

En el caso de los niveles básicos de enseñanza rural, el actor privilegiado de los cambios han sido los organismos del Estado,

particularmente cuando de modificar el sistema de enseñanza pública se trata. La construcción, recuperación y ampliación de locales escolares con el fin de expandir la cobertura del sistema educativo en estas zonas, los proyectos de innovación curricular orientados hacia la adecuación a la realidad del medio de los contenidos de la enseñanza, carga horaria y calendario escolar así como la adecuación de textos y materiales de enseñanza y el perfeccionamiento docente, han sido algunas de las herramientas utilizadas para optimizar los resultados de los recursos de que dispone el sistema de enseñanza pública o para redefinir los fines y funciones de la educación rural –más particularmente la enseñanza básica en este medio– adaptándolos a los requerimientos que imponen los diversos estilos de desarrollo que predominan en cada sociedad. Los procesos de regionalización, municipalización y nuclearización educativa, a los cuáles se aludirá con posterioridad, son un ejemplo de lo anterior. Como lo son también, en algunos países, las reformas educativas implementadas con el fin de adaptar el sistema escolar a demandas específicas o a nuevas situaciones de orden económico, político y social.

Algo similar ocurre con los programas no-formales de enseñanza básica en estas zonas. Programas de este tipo han sido objeto de atención prioritaria por parte de las entidades estatales en aquellos países donde se adoptaron medidas de cambio agrario o se impulsaron procesos de reforma agraria. Últimamente, dichos programas han adquirido rasgos de particularidad al inscribirse como uno de los varios componentes de los denominados programas de desarrollo rural integrado (PDRI). Contrariamente a lo que sucede con el sistema de enseñanza pública, en el caso de los programas no-formales de enseñanza básica, se han combinado los esfuerzos de dos actores principales. Por una parte, las entidades estatales del sector público agrícola y el sector educacional. Por otra, el de los centros privados y organismos no-gubernamentales dedicados a la experimentación educativa. Aunque menor, cabe mencionar también la participación en algunos países, de las organizaciones de trabajadores agrícolas, particularmente sindicatos y cooperativas campesinas.

Unidades y contenidos de innovación

Las innovaciones pueden alterar o modificar una estructura, un proceso, uno o más sistemas, una relación social, comportamientos, formas organizacionales, etc. La innovación puede afectar a sistemas en su conjunto –lo que generalmente sucede en el marco de las políticas públicas de educación– o darse como programas de corte experimental susceptibles de generalizarse para un sistema en su conjunto.

En lo que concierne a la enseñanza básica para las zonas rurales, al menos dos campos son claramente perceptibles. Por una parte, aquellas acciones conducentes a modificar la estructura y funcionamiento de la escuela a fin de adecuarla a la realidad del medio así como a los intereses y necesidades de sus destinatarios y disminuir las tasas de repitencia, atraso y abandono escolar. Por otra, las prácticas educativas no-formales que se sitúan en la perspectiva de buscar alternativas renovadas de trabajo con jóvenes y adultos con escolaridad incipiente y sin escolaridad, a la vez que procuran adecuar este tipo de programas a la realidad local y a las características e intereses de la población destinataria.

Sintéticamente, en lo que al contenido y unidades de innovación se refiere, puede decirse que las siguientes han sido las características predominantes de la innovación educativa en el medio rural:

- a nivel de los sistemas regulares de enseñanza, se ha procedido a la formulación de políticas sectoriales con el propósito de ampliar la cobertura del sistema educativo, ofrecer mayores oportunidades educacionales a los grupos de estratos bajos y mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la introducción de cambios en la estructura y funcionamiento de la escuela, en los planes y programas, en los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, los medios educativos y la práctica docente,
- a nivel de los programas no-formales de enseñanza básica, se han formulado estrategias y proyectos educativos dirigidos a segmentos específicos de la población, áreas o regiones. En la mayoría de los casos, el énfasis se ha colocado en el desarrollo de programas donde la educación básica se supedita a procesos mayores de capacitación para el trabajo y de participa-

ción social. En otros, se ha apuntado hacia la vinculación de los programas formales y no-formales a fin de acercarlos al mundo de la producción, la organización social y la vida cotidiana.

En el primer nivel, los esfuerzos han estado orientados hacia el mejoramiento del servicio educativo en las zonas rurales. En términos de cobertura, se ha procurado racionalizar el uso de los locales escolares a fin de disminuir los efectos de la dispersión geográfica de las escuelas en el medio procediéndose, a la vez, a la construcción, recuperación y equipamiento de escuelas en aquellos lugares donde existe una población escolarizable. En lo que concierne a la calidad de la enseñanza, se ha priorizado la introducción de innovaciones curriculares, flexibilización de la carga horaria y el calendario escolar e introducción de metodologías renovadas de enseñanza-aprendizaje. Como parte de tales innovaciones se ha incorporado, también, la formación y el perfeccionamiento del docente rural.

En el segundo nivel, el esfuerzo se ha centrado en el diseño de programas que respeten las siguientes premisas básicas:

- considerar los elementos formativos que resultan de la experiencia de jóvenes y adultos en la vida social y productiva como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- proporcionar un tipo de educación que sea de utilidad inmediata y que responda a necesidades específicas de formación por parte de los grupos que la demandan a fin de evitar la deserción temprana y las frustraciones que conlleva su inaplicabilidad
- canalizar las actividades educativas a través de organizaciones de base, económicas y sociales, en tanto éstas posibilitan una visión más real de las necesidades educativas de los destinatarios de un programa y de las condiciones de vida y de trabajo en que se encuentran insertos los participantes.

En la práctica, las experiencias que hacen realidad las premisas anteriores son escasas a nivel de los programas regulares de enseñanza básica para jóvenes y adultos y, en otros, compensatorios, implementados con propósitos de suplencia o complementariedad. También, en aquellos desarrollados por organismos del sector público agrícola que se ubican en la perspectiva de vincular este tipo de programas con otros de capacitación para el trabajo,

técnica o social. Los diseños metodológicos en este campo continúan privilegiando la implementación de un currículo donde los contenidos, métodos y medios educativos que, como la labor docente, responden a esquemas tradicionales de enseñanza. Estudios al respecto, señalan que no existen diferencias significativas entre los planes regulares de educación básica de aquellos que se dirigen a jóvenes y adultos. Estos son, en general, versiones disminuidas del tipo de educación que se imparte en la ciudad. Algo diferente ocurre, sin embargo, con aquellos programas desarrollados al margen de los sistemas regulares de enseñanza, donde se constatan modificaciones significativas en lo que dice relación con la determinación de los contenidos programáticos, las metodologías de enseñanza y particularmente los medios utilizados para difundir el mensaje pedagógico.

Mecanismos o formas de innovación

La forma en que se lleva a cabo una innovación es otra de las categorías habitualmente utilizada para identificar y analizar cambios educativos. En el caso de la enseñanza básica en el medio rural se han combinado tres factores cuando de introducir cambios en los sistemas educativos y los programas no-formales se trata. Estos son:

- el contexto socio-económico en el que se mueve la población rural y los grupos existentes dentro de ella, particularmente en los aspectos relativos a la producción y la participación socio-política,
- las limitaciones y vacíos del sistema educacional y la escuela, en particular, para responder a los requerimientos educativos de los distintos segmentos que forman la sociedad rural,
- la configuración de las estrategias o modelos de desarrollo rural que se prevé para el medio.

En la práctica, sucesivos fracasos en los esfuerzos por ofrecer más y mejor educación al hombre de campo y su familia condujeron a la conclusión que los cambios al interior de la escuela y aquellos orientados hacia la mejoría de la calidad de la enseñanza, trascendían con mucho, la expansión de la cobertura del sistema y la adopción de medidas para disminuir los efectos del aislamiento y la dispersión de los locales escolares en estas zonas.

Progresivamente llegó a comprenderse que cualquier esfuerzo por atender a los intereses y necesidades educativas de la población rural implicaba una caracterización de las distintas situaciones que es dable encontrar en estas zonas, implementar acciones descentralizadas, atenuar las rigideces con que se elaboran las programaciones nacionales, propiciar una mayor articulación y correspondencia entre programaciones regionales y locales y sustentar las prácticas educativas, formales y no-formales, en principios de intersectorialidad y de participación de la población en la gestión y desarrollo de su propia educación (UNESCO/OREALC: 1978).

Tras la combinación de estos factores, subyace una voluntad por superar la desvinculación frecuente de la educación y la escuela de otros procesos sociales, económicos y políticos.

Ello ha conducido a que, en la actualidad, se tienda a definir la enseñanza básica como un instrumento de apoyo a procesos más amplios de participación social y desarrollo socio-económico. De ahí que la mayoría de las experiencias que persiguen revertir las funciones tradicionales de la educación y la escuela en estas zonas hayan considerado para su aplicación de medidas correctivas o de cambio de alguna de las siguientes situaciones;

- zonas en las que la población tiene algún acceso significativo a la tierra y los medios para asegurar la producción;
- zonas donde existen programas de desarrollo que, aunque sin alterar la estructura de tenencia de la tierra, se proponen introducir mejorías en las condiciones de vida y de trabajo de las comunidades rurales y las familias campesinas;
- zonas en las que se producen oportunidades de trabajo como resultado de la introducción de tecnologías modernas que aseguren niveles de empleo relativamente estable a los trabajadores rurales
- zonas donde existen o están surgiendo movimientos y organizaciones sociales significativas

Dentro de estos contextos, se ha propiciado el desarrollo de programas de educación básica conducentes a estimular el sentido de cooperación entre los miembros de la comunidad rural, fomentar actitudes de aprovechamiento de los recursos disponibles en el medio, estimular el aprendizaje y proporcionar los

conocimientos científicos y tecnológicos que permitan mejorar sustancialmente el proceso de producción.

En este mismo marco, se ha llegado a sostener que cualquier política de desarrollo educacional para las zonas rurales debe tener, como prioridad, el logro de estos objetivos, asegurando la atención educativa de la población en edad escolar –tarea prioritaria de la escuela– y diseñando programas, diversificados y flexibles, para aquellos grupos que no se beneficiaron de la educación impartida por el sistema educacional. En este contexto, los programas no-formales de enseñanza básica han adquirido especial importancia cuando se los ubica en la perspectiva de vincular las prácticas escolares y extraescolares a través de la implementación de programas de educación básica y laboral que atiendan a aspectos tales como salud, nutrición, cultura, trabajo, tecnología agrícola, entre otros. Más aún, cuando se orientan hacia el logro de una mejor comprensión de la realidad y la búsqueda de soluciones a los problemas del medio por vías de una acción organizada. En este sentido, los nuevos enfoques y tendencias en materia de estructura y currículo escolar para las zonas rurales sugieren una articulación de las diversas modalidades educativas y el máximo aprovechamiento de los recursos humanos y materiales existentes en el medio (UNESCO/OREALC: 1978). La legislación educativa, el uso de resultados de la investigación y la gran mayoría de los proyectos experimentales y experiencias pilotos apuntan hacia el logro de objetivos de este tipo, tal como se lo verá en capítulos posteriores.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

Se señalaba con anterioridad que la educación básica, en general, ha sido tradicionalmente entendida como el conjunto de procesos educativos que se dan al interior de los sistemas regulares de enseñanza y dirigidos, prioritariamente, a la población en edad de obligatoriedad escolar. Se señalaba, también, que en las últimas décadas esta concepción había cedido paso a otra más amplia. La enseñanza básica, sobre todo en las zonas rurales, ya no se la interpretaba ni se la interpreta, únicamente dentro de los márgenes del sistema de educación formal sino que pasó a ser entendida como aquel conjunto de actividades educativas, formales y

no-formales, a través de las cuáles es posible atender las necesidades de niños, jóvenes y adultos proporcionándoles aquellos instrumentos necesarios para asegurar su participación en la vida social y productiva. Lectura, escritura y cálculo, los tres componentes de la educación básica, pasaron a vincularse con otros elementos propios de la capacitación para el trabajo y la participación social. Y, ambos, a medidas conducentes a mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los sectores menos privilegiados del agro.

No es éste el rasgo predominante de la enseñanza básica en el medio rural. Lo es en el caso de algunas experiencias de innovación educativa en este medio seleccionadas para los fines de este estudio. En términos generales, se trata de un conjunto de experiencias, pasadas y presentes, que se han propuesto como objetivo general:

- incrementar la oferta de servicios educativos para la población rural en edad de obligatoriedad escolar y de jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad;
- mejorar la calidad de la enseñanza y mejorar el rendimiento interno del sistema educativo;
- adecuar los programas educativos a las características del medio e intereses de la población rural sin perder de vista las oportunidades educativas que se ofrecen en el medio urbano dadas las perspectivas de migración de grupos importantes de la población;
- considerar el factor educación como un factor integrador entre los intereses de la comunidad y las acciones promovidas por grupos y entidades externas, públicas o privadas;
- sustentar la programación de las acciones educativas, formales y no-formales, en las características, problemas, necesidades e intereses de grupos y comunidades rurales instrumentándolos para la búsqueda de soluciones a los problemas que los aquejan;
- propiciar la participación activa de grupos y comunidades en la determinación de necesidades educativas y en la gestión y desarrollo de su propia educación.

Combinando las categorías reseñadas con anterioridad es que se priorizará la selección de experiencias donde se conjuguen los elementos siguientes:

- En lo que concierne a las razones de la innovación, se privilegiará la selección de aquellas experiencias que persiguen los objetivos enunciados con anterioridad y que han sido diseñadas con el propósito ora de adecuar el ritmo de cambio educativo al ritmo de aquel impuesto por los estilos de desarrollo que caracterizan a una sociedad, ora con aquel de universalizar la enseñanza básica y paliar las deficiencias del sistema educativo ofreciendo oportunidades educativas diversificadas y flexibles a la población rural en su conjunto y, particularmente, a los jóvenes y adultos sin escolaridad que requieren de la misma para un mejor desempeño social y productivo.
- Con respecto a los actores de la innovación, se seleccionará experiencias impulsadas desde el sistema de enseñanza pública por organismos estatales cuando se trate de innovaciones que apuntan a modificar la estructura y funcionamiento del sistema educacional y la red de escuelas rurales. En el caso de las experiencias desarrolladas al margen del sistema educacional, se privilegiará aquellas prácticas de innovación educativa impulsadas tanto por entidades públicas como por organismos no-gubernamentales de experimentación educativa, ambos mencionados con anterioridad como los principales agentes del cambio educativo en el campo.

Con respecto a la unidad y contenido de la innovación se optará por la selección de experiencias que se propongan;

- atender a las necesidades educativas básicas de las comunidades rurales y las familias campesinas, dentro y fuera de la institución escolar, esforzándose por asegurar una efectiva correspondencia entre dicha educación, las características del medio y la realidad vivida cotidianamente por los grupos que de ella se benefician;
- contribuir a una mejoría de las condiciones de vida y de trabajo de aquellos grupos de la población ocupados directamente en la producción agrícola, proporcionando los conocimientos, habilidades y destrezas que atiendan tanto a sus necesidades e intereses como a las demandas que imponen los cambios que se operan en los sistemas de producción y las formas de organización social del trabajo.

Se ubican dentro de las primeras, aquellas experiencias desa-

rolladas en el marco de los sistemas regulares de enseñanza y la escuela rural. Dentro de las segundas aquellas que, desarrolladas fuera de la escuela o utilizando ésta como base de apoyo físico, sitúan la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo en la perspectiva facilitar una mejor comprensión del entorno social y productivo, contribuir a la solución colectiva de problemas sociales y económicos y satisfacer necesidades autodeterminadas por las comunidades rurales y las organizaciones de base a nivel local. Se parte de la base que el cambio de estructuras y sistemas son más fáciles de encontrar en el marco de políticas gubernamentales de desarrollo educativo. En cambio, aquellas experiencias que apuntan al cambio de percepciones y comportamientos son más fáciles de ubicar como parte de las propuestas diseñadas y ejecutadas por entidades del sector público agrícola y organismos no-gubernamentales de experimentación y desarrollo educativo. Esto no significa que dichas experiencias se den en forma disociada. Aunque muchas veces ocurre tal disociación, también se da el caso de prácticas experimentales implementadas por organismos no-gubernamentales hayan sido utilizadas para subsidiar y orientar políticas más generales de cambio educativo a nivel público o estatal.

Con respecto a las formas o mecanismos de innovación, se considerará tanto aquellas experiencias que se han dado como componentes de procesos de cambio estructural y otras que aparecen en el contexto de medidas de corte parcial conducentes a introducir cambios, sea en el sistema educativo o en la escuela rural. En este sentido se distinguirán las situaciones siguientes;

- experiencias desarrolladas en el marco de procesos de reforma educativa y otras que han evolucionado en el marco de transformaciones conducentes a redistribuir la propiedad de la tierra y abrir el acceso al control de los medios de producción a grupos tradicionalmente excluidos de ello;
- experiencias que surgen en el contexto de programas de desarrollo que, sin alterar al estructura del sistema educativo ni la tenencia de la tierra, se situan en la perspectiva de introducir cambios en la estructura y funcionamiento de la escuela con el fin de contribuir a mejorar la condiciones de vida y de trabajo en el medio rural;
- experiencias que se dan vinculadas a las transformaciones que se operan en el mercado de trabajo como resultado de la

introducción de tecnologías modernas que abren nuevas oportunidades de empleo en el campo y que requieren de la formulación de modelos educativos renovados que atiendan a dicha realidad;

- experiencias que surgen en el contexto de programas de desarrollo que, sin alterar la estructura del sistema educativo ni la tenencia de la tierra, se sitúan en la perspectiva de introducir cambios en la estructura y funcionamiento de la escuela con el fin de contribuir a mejorar las condiciones de vida y de trabajo en el medio rural.

II. Innovaciones en la Enseñanza Básica Escolarizada

INNOVACIONES EN LA ESTRUCTURA Y FINES DE LA EDUCACIÓN

Entre los factores que inciden en el bajo rendimiento del sistema educativo se mencionaba la organización centralizada y burocrática del sistema escolar así como la estructura y funcionamiento de la escuela en las zonas rurales. En este capítulo se aludirá a aquellas experiencias innovadoras que se orientan en la perspectiva de modificar estos elementos, defendiendo principios de descentralización de la gestión educativa y adecuación de la enseñanza básica a la realidad del medio.

En el primer caso, se trata de procesos amplios impulsados desde el sistema educacional con el fin de descentralizar la toma de decisiones y modificar estructuras y procesos educativos a fin de acercarlos a las realidades regionales y locales. En el segundo, se trata de la introducción de modificaciones en el currículo escolar a fin de adaptarlo a los intereses y necesidades de la población

destinataria. Entre las primeras se considera las propuestas de nuclearización educativa así como aquellas estrategias que sitúan la educación como un componente integrado a programas de desarrollo rural. Entre los segundos, se considera aquellos programas impulsados desde los organismos públicos –u otros desarrollados al margen de él– que se sitúan en la perspectiva de integrar educación y producción así como educación y vida cotidiana.

Estrategias y propuestas descentralizadoras

Muchas de estas innovaciones se han dado en el contexto de procesos de regionalización y municipalización de la enseñanza. A éstos se los ha concebido, a la vez, como instrumentos de descentralización político-administrativa, de racionalización y control en el uso de los recursos y de facilitar los procesos de planificación para atender realidades y necesidades regionales y locales. Sin embargo, son pocos los escritos que dan cuenta de la actual situación de estos procesos. Según estudios al respecto, existen países en los que no se han desarrollado acciones de este tipo. En otros, se han realizado estudios sobre regionalización sin que haya llegado a adoptarse esta estrategia. En aquellas sociedades que se rigen por un sistema federal y cuentan con divisiones político-administrativas se constata una cierta autonomía en la planificación y administración educativa. En otros, en cambio, se asiste a la presencia de esfuerzos conducentes a establecer, dentro de las regiones, zonas que ofrecen una mayor homogeneidad para la definición de políticas o formulación de programas educativos.

En materia educativa, son pocas las experiencias sistematizadas que den cuenta de las metodologías y criterios utilizados y de los resultados obtenidos en los procesos de planificación y administración descentralizada. Las estrategias más conocidas son aquellas de la nuclearización educativa, la de la planificación educativa para el desarrollo rural integrado y las estrategias que, a nivel regional y local, se ubican en la perspectiva de vincular la educación y el trabajo; existen otras, de innovación curricular, donde la adecuación de contenidos, métodos y medios a la realidad del medio predominan por sobre los cambios en la estructura

y los fines del sistema educativo y de la enseñanza básica, en general.

Sobre lo acumulado en este campo se dará cuenta en los puntos a seguir.

1. La estrategia de la nuclearización educativa

La nuclearización educativa, adoptada en un número importante de países latinoamericanos, se ha venido desarrollando ora como parte de programas de reforma educativa, ora como componente de programas de desarrollo rural.

Como estrategia, ésta pone énfasis en la creación de núcleos escolares constituidos por una unidad central y varias unidades satélite. La unidad central es una escuela que ofrece el ciclo completo de enseñanza básica y cuenta con una dotación adecuada de docentes. Las unidades satélite, en tanto, son escuelas incompletas, con una dotación docente que varía según el número de cursos impartidos. Generalmente, estas unidades se encuentran diseminadas alrededor de la unidad central. Corresponde, a esta última, proporcionar apoyo técnico-pedagógico a las unidades satélites y de dar continuidad a la educación de aquellos niños que, habiendo completado los cursos de las escuelas incompletas, seguirán en otros, superiores. Con esta articulación entre unidades escolares de distinto tipo se persigue, por una parte, racionalizar el uso de recursos escasos y dispersos facilitando la integración de las escuelas rurales. Por otra, favorecer un mejor aprovechamiento de los recursos locales y propiciar la participación de las comunidades rurales en la gestión y desarrollo del proceso educativo.

Escritos recientes (C. Borsotti: 1984; R. Alaix: 1985) hacen retroceder los esfuerzos de nuclearización educativa hacia mediados de la década de los cuarenta. Lo hacen coincidir con el surgimiento de la denominada “escuela ayllú”, experiencia pionera en el campo de la enseñanza básica dirigida a poblaciones indígenas del altiplano boliviano. Dicha experiencia, apoyada en la organización del ayllú o comunidad, reestructuró el funcionamiento del sistema escolar creando una escuela núcleo y varias seccionales. Reorientó los procesos de enseñanza-aprendizaje combinando las

actividades educativas con las productivas, adaptando el contenido de la educación y las metodologías de trabajo a la realidad de las poblaciones con las que se ocupaba (J. Subirats, et. al: 1978). La escuela ayllú, aunque desaparecida en la década de los cuarenta, dio pie al surgimiento de otras experiencias basadas en la valorización de la cultura indígena e inspiró el denominado Código de la Educación Boliviana, dictado en 1955, donde se propone reorganizar el sistema escolar y crear mecanismos para atender a la realidad y características de las zonas rurales. Como parte de ello, propuso la creación de núcleos escolares campesinos, sub-núcleos con tres cursos de primaria fundamental y actividad agrícola, escuelas seccionales, núcleos escolares silvícolas, escuelas vocacionales y escuelas normales rurales (R. Alaix: 1985).

Sin embargo, la nuclearización educativa es más conocida por experiencias más recientes iniciadas hacia fines de la década de los sesenta como parte de los procesos de reforma educativa propios de ésta época. Representativo de ellas es el caso de Perú, donde los procesos de nuclearización educativa se insertaron en el marco general de la Reforma Educativa Peruana. La nuclearización fue la estrategia utilizada con el propósito de erradicar el analfabetismo, proporcionar educación básica diversificada al conjunto de la población y apoyar las transformaciones sociopolíticas y económicas que se estaban operando en el conjunto de la sociedad. En el caso específico de las zonas rurales, la propuesta contemplaba la vinculación de las prácticas educativas formales y no-formales con los procesos de reforma agraria y la reformulación de planes y programas así como las formas de organización escolar a la enorme diversidad de situaciones existentes en el medio.

2. La nuclearización en Perú

La nuclearización de la educación rural en el Perú comprendió las zonas de la sierra (Puno, Cuzco, Apurímac, Ayacucho y Huancavelica) y a la totalidad de la población rural serrana. En estas zonas se concentraban las mayores proporciones de población rural-indígena y elevados índices de analfabetismo. En las zonas serranas existía ya un conjunto de programas de enseñanza básica para

niños y adultos, así como otros de educación bilingüe. Se trataba de los Núcleos Escolares Campesinos, Centros para el Desarrollo Comunal Bilingüe y los Programas Educativos de Radio y Televisión para las zonas rurales. Los alcances de estos programas, sin embargo, se consideraban limitados frente a la magnitud del problema educativo en estas zonas. Fue así como llegó a proponerse agrupar los establecimientos escolares y otros programas no-formales de enseñanza básica en un sistema de núcleos de educación para las áreas rurales (NEPAR). Por medio de dichas unidades se procedería a la articulación de todas las acciones educativas desarrolladas en la comunidad a través de una coordinación encargada de promover y supervisar la marcha del sistema nucleado.

Varios eran los principios subyacentes a dicha propuesta. Entre ellos, el de la delimitación de ámbitos geográficos homogéneos, la desconcentración administrativa, la integración y coordinación de las actividades educativas, formales y no-formales, el apoyo a la organización de las comunidades locales y la utilización de recursos locales con fines educativos. En este sentido, el núcleo educativo era uno de jurisdicción territorial encargado de la educación de quienes caían bajo su área de influencia utilizando, para ello, todos los equipamientos públicos y articulando el quehacer educativo con el de otros organismos que operaban en el mismo ámbito territorial. Principio importante en su funcionamiento era, también, el de propiciar la participación de la comunidad local tanto en la gestión y el desarrollo del proceso educativo como en la adopción de formas colectivas de trabajo a nivel regional y local.

Son pocos los estudios que dan cuenta de los resultados de la nuclearización educativa en el Perú. Algunas evaluaciones del proceso señalan las limitaciones organizativas y administrativas de la estrategia en cuestión (J. Rivero: 1979). Otros aluden a los problemas que conlleva la aplicación de metodologías de corte participativo en la determinación de necesidades educativas y en la programación de las actividades de los núcleos (INIDE: 1975). No existen, sin embargo, estudios que den cuenta de las características y evolución de los procesos de nuclearización en las zonas rurales, del modo en que se abordó la modificación de planes y programas, el calendario escolar, las metodologías de enseñanza y los programas de formación docente. Las críticas al modelo,

cuando las hay, se han centrado en aspectos ideológicos relacionados con el control y la manipulación social y política ejercida desde los núcleos comunales, la burocratización de los mismos y la inexistencia de una red que les permitiera articularse, lo que acababa generando una rivalidad creciente entre ellos (CIEP: 1980).

La nuclearización educativa, independientemente de sus resultados tuvo, sin embargo, un impacto significativo en América Latina. Como modelo; éste trascendió la sociedad peruana siendo adoptado en otros países latinoamericanos. Entre ellos Colombia y Ecuador, en América del Sur, así como en algunos países centroamericanos.

3. Un caso de nuclearización en Ecuador

Entre 1973 y 1977, se procedió a una reestructuración administrativa del Ministerio de Educación en Ecuador. En el contexto de tal proceso surgió el Proyecto de Nuclearización Educativa. Con él se perseguía descentralizar la ejecución de los programas educativos a nivel regional y local, manteniendo centralizada la programación de las actividades. Dicha programación contemplaba una vinculación entre programas de educación formal y no-formal y su vinculación con otros procesos sociales y económicos a fin de abordar, de manera integral, el problema del analfabetismo y la inescolaridad de la población rural, en general, y de las comunidades indígenas, en particular.

El Núcleo de Educación para el Desarrollo Rural fue definido como el ente básico de la descentralización y el cambio educativo. Estructuralmente, esta unidad presentaba características similares a las de las otras experiencias. Cada núcleo operaba dentro de un área geográfica determinada, adaptaba los programas a las características de la zona en que operaba, propiciaba la participación de las comunidades rurales e indígenas en la gestión local y educativa e implementaba cambios en la estructura y funcionamiento de la escuela y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo novedoso, en el caso de esta experiencia, es el énfasis puesto en la dimensión curricular. Los escritos al respecto (J. E. Cárdenas: 1978) señalan que lo que predomina en el núcleo es un

conjunto de actividades educativas, formales y no-formales, implementadas por la comunidad con el apoyo institucional de los organismos del sector público. Destaca la presencia, en la gestión curricular, de organizaciones de base, indígenas y campesinas, representativas de los intereses de la población del área y el uso de la modalidad de los talleres curriculares para la elaboración de planes y programas. Dicha modalidad de trabajo comprende una sucesión de pasos que se inicia con un listado de las necesidades más inmediatas de la población y culmina con una programación educativa. Paralelo con ello y para asegurar su aplicación se menciona, también, el establecimiento de mecanismos de coordinación inter e intrainstitucional a fin de dar respuesta a las demandas locales, la formación de equipos encargados de la aplicación del currículo comunitario y la constitución de equipos de acompañamiento técnico-pedagógico.

Como en los casos anteriores, los alcances de esta experiencia en su conjunto no se encuentran sistematizados pudiéndose encontrar, sin embargo, algunos estudios que abordan aspectos específicos especialmente en el ámbito curricular.

4. Centroamérica: algunas experiencias de nuclearización

Los procesos de nuclearización no han estado ausentes en las zonas rurales de los países centroamericanos. Trabajos recientes sobre innovaciones educativas así lo señalan (A. García: 1986; M. E. Dengo: 1986). Tras estos esfuerzos, bastante recientes, subyacen las mismas críticas que generaran la aplicación de esta propuesta educativa en otras sociedades. Se alude, muy específicamente, a los requerimientos cada vez más urgentes de un desarrollo rural sustentado en principios de justicia y equidad y a la secular incapacidad del sistema escolar para dar una respuesta a los mismos. Ello condujo a la nuclearización de la educación en un número considerable de países centroamericanos dándose, en algunos casos, como parte de procesos de reforma educativa y, en otros, como programas especiales dentro del sector educacional.

En el primero de los casos se ubica Nicaragua que, hacia mediados de los años setenta, creó los núcleos escolares con sus correspondientes unidades: la escuela central y las unidades saté-

lites. Corría el año de 1974 y las prioridades en materia de políticas educativas recaían sobre la erradicación del analfabetismo y el incremento de los niveles educativos de la población rural. En este sentido, se conjugó la Cruzada Nacional de Alfabetización y la creación de un sistema nacional de educación para los sectores populares. Las zonas rurales recibieron atención prioritaria. Allí se procedió a construir locales escolares y establecer escuelas de enseñanza básica agrupadas en torno a sedes que recibieron el nombre de Nucleos Educativos Rurales (NER), bajo la supervisión del Departamento de Nuclearización Educativa. Hacia 1985 se había creado un total de 12 núcleos, con sus correspondientes escuelas base y escuelas satélites, que ofrecían el ciclo completo de enseñanza básica.

En el caso de Nicaragua, el proceso de nuclearización educativa se ubica en la perspectiva de ampliar las oportunidades educativas para el conjunto de la población rural y, a la vez, se inserta en el contexto amplio de un proceso de transformaciones socio-políticas y económicas donde la modificación del sistema educativo apunta a la reorganización del sistema institucional para crear subsistemas articulados que garanticen la continuidad de la expansión y mejoría de la enseñanza básica. No es este el caso del resto de los países centroamericanos, a excepción de Cuba donde en décadas pasadas se dio un proceso similar al nicaragüense. En el resto de los países, la nuclearización se ha dado como parte de las políticas públicas de educación donde, sin que mediaran cambios en la estructura educacional, se introdujeron experiencias conducentes a mejorar, en cantidad y calidad, el servicio educativo en las zonas rurales. Al igual que otros países que experimentaron bajo iguales condiciones, el énfasis en estas experiencias recayeron en aspectos curriculares más que en cuestiones relacionadas con la administración y la planificación educacional, aun cuando el principio de la descentralización o desconcentración educativa, continuó estando presente en todas ellas.

En este contexto, se ubica una experiencia de tipo regional diseñada con el propósito de identificar necesidades educativas y diseñar metodologías participativas de planificación de la educación. La experiencia se conoció bajo el título de Proyecto Necesidades Educativas Básicas (NEB) y se llevó a cabo en seis comunidades rurales del área centroamericana: Chicazanga (Gua-

temala), La Puerta (El Salvador), Jutiapa (Honduras), La Azucena (Nicaragua), Gral. Viejo de Pérez Zeledón (Costa Rica) y La Gloria (Panamá). Con él se perseguía elaborar estrategias educativas adaptadas a las necesidades e intereses de las comunidades rurales e indígenas e involucrar a estos grupos en la identificación de sus necesidades educativas, en la programación de actividades y en la realización de las mismas. No se cuenta con antecedentes sobre los resultados de la experiencia. Lo que se encuentra sistematizado, sin embargo, es la estrategia metodológica del proyecto la que, conocida como una estrategia participativa de investigación y planificación educativa, ha inspirado algunas otras experiencias de similar naturaleza (G. Le Boterf: 1978, M. Gajardo: 1985).

Estrategias y propuestas de planificación integrada

El ejemplo más claro y difundido de este tipo de estrategias lo proporcionan aquellas experiencias de educación básica para el desarrollo rural integrado.

De hecho, los programas de desarrollo rural integrado (PDRI) se han multiplicado en América Latina en las dos últimas décadas. Conocida como un modelo alternativo a aquel de la reforma agraria, esta estrategia de desarrollo se propuso con el fin de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de segmentos específicos de la población rural por medio de la introducción de recursos de infraestructura, crédito y asistencia técnica, equipamiento y provisión de servicios básicos. Entre ellos, educación, salud, vivienda. Contrariamente a lo que ocurre con la reforma agraria, los programas de desarrollo rural integrado no contemplan cambios en la estructura de tenencia de la tierra. Privilegian la racionalización del uso de los recursos institucionales y otros de que pueda disponerse a nivel local para el desarrollo de actividades conducentes a mejorar las condiciones de vida y de trabajo de segmentos específicos de la población rural.

Tales programas han sido definidos como un proceso de transformaciones realizadas por la propia comunidad con el propósito de mejorar sus condiciones de vida, procurando una progresiva y sostenida elevación de su situación cultural, social y económica (Unesco/Orealc: 1978). En ellos, sin negar la importan-

cia de los estímulos externos, se asigna un papel preponderante a la comunidad rural en la movilización y aprovechamiento de todos los recursos de que pueda disponer. En este contexto, la educación es un componente, de entre varios, utilizado para promover la participación de los beneficiarios en proyectos de desarrollo local y comunitario. La planificación aparece como un instrumento privilegiado para atenuar las rigideces con que se elaboran las programaciones nacionales. Con ella se persigue, también, adaptar estas últimas a las necesidades regionales y locales. De ahí que, en el contexto de estos programas, se asigne a la educación básica algunos de los objetivos siguientes, ya mencionados con anterioridad:

- estimular el sentido de cooperación entre los miembros de una comunidad;
- fomentar el aprovechamiento de los recursos disponibles en el medio;
- estimular la adquisición de conocimientos científicos y técnicos que permitan mejorar la producción y elevar la productividad;
- vincular los programas formales y no-formales poniendo énfasis en contenidos que sean de utilidad para las comunidades rurales.

Las experiencias educativas sustentadas en este modelo de desarrollo se han multiplicado en el transcurso de los años setenta. En algunos casos, estas aparecen como componentes de los Programas de Desarrollo Rural Integrado (PDRI). En otros, como programas especiales de educación implementados en las áreas de influencia de este tipo de programas. En la actualidad, es dable encontrar este tipo de experiencias en países de la sub-región andina (como Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia). También en Venezuela. En Centroamérica y El Caribe se registran programas de esta naturaleza en Haití, República Dominicana, El Salvador, Honduras y Panamá. México y Brasil son también dos de los países donde se ha implementado esta estrategia de desarrollo, pudiéndose encontrar experiencias de innovación educativa vinculadas a ellos.

Las experiencias aludidas varían de país en país. En algunos, se ha dado prioridad a los programas de educación no-formal poniendo énfasis en las actividades educativas con jóvenes y adultos.

Es el caso, por ejemplo, de Bolivia, Colombia, Venezuela, Perú y México. En otros, se ha procedido a la formulación de políticas y proposición de sistemas centrados en una modificación de las formas de organización escolar y la adaptación de contenidos a la realidad del medio, situando los programas formales y no-formales de enseñanza básica en una misma línea de objetivos. Es el caso de experiencias implementadas en diversos Estados de Brasil y algunos países de Centroamérica.

1. Brasil: experiencias de innovación educativa en el marco de los PDRI

En Brasil existen casos de innovación educativa vinculada a los PDRI en varios Estados del país. Entre ellos, el Estado de Pernambuco donde estas actividades fueron concebidas dentro del denominado Proyecto Polonordeste. En esta experiencia, previo diagnóstico de la situación socio-económica y educativa en las áreas de actuación, se procedió al diseño de una propuesta educativa posteriormente conocida como Sistema Integrado de Educación Rural (SIER). En él se proponía introducir cambios en la estructura de la escuela y utilizar estrategias participativas para subsidiar la adecuación del currículo escolar a la realidad del medio.

A nivel de estrategia, la propuesta no se aparta significativamente de aquellas de la nuclearización educativa a la que se aludiera en puntos anteriores. En su estructura, el sistema contemplaba la existencia de un Centro de Educación Rural (CERU), unidad de enseñanza básica y media, encargado de proporcionar apoyo técnico-pedagógico a dos tipos de unidades escolares diseminadas dentro de su radio de acción: las escuelas intermediarias que ofrecen el ciclo de enseñanza básica completa y las escuelas de base, incompletas y generalmente unidocentes. En su funcionamiento, el sistema perseguía implementar:

- un conjunto programado de acciones educativas diversificadas y flexibles;
- dirigidas a segmentos específicos de la población rural;
- realizadas en una región o área rural determinada;
- desarrolladas a través de acciones estructuradas en tres niveles operativos: escuelas de base, escuelas intermediarias y centros de educación rural;
- ejecutadas por recursos humanos capacitados para programar,

ejecutar y evaluar programas educativos formales y no-formales;

- integrados a las comunidades rurales para facilitar su participación en la gestión y desarrollo del proceso educativo;
- capaces de integrar en una estrategia educacional unificada todas las acciones educativas dirigidas a la población rural (SEEC: PE: 1982).

Experiencias de similar naturaleza fueron, también, desarrolladas en las zonas rurales de los Estados de Amazonas, Ceará y Río de Janeiro. Común a ellas son los esfuerzos por ampliar la cobertura de atención educativa en estas zonas y mejorar la calidad de la enseñanza. Para tales fines, con recursos del PDRI, se procedió a la construcción y recuperación de locales escolares y, a través de la aplicación de medidas experimentales, se procedió a modificar planes y programas, calendario escolar y carga horaria, metodologías y textos y materiales de enseñanza-aprendizaje (IICA: SEC: 1985). Como parte de estas medidas se experimentó, también, la aplicación de estrategias de planificación participativa incorporando a los miembros de la comunidad local a las tareas de determinar necesidades educativas, formular programas de acción y determinar el tipo de conocimientos y habilidades a adquirir para lograr una mayor satisfacción de sus necesidades básicas (SEEC: PE: 1986).

Si bien algunas de estas experiencias se encuentran sistematizadas (SEC/Ceará: 1985; SEC/AM: 1980) no se cuenta con evaluaciones que permitan dar cuenta de sus resultados. En la única evaluación disponible para las zonas rurales del Estado de Río de Janeiro se constata la existencia de una desarticulación frecuente de los organismos públicos y privados a nivel interinstitucional, una falta de recursos humanos y materiales capacitados para atender a las demandas y necesidades locales, el carácter centralizado del proceso de toma de decisiones y la desmotivación frecuente de grupos y comunidades rurales que, a poco andar, no percibían en estos programas posibilidades reales y efectivas de mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. Condiciones que, en la práctica, se relacionan más que con el factor educación, con los problemas derivados de la estructura de tenencia de la tierra, políticas de crédito y asistencia técnica, procesos de comercialización, etc. (M. Gajardo: 1984).

Las experiencias brasileras están basadas en la propuesta educativa que se formulara en Haití, también como componente de un Programa de Desarrollo Rural Integrado. Implementado en 1974 por el Ministerio de Agricultura de ese país, dentro del Programa se contempló, también, la reestructuración del sistema escolar para atender a la realidad y necesidades de este modelo desarrollo. También en el caso de Haití, se propuso una estructura que comprendía el funcionamiento de tres unidades interrelacionadas: el centro de educación rural, la escuela intermedia y las escuelas de base. Sin embargo, el énfasis estaba puesto, más que en la enseñanza básica escolarizada, en lo que podía lograrse a través de programas de educación no-formal, utilizando para ello la infraestructura de la red escolar en el campo.

Al igual que en el caso de Brasil, no existen evaluaciones sobre la evolución y resultados de este proceso a nivel del sistema regular de enseñanza. Existen algunos registros sobre los programas experimentales con jóvenes y adultos, vinculados más directamente a los denominados Islotes de Producción del Ministerio de Agricultura. En ellos se utilizó estrategias participativas de planificación del desarrollo, como la de la investigación-acción, a fin de posibilitar una participación mayor de los destinatarios del Programa en la formulación de las actividades a realizar. Evaluaciones sobre los resultados de este tipo de estrategias señalan que estas tuvieron magros resultados dado los altos índices de analfabetismo de la población rural pero, sobre todo, las escasas posibilidades que éstos veían de influir en los rumbos del desarrollo local y nacional.

2. El PDRI y los cambios educativos en Colombia

También en el contexto de los Programas de Desarrollo Rural Integrado existen experiencias de innovación educativa en Colombia. En el caso de este país se creó el denominado Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural, diseñado como mecanismo para promover la coordinación e integración de los servicios públicos y la participación de las comunidades rurales en su propio desarrollo. Dentro del Programa, el componente educación se propuso:

- garantizar la igualdad de oportunidades para la población rural ofreciendo un número de cinco grados de escolaridad en

todas las escuelas de la zona de influencia de la Concentración y nueve grados en las sedes centrales;

- implantar un sistema basado en la organización de los servicios educativos y en la aplicación de las técnicas de la escuela unitaria que conduzca a una racionalización de las inversiones en educación, el mejor desempeño del personal docente y la mejor utilización de las instalaciones, equipo y material docente;
- integrar los programas escolares de educación básica dentro de un programa de desarrollo de la comunidad con el fin de vincular a los adultos al proceso educativo y al desarrollo económico y social.

Para estos fines, la Concentración de Desarrollo Rural previó dos niveles operativos: la Sede Central y las Escuelas Asociadas. La Sede Central fue concebida como una unidad de apoyo para la prestación de los servicios dirigidos a la comunidad y como unidad escolar encargada de ofrecer de 1º a 9º grado de enseñanza básica y programas de enseñanza vocacional a alumnos provenientes de las escuelas primarias de la zona de influencia. Correspondía, además a la Sede Central, proporcionar asistencia técnica permanente y mejorar el servicio educativo en las escuelas asociadas. Por Escuelas Asociadas se entendía a los establecimientos escolares de enseñanza básica localizados en la zona de influencia de la Concentración de Desarrollo Rural que impartían los cinco primeros grados de la enseñanza básica.

Las acciones de una Concentración se realizaban en base a tres programas educativos: educación básica, enseñanza media y educación de adultos. A través de ellas se procuraba cumplir con los objetivos generales propuestos para el componente educación dentro de cada Concentración de Desarrollo Rural (Unesco/Orealc: 1978).

Ahora, si bien son varios los países donde se han venido desarrollando actividades experimentales al interior de Programas de Desarrollo Rural Integrado, pocos son los casos donde se modificó la estructura y funcionamiento del sistema escolar en su conjunto. Las innovaciones fueron, más bien, de tipo curricular a nivel de la enseñanza básica escolarizada afectando más profundamente a las prácticas de educación no-formal. Sobre ambos aspectos se volverá en puntos subsiguientes.

Estrategias de integración entre educación y trabajo

En el debate sobre la función de la escuela y el papel de la educación en las zonas rurales se alude con frecuencia a la precaria relación existente entre el sistema escolar, su estructura y funcionamiento, y el mundo del trabajo. Es una opinión de consenso el que la escuela tiende a ignorar las vivencias cotidianas de los niños y su incorporación temprana a la vida productiva, imponiendo exigencias que resultan ajenas a los grupos que viven y trabajan en el campo.

Buscando disminuir estas brechas se han implementado políticas y experiencias que procuran situar en una misma línea de objetivos la educación impartida por la escuela y el mundo del trabajo. Las innovaciones de este tipo tienen una trayectoria larga en los países latinoamericanos dándose con más o menos éxito, según sea el contexto social y político en que se las desarrollan. Existen, por ejemplo, propuestas de tipo global donde la vinculación entre educación y trabajo se introduce en los primeros niveles de la enseñanza básica, diversificándose en los niveles superiores. Otras propuestas, en cambio, son de carácter parcial. Estas se dan, al interior de los sistemas escolares como programas o propuestas que establecen mecanismos de articulación entre el mundo laboral y aquel de la enseñanza básica. Los casos siguientes ilustran ambas tendencias.

1. Políticas educativas basadas en la relación estudio-trabajo

Cuba y Perú son dos de los países donde este tipo se ha insertado en el marco amplio de procesos de cambio social y educativo.

Cuba, el primero de los casos, presenta características propias como resultado de la Promulgación de la Ley de Reforma Integral de la Enseñanza (1959) la que, a su vez, se inscribía en el contexto de cambios estructurales a que se veía sometida la sociedad cubana. A partir de ese momento comenzó el proceso de universalización de la enseñanza básica y se crearon alternativas diversas para asegurar el acceso a la escuela de la población en edad escolar y atender a jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad. Las zonas rurales recibieron una atención prioritaria. Ejemplo de ello es el conocido programa de las "escuelas al campo", iniciado en 1966, cuando estudiantes de la enseñanza

secundaria trabajaron junto a maestros y campesinos en la Provincia de Camagüey. En el período comprendido entre 1976 y 1977, el plan para la escuela al campo fue incorporado de modo sistemático a los programas regulares de enseñanza. En 1970, dichas escuelas adquirieron el carácter definitivo de escuelas en el campo combinando, de modo sistemático, el estudio y el trabajo productivo (M. Carnoy, et. al.: 1980).

A nivel primario o básico de las escuelas en el campo, la actividad escolar se estructuró en torno de las denominadas "parcelas productivas", terrenos de 1.000 a 5.000 m² para aquellas escuelas semi-internados y "huertos productivos", terrenos de 0.5 a 26 há. para aquellas escuelas con régimen de internado. Entre los principios subyacentes a la experiencia destacan los siguientes: combinación de trabajo intelectual y trabajo físico, vinculación de la educación con los procesos de transformación político-social y conservación de la propiedad social.

Estas escuelas funcionan hasta la actualidad. A partir de 1972 y hasta 1984, sin embargo, surgió otra modalidad de enseñanza básica basada en el principio de la vinculación entre educación y trabajo. Se crearon los Centros de Primaria en aquellas comunidades que surgieran como resultado del incremento de la producción campesina en el país. Estas se sustentaron en una triple relación: estudio, trabajo y participación comunitaria. Adicionalmente, a partir de 1975, dentro de una política de reestructuración del sistema nacional de educación, se organizó el sistema rural de enseñanza básica con cuatro unidades de funcionamiento: las escuelas graduadas, escuelas reasignadas que atienden de 1^o a 4^o básico, escuelas concentradas encargadas del segundo ciclo de primaria (5^o y 6^o) y las escuelas multigraduadas que imparten el ciclo completo de educación básica (A. García: 1986).

En el caso de estas escuelas no existe un currículo diferenciado para las zonas rurales sino uno, de vigencia nacional, que permite adecuaciones en el contenido de la enseñanza, las metodologías de trabajo y en los textos y materiales educativos. La responsabilidad de seleccionar contenidos y adaptarlos a la realidad del medio, elaborar guías metodológicas, distribuir la carga horaria y facilitar el uso más efectivo de textos y materiales de enseñanza recae sobre la persona del docente rural.

Perú, también en el marco de una reforma educativa, creó durante los años setenta la Dirección de Educación Básica y Laboral (DIGEBALIC), encargada de la formulación y desarrollo de propuestas educativas destinadas a la formación técnico-laboral de jóvenes y adultos con escolaridad incompleta. Dentro de ellas, la enseñanza básica se concebía como un pre-requisito para participar en los cambios que se operaban en el país y su desarrollo suponía el diseño de planes diferenciados y adecuados a las particulares características de sus participantes. La Dirección operó básicamente con grupos de población urbana. Los pocos documentos disponibles sobre la experiencia señalan que, en las zonas rurales, la educación básica laboral se desarrolló en estrecha relación con los proyectos de desarrollo rural impulsados desde las esferas estatales y otros promovidos por las comunidades y organizaciones campesinas, en general (Mineduc: 1970).

Modelos innovativos en el campo de la educación y el trabajo

Se indicaba con anterioridad que, en las zonas rurales, se encuentran, también, modelos educativos que se sustentan en estrategias de vinculación entre educación y trabajo sin que se inscriban, necesariamente, dentro de un proceso mayor de cambios socio-educativos. Entre ellas cabe mencionar las denominadas “escuelas productivas” y “la educación por alternancia”. Ambas vinieron, en algunos casos a sustituir, en otros a sumarse a experiencias que dentro o vinculadas a los sistemas regulares de enseñanza, se conocieron como “escuelas granjas” y sobre las cuales existe escasa o nula información sistematizada.

2. La escuela rural productiva

El modelo “escuela rural productiva” tiene su principio innovador en el eje educación-trabajo. Este es el rasgo común a todas las experiencias de este tipo las que, dependiendo del país en que se las desarrolla, adquieren características diversas. Es el caso de los proyectos implementados en Argentina, Panamá y Honduras.

En el caso de Argentina existen escritos que dan cuenta de las características y evolución de siete experiencias de este tipo. Tal registro se realizó con el propósito de utilizar los resultados de estas experiencias para la formulación de políticas renovadas de educación rural (A. Tobin: 1977) pudiendo constatarse que, a pesar de la diversidad de escuelas y de estrategias metodológicas por ellas utilizadas, éstas habían logrado, con éxito, disminuir la repi-

tencia y la deserción escolar. Habían logrado, también, una inserción en las zonas de actuación atendiendo a sus habitantes y proporcionando una habilitación laboral necesaria para su incorporación al trabajo dentro de las zonas en las que se localizaban las escuelas.

Un caso similar es el de las “escuelas de producción” en Panamá donde la innovación se tradujo en la elaboración de un plan de estudio, adaptado a la realidad local, que hace de la actividad productiva el centro en torno del cual gravitan las disciplinas escolares. En este caso, se combinan los cambios en la estructura y formas de organización escolar con innovaciones curriculares tal como sucede en otros países centroamericanos, como Costa Rica, Honduras, Guatemala y Nicaragua, donde los esfuerzos innovativos se han dirigido a establecer un puente entre la educación y el trabajo productivo, generalmente a partir de programas experimentales de desarrollo curricular insertos en procesos de nuclearización o programas de desarrollo rural integrado.

Estudios recientes indican que se han venido desarrollando experiencias de este tipo en Costa Rica, Honduras y Guatemala. Experiencias que se proponen, más que cambios en la estructura escolar, modificaciones en los planes y programas, diseño de metodologías, elaboración de textos y materiales de enseñanza y formación de docentes rurales. Predominan en estos casos, la aplicación de estrategias curriculares flexibles y ordenadas en torno de los denominados “ejes integradores”. Esto es, temáticas relevantes en torno de las cuáles se organizan las actividades educativas. Se volverá sobre esto al aludir a las estrategias que tienden a vincular educación y trabajo, en tanto éste último es definido en estas experiencias, como un eje integrador de disciplinas y actividades en la enseñanza básica (M. E. Dengo: 1986; S. Lourié: 1978).

3. La educación por alternancia

Este modelo educativo está adaptado a la realidad latinoamericana a partir de experiencias realizadas en Francia a través de las denominadas Escuelas Familiares Agrícolas (EFA), denominación que también se utiliza, a veces, para designar este tipo de acciones.

Como innovación educativa, esta se orienta hacia el desarrollo de una formación integral donde se combinan la adquisición de conocimientos básicos con el desarrollo de habilidades técnico-

agrícolas. La modalidad de trabajo está basada en el sistema de alternancia, principalmente para los 7º y 8º grados de la enseñanza básica. Este sistema consiste en etapas alternadas de permanencia en la escuela en régimen de internado durante dos semanas y, en su casa, durante las dos semanas siguientes. Durante la permanencia en casa, los alumnos tienen como responsabilidad el aplicar los conocimientos de cultura general y técnica adquiridos en la escuela.

Las materias desarrolladas en estas alternancias se suceden, gradual y progresivamente, desde el inicio del año escolar hasta su término, completando normalmente un total de 10 alternancias (G. Ruiz: 1985).

El sistema, a través de la interrelación casa-escuela, permite estudiar y a la vez trabajar la tierra, tanto en el predio de la escuela como en el de la familia. Mientras permanece interno, el alumno tiene nueve horas de clase distribuidas en teóricas y prácticas. Mientras permanece en su casa desarrolla una pauta de trabajo escrita donde debe responder a una serie de interrogantes. La finalidad de este ejercicio es generar un proceso de reflexión personal y familiar. Ello se complementa con visitas de miembros del equipo técnico de la escuela a fin de conocer las dificultades enfrentadas y orientar la búsqueda de soluciones.

Sólo se accedió a información para dos experiencias de este tipo. Una desarrollada en la IX Región de Chile (Comuna de Alto Chelle) y otra en Argentina. Esta última agrupa a once establecimientos que combinan educación y trabajo en régimen de alternancia, pero que escapan a este registro por atender sólo alumnos del primer ciclo de enseñanza media.

Con respecto a la experiencia desarrollada en Chile se señala, aludiendo a sus resultados, que el sistema posibilitó a los niños completar la enseñanza básica y adquirir, a la vez, una capacitación técnico-agrícola acorde con la realidad del medio en que se desenvuelve. Adicionalmente, se constató un interés creciente de los jóvenes por permanecer en su localidad y desempeñarse en labores agrícolas. También pudo detectarse un mayor nivel de integración entre el medio familiar y la escuela. Entre los factores que limitaron este tipo de experiencias se mencionan las rigideces burocráticas del sistema educativo, no siempre capaz de incorpo-

rar estas prácticas a los programas regulares de enseñanza y la falta de experiencia de las comunidades rurales en este tipo de proyectos, lo que limita su participación en el mismo.

LA INNOVACIÓN CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO EDUCATIVO

La innovación curricular es un proceso que ha cobrado fuerza especial en las últimas décadas. Ello es particularmente cierto para el caso de la enseñanza básica en el medio rural donde se viene constatando el desarrollo de un número considerable de experiencias que tienen por propósito central introducir cambios al interior de los procesos pedagógicos. Especial énfasis se pone en la adecuación o adaptación de planes y programas a la realidad del medio, la renovación de las metodologías de trabajo pedagógico, la elaboración de textos y materiales de enseñanza que atiendan a las características regionales y locales, la formación y perfeccionamiento de docentes rurales y la formulación de políticas de supervisión escolar y apoyo técnico-pedagógico.

Algunas de estas experiencias se dan al interior de procesos más amplios de reestructuración de la enseñanza básica a los cuales se ha aludido con anterioridad. Sin embargo, se dan casos en que la innovación curricular aparece, en sí, como una estrategia de cambio persiguiéndose con ella objetivos tales como:

- lograr la participación de la comunidad en la determinación de sus necesidades y carencias educativas;
- comprometer a la comunidad en la gestión y desarrollo de su propio proceso educativo;
- insertar los programas educativos, formales y no-formales, en un marco de funcionalidad para las áreas rurales;
- adecuar los contenidos de la enseñanza a la realidad del medio, las condiciones de vida y de trabajo de sus destinatarios y sus características culturales, étnicas y lingüísticas.

Experiencias de este tipo se encuentran en curso en la mayoría de los países latinoamericanos, aun cuando pocas de ellas se encuentran sistematizadas o evaluados sus resultados. Una de las más representativas es, probablemente, el Proyecto "Hacia la Escuela Nueva" de Colombia que, inserta en el marco de la nuclearización educativa, pone marcado énfasis en los procesos de innovación curricular. Algo similar ocurre en el denominado Sis-

tema Integrado de Educación Rural (SIER), en Pernambuco, donde una de las áreas prioritarias de experimentación la constituía el desarrollo curricular y la aplicación de metodologías de planificación participativa. En el ámbito curricular existen documentos que dan cuenta detallada de la concepción subyacente a este modelo educativo y las formas en que se dio su aplicación (IICA/SEEC-PE: 1986). En el caso chileno y en el contexto general de los procesos de regionalización y municipalización de la enseñanza, puede encontrarse también experiencias similares, particularmente en zonas con concentración de población indígena. Es el caso, por ejemplo, de los programas de innovación curricular para las áreas indígenas en la Región de la Araucanía (IX Región) y aquellos desarrollados en la Región de los Lagos (X Región) que se ubican en la perspectiva de adaptar el currículo a las características y necesidades regionales e incluir, dentro de los planes y programas de la enseñanza básica, programas concretos de habilitación laboral (SEREMI IX y X Región: 1985; Fundación Magisterio de la Araucanía: 1985).

Las propuestas cambian según el marco general en el que se inserta la innovación educativa. Algunas ponen énfasis en la estructura del currículo, en tanto otras, enfatizan en los cambios en el contenido de la enseñanza.

Cambios en la estructura del currículo

De las experiencias mencionadas con anterioridad, el caso de aquella implementada en la X Región de Chile pone énfasis en la estructura del currículo escolar. Propone dos alternativas:

- un currículo diferenciado paralelo, que conserva los planes y programas vigentes para el primer ciclo básico introduciendo junto al plan común, en los grados 5º y 6º, un plan diferenciado paralelo de capacitación laboral que permite alguna especialización en los grados 7º y 8º;
- un currículo diferenciado por ciclos, consistente en concentrar los planes comunes para la educación general básica entre los grados 1º a 6º, destinando el 7º y 8º al proceso de capacitación laboral.

Esta propuesta se encuentra en fase de experimentación (G. Torres, et. al: 1985) al igual que aquella implementada en la Región

de la Araucanía que buscando vehiculizar, también, una relación más efectiva entre la educación básica y el mundo laboral, concentra los esfuerzos en la determinación de los contenidos de la enseñanza, tal como se lo verá en el acápite siguiente.

Otras experiencias que aprovechan la flexibilidad curricular e introducen cambios en la estructura del currículo para adecuarlo a las zonas rurales son aquellas implementadas en diversos Estados de Brasil como parte de estrategias regionales y locales de desarrollo rural. En este caso, el currículo de vigencia nacional incluye la posibilidad de dar un carácter terminal a la enseñanza general básica en el 8º grado posibilitando a los alumnos la adquisición de una calificación técnica, lo que no ocurre en todos los países. Algunas de ellas reseñadas en coletáneas recientes (INEP: 1983) dan cuenta de sus características aunque no de sus resultados.

Cambios en el contenido de la enseñanza

Más frecuente que los cambios en la estructura del currículo son las experiencias que se proponen introducir cambios en los contenidos, métodos y materiales de la enseñanza incorporando, como parte de dicho proceso, la capacitación del docente rural.

Tal es el caso de un proyecto experimental que se lleva a cabo en tres Departamentos de Colombia (Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca) con predominio de población rural. La experiencia, a la que ya se ha aludido con anterioridad, es conocida como Proyecto Piloto "Hacia la Escuela Nueva" y fue diseñada con el propósito de buscar alternativas renovadas de trabajo educativo que, tomando en cuenta las características y condiciones del sector rural, posibilitaran satisfacer necesidades educativas básicas de la población rural e indígena.

Registros sobre la experiencia (R. Paix: 1985) señalan que la Escuela Nueva aparece, en la sociedad colombiana, como una respuesta al problema del bajo rendimiento del sistema educativo en las zonas rurales. De ahí que, como innovación educativa, esta experiencia ponga énfasis en la introducción de cambios en las formas de organización escolar, inadecuadas a las características de estas zonas y a las condiciones de vida y de trabajo de las familias campesinas. El énfasis está dado por la puesta en marcha

de procesos de innovación curricular y programas de capacitación y perfeccionamiento docente. Parte importante de los cambios en el currículo lo constituye la introducción de modificaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en la creación de mecanismos de relación entre escuela y comunidad. En lo que a la estructura y funcionamiento de la escuela se refiere, el Proyecto Escuela Nueva postula la creación de las denominadas “escuelas demostrativas” que ofrecen el ciclo completo de enseñanza básica, con un currículo adaptado a la realidad del medio y de las características de la población destinataria a través del cual se espera disminuir la repitencia evitando el atraso y el abandono escolar.

La experiencia, sin embargo, no se agota en las cuestiones técnico-pedagógicas. Respeto, además, ciertos principios básicos de la nuclearización como lo son el partir de las condiciones específicas de la zona en que se opera, promover la integración de las comunidades rurales a la vida nacional, fomentar la participación de la comunidad en programas de desarrollo local y en la gestión del proceso educativo y buscar alternativas técnico-pedagógicas que se adecúen a las necesidades e intereses de estos grupos. Con el fin de llevar estos principios a la práctica, el Proyecto Escuela Nueva experimenta alternativas que posibiliten formular, en el marco de la estructura educativa vigente, una política educacional para las zonas rurales que atienda a las necesidades de los actores del proceso educativo en este medio. Esto es, profesores, alumnos y comunidad en general. De ahí sus líneas programáticas que enfatizan en:

- la capacitación y perfeccionamiento de los docentes rurales;
- el establecimiento de mecanismos flexibles de supervisión escolar que permita oportuna respuesta a los problemas que cotidianamente se enfrentan en la escuela;
- la introducción de innovaciones curriculares a fin de acercar la educación a las necesidades e intereses del niño rural y su familia;
- la creación de mecanismos que permitan fortalecer la relación escuela-comunidad.

En similar perspectiva se ubican algunas experiencias de innovación curricular para la población rural-indígena que se viene implementando en la IX Región de Chile, los programas de educa-

ción bicultural y bilingüe en México y zonas del altiplano andino en Perú, Bolivia, Ecuador, así como las experiencias de desarrollo curricular implementadas en varios países centroamericanos. Entre ellos, Costa Rica, Nicaragua, Honduras y Guatemala.

En todos los países aludidos se están trabajando propuestas curriculares en torno de los denominados “ejes integradores” de la enseñanza. Predomina, en estas experiencias, un esfuerzo por incorporar a la población destinataria a la determinación de contenidos y, hasta ahora, se constata un predominio de la producción y los procesos productivos como eje articulador de los contenidos educativos (M. E. Dengo: 1986).

Común a estas experiencias, en lo que a los contenidos se refiere, son los siguientes elementos:

- adaptación del contenido de la enseñanza y sus unidades de aprendizaje al mundo concreto del alumno, su entorno y su familia, evitando la transferencia a la escuela rural de contenidos previstos para el medio urbano;
- ubicación, en una misma línea de objetivos, de contenidos y actividades pedagógicas que combinen elementos de la educación general con otros, de habilitación laboral, desde los primeros grados de la enseñanza básica;
- introducción de contenidos programáticos que aprovechen la experiencia de trabajo de los niños y se orienten hacia la solución de sus problemas cotidianos;
- priorización de temáticas relacionadas con los recursos de que dispone la comunidad y la escuela para ejercitar las habilidades intelectuales y manuales de los niños;
- adaptación de la carga horaria y el calendario escolar a los ciclos de producción agrícola a fin de atender a los imperativos del uso de la fuerza familiar en estas zonas;
- utilización de estrategias metodológicas que aceleren la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas a fin de asegurar logros de aprendizaje dentro de los años que los niños permanecen en la escuela;
- exención de las sesiones de educación física a los alumnos que ejecutan trabajos que exigen esfuerzo físico, sustituyéndolas por actividades de tiempo libre, íntimamente relacionadas con programas de educación no-formal.

Un elemento renovado en este tipo de experiencias es la incorporación de la educación no-formal a los programas regulares de enseñanza. Con ellos se persigue modificar la actitud de la comunidad rural, en general, y del núcleo familiar, en particular, frente a su papel en la gestión y desarrollo del proceso educativo. Así han surgido alternativas de trabajo con la familia rural en su conjunto, con padres e hijos específicamente, con grupos comunitarios organizados en torno a intereses comunes. Entre las áreas de contenido más utilizadas para integrar la educación, el trabajo y la vida cotidiana, destacan:

- las formas culturales de grupos y comunidades, sus formas de expresión, su lengua y otros aspectos que dan cuenta del modo en que vive y trabaja la familia de campo, los que son incorporados en la mayoría de las experiencias de innovación curricular;
- la calidad de vida incluyendo aspectos como la vivienda, alimentación, la higiene y la salud que, entre otros, son elementos utilizados para proponer unidades de aprendizaje que contribuyan a una mejoría de la calidad de vida y a un óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles y los de potencial disponibilidad;
- las características del entorno, fisiográficas, ecológicas y productivas así como otras temáticas relacionadas con los recursos naturales y conservación del medio están presentes, también, en la formulación de contenidos curriculares y diseño de actividades pedagógicas. Aunque con menos frecuencia es dable encontrar, también, temáticas relacionadas con la estructura de tenencia de la tierra, distribución del ingreso y desigualdades urbano-rurales, en general.

INNOVACIONES EN LOS MÉTODOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Uno de los campos de innovación donde menos información registrada se encuentra es aquél de los cambios introducidos en las estrategias metodológicas. De hecho, las experiencias reseñadas en puntos anteriores utilizan métodos y medios concordantes con sus objetivos más generales. Métodos y medios que varían de acuerdo con el tipo de programas a que se vinculan y que abren nuevas posibilidades de trabajo en estas zonas.

En un esfuerzo por rescatar lo acumulado en este campo, es dable destacar un hecho común a las diferentes propuestas educativas para el campo. Este remite a los intentos por aplicar métodos activos y participativos con miras a romper con la estructura rígida de la sala de clases y superar la relación de verticalidad en la relación educativa. Con tales metodologías se pretende, también, apoyar la labor de un profesor que se encarga de la atención de varios grupos en una misma sala y que enfrenta la necesidad de utilizar métodos que estimulen la creatividad y el trabajo colectivo, posibilitando trabajar con cada grupo en función de sus intereses y necesidades.

Procurando las fórmulas para tal fin puede identificarse las siguientes alternativas de trabajo educativo:

- la utilización de técnicas de trabajo grupal (grupos diferenciados por edad y madurez) propiciando el trabajo colectivo en torno a la resolución de problemas que derivan de la vida cotidiana;
- la realización de investigaciones sobre el medio, llevando a los alumnos a identificar y utilizar los recursos disponibles, particularmente para el estudio de las ciencias naturales, las matemáticas y los estudios sociales;
- la flexibilización del horario escolar a fin de estimular el aprendizaje en casa a través de materiales que comprometen la participación de la familia en su conjunto y fomentan el ejercicio de habilidades básicas en torno de la producción para el consumo familiar.

En cuanto al tipo de materiales, se propicia el uso de aquellos que se caracterizan por su simplicidad, bajo costo y fácil manejo, tanto para alumnos como para profesores. Se sugiere, también, el uso de textos que incluyan indicaciones para el profesor en cuanto a organizar las actividades de manera tal que permita a los alumnos avanzar a distintos ritmos en los grupos multigraduados. Adicionalmente se insiste en la necesidad de contar con textos que puedan ser trabajados por los alumnos y que incluyan unidades susceptibles de ser trabajadas en forma colectiva, sea por los propios alumnos o por los alumnos y sus padres.

Para facilitar la elaboración de estos materiales se sugiere, en algunas experiencias, contar con tres tipos de materiales:

- básicos, compuestos por los textos y materiales que rigen para el sistema educacional en su conjunto y que son distribuidos a nivel nacional;
- suplementarios, elaborados por personal técnico a nivel regional y local asegurando una correspondencia con los contenidos y situaciones de aprendizaje que es dable encontrar dentro de una misma área o zona geográfica;
- complementarios, elaborados a nivel de cada unidad escolar a partir de la realidad y recursos disponibles en la comunidad y de un trabajo cooperativo entre profesores, alumnos y padres de familia que, en su conjunto, se constituyen en fuente creadora y productora del material educativo.

Entre los materiales suplementarios y complementarios considerados para los primeros grados de la enseñanza básica se mencionan las fichas de descubrimiento o conocimiento de la realidad, fichas de solución de problemas, fichas auto-correctivas, guías didácticas para maestros y alumnos, materiales elaborados con elementos naturales (semillas, hojas, piedras y material de desecho, en general), carteles y murales, narraciones simples de las tradiciones, leyendas y creencias de la localidad.

A medida que la enseñanza se torna más compleja se complejiza, también, el material educativo. Este, en los grados superiores de la enseñanza básica, debe apoyar el trabajo de experimentación y las actividades de aula que requieren de un acompañamiento o registros más sofisticados. Se propone para ello utilizar, entonces, fichas de observación y registro de problemas, tablas de levantamiento de datos socio-económicos, demográficos, fisiográficos, entre otros, cuadros de seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo local o comunitario, seguimiento de proyectos, gráficos para la explicación de fenómenos relacionados con las unidades de estudio o los problemas en torno de los cuales se estructura el aprendizaje.

INNOVACIONES EN LA FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE RURAL

La innovación en la formación y perfeccionamiento del docente rural es otro de los problemas sobre el cual existe poca información sistematizada aún cuando todos coinciden en señalar este

problema como uno de los puntos neurálgicos en la aplicación de cualquier política o programa que pretenda contribuir a una mejoría de la educación básica en el campo.

Lo poco acumulado sobre el tema remite a las características del docente rural y a sus precarias condiciones de trabajo. Se destaca, entre ellas, lo siguiente:

- sueldos bajos en relación con las expectativas personales y altos en relación con los ingresos predominantes en el medio;
- pautas de residencia que ponen al docente rural en contacto con un medio y una cultura ajena a su socialización y a su origen de clase;
- alta rotatividad en los puestos de trabajo y prestigio decreciente de la profesión, lo que viene a sumarse a los escasos incentivos económicos y profesionales;
- carga docente relativamente alta, asumida en situaciones de plurigrado, con objetivos y programas inadecuados a la realidad del medio, con recursos didácticos mínimos y también inadecuados, locales escolares deteriorados y una supervisión de baja calidad técnica y poca utilidad (C. Borsotti: 1985).

Lo que existe registrado, más que experiencias innovadoras conducentes a superar algunos de los problemas arriba reseñados, son proposiciones o lineamientos para el desarrollo de experiencias en este campo que incluyen, entre otros aspectos, la necesidad de poner en marcha acciones conducentes a:

- capacitar docentes para un medio pobre en recursos que requiere de la dinamización de todos aquellos factores que permitan retener a los niños en la escuela y mejorar la calidad de la enseñanza adaptándola permanentemente a la realidad del medio y a los intereses de sus destinatarios;
- formar docentes capaces de mantener una actitud permanente de investigación frente a la realidad, valorar y aprovechar las formas de vida y los recursos de la comunidad para aprovecharlos como apoyo al desarrollo del proceso educativo;
- formar docentes capaces de adaptar carga horaria y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la realidad, intereses y necesidades de sus educandos y de elaborar materiales de enseñanza que concurren al objetivo de proporcionar una educación útil y de buena calidad (G. Maestro: 1986).

El terreno en esta área parece, pues, estar abierto al diseño de políticas y de programas de formación y perfeccionamiento para el docente de zonas rurales. Lo que aquí cabe consignar es que, a pesar de la importancia de este actor en el conjunto del proceso educativo, poco o nada se ha sistematizado sobre experiencias en curso u otras, de las que puedan extraerse antecedentes a partir de los cuales formular políticas o diseñar proyectos que concurran a mejorar la situación del docente rural y su desempeño profesional.

III. Innovaciones en los Programas de Educación No Formal

El término educación no-formal tiene múltiples significados. En su acepción más amplia, se lo utiliza para designar el conjunto de actividades educativas desarrolladas al margen del sistema educacional que se dirigen a jóvenes y adultos que han permanecido fuera de la escuela o desertado a temprana edad.

Los programas que se inscriben bajo esta denominación son tan variados como los fines que sirven y los grupos a los que se dirigen. En el caso de la enseñanza básica, sin embargo, el término designa dos tipos de actividades. Por una parte, los programas no-escolarizados que se proponen complementar, sustituir o suplir deficiencias del sistema educativo. Por otra, aquellas actividades ejecutadas al margen del sistema regular de enseñanza diseñadas con el propósito de apoyar procesos de desarrollo, sociales, políticos y económicos.

Los primeros son programas flexibles en sus niveles básicos (alfabetización y nivelación básica) que se rigidizan en sus tramos

medio y superior. Generalmente implementados por organismos del sistema de enseñanza pública, en convenio o a solicitud de otras entidades públicas y privadas, estos programas suponen la evaluación sistemática y certificación de conocimientos, posibilitando así, el posterior acceso a tramos superiores de enseñanza. Esto no ocurre con el segundo tipo de programas. Estos últimos son programas colectivos que, más que certificar conocimientos o restablecer el flujo escolar, tienden a lograr cambios de comportamiento y de valores en los grupos que de ellos participan. De ahí que se estructuran en función de las características de la población a que atienden, de sus necesidades e intereses, sin establecer requisitos previos ni posterior evaluación de rendimiento.

A ambas alternativas se aludirá en este capítulo, seleccionando algunas innovaciones pasadas y recientes que dan cuenta de la evolución de estos programas y sus aportes al campo de la formulación de estrategias de enseñanza básica para las zonas rurales. Especial alusión se hará a aquellas acciones que se sitúan en la perspectiva de universalizar el acceso y mejorar la calidad de la enseñanza básica destinada a jóvenes y adultos, superando limitaciones inherentes a la estructura del sistema escolar. Entre ellas, su cobertura, currículo, métodos y materiales de enseñanza así como práctica docente, en general, analizadas y criticadas ya en algunos escritos recientes (F. Chaparro: 1986).

SISTEMAS EDUCATIVOS Y PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS DE ENSEÑANZA BÁSICA RURAL

Prácticamente todos los países de la región cuentan con programas de educación básica para jóvenes y adultos con escolaridad nula e incipiente. En algunos casos, éstos se insertan dentro de los sistemas nacionales de educación de adultos. En otros, aparecen como parte de los denominados sub-sistemas de educación de adultos, sea como programas regulares de enseñanza, sea como programas especiales de educación. A excepción de los programas especiales, generalmente diseñados para segmentos determinados de la población o demandas provenientes de otros sectores, los programas nacionales de educación de adultos se dirigen al conjunto de la población con niveles incipientes de escolaridad a través de modalidades de trabajo que rigen, indistin-

tamente, para las zonas urbanas y rurales. A algunas de estas experiencias se aludirá en los puntos a seguir.

Sistemas y sub-sistemas nacionales de educación de adultos y enseñanza básica rural

Entre los países donde se han creado sistemas nacionales de educación de adultos innovando, con esa simple medida, en la estructura educacional se encuentra el caso de México, Cuba y Nicaragua donde es dable encontrar, dentro de tales sistemas, programas compensatorios y de suplencia para jóvenes y adultos con escolaridad incompleta. Entre ellos, destacan la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) en México, la Educación Obrero-Campesina y la Batalla por el Sexto Grado en Cuba y, más recientemente, los esfuerzos que se realizan en Nicaragua por crear un Sistema Nacional de Educación Popular.

El caso de México

En el caso de México, la creación de un sistema nacional de educación de adultos es la resultante de sucesivos esfuerzos por atender a las deficiencias educativas de segmentos importantes de la población nacional. Entre ellos, las comunidades rurales e indígenas. Tales esfuerzos se remontan hacia 1910, cuando se crean las Misiones Culturales encargadas de proporcionar a los campesinos y sus familias, una educación integral que comprendía tanto la enseñanza básica como aquellos conocimientos relativos a lograr una mejoría en la calidad de vida y condiciones de trabajo (S. Sierra: 1973). A estas se suman, hacia los años cuarenta, las colonias agrícolas. Más tarde surgen los centros de educación extraescolar (1962) y los centros de acción educativa previos a la creación de los centros de educación básica para adultos (1970) y los centros de enseñanza ocupacional. Todos compartiendo un objetivo central: proporcionar educación básica y capacitar a jóvenes y adultos para un mejor desempeño laboral. En la misma línea de innovaciones, se experimenta en ocho Estados del país un Sistema Federal de Acreditación Primaria para Adultos, antecedente del Sistema Nacional de Educación de Adultos, creado en 1976 (M. L. De Anda: 1983). Por último, en 1981, mediante la Ley Nacional de Educación de Adultos se establece el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) y se crea el Instituto Nacional de Educación de Adultos

(INEA), organismo descentralizado encargado de promover, organizar e impartir educación básica para adultos de zonas urbanas y rurales. Dentro de la programación del INEA se inscribe la Primaria Intensiva de Adultos (PRIAD).

Cuba y Nicaragua

Los casos de Cuba y Nicaragua son la resultante de un proceso global de cambios que, a nivel educativo, se expresa en la creación de un sistema nacional y unificado que asegure iguales oportunidades educativas al conjunto de la población. En el caso de Cuba, el proceso de transformaciones en la estructura, planes y programas, metodologías, textos de enseñanza y políticas de formación docente tienen una larga trayectoria de casi tres décadas (R. Ferrer: 1976). En el caso de Nicaragua, las transformaciones conducentes a universalizar la enseñanza básica se encuentran aún en curso, habiéndose establecido las bases para la creación de un sistema nacional de educación popular que contempla la educación de jóvenes y adultos de zonas rurales como uno de sus principales componentes (E. Vallecillo: 1983). En ambos casos, las innovaciones se ubican en la perspectiva de universalizar la enseñanza básica y perfeccionar el servicio educativo en las zonas rurales.

Otras experiencias afines

En el caso de países donde se han establecido sub-sistemas de educación de adultos y planes extraordinarios para igual fin, es dable destacar los casos de Perú y de Chile. Perú, a través de la Reforma Educativa y los procesos de nuclearización de la enseñanza creó, en décadas pasadas, instancias de regularización de estudios iniciales y programas compensatorios de educación básica y laboral, además de impulsar programas no-formales de enseñanza básica.

En el caso de Perú, si bien no se creó un sistema de educación de adultos, se procedió a una redefinición de los diversos niveles de enseñanza básica instituyéndose el nivel de educación inicial y el de educación básica propiamente tal (Mineduc: 1970).

En el campo específico de la educación no-formal se implantaron programas de alfabetización integral (Proyecto ALFIN) y los servicios educativos en áreas rurales (SEAR), instancias de apoyo del sector educación a organizaciones campesinas surgidas por

efectos de la reforma agraria. Se desarrollaron, también, los programas no-escolarizados de educación inicial (PRONOEI) con el fin de atender a niños y padres de familia que no tenían condiciones de acceder a los centros de educación inicial (J. Rivero: 1979).

En Chile, hacia mediados de los años sesenta, se creó la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, sub-sistema del sistema educativo nacional encargado de la formulación y ejecución de programas educativos para jóvenes y adultos sin escolaridad. En el nivel de enseñanza básica, dicha Jefatura creó los Centros de Educación Básica y Comunitaria (CEBCO), para las zonas rurales y urbanas. Más importantes que éstos, sin embargo, fueron los programas de alfabetización y nivelación básica realizados en el marco de políticas interinstitucionales con organismos del sector público agrícola y organizaciones campesinas, sindicales y cooperativas. Tales programas se realizaban en base a la firma de convenios entre las partes correspondiendo al Ministerio de Educación, a través de la Jefatura, impartir una educación básica adaptada a las características y necesidades de sus usuarios (M. Gajardo: 1972).

Ciertamente, son muchos los casos donde es dable encontrar programas similares a los reseñados en párrafos anteriores. Brasil, por ejemplo, cuenta con el denominado sistema de enseñanza supletiva (Brasil/MEC: 1976) para proporcionar educación básica y habilitación laboral a jóvenes y adultos desertores del sistema educacional. Algo similar ocurre en Venezuela, según se lo describe en publicaciones recientes (C. Navarro Torres: 1976) y, es probable que no escapen a esta realidad el resto de las sociedades latinoamericanas. Son escasos, sin embargo, los documentos que dan cuenta sea de las características, sea de los resultados de este tipo de experiencias. Más escasos, aún, los que remiten a la problemática del medio rural.

Alternativas abiertas de enseñanza básica

A los programas anteriores se suman las alternativas abiertas de enseñanza básica. Más particularmente aquellos de educación abierta y educación a distancia a través de medios masivos de comunicación. Este es, de hecho, uno de los campos donde se han experimentado mayores cambios dados los avances científicos y

tecnológicos propios de las últimas dos décadas. Ejemplo de ello son los programas a través de radio y televisión, implementados en la mayoría de los países latinoamericanos y dirigidos indistintamente a grupos urbanos y rurales. Muestra de ellos son el Proyecto Minerva y de TV educativa que opera en la mayoría de los Estados de Brasil; el Sistema de Educación Abierta de México, en el que se inscribe la PRIAD; el Bachillerato por Radio en Colombia; la TV Educativa en El Salvador, la Batalla por el Sexto Grado, en Cuba. Todos ellos son programas para audiencias abiertas que, al decir de M. Kaplún, se ciñen a un padrón de enseñanza masivo-instruccional (M. Kaplún: 1983).

Analizando los resultados de dichas experiencias, el mismo autor señala, textualmente, que tras varias décadas de experimentación no se registran resultados que permitan confirmar la contribución de este tipo de programas a la solución de los déficits educativos de la población con escolaridad nula o incipiente, particularmente si esta pertenece al medio rural. Cita como ejemplo varios casos. Entre ellos, el de República Dominicana, ofrecido por Radio Santa María y otras emisoras del país conocido como Programa "El maestro en Casa" (Método ECCA), que logró en su mejor momento una matrícula de aproximadamente 25.000 alumnos para, luego, mantenerse en una media aproximada de 15.000. En Venezuela, el Programa IRFA de educación básica por radio reunía, hacia 1983, un total de 5.000 alumnos, cifra muy reducida considerando el elevado déficit educacional venezolano, las expectativas que se cifran en un sistema masivo de educación de jóvenes y adultos y el hecho de que la institución irradia sus cursos por cinco emisoras, dos de ellas localizadas en las ciudades más pobladas del país, dos veces por día y en excelente ubicación horaria.

El mismo autor alude, también, a algunos programas que surgieron con iguales características innovando, después, en este campo. Destaca el caso de ACPO en Colombia, pionero en el campo de la educación radiofónica (Radio Sutatenza) que llegó a reunir, hacia mediados de los años setenta, un alumnado de aproximadamente 90.000 personas que posteriormente disminuyó de manera sensible y que llevaron a la institución a replantear su estrategia educativa, adecuando sus contenidos y materiales de

enseñanza al tipo de audiencias a las que se dirigía, diseñando para ello materiales ad-hoc.

El caso de ACPO es especial en tanto forma parte de la amplia red de educación radiofónica históricamente dedicada a la enseñanza básica en el medio rural que, si bien fueron originalmente concebidas con el fin de atender masivamente a las necesidades educativas básicas del sector, fueron evolucionando hasta situarse en una perspectiva de integrar los contenidos de la enseñanza básica con procesos más amplios de movilización y organización de comunidades y pobladores rurales, en general. En la actualidad existen al menos 42 instituciones radioeducativas dedicadas a esta actividad en 17 países de la región. Agrupadas en la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), entre ellas se encuentran: INCUPO (Argentina); ACLO, ECORA e INDICEP (Bolivia); FEPLAM (Brasil); ACPO, FGER (Colombia); FREDER (Chile); ERPE, SHUAR (Ecuador); CHORTIS (Guatemala); SOLEIL (Haití); Huayacocotla (México); CEPAS (Panamá); Radio Enriquillo y Santa María (República Dominicana).

En su conjunto, estas unidades de educación radiofónica forman en la actualidad el denominado “sistema de educación radiofónica” y de estar sus programas centrados en la alfabetización y educación básica en el medio rural han pasado a supeditar estos procesos a otros relacionados con la capacitación para el trabajo, resolución de problemas comunitarios, mejoramiento de la producción y de la calidad de vida en estas zonas. De ser “unidades de educación radiofónica” se ha pasado, a la vez, a formar parte de una estrategia más general basada en el uso de multimedios (radio, cassettes, materiales impresos, utilización de recursos locales humanos y materiales) para apoyar las acciones directas y de trabajo grupal. Lo innovador en este caso no sólo radica en la readecuación de los medios para atender a necesidades e intereses locales sino, también, en la relación de estos programas con los sistemas de educación pública. Un número considerable de las entidades que conforman el sistema de educación radiofónica son organismos privados y entidades no-gubernamentales de educación. Sin embargo, dieciocho de un total de veinticinco tenían, al año 1982, una relación oficializada con los sistemas nacionales de educación y relaciones con servicios públicos de educación de adultos. Ello explica que, en el caso de países donde se han experi-

mentado estrategias nacionales de alfabetización y enseñanza básica para jóvenes y adultos llegue a encontrarse, muchas veces, una articulación entre ambos tipos de actividades. En otros, en cambio, estos programas aparecen como una actividad muchas veces vinculada a las organizaciones de base orientándose hacia la satisfacción de necesidades educativas auto-determinadas por ellas.

PROGRAMAS NO FORMALES DE ENSEÑANZA BÁSICA

Los programas no-formales de enseñanza básica se han caracterizado por poner más énfasis en la adquisición de conocimientos instrumentales a las actividades desarrolladas por quienes participan de ellos y proporcionar información, habilidades y destrezas necesarios para la mejoría de las condiciones de vida y para el manejo de los procesos de operación y gestión de acciones colectivas diseñadas y ejecutadas en beneficio de los participantes.

Este tipo de programas tienen una trayectoria larga en América Latina aun cuando, tal como se lo indicara en el capítulo inicial, con ellos no siempre se han logrado los resultados esperados. Sucesivos fracasos y evaluaciones de programas coinciden sobre este particular señalando, a la vez, que las posibilidades de éxito para este tipo de actividades se asocian con la suerte de otras acciones conducentes a transformar las condiciones de vida y de trabajo de la población rural, en general y los campesinos, en particular. O cuando se dan en el marco de modelos o estilos de desarrollo que modifican sustancialmente las estructuras que impiden la participación de segmentos importantes de la población en la distribución de bienes y beneficios sociales.

No siendo éste el caso en la generalidad de los países de América Latina cuando se habla de innovación en los programas no-formales de enseñanza básica, se alude muy particularmente a aquellas actividades desarrolladas con el fin de contribuir a la solución de los problemas que afectan al sector y atender a las necesidades inmediatas de los grupos más postergados del agro. Esto, sin descuidar la formulación de estrategias de desarrollo basadas en principios de igualdad y equidad. Son actividades que atribuyen un papel protagónico a las comunidades rurales y sus

organizaciones de base en la tarea de formular sus necesidades y planificar cursos colectivos de acción.

En este contexto, las experiencias prestan especial atención a la realidad vivida por los destinatarios de la acción educativa, las características de la zona o área de actuación, el tipo y grado de desarrollo existentes, las características del trabajo y la producción, la realidad organizacional de los distintos grupos sociales y las desigualdades existentes entre ellos. Relacionan, por ende, los programas no-formales de enseñanza básica a factores externos y vinculan el factor educativo con procesos más amplios de desarrollo social, político y económico o con procesos que posibiliten la creación de nuevas fuentes de trabajo, acceso a tareas de gestión cooperativa o posibilidades de ampliar los márgenes de participación en los ámbitos político y social.

Como se indicara, los programas que se ubican en este contexto general son múltiples y variados. Desarrollados tanto por organismos públicos como por organismos no-gubernamentales. En algunos casos, pocos, por comunidades rurales y organizaciones campesinas. Son programas que generalmente enfatizan en la innovación educativa por vías de la experimentación, la búsqueda de metodologías renovadas de trabajo; la invención. En algunos casos se articulan los esfuerzos gubernamentales y no-gubernamentales con el fin de aportar a la búsqueda de soluciones a las necesidades básicas de quienes viven y trabajan en el campo. En otros, las experiencias surgen impulsadas a través del esfuerzo conjunto de organismos no-gubernamentales y movimientos sociales en el campo. Aun cuando los fines y funciones de los programas educativos varían según sean las estrategias de cambio en las que se insertan estos programas, comparten un conjunto de premisas básicas que han sido sintetizadas en los siguientes términos:

- concebir la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo como una actividad funcional cuyo fin último es el posibilitar a jóvenes y adultos el acceso a fuentes de conocimientos que les resulten socialmente útiles;
- favorecer una comprensión general del entorno e integrar la enseñanza básica con las actividades económicas, sociales y políticas en las que se ocupan los participantes de un programa;

- vincular los procesos de enseñanza con aspectos propios de la mejoría de la calidad de vida y, más específicamente, con aspectos relativos al mejoramiento de la vida familiar en todo lo concerniente a la salud, nutrición, atención a la infancia y planificación familiar (G. Maestro: 1986).

Metodológicamente estos programas comparten, también, algunos rasgos en común. Entre ellos:

- tomar como punto de partida la realidad de los participantes, sus valores y su cultura, propiciando una reflexión crítica en torno de su realidad, sus problemas y las posibles alternativas de solución;
- sustentar el desarrollo de los programas de enseñanza básica en grupos y organizaciones de la comunidad, vincularse a la acción y propiciar la emergencia y el fortalecimiento de organizaciones de base capaces de encaminar acciones diseñadas y ejecutadas en beneficio colectivo;
- establecer relaciones pedagógicas horizontales y proceder en forma grupal, comunitaria, democrática ejercitando al interior del proceso de enseñanza valores y conductas basadas en la participación;
- utilizar materiales educativos elaborados en base a la realidad y los problemas que cotidianamente enfrentan los participantes, combinar el uso de los medios de manera tal que estos concurren al logro de los objetivos propuestos.

Se hace difícil reseñar el conjunto de innovaciones habidas en este campo considerando, separadamente, aquellos programas que cubren ámbitos específicos de educación básica integrada a procesos más amplios de capacitación organizacional, formación para el trabajo y capacitación tecnológica o formación para la mejoría de la vida familiar. Los planos se superponen en este campo de trabajo. De ahí que se haya optado por aludir, en este escrito, a algunas experiencias sistematizadas que se proponen:

- capacitar a grupos y comunidades para participar activamente en los procesos de desarrollo rural y cambio agrario, sea participando en la transformación de estructuras económicas y políticas, sea racionalizando la utilización de los recursos disponibles y dominando los conocimientos y tecnologías necesarias para mejorar su capacidad de movimiento;
- desarrollar en grupos y comunidades la capacidad de identifi-

car sus problemas y necesidades, priorizarlas y planificar cursos de acción identificando las habilidades básicas y los tipos de conocimientos que precisan adquirir para alcanzar los objetivos y ejecutar las tareas que surjan a partir del desarrollo de proyectos colectivos;

- propiciar el surgimiento de organizaciones de base, económicas o sociales, o fortalecer las ya existentes, enfatizando la valoración del uso de conocimientos, habilidades y destrezas en función de aumentar la capacidad de toma de decisiones y autonomía personal y colectiva.

A algunos programas de innovación en este campo se aludirá en los puntos a seguir utilizando, para ello, recuentos recientes sobre programas de alfabetización y enseñanza básica en zonas rurales de América Latina.

Enseñanza básica, desarrollo local y organización comunitaria

Uno de los recuentos más recientes y completos sobre este tipo de programas es el que da cuenta de un conjunto de experiencias de enseñanza básica en zonas de la sub-región andina (J. E. García-Huidobro: 1982). Algunas de ellas se insertan en el contexto amplio de políticas gubernamentales de desarrollo rural en tanto, otras, son experiencias micro-educativas implementadas por centros de investigación y experimentación educativa. Entre las primeras destaca el Proyecto MACAC, en Ecuador, dirigida a la población quichua del país. Entre las segundas, el Proyecto Padres-Hijos y Proyecto de Educación Matemática desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE).

El modelo educativo MACAC

Este programa, intercultural y bilingüe, fue diseñado para atender a las necesidades educativas de las comunidades de la Sierra y Región Amazónica del Ecuador donde se concentra la población quechua del país, con altas tasas de analfabetismo e inescolaridad. Con él se perseguía, también, promover la participación de estos grupos étnicos en las propuestas de desarrollo en beneficio comunitario y nacional.

El modelo educativo comprende tres niveles: el de alfabetización, post-alfabetización para jóvenes y adultos y el de la educación infantil de la población indígena.

Las etapas de la alfabetización y post-alfabetización comprende el aprendizaje de los códigos lingüístico, matemático y de imágenes a través de un sistema pedagógico extraído de la cultura quechua. La educación infantil, en tanto, procura el desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales de los niños preservando y desarrollando las características de su identidad cultural.

Para estos fines, el modelo está compuesto por tres componentes interrelacionados. Se trata de los códigos lingüístico, matemático y de imágenes, considerados necesarios para pasar de la cultura oral a la escrita, del mundo de la verbalización al de las representaciones gráficas. Aun cuando se indica que el proyecto se encuentra sometido a evaluaciones periódicas, no se tuvo acceso a documentos que dieran cuenta de los resultados obtenidos hasta aquí.

El PPH y el PEM: modelos de enseñanza básica y educación matemática

Estos modelos educativos, experimentados por más de una década, se orientan hacia la atención educativa de los sectores más postergados del agro chileno: campesinos e indígenas, habiéndose aplicado también en sectores urbano-marginales. Su propósito es contribuir a mejorar la calidad de vida de estos grupos centrando sus esfuerzos en la generación de situaciones de aprendizaje a partir de las cuales se elabora el contenido programático. Iniciativa, creatividad y apoyo mutuo entre los participantes son cualidades que caracterizan el desarrollo de las actividades.

En el caso del PPH, aunque la preocupación principal es la educación de los niños se persigue, también, que las personas sean capaces de identificar e implementar acciones a nivel de la familia y la comunidad buscando, colectivamente, soluciones a los problemas cotidianos. El contenido del programa toca áreas tales como: lenguaje, matemáticas, sexualidad, alcoholismo, nutrición y salud. Los contenidos son desarrollados bajo la forma de unidades temáticas, siendo los adultos quienes objetivizan un problema del medio, problematizan su situación y buscan la forma de enfrentarla. El PPH ha sido sometido a un número considerable de eva-

luaciones periódicas y a una, que sustentada en un enfoque iluminativo de evaluación, proporciona valiosos antecedentes sobre el modo en que las actividades inciden en la auto-valoración y autoafirmación de las personas (H. Richards: 1985).

El PEM se sustenta sobre premisas similares a las del PPH. Pensado como un Programa de Matemática Básica para Adultos se propuso, entre otros objetivos: cubrir el contenido de enseñanza matemática correspondiente al ciclo completo de enseñanza básica (1º a 8º); adecuarse a las necesidades y aspiraciones de una población adulta y relacionar la enseñanza matemática con el trabajo y la organización comunitaria; utilizar el lenguaje cotidiano de los participantes; seguir el progreso experimentado por los participantes en el proceso de aprendizaje. El PEM fue aplicado experimentalmente con alumnos del sistema regular de enseñanza, con obreros de empresas de auto-gestión, obreros agrícolas, pescadores y comunidades campesinas, en general.

Evaluaciones del Programa señalan que, con él, se logro el aprendizaje matemático de los participantes, se facilitó la ejercitación de la lectura, el programa mostró adaptabilidad a los ritmos de aprendizaje de los participantes y pudo adaptarse a las características de las zonas donde se lo aplicó y de los participantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Enseñanza básica y capacitación para el trabajo

Junto a las experiencias anteriores se encuentran otras que, aunque persiguen fines similares, ponen énfasis en la vinculación entre enseñanza básica y procesos de producción económica. Tal es el caso de los proyectos desarrollados en Piura, Perú, por el CIPCA; el proyecto KORPA desarrollado por la Acción Cultural Loyola en Chuquisaca, Bolivia y el proyecto de capacitación campesina, de alcance nacional, desarrollado por CENCIRA, en Perú. En todos los casos, la enseñanza básica aparece supeditada a la organización y gestión de empresas comunitarias de producción.

La propuesta educativa de CIPCA

El Centro de Investigación y Promoción del Campesinado trabaja, desde 1972, con campesinos beneficiarios de la reforma agraria peruana y socios de cooperativas campesinas. Desde el inicio, sus

programas de alfabetización y enseñanza básica pusieron énfasis en instrumentar a los campesinos para asumir el rol y las responsabilidades otorgadas por la Ley de Reforma Agraria. Los cambios en la coyuntura llevaron al Centro, en años más recientes, a articular la enseñanza básica con las necesidades que imponía la gestión de las empresas comunitarias, las cooperativas de producción, abriéndose así a otros campos de trabajo. Muy específicamente, a aquellos de la enseñanza técnico-agrícola y mecánica y otros más orientados hacia la mejoría de la calidad de vida a nivel local y comunitario.

Alfabetización, capacitación laboral y matemáticas son los tres núcleos en torno de los cuales se estructura la labor educativa de CIPCA. El objetivo, enunciado por ellos, unir en un mismo proceso la capacitación para el trabajo con el análisis de las condiciones estructurales que determinan, social e históricamente, ese trabajo. Adicionalmente se pretende, generar un proceso de toma de conciencia y politización con una recuperación de la cultura y de la historia de los sectores populares.

Aun cuando como experiencia la del CIPCA tiene, también, más de dos décadas, son pocos los escritos que den cuenta de los resultados de su quehacer social y educativo.

El modelo educativo KORPA

El proyecto KORPA, desarrollado por ACLO en tres departamentos del sur de Bolivia, se inició en 1977 con el propósito de movilizar un número aproximado de cuarenta comunidades para impulsar proyectos de desarrollo local. Como tal, sus contenidos se orientaron muy directamente hacia la producción y organización colectiva centrándose sus actividades en la ejecución de proyectos comunales en función de los cuales se organizan las prácticas de alfabetización y enseñanza básica.

Los proyectos de desarrollo comunal cubren áreas diversas. Se trata de proyectos agropecuarios, de salud, construcción de locales comunitarios, recuperación de tierras improductivas. En lo educativo, se intenta satisfacer las necesidades que genera el desarrollo de tales actividades poniendo énfasis en información y conocimientos instrumentales a las tareas de promoción y organización campesina. El conocimiento objetivo de la realidad, y el uso de instrumentos simples para develarla son uno de los rasgos

de la metodología del proyecto. Desde 1980, a fin de irradiar los resultados de su acción, KORPA ha procedido a la utilización de programas radiales y el uso de cartillas y publicaciones periódicas para apoyar el trabajo de movilización y organización en otras comunidades. De este modo, delegó la gestión de los proyectos en curso en manos de los grupos y comunidades ya organizadas y capacitadas para tal fin.

Aun cuando los registros que se vienen utilizando señalan la existencia de evaluaciones del proyecto, no se tuvo acceso a los mismos al realizar esta reseña en particular.

INNOVACIONES METODOLÓGICAS Y USO DE MULTIMEDIOS

Estrategias Metodológicas

Uno de los campos donde mayores han sido los aportes de los programas no-formales de enseñanza básica es en aquel de las innovaciones metodológicas. Particularmente en el caso de aquellos programas que ubican estas prácticas educativas en el contexto de procesos locales y regionales de desarrollo y organización comunitaria como los que la sitúan en la perspectiva de apoyar procesos de capacitación para el trabajo.

A algunas de sus características metodológicas se ha aludido ya en puntos anteriores. Sobre ellos se han venido llevando a cabo un sinnúmero de proyectos experimentales que, junto con proponer cambios en la relación educativa, ponen énfasis especial en el desarrollo de actividades que se orientan a:

- la identificación o constitución de grupos comunitarios organizados en torno de un problema o una línea de acción con el fin de identificar necesidades educativas y planificar cursos de acción colectiva;
- agrupamiento de los problemas, priorización de los mismos y programación de actividades utilizando recursos locales y aquellos que el propio proyecto pone a disposición de grupos y comunidades;
- identificación de núcleos temáticos y transformación de los mismos en unidades de aprendizaje en torno de las cuales se organiza la actividad pedagógica que, a su vez, pone énfasis en

la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que concurren a la solución de los problemas identificados.

En su conjunto, estos son procesos lentos que se sustentan en la sensibilización, formación e información de grupos que deberán asegurar la emergencia y posterior afirmación de comportamientos y actitudes favorables al desarrollo de acciones colectivas. Tales procesos de sensibilización y organización de grupos, en general, se dan a través de la acción inicial de un agente externo (técnico, profesor, extensionista, promotor, monitor, etc.) a quién se define como un agente educativo. A él corresponde impulsar o fortalecer la organización de los grupos, orientar su trabajo, apoyarlos con los elementos necesarios para asegurar su funcionamiento y evaluar, junto a ellos, los resultados de la acción.

Todo lo anterior se realiza en base a técnicas que dejan en manos de los grupos la formulación de los problemas, objetivos y tareas a realizar para la consecución de los mismos. En la mayoría de las experiencias que innovan en este campo, las metodologías de trabajo apuntan a la tarea de estimular la reflexión de los grupos y apoyar sus acciones. Entre las estrategias más utilizadas, se encuentran las siguientes:

- Los círculos de estudio e investigación, utilizados con frecuencia en programas de alfabetización y post-alfabetización, se conciben como grupos reunidos con el propósito de analizar problemas de la vida cotidiana y estimular una reflexión frente a los mismos ejercitándose, a la vez, en la lectura y escritura.
- Laboratorios de organización de grupos, utilizados generalmente en programas que se proponen el desarrollo de capacidades y cambio de actitudes en el marco de proyectos de organización social y formación de empresas comunitarias. Generalmente supeditan la enseñanza básica al aprendizaje colectivo de las características y proyecciones de modelos de trabajo colectivo.
- Encuesta participativa, estrategia metodológica basada en métodos de investigación colectiva de problemas socio-económicos de grupos y comunidades para programar, a partir de sus resultados, los programas de enseñanza básica.
- Círculos de cultura, estrategia utilizada en programas de alfabetización concientizadora mediante los cuales se procede al análisis de problemas cotidianos, políticos, económicos y so-

ciales, previamente codificados y relacionados con una palabra generadora a partir de la cual se procede al aprendizaje de la lecto-escritura.

En todas estas modalidades de trabajo, que no agotan todo lo existente, el agente educativo actúa como animador, promotor, monitor, dejando las decisiones en manos de los grupos. El tipo de materiales utilizados para apoyar estos procesos son, por lo general, elaborados conjuntamente por agentes y grupos comunitarios pudiendo encontrarse entre ellas:

- manuales y guías de apoyo para la alfabetización que combinan la expresión escrita con el diseño gráfico de situaciones y problemas;
- guías metodológicas de experiencias, utilizadas para familiarizar a los grupos con diversas formas de producción y uso de tecnologías simples y adecuadas a la realidad circundante;
- cartillas y material impreso para la acción con grupos indicando, de manera directa y sencilla, las características del trabajo, formas de organización, normas y recursos y formas de aprovechamiento del apoyo externo.

Uso de multimedia en la enseñanza básica

Se aludía con anterioridad al uso de los medios masivos de comunicación, tales como la radio y la televisión, en programas de enseñanza básica. También se hacía referencia a los resultados poco satisfactorios de las experiencias basadas en estrategias de corte masivo-instruccional. Si bien, en décadas pasadas, se cifraron muchas esperanzas en el uso de estos medios lo cierto es que en términos de alcance y cobertura no dieron los resultados que de ellos se esperaba, ni incidieron significativamente en los logros de aprendizaje (M. Kaplún: 1983).

Las tendencias e innovaciones más recientes se centraron, entonces, en la aplicación de estrategias metodológicas de corte grupal y participativo, algunas de las cuales han sido reseñadas con anterioridad. Dentro de ellas, se redefinió la función de los medios tradicionales de educación y comunicación masiva y se revaloró otros, de corte menos convencional. En alguna medida, desde mediados de los setenta e inicios de los ochenta, las innovaciones en el campo del uso de multimedia se caracterizaron por

la atención destacada prestada al objetivo de producir materiales y utilizar medios que atendieran a la realidad, necesidades e intereses de los grupos a los que se los destinaba. El material impreso, al que se aludía con anterioridad, se ubica también en esta dirección aun cuando persisten algunas tendencias tradicionales en su producción y uso.

Existen estudios de algunas experiencias innovativas que alcanzaron este objetivo con éxito. Tal es el caso del Centro de Producción Audiovisual para la Capacitación (CEPAC/CENCIRA), en Perú, que utilizara el video y material audiovisual como instrumentos de apoyo al trabajo realizado por grupos y comunidades beneficiarias de la reforma agraria (R. Vargas: 1982). Experiencias exitosas de video educativo y producción de material audiovisual pueden encontrarse, también, en programas de alfabetización basados en el método psico-social y otros, más recientes, implementados por organismos no-gubernamentales dedicados al desarrollo de programas de enseñanza básica y organización comunitaria. Entre ellos cabe mencionar las experiencias realizadas por IMDEC, en México, IDAC, en Brasil, CIPCA, en Perú.

En otros casos, se asiste a una combinación de multimedios. Tal es la situación de los programas de educación radiofónica implementados en la mayoría de los países latinoamericanos. En ellos se constata, con frecuencia, el uso de la radio combinado con material impreso donde se incluyen temas relativos a la producción agrícola y la realidad socio-económica. En algunos casos se utiliza la historieta. Entre ellos, como ERBOL en Bolivia, se incluye una hoja del lector para facilitar la relación entre emisores y receptores y la participación de estos últimos en la determinación del contenido del programa radiofónico semanal.

Las innovaciones en el campo de las cartillas y el material impreso, en general, son notorias. El esfuerzo ha estado centrado en romper con las tendencias tradicionales en este campo caracterizadas por:

- predominio de la cartilla única, y dentro de ella la lámina, con la consiguiente reducción de la expresividad total del adulto y de la percepción global de problemas y situaciones sociales;
- masificación de los materiales considerándolos válidos para todo un país, sin considerar la heterogeneidad de las comunidades rurales;

- producción de materiales cerrados en su estructura, sin posibilidades de ser manipulados (R. Vargas: 1982).

Experiencias que innovan en este campo son las mencionadas con anterioridad, que privilegian la combinación de medios (material impreso, cassettes, radio, material audiovisual) elaborados a partir de cada situación y realidad para apoyar la acción directa y el trabajo con grupos. Otras, recurren a la imagen, gráficos y dibujos producidos por los mismos grupos, con el fin de propiciar una reflexión colectiva, sin descuidar los logros de aprendizaje. Otros, por último, utilizan gráficos estadísticos y cuadros simples a partir de los cuales se reflexiona sobre problemas cotidianos ejercitando el cálculo aritmético.

Al tipo de experiencias anteriores se debe agregar lo que existe en el campo de los medios no-conventionales que forman parte de la cultura local y facilitan la expresión y la participación de grupos en el proceso de enseñanza, en la determinación de contenidos, en la producción de materiales y en la propia evaluación de las acciones. Tales son las experiencias que han utilizado el cancionero popular como acervo bibliográfico de la población adulta, el teatro popular, los títeres y otros medios artesanales que contribuyen a disminuir la brecha entre emisores y receptores del mensaje educativo y la transferencia del manejo de los medios a los grupos que se educan.

CAMBIOS EN EL ROL DOCENTE: EL AGENTE EDUCATIVO Y SU FUNCIÓN

La labor docente, tanto en los programas no-escolarizados de enseñanza básica como en aquellos de educación no-formal, raramente recae en el personal docente de la escuela rural, salvo en el caso de programas de educación compensatoria. Los actores principales de estas prácticas reciben el nombre, genérico, de agentes educativos.

Su radio de acción generalmente incluye a las comunidades rurales y los grupos u organizaciones de base. Esto determina la existencia de un tipo de relación educativa de connotaciones distintas a aquellas de la enseñanza básica regular. Estudios al respecto (G. Rama: 1987; A. Aristizabal: 1979) señalan que los agentes educativos pueden ser personal voluntario o personal remune-

rado. La capacitación para el desempeño de su labor es tan variable y diversa como los programas educativos en los que se ocupan, pudiendo distinguirse dos categorías de trabajadores en este campo. Una primera, orienta su función hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una segunda, los dirige hacia procesos de servicio y apoyo a la comunidad.

Pocos son los escritos que informan de los cambios en el desempeño educativo de los agentes educativos. Los estudios dan cuenta más bien de los problemas presentes en el desarrollo de su práctica docente.

Al respecto se señala que, en general, los obstáculos que perciben los agentes educativos para el desempeño de sus funciones provienen de factores internos relativos a la falta de capacitación para el cumplimiento de sus tareas y otros, externos, originados por dificultades propias de las comunidades o grupos con los que se trabaja, como por las carencias derivadas de la falta de recursos frente a la diversidad de objetivos que se propone lograr, entre los cuales se señala:

- aprendizaje de contenidos y materias específicas;
- modificación de comportamientos tradicionales frente a la participación para la resolución de necesidades básicas (salud, nutrición e higiene);
- adopción de innovaciones tecnológicas y nuevas formas de producción;
- cambios en las formas de distribuir y comercializar productos;
- realización de obras de infraestructura;
- incremento en el uso de los medios de comunicación social.

A similares conclusiones llega un estudio sobre la relación educativa en proyectos de educación popular (J. E. García Huidobro: 1985). Aludiendo a los cambios en la relación educador-educando en este tipo de programas destaca que, en ellos, la relación educativa está “preñada” de problemas y ambigüedades. Que si bien la relación tiende hacia la horizontalidad, el diálogo y la colaboración, la asimetría de la relación muchas veces trastoca las buenas intenciones. Textualmente se indica que, quiéraselo o no, en estos procesos educativos interactúan sujetos ubicados en forma diferenciada frente al poder y el saber enfrentándose mundos culturales diversos, portadores de concepciones, órdenes de valores y costumbres diferentes. Situaciones todas que

pueden transformar la colaboración en manipulación y la mejoría en sometimiento.

En una perspectiva más prospectiva, intentando superar las limitantes antes reseñadas, otros estudios (A. Lizaraburu: 1985) señalan las características que debe tener un agente educativo dedicado a desarrollar programas no-formales de enseñanza básica. Entre ellos se menciona:

- identificación con los intereses de los grupos con los que se trabaja;
- capacidad para establecer relaciones directas, horizontales con las organizaciones de la comunidad;
- personalidad anti-autoritaria y anti-dogmática;
- iniciativa y capacidad de liderazgo;
- capacidad para trabajar en equipo y fomentar el trabajo autónomo de los grupos;
- capacidad para investigar, planificar, implementar y evaluar actividades institucionales y gremiales;
- conocimiento de la problemática socio-económica, política y cultural a nivel nacional, regional y local;
- conocimiento de la lengua nativa de las zonas de trabajo;

Se sabe de algunas experiencias de formación de agentes educativos que se sitúan en esta dirección sin que existan registros sobre su evolución, ni se disponga de evaluaciones sobre su quehacer educativo. Ello lleva a concluir que, en este caso al igual que en el campo de la formación del docente rural, éste es un terreno abierto a la innovación y al cambio. Si bien algunos programas ofrecen pistas fructíferas en cuanto a las características personales y profesionales de un potencial agente educativo, lejos se está aún de haber formulado políticas o estrategias respecto de su perfil, formación y desempeño laboral.

IV. A Modo de Conclusiones

CONCLUSIONES INICIALES

De lo expuesto en los capítulos precedentes conviene resaltar que el objetivo último de las innovaciones en los niveles básicos de la enseñanza rural es ofrecer a esa población las mismas oportunidades que se otorgan a la población urbana a través de estrategias y programas educativos que se adapten a la realidad del medio y a las necesidades de sus destinatarios, sean éstos niños, jóvenes o adultos.

Una educación que fomente la participación grupal en la gestión y desarrollo del proceso educativo, que propicie la utilización de los recursos disponibles en el medio para la solución de problemas locales y proporcione los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para mejorar las condiciones de vida y de trabajo que imperan en el medio. Esto es, que el aprendizaje de la

lectura, la escritura y el cálculo no se transforme en un fin en sí mismo sino que se integre a procesos más amplios de mejoría de la calidad de vida, manejo de tecnologías, formación de cuadros técnicos y fortalecimiento de aquellas organizaciones que facilitan la intervención de la población rural en los procesos de toma de decisiones.

Tales innovaciones dejan lecciones valiosas en torno de los elementos a tomar en cuenta cuando se formulan estrategias de enseñanza básica para las zonas rurales. La más relevante, quizás, es la relativa a la atención que debe prestarse a la diversidad de situaciones que es dable encontrar en estas zonas. El medio rural es reconocidamente heterogéneo. Ello hace difícil, sino imposible, aludir al diseño de estrategias comunes a los países o a zonas o regiones determinadas.

En este contexto, uno de los aportes más significativos de las innovaciones reseñadas es partir de la premisa que a situaciones diversas corresponde, también, estrategias educativas diferentes. No tienen iguales necesidades, ni plantean iguales requerimientos educacionales los grupos que viven y trabajan en zonas donde predominan estructuras y formas tradicionales de producción o, en otras, que se encuentran modernizadas o en abierto proceso de modernización. Tampoco son iguales las demandas educativas en zonas donde, habiéndose dado procesos de reforma agraria, se ha generado una dinámica social que facilita el surgimiento de modalidades educativas, formales y no-formales.

La caracterización de las zonas rurales en un país o una región no sólo remite a la estructura de la propiedad, el trabajo e ingreso a los sistemas de producción en general. La innovación educativa en el campo también presta especial importancia a las características culturales de la población a la que dirige sus programas, sus valores y comportamiento, sus aspiraciones y expectativas. Especialmente, su lengua y códigos de comunicación. Tampoco descuidan los aspectos relacionados con la organización social y la estructura de poder local, regional y nacional. Muchas experiencias que omitieron estos aspectos no consiguieron los resultados esperados. Otras, en cambio, que empezaron utilizando estas premisas en prácticas de corte experimental acabaron siendo adoptadas para una zona en su conjunto, cuando no para el país.

A las características de las zonas y la población destinataria de las propuestas innovadoras en la enseñanza básica, se suman la identificación de los vacíos y problemas que presenta la educación como sistema y la escuela como institución, cuando de las zonas rurales se trata. La mayoría de las experiencias reseñadas supone la necesidad de reconceptualizar los fines y funciones de la enseñanza básica e introducir cambios en la estructura y funcionamiento de la escuela con los propósitos siguientes:

- garantizar la enseñanza básica obligatoria a los niños en edad escolar y compartir, con otros sectores, la tarea de atender a quienes no accedieron a la escuela o no lograron finalizar el ciclo de enseñanza básica;
- aportar a la solución de los problemas que afectan a una zona o localidad, satisfacer necesidades básicas de la familia rural y proporcionar una educación vinculada al trabajo, a la organización y a la vida cotidiana, impulsando la participación de grupos y comunidades en la gestión del currículo y desarrollo de los procesos educativos;
- desarrollar en niños, jóvenes y adultos un espíritu crítico-analítico y la capacidad de reacción ante nuevas situaciones utilizando metodologías que propicien la unidad de lo formal y lo no-formal y que, como tal, articule la escuela con otros sectores e instituciones del medio y apoye iniciativas de desarrollo y organización local.

Todas las experiencias de innovación dejan en claro que, operativamente una unidad escolar o programas educativos con tales características requieren de cambios de estructura y otros, igualmente importantes, en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas zonas. Son cambios que remiten al contenido de la educación y metodologías de enseñanza, a los textos y materiales educativos y, sobre todo, a la formación y perfeccionamiento del docente rural. En este sentido aportan elementos susceptibles de ser utilizados en la formulación de políticas o el diseño de estrategias de enseñanza básica para el medio rural. A ellos se hará referencia en los puntos a seguir.

Elementos para el diseño de estrategias de educación básica para el medio rural

De las innovaciones descritas con anterioridad, la mayoría contempla la introducción de cambios en los aspectos antes reseñados las que, en general, se formulan en los términos siguientes:

- en términos de estructura, concebir la nueva estructura educativa en una doble perspectiva: como una unidad escolar y una base de apoyo físico al desarrollo local y comunitario, situada, integrada y vital;
- en cuanto a los contenidos, elaborar políticas curriculares flexibles y diversificadas que integren los ámbitos de la educación formal y no-formal, prevean mecanismos de articulación intra e intersectorial y abran espacio a la participación de la comunidad local en la gestión y desarrollo del currículo;
- con respecto a las estrategias metodológicas, formular métodos y elaborar materiales de enseñanza que atiendan a la realidad, intereses y necesidades del hombre de campo y su familia sin descuidar la atención que debe prestarse a los logros de aprendizaje;
- por último, pero no por ello menos importante, capacitar al docente rural y personal técnico, en general, para actuar de acuerdo con las características del medio y desarrollar una labor articulada que tenga por norte la satisfacción de las necesidades educativas de la población rural.

Para cada uno de estos aspectos, las experiencias formulan lineamientos específicos a los cuales se alude en los puntos a seguir.

1. Elementos para la reestructuración del sistema escolar

Aparentemente las zonas rurales continuarán marcadas por la existencia de escuelas incompletas, con una dotación docente inadecuada al número de alumnos con que cuenta y con un predominio de cursos multigraduados. Ello ayuda a explicar el énfasis que colocan las distintas experiencias de innovación en la necesidad de crear redes escolares, conformadas por establecimientos de distinto tipo, a fin de ofrecer mayores oportunidades educativas a la población en edad escolar y servir como base de apoyo al desarrollo de otros programas de desarrollo, social o educativo.

En esta perspectiva se sitúan los sucesivos esfuerzos de descentralización e integración educativa. En esta línea de objetivos se sitúan, también, las recomendaciones respecto de las funciones de la escuela rural. Al respecto se señala que ésta debe concebirse como una unidad situada en el medio, integral en el sentido de considerar todos los problemas de su localidad y vital, en el sentido de:

- proporcionar a la población en edad escolar los rudimentos básicos de la lectura, escritura y el cálculo y, a la vez, compensar déficits sociales (salud, alimentación) y propiciar la integración social;
- ofrecer a los jóvenes un aprendizaje activo y adecuado a la realidad capaz de integrar los conocimientos básicos, la recreación y la iniciación agrícola;
- ofrecer a la población adulta programas educativos acordes a sus necesidades e intereses y, sobre todo, orientados a la resolución de problemas por vías de una acción organizada (C. Borsotti: 1986).

Se está lejos aún de conseguir tales objetivos. Lograrlos implica no sólo una reestructuración de la escuela en estas zonas sino, también, una redefinición de los fines y funciones de la educación rural. Se requiere, a la vez, de soluciones integrales que abordando aspectos estructurales se ocupe, también, de aquellos relativos al currículo escolar, la formación docente y el desarrollo de programas no-formales de enseñanza básica.

2. Elementos de innovación curricular

- Formular planes y programas flexibles y con posibilidades de adecuarse a la realidad, necesidades e intereses de la comunidad rural y, más específicamente, al mundo concreto del alumno y su experiencia de vida y de trabajo.
- Adaptar los programas para las demandas que sobre ellos imponen las políticas de desarrollo regional y local a fin de asegurar una articulación entre la enseñanza básica y las oportunidades laborales y organizativas que éstos abren.
- Incorporar al currículo escolar la experiencia de trabajo de los niños correlacionando las asignaturas básicas con sus prácticas agrícolas y otras propias de la economía familiar, incorporando a la familia a la tarea de compartir el aprendizaje de los

niños satisfaciendo, a la vez, sus propias necesidades de educación básica.

- Articular las actividades formales de enseñanza básica con otras, no-formales, que contribuyan a una mejoría de las condiciones de vida del núcleo familiar.
- Incorporar como temáticas de los programas formales y no-formales de enseñanza básica, nociones y conceptos sobre ecología y protección de recursos naturales, aprovechamiento de los recursos locales e información y conocimientos tecnológicos.
- Promover, por vías de todas las modalidades y medios de educación, una participación efectiva de los destinatarios de la acción educativa en la gestión y desarrollo de su propia educación.

3. Elementos de innovación metodológica

Los cambios en las metodologías de enseñanza son otro aspecto considerado clave en la tarea de integrar escuela-trabajo y vida cotidiana así como escuela-comunidad. Las experiencias reseñadas en capítulos anteriores dan cuenta de los esfuerzos realizados en este campo, destacándose los elementos siguientes:

A nivel de programas regulares de enseñanza:

- Priorizar la utilización de técnicas grupales de enseñanza y propiciar el trabajo colectivo en torno a la solución de los problemas enfrentados cotidianamente por la familia y la comunidad local.
- Utilizar instrumentos simples de investigación social para realizar estudios sobre el medio, sus características, estructura de poder local, valores y creencias utilizando sus resultados con fines pedagógicos.
- Utilizar metodologías de educación dirigida y programada para atender a quienes, por razones de trabajo, no pueden asistir en forma regular a la escuela.

A nivel de programas no-formales de educación:

- partir de la realidad de los educandos, de sus experiencias de vida y de trabajo, sus creencias y valores, para elaborar el contenido programático de la educación;
- correlacionar las asignaturas básicas con las necesidades más inmediatas de los participantes de un programa, situándolas en

la perspectiva de aportar a la solución de problemas económicos y sociales;

- propiciar relaciones horizontales y dialógicas en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la participación de quienes se educan en la gestión curricular.

4. Elementos de innovación en los textos y materiales de enseñanza

Lo más evidente en lo que a textos y materiales de enseñanza se refiere es el énfasis que se coloca en forma y contenido. En cuanto a la primera, destaca la necesidad de elaborar textos y materiales de bajo costo, simples y de fácil manejo, tanto para alumnos como para profesores.

En cuanto al contenido, el énfasis está puesto en la adecuación a la realidad y a los problemas del medio y las características de las localidades y pobladores de la zona.

En el caso de los materiales utilizados en el marco de los sistemas regulares de enseñanza, con niños de 5 a 14 años, las modificaciones más significativas se centran en el diseño y el tipo de láminas que utilizan los textos y materiales educativos habiéndose obtenido mejores resultados con aquellos que estimulan la capacidad de análisis e investigación del medio y posibilitan a los niños avanzar a ritmos diferentes. En el caso de jóvenes y adultos, los materiales constituyen fuente de motivación para el estudio de situaciones y problemas así como elemento, para ejercitar habilidades y destrezas básicas.

Lo anterior deriva de lo que indican las experiencias seleccionadas para este trabajo. Es notoria, sin embargo, la falta de estudios en torno de la forma y contenido de textos escolares y materiales de enseñanza-aprendizaje no sólo en torno de los problemas que afectan la educación básica rural sino para los programas educativos en su conjunto.

Los desafíos de innovar en la formación del docente rural

El docente rural y su formación parecen ser una piedra angular en todas las experiencias de innovación educativa, sean estas formales o no-formales. Paradojalmente, son pocos los estudios que dan cuenta de experiencias en este campo. Menos aún, los que

evalúan los resultados de una innovación tomando como eje de análisis al profesor rural y su práctica docente.

La mayoría de los elementos relativos a la formación de profesores está presente al interior de cada una de las experiencias de innovación pudiéndose identificar, dentro de ellas, algunos factores susceptibles de orientar futuras acciones en este campo. Entre ellas cabe destacar los siguientes:

- formular programas de formación que habiliten al profesor rural para adaptar normas y directrices, cuanto planes y programas, a la realidad del medio e intereses de sus destinatarios;
- proporcionar al docente rural una formación que les facilite el trabajo con cursos multigrados e instrumentos que le permitan realizar una programación curricular que integre las necesidades e intereses de las familias y los niños al desarrollo del proceso educativo;
- capacitar a los docentes para aprovechar todos los recursos disponibles a nivel local para apoyar el desarrollo del proceso pedagógico habilitándolo, a la vez, para abrir la escuela a la comunidad y articular los programas educativos de otros organismos que actúan en el sector.

Dado la importancia de este actor social, dentro y fuera del proceso educativo, el campo se encuentra prácticamente abierto a la innovación educativa y a la formulación de políticas que aborden no sólo aspectos de su desempeño en la escuela sino también otros relacionados con su situación laboral, condiciones de trabajo y participación en la gestión de los cambios que vengán a afectar la estructura y funcionamiento de la escuela rural y el desarrollo de programas no-formales de enseñanza básica.

Elementos de innovación en los programas no-formales de enseñanza básica

En general, las innovaciones en este campo se proponen objetivos similares a aquellas que apuntan a una transformación de la estructura y funcionamiento de la escuela en estas zonas. En este sentido, quizás el elemento más destacable de las experiencias reseñadas es el de la sugerida vinculación de los programas de enseñanza básica, incluyendo aquí la alfabetización, con el tipo de

actividades desarrolladas por las comunidades y organizaciones en el campo. Como lo es, también, el supeditar la adquisición de las nociones básicas de la lectura, escritura y el cálculo, a otros procesos en las áreas de:

- formación tecnológica, relacionada con el conjunto de medios que permiten una mejor utilización de los recursos disponibles y los de potencial disponibilidad en los procesos de producción agrícola;
- formación técnica, que incluye el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que grupos e individuos deben dominar para el manejo de los procesos de gestión y operación de un proyecto productivo o una organización social;
- formación social, que incluye todas aquellas actividades que involucran a la comunidad en su conjunto, y particularmente a la familia rural, vinculándose muy directamente con la mejoría de la calidad de vida en estas zonas.

Transformar la escuela en una base de apoyo físico para el desarrollo de tales objetivos significa, pues, proceder en forma articulada con:

- organismos públicos y privados que desarrollen programas conducentes a mejorar la calidad de vida y condiciones de trabajo en las zonas rurales;
- entidades que implementan programas de desarrollo rural y generan empleos requiriendo de una población letrada y capacitada para el desempeño de tareas específicas;
- organizaciones sociales que a nivel local o comunitario impulsan proyectos de desarrollo económico y social precisando de conocimientos y habilidades básicas para el logro de sus objetivos.

Algunos programas que articularon la labor de la escuela con aquella de otros organismos públicos de desarrollo rural parecen haber rendido frutos positivos en décadas pasadas. Sin embargo, resulta altamente inconveniente que no existan registros sistemáticos sobre la evolución de estas experiencias ni evaluaciones de sus resultados. La mayor parte de los estudios y evaluaciones sobre los resultados de una articulación entre enseñanza básica y proyectos de desarrollo, son micro-experiencias de desarrollo educativo. Si bien esta información resulta valiosísima cuando se trata de utilizar la experiencia acumulada, queda también en evi-

dencia, la necesidad de acompañar el desarrollo y evaluar los resultados de programas de cobertura regional y nacional.

Elementos de innovación en el uso de multimedia

Como se indicara, uno de los campos donde se ha procedido a innovar en función de las limitantes percibidas a lo largo del desarrollo de los programas educativos es aquél de la educación radiofónica y el uso de multimedia.

Se asiste, hoy, a una revalorización de los medios de comunicación como instrumento educativo, particularmente por lo que significan en términos de cobertura. Se asiste, también, a una revalorización de las estrategias participativas y grupales de enseñanza donde los medios juegan un papel de apoyo y complementariedad sin sustituir la relación cara-a-cara.

Siendo la de la educación radiofónica una de las áreas donde se han realizado mayores esfuerzos de sistematización y evaluación de experiencias, son múltiples y variados los elementos susceptibles de ser utilizados en la formulación de estrategias de enseñanza básica para el medio rural. La mayoría de ellos han sido incluidos en el acápite en que se da cuenta de estas experiencias. Cabe sólo destacar que en las zonas rurales, sobre todo en localidades apartadas, la radio es considerada un medio de comunicación inter-comunidades y una forma de vincularse con el mundo exterior. El material impreso es coleccionado para conformar pequeñas bibliotecas familiares. Las grabadoras y el uso de cassettes se ha popularizado en estas zonas y existen en muchos hogares. De ahí la importancia de considerarlos como instrumentos útiles a cualquier nuevo intento por ofrecer más y mejor educación a los pobladores del medio rural.

CONCLUSIONES FINALES

Se señalaba al introducir el contenido de este texto que éste se centraba en la revisión de los estudios existentes sobre innovaciones educativas y enseñanza básica en el medio rural. Se decía, también, que con ello se esperaba aportar con antecedentes, em-

píricos y conceptuales, que contribuyeran a orientar el diseño de futuras acciones en este campo.

En este sentido, queda claro que las zonas rurales tienen su propia especificidad. Que ya no es dable continuar operando en el medio implantando currículo de vigencia nacional o desarrollando programas que no atiendan a las características de estas zonas y a los intereses de sus destinatarios. Queda en evidencia, también, que la innovación educativa es un factor necesario pero no suficiente para dar cuenta de las transformaciones educativas que se requieren para el campo. Se hace necesario, pues, formular políticas educacionales para estas zonas y abordar, integralmente, los problemas educativos de la población rural.

Como se indicara, no se puede continuar abordando en forma separada los problemas relativos a la estructura y funcionamiento de la escuela en estas zonas o aquellos que dicen relación con la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje o la formación del docente rural. Como no se puede continuar dicotomizando, al menos en el nivel de la enseñanza básica, entre programas formales y no-formales de educación.

A partir de los elementos enunciados con anterioridad es posible, pues, empezar a buscar fórmulas para integrar estas prácticas educativas, mejorar el rendimiento de los sistemas escolares y la calidad de la enseñanza en estas zonas. Junto a lo anterior se hace necesario, también, formular una política de investigaciones o definir áreas de estudio, a través de las cuales se puedan dilucidar muchas de las interrogantes que plantean experiencias pasadas y las que se abren a partir de la decisión de introducir cambios en sistemas y de prácticas educativas en el campo.

De no realizarse un esfuerzo en el anterior sentido, es posible prever que se continuará decidiendo y experimentando a partir de premisas erradas o interrogantes no-resueltas, desaprovechando todo lo que tiene de valioso la experiencia acumulada. Identificar vacíos de información y evaluar el desarrollo de experiencias pasadas y de otras actualmente en curso, es otro de los desafíos del tiempo presente. Tal vez con ello se logre aportar con nuevos antecedentes a quienes, al innovar, abrieron nuevas posibilidades educativas al hombre de campo y su familia y, en algunos casos, labraron también espacios para la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Referencias Bibliográficas

- Alberti, G., et. al.*, Aspectos Sociales de la educación rural en el Perú, Perú Problema 8, Campodónico Ed., 1972.
- Aristizabal, A.*, El agente educativo en los procesos de educación no-formal, FEPEC/CEDEN, Colombia, 1979.
- Amtmann, C., et. al.* Educación y Desarrollo Rural. Universidad Austral de Chile, Santiago, Chile, 1985.
- Alaix, R.*, Educación Básica Rural en América Latina. Algunas experiencias. CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1985.
- Borsotti, C.*, Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1986.
- Brasil, MEC.*, O ensino supletivo na legislação brasileira, Brasilia, 1976.
- Cariola, P.*, Del macetero al potrero. Experiencias de educación popular y reflexiones para su masificación. CIDE, Santiago, Chile, 1985.

- Calazans, J., et. al.*, Questoes e Contradicções da educação rural no Brasil. In Werthein, J. et. al., Educação Rural no Terceiro Mundo, Paz e Terra Ed., Rio de Janeiro, Brasil, 1981.
- Carnoy, M., et. al.*, Cuba. Cambio económico y reforma educativa. Ed. Nueva Imagen, México D. F., México, 1980.
- Cárdenas, J. E.*, Acciones de descentralización y nuclearización educativa en Ecuador, Unesco/OREALC, Santiago, Chile, 1978.
- Centro de Información, Estudio y Documentación*, Reforma Educativa y lucha de clases, Lima, Perú, 1980.
- Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica*. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo, Montevideo, Uruguay, 1977.
- CIPCA*, Educación popular y alfabetización, Mimeo, Lima, Perú, 1981.
- Contreras, E.*, La sistematización de la práctica de la educación radiofónica. La experiencia del proyecto ASER. En Gajardo, M., Teoría y Práctica de la Educación Popular, CREFAL, Patzcuaro, México, 1985.
- Coombs, P. H.*, New paths to learning for rural children and youth, UNICEF, New York, 1973.
- Chaparro, F.*, Modelo y currículum de la Primaria Intensiva para Adultos. En Educación de Adultos, Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo, CNTE/GFE/CEE, México, 1983, pp. 27-45.
- Chaparro, F.*, Alternativas de educación básica para adultos. En Proyecto Principal de Educación, Boletín No. 10-11, Santiago, Chile, 1986, pp. 40-55.
- Dengo, M. E.*, Tendencias sobre innovaciones de los contenidos y métodos de la educación para las áreas rurales de Centroamérica y el Caribe, Unesco/OREALC, Santiago, Chile, 1986.
- De Anda, M. L.*, Educación de Adultos. Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo. CNTE/GFE/CEE, México, 1983.
- De Lella, C.*, Segregación y Mito en la PRIAD. En Educación de Adultos. Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo, *Op. cit.* pp. 59-85.
- Eggington, E., et. al.*, Programas de Desarrollo Rural y Expectativas Campesinas: la experiencia de Colombia. En Revista de Estudios Educativos, Vol. VI, No. 3, 1976.
- Ezcurra, A. M.*, Los textos de la PRIAD. Análisis de Contenido. En Educación de Adultos. Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo, *Op. cit.*, pp. 45-59.

- FAO, Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural, Centro Nacional de Investigaciones Agrarias, México, 1982.
- FAO/Unesco, Educación básica y desarrollo rural. Estrategias para su integración, Santiago, Chile, 1988.
- Ferrer, R., La educación de adultos en Cuba. Ministerio de Educación, La Habana, Cuba, 1976.
- Gajardo, M., Educación de Adultos en América Latina. Problemas y Tendencias, Unesco/OREALC, Santiago, Chile, 1983.
- Gajardo, M., De Andraca, A. M., Trabajo infantil y escuela en las zonas rurales, FLACSO, Santiago, Chile, 1988.
- Gajardo, M., Pesquisa Participante na America Latina, Brasiliense Ed., São Paulo, Brasil, 1986.
- Gajardo, M., et. al. El desarrollo de la capacitación campesina en Chile: 1960-1970, PIIE Estudios, 2 vol., 1972.
- García, A., Experiencias de Innovaciones Educativas: Cuba, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Unesco/OREALC, No. 10-11. Santiago, Chile, 1986, pp. 5-21.
- García Huidobro, J. E., Alfabetización y Educación de Adultos en la Región Andina, Unesco/CREFAL, CREFAL, México, 1982.
- García Huidobro, J. E., La relación educativa en proyectos de educación popular. In, Gajardo, M., Teoría y Práctica de la Educación Popular, CREFAL, México, 1985.
- Guzmán, J. T., Alternativas para la educación en México, Ed. Guernika, México, 1978.
- IICA, Educação no Meio Rural. Experiencias Curriculares em Pernambuco, Brasiliense Ed., São Paulo, 1984.
- INIDE, El fenómeno educativo en el medio rural, 3 vol., Mimeo, Lima, Perú, 1976.
- IICA/OEA/ICAE, Educación de Adultos y Empresas Comunitarias en el Desarrollo, Mimeo, San José, Costa Rica, 1978.
- INEP, Educação no Meio Rural, IJUI, 1982.
- Kaplún, M., Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos, Unesco/OREALC, Santiago, Chile, 1983.
- Latapí, P., Educación no-formal de adultos en América Latina. In, Gajardo, M., Teoría y Práctica de la Educación Popular, *Op. cit.* pp. 288-335.
- La Belle, T., Non-formal Education in Latin America, Praeger Ed., New York, 1986.
- Le Boterf, G., La investigación participativa como proceso de edu-

- cación crítica. En Varios Autores, Investigación Participativa y Praxis Rural, Mosca Azul Ed., Lima, Perú, 1981, pp. 103-121.
- Lizarzaburu, A.*, La formación de promotores de base en programas de alfabetización, Unesco/CREFAL, México, 1985.
- Louríe, S.*, Panamá y Honduras. Un modo prometedor de asociar la educación y el trabajo productivo. En Resúmenes Analíticos en Educación 185-209, Reduc, CIDE, Santiago, Chile.
- McAnany, E.*, Impacto de las escuelas radiofónicas de América Latina en la educación. En Revista de Estudios Educativos, Vol. V, No. 2, 1976, pp. 9-25.
- Maestro, G.*, Bibliografía Anotada sobre educación polivalente, Redal, Unesco/OREALC, Santiago, Chile, 1987.
- Ministerio de Educación (IX Región)*, Innovación curricular para las áreas rurales e indígenas de la IX Región, Mimeo, Temuco, Chile, 1970.
- Ministerio de Educación*, Comisión de Reforma de la Educación, Reforma de la Educación Peruana, Informe General, Lima, Perú, 1970.
- Naciones Unidas*, Las transformaciones rurales en América Latina ¿Desarrollo o Marginación? En Cuadernos de la CEPAL No. 26, Santiago, Chile, 1979.
- Naciones Unidas*, El desarrollo de América Latina y sus repercusiones en la educación. Alfabetismo y Escolaridad Básica. En Cuadernos de la CEPAL No. 4, 1982.
- Navarro Torres, C.*, Educación de Adultos en Venezuela, Mineduc, Dirección de Educación de Adultos, Caracas, Venezuela, 1976.
- Prada, A.*, Intereducación y centros de animación cultural. En Educación y Sociedad, Unesco/CEPAL/PNUD/Unicef, Santiago, Chile, 1980, pp. 191-207.
- Rama, G.*, Estilos Educativos. En Educación y Sociedad, *Op.cit.* pp. 61-77.
- G. Rama (Coord.)*, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1987.
- Rama, G.*, Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En La educación popular en América Latina, Kapelusz Ed., Buenos Aires, Argentina, 1984.
- Richards, H.*, Evaluación de la acción cultural, CIDE, Santiago, Chile, 1985.
- Rocha A., M. H.*, Trabalhador Infantil e escolarização no meio rural, Zahar Ed., Río de Janeiro, Brasil, 1983.

- Ruiz, G.*, La escuela familiar agrícola de Alto Chelle. En Amtmann, C., et. al., Universidad Austral de Chile, 1985.
- Rivero, J.*, La educación no-formal en la reforma peruana, Unesco/CEPAL/PNUD, Buenos Aires, Argentina, 1979.
- SEEC/PE*, Sistema Integrado de Educação Rural (SIER), Secretaría de Educação do Estado de Pernambuco, 1982.
- SEEC/Ceará*, Experiencia de Educação Rural Integrada, Secretaría de Educação do Estado de Ceará, Fortaleza, 1982.
- Schmelkes, S.*, Estudio de evaluación aproximativa de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara. En Revista de Estudios Educativos, Vol II, No. 2, 1972, pp. 11-35.
- Schmelkes, S.*, La educación rural en el capitalismo dependiente. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol X, No 3, 1980, pp.29-50.
- Sierra, S.A.*, Las Misiones Culturales, SEP-Setentas, México, 1973.
- Subirats, J., et.al.*, La escuela ayllú. El porqué de un fracaso, CE-BIAE, Mimeo, La Paz, Bolivia, 1977.
- Tobin, A.*, Escuela Rural Productiva, CIE, Cuaderno No. 24, Buenos Aires, 1977.
- Unesco/OREALC*, Metodología de la planificación de la educación para el desarrollo rural integrado, Boletín de Educación No. 23-24, 1978.
- Unesco/CEPAL/PNUD/Unicef*, Educación y Sociedad en América Latina, Unicef, Santiago, Chile, 1980.
- Unesco/OREALC*, Alternativas de Educación Básica de Adultos, Seminario Taller Regional, Santiago, Chile, 1987.
- Vallecillo, E.*, la Cruzada de Alfabetización en Nicaragua, Mimeo, 1984.
- Vargas, R.*, Materiales Educativos y Postalfabetización, CREFAL, México, 1982.
- Varios Autores*, Educación de Adultos en el contexto de la revolución peruana, DIGEBALIC, Lima, Perú, 1984.
- Wanderley, L. E.*, Parámetros sociológicos da inovação. En García, W., Inovação Educacional no Brasil, Cortez Ed., São Paulo, 1980, pp. 30-55.
- White, R.*, La educación básica y el cambio estructural, ACPO, Colombia, 1978.

OTROS TITULOS PUBLICADOS

Aportes para una pedagogía de la paz, por Esther de Zavaleta. 1986.

Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina, por Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva. 1987.

Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico, por Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón. 1987.

Mirando al futuro del desarrollo humano en América Latina y el Caribe, Seminario Regional sobre universalización de la educación –UPEL– Programa de cooperación UNICEF/Unesco. 1987.

unesco
OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION
PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE
OREALC