



Sistematización del Seminario Internacional

Acceso y Conclusión de la Educación Secundaria: los retos y posibilidades del campo



Sistematización del Seminario Internacional

Acceso y Conclusión de la Educación Secundaria: los retos y posibilidades del campo

Manaus, del 3 al 5 de diciembre de 2018

Realización



Coordinación Técnica



*“Las opiniones, datos y análisis de este libro son
responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente
los puntos de vista del UNICEF”.*

EDITORIAL

Esa publicación y el Seminario "Acceso y conclusión de la educación secundaria: los retos y posibilidades del campo" lo cual fue sistematizado, tuvo el apoyo e fue revisado por el Despacho Latinoamericano y caribeño de UNICEF.

REALIZACIÓN

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

Florence Bauer - Representante de UNICEF en Brasil

Paola Babos - Representante Adjunta de UNICEF en Brasil

Ítalo Dutra - Jefe de Educación de UNICEF en Brasil

Michael Klaus - Jefe de Comunicación y Alianzas de UNICEF en Brasil

NÚCLEO EDITORIAL

Matheus Rangel, Júlia Ribeiro y Ítalo Dutra (Educación), Elisa Meirelles Reis (Comunicación), Paula Marques y Boris Diechtiareff (datos estadísticos), CENPEC (Leticia Araújo Moreira da Silva, Márcia Coutinho e Alba Cerdeira).

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Producción de contenidos: Matheus Rangel, Júlia Ribeiro, Paula Marques, Monica Prestes, Livia Anselmo, Beatriz Lomonaco.

Diseño gráfico, cubierta y diagrama: Vilmar de Oliveira

COORDINACIÓN TÉCNICA

CENPEC

Directora Ejecutiva - Mônica Gardelli Franco

Directora de Tecnologías Educativas en Acción - Maria Amabile Mansutti

Gerente de Tecnologías Educativas en Acción - Wagner Antônio dos Santos

Técnica de Programas y Proyectos responsable - Leticia Araújo Moreira da Silva

APOIO TÉCNICO

Luisa Roa

FOTOS

Samara Nunes y Juliana Pesqueiro

PRESENTACIÓN

La educación es un derecho fundamental y una herramienta decisiva para el desarrollo de las personas y de la sociedad. La creciente complejidad del desarrollo humano y social de la población mundial ha producido impactos educativos.

Las múltiples ruralidades presentan diversas posibilidades y retos para los que habitan, producen, enseñan y estudian en estas localidades. Los sistemas educativos necesitan relacionarse directamente con la vida en la comunidad de la cual pertenecen y con la cual presentan una conexión entre el presente, el pasado y el futuro.

La publicación que se presenta tiene como objetivo sintetizar las discusiones más importantes y los aprendizajes que surgieron en el Seminario Acceso y Terminalidad de la Escuela Secundaria: los desafíos de las ruralidades, realizado en Manaus, entre los días 03 y 06 de diciembre de 2018 por el UNICEF en parceria con el CENPEC.

En el Seminario tuvimos la oportunidad de escuchar diferentes personas que participan y discuten cotidianamente la educación escolar en estas ruralidades a partir de visiones y relatos extremadamente diferentes como: gobiernos, universidades, consejos de educación, movimientos sociales y escuelas, con posibilidad de discutir no solamente la realidad brasileña, pero también la de Latinoamérica.

Cada niño, niña y adolescente debe estar en la escuela: sea los que viven en el medio de la Floresta Amazónica o en la Patagonia. Toda la infancia y adolescencia tiene el derecho de aprender tanto los del Semiárido Brasileño como los de los Andes.

¡Buena lectura!



www.unicef.org.br
www.facebook.com/unicefbrasil
www.twitter.com/unicefbrasil
Instagram: @UnicefBrasil

Ítalo Dutra

*Jefe de Educación
de UNICEF en Brasil*



Índice

SEMINARIO

11 INTRODUCCIÓN

04/12/2018

15 CONFERENCIA INAUGURAL

La educación secundaria en el contexto rural de los países del Mercosur. *Silvina Corbetta y Rita Gomes do Nascimento*

22 RONDA DE CONVERSACIÓN 1

Formación de profesores de enseñanza media en el siglo XXI. *Mariana Martins de Meireles y Olga Zattera*

26 RONDA DE CONVERSACIÓN 2

Innovación curricular en el contexto rural, las clases multigrado, los modelos itinerantes y la Pedagogía de la Alternancia. *Maria Cristina Vargas, Maria das Graças Serudo Passos y Ornella Lotito*

05/12/2018

31 RONDA DE CONVERSACIÓN 3

Calidad educativa en las escuelas secundarias rurales. *Emilson Frota de Lima, Elías Prudent y Catarina Malheiros da Silva.*

36 RONDA DE CONVERSACIÓN CON ADOLESCENTES

Los desafíos y posibilidades de la enseñanza media mediada por las TICs.

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- 42 Enseñanza media y territorios rurales: calidad educativa para adolescentes y jóvenes. *Catarina Malheiros da Silva*
- 51 La obligatoriedad de la educación secundaria en la modalidad de educación rural: tendencias y desafíos en la Argentina. *Elías Prudent*
- 67 Desafíos y avances en la educación escolar indígena en la Amazonía. *Emilson Frota de Lima y José Mario dos Santos Ferreira*
- 77 Educación Rural: la lucha de las poblaciones rurales por una Educación para la Emancipación. *Maria Cristina Vargas*
- 87 Pedagogía de la Alternancia en Amazonas. *Maria das Graças Serudo Passos*
- 97 La Enseñanza Media, la escuela rural y el trabajo docente en el siglo XXI: (in)certezas sobre la formación docente en Brasil. *Mariana Martins de Meireles*
- 112 Condiciones necesarias para la formación docente rural. *Olga Zattera*
- 123 Política de Educación de Campo en Brasil. *Rita Gomes do Nascimento*
- 134 Panorama de la Educación Secundaria en América Latina (con énfasis en pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes). *Silvina Corbetta*

Seminario



FOTO: JULIANA PESQUEIRO

INTRODUCCIÓN

En medio de la selva amazónica, en el sertón de Bahía, en el Pantanal o en la pampa argentina, las escuelas rurales tienen un gran desafío en común: la misión de ofrecer una educación de calidad a todos los niños y adolescentes que viven en el contexto rural. Compartiendo dificultades de diversa índole, las escuelas rurales demandan mejoras en la infraestructura - electricidad, agua, refrigerios y acceso a Internet; en el transporte escolar, ya sea terrestre o fluvial, así como en la formación específica de los profesores de estas comunidades. La importancia de valorar la identidad rural y comunitaria en el contexto escolar y la promoción de la innovación en las prácticas pedagógicas curriculares, integrando el conocimiento tradicional en el currículo de las escuelas rurales también son temas muy importantes para los actores involucrados. Estos desafíos, una vez superados, pueden transformar la vida de miles de estudiantes al ofrecer posibilidades concretas para completar la educación secundaria¹ y acceder a la educación superior.

Todos estos temas fueron el foco de tres días de inmersión en las diversas realidades de la educación rural en América Latina, durante el *Seminario Internacional Acceso y Conclusión de la Educación Secundaria: los desafíos y posibilidades del campo* que reunió a ponentes de Brasil y Argentina, representantes de organismos de gestión, entidades de clase, educadores, investigadores, docentes y estudiantes de escuelas rurales, en la Universidad Federal de Amazonas (UFAM) en Manaus, entre el 3 y el 5 de diciembre de 2018. El seminario fue una iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) con la creación del Centro de Estudios e Investigación en Educación, Cultura y Acción Comunitaria (CENPEC) y tuvo como objetivo iniciar el diálogo para la construcción de una agenda regional de educación en el campo y proponer acciones para el desarrollo de actividades de investigación y producción de evidencias para mejorar las acciones de los gobiernos a nivel nacional y regional.

La elección de los temas del seminario se realizó en línea con los representantes de las oficinas de UNICEF en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, quienes definieron los puntos esenciales para la discusión sobre la educación secundaria en el campo.

1. De modo geral, o termo “educação secundária” refere-se à etapa educacional que trabalha com adolescentes, referente à faixa etária dos 10 aos 18 anos de idade, variando de acordo com a realidade de cada país. No Brasil, seria o equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Según el Jefe de Educación de la Oficina de UNICEF en Brasil, Ítalo Dutra, con la configuración actual de las escuelas rurales, los profesores *"tienen un papel aún más fundamental en este proceso y necesitan recibir una formación que los haga más capaces de enfrentar los retos que la educación rural impone"*. Ellos son los agentes responsables no sólo de la planificación estratégica, sino también pedagógica y, muchas veces, el apoyo emocional que se da a los estudiantes es lo que garantiza su presencia en el aula. Por lo tanto, la capacidad de comunicarse entre las especificidades del currículo, de los estudiantes y de la comunidad es esencial.

Las nuevas configuraciones de la enseñanza, como las clases multigrado, la Pedagogía de la Alternancia y las innovaciones curriculares también fueron abordadas en las mesas de conversación del evento: "Esto debe ofrecerse de una manera diversificada, dada la realidad del campo. Los aspectos de calidad no se pueden medir a partir de los resultados académicos parametrizados. La educación en el campo tiene un marco teórico que debe ser considerado. Los parámetros utilizados para medir la calidad de la educación deben ampliarse para cubrir las múltiples realidades de la educación en el campo", explicó Ítalo.

Por último, el debate sobre la calidad de la educación puso de relieve la necesidad de un seguimiento detallado y específico de los resultados de la enseñanza y la

importancia de la participación de los estudiantes en la identificación de los desafíos y posibilidades de la educación rural.

Julia Ribeiro, Oficial de Educación de UNICEF en Brasil, destacó la importancia de realizar el seminario, especialmente en lo que respecta a la educación secundaria en el campo. *"La zona rural aquí en la Amazonia es diferente de la zona rural del Noreste, que es diferente de la zona rural de Argentina, pero también tienen similitudes. Es muy importante para nosotros observar cómo estas diferentes realidades se acercan entre sí para que podamos pensar en posibilidades, en planes que aborden estos temas. Nuestra perspectiva es la de promover el intercambio de experiencias e iniciar este proceso de discusión para asegurar que estos niños y niñas tengan garantizado su derecho a la educación"*.

Así, se inauguró el Seminario enfatizando la importancia de reflexionar sobre las múltiples realidades de la educación en el campo que deben ser consideradas en los procesos de formulación e implementación de políticas públicas que buscan superar los desafíos que se le imponen a la educación rural de la calidad en América Latina.

¿QUÉ SON LAS CLASES MULTIGRADO?

Las clases multigrado son aulas con alumnos de diferentes edades y niveles educativos en las que se encuentran alrededor del 60% de los alumnos del campo. Según el Censo Escolar del 2017, en todo el país hay 97.500 aulas de Enseñanza Básica en esta situación, cifra que se ha mantenido prácticamente invariable en los últimos diez años.

La baja densidad de población en el área rural, la falta de profesores y las dificultades de locomoción son algunos de los factores que motivaron la creación de clases multigrado. Además de estos factores, hay pocos profesores en los cursos iniciales de la Enseñanza Básica que poseen educación superior.

Fuente: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/>

LA EDUCACIÓN RURAL EN NÚMEROS



* A través de la red pública. Fuente: Censo Escolar Qedu 2018

CONOCIENDO LA REALIDAD LOCAL - VISITAS A LAS ESCUELAS Y AL CEMEAM

El encuentro comenzó con un intercambio cultural que reunió a todos los participantes y ponentes presentes en el Seminario para conocer la realidad de las comunidades ribereñas de la Amazonia y, con esta experiencia, enriquecer los debates sobre los desafíos y posibilidades de la educación secundaria en el campo. Las visitas se realizaron en dos escuelas rurales: en la escuela municipal Profesora Elizabeth Siqueira Ferreira, en la comunidad de Jatuarana, a orillas de Manaus, y en la escuela estadual Vital de Andrade, en el municipio de Careiro da Várzea, en el interior de Amazonas.

Los visitantes, también involucrados con la educación del campo en sus áreas de operación, conocieron también el Centro de Medios Educativos del Estado de Amazonas (CEMEAM), una alternativa encontrada por el Gobierno de Amazonas para solucionar la falta de profesores y los obstáculos geográficos del estado, que es el más grande de Brasil, con 1.559.161.682 km², y ofrecer, a través de la educación mediada por la tecnología, educación media a más de 40.000 alumnos de las comunidades campesinas y ribereñas del Estado de Amazonas.

El CEMEAM transmite clases producidas y grabadas en estudios a más de 40.000 estudiantes de 2.900 comunidades rurales y ribereñas de la Amazonia que no tenían acceso a la educación secundaria.



FOTO: SAMARA NUNES



FOTO: JULIANA PESQUEIRO



FOTO: SAMARA NUNES

CONFERENCIA INAUGURAL

La educación secundaria en el contexto rural de los países del Mercosur

Panorama de la Educación Secundaria en América Latina (con énfasis en pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes)

Silvina Corbetta inició su intervención señalando las similitudes encontradas por las escuelas rurales brasileñas y latinoamericanas, en las que no hay suficientes acciones promovidas por las autoridades para garantizar el acceso a la educación, especialmente para los estudiantes indígenas, afrodescendientes y caboclos. La profesora presentó un panorama de la educación secundaria en América Latina, basado en los resultados del estudio *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*².

Destaca las diferencias en la obligatoriedad de la educación secundaria entre los distintos países, que se estableció en Venezuela en el 1999, seguido de Chile, Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia, Brasil y Uruguay, República Dominicana y Paraguay entre el 2003 y el 2010, Honduras y Costa Rica en el 2011 y México en el 2012. Por lo tanto, de los 19 países latinoamericanos, 6 aún no han establecido la educación secundaria obligatoria (Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá).

Si bien las tasas de escolarización de los jóvenes de 12 a 14 años en 18 países analizados de América Latina son bastante altas y han evolucionado significativamente entre 2005 y 2015 (más del 94% en la mayoría), el grupo de adolescentes entre 15 y 17 años es el menos asistido, con tasas que van desde el 53,1% para Guatemala y Honduras hasta el 95,5% en Chile. La situación es aún más difícil para los jóvenes de entre 21 y 23 años, que tienen menos escolaridad. Para estos, hay tres escenarios (datos de 2017):



FOTO: SAMARA NUNES

SILVINA CORBETTA
Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires

2. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>

Trayectorias escolares sólidas y extensas. Los sistemas educativos combinan un alto nivel de acceso y una alta retención.

Grupo 1: Chile, Bolivia y Perú (8 de cada 10 alumnos terminan sus estudios).

Grupo 2: (tiene trayectorias escolares extensas, pero con nivel de graduación más bajo, altos ingresos y baja retención) Argentina, Venezuela, Ecuador y Colombia (7 de cada 10 estudiantes completan sus estudios).

Trayectorias escolares debilitadas. (Algunas restricciones de acceso o impacto de baja retención).

Brasil (acceso generalizado, pero con baja retención, hay efectos añadidos de la reprobación). Tendencia inversa en Panamá (6 de cada 10 se titulan).

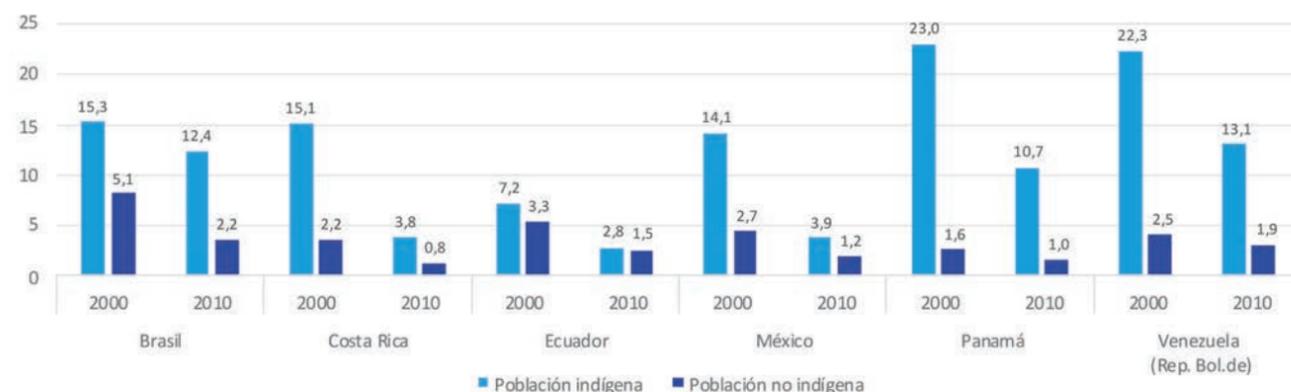
República Dominicana, Paraguay, Costa Rica, México, El Salvador y Uruguay.

Trayectorias escolares débiles y breves. (Acceso restringido y baja retención).

En Nicaragua y Honduras, sólo 3 de cada 10 estudiantes terminan sus estudios. En Guatemala, la cifra se refiere a una cuarta parte de los jóvenes.

Según el estudio CEPAL-UNICEF de 2018, en el que participó la expositora, entre 2000 y 2010 se registraron avances significativos, especialmente en lo que respecta a las tasas de analfabetismo, que han disminuido en todos los países. Sin embargo, los datos muestran una diferencia significativa en relación con las poblaciones indígenas (más del 10% en parte de Mercosur, como Brasil y Venezuela).

Gráfico 1 - América Latina (6 países): tasa de analfabetismo de la población de entre 15 y 24 años por condición étnica, alrededor de 2000 y 2010 (En porcentajes)



Fuente: Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018) sobre la base de los censos de población de 2000 y 2010 in Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

Cuando se dispone de información en los países latinoamericanos, se observan profundas diferencias étnicas y de género. Las tasas de analfabetismo son más altas en las zonas rurales y, cuando se agrega la variable étnica, estas diferencias son mucho más acentuadas, en detrimento de los pueblos indígenas.

En muchos países de América Latina (especialmente en Panamá, Ecuador, Perú, Costa Rica y México) también existen diferencias de género desfavorables para las mujeres.

En el caso de la cobertura de las poblaciones indígenas, en 2010, el grupo de edad de 6 a 11 años estaba mejor atendido (entre el 74 y el 92% en diferentes países) que los adolescentes de 12 a 17 años; alrededor del 70% de ellos asistían a la escuela. Se observa que mientras mayor la edad del grupo de y más alto el nivel de escolaridad que alcanzar, menor es la permanencia en la escuela.

Entre la población afrodescendiente de 11 países, se encontró que ellos asisten a la escuela menos que los no afrodescendientes. Los niños se encuentran en peor situación que las niñas.

La investigadora relata tres obstáculos que debilitan el derecho a la educación:

Enseñanza en el idioma dominante. La duración de la instrucción en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor para predecir el éxito de los estudiantes bilingües. Así, "la duración de la enseñanza en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor para predecir el éxito de los estudiantes bilingües. Los peores resultados, incluidas altas tasas de exclusión, se dan entre los estudiantes que cursan programas en que sus lenguas maternas no reciben ningún tipo de apoyo o únicamente se enseñan como asignaturas" (Naciones Unidas, 2005c, citado en Del Pópulo, 2017, p. 387).

Calidad de la infraestructura educativa en general. Sólo uno de cada cinco estudiantes de las zonas rurales de América Latina asiste a una escuela con acceso suficiente al agua o al saneamiento o con conexión a la red eléctrica y/o telefónica. Sólo dos de cada cinco alumnos son recibidos en escuelas con aulas debidamente equipadas y sólo la mitad de ellos asiste a establecimientos con espacios académicos adecuados - Datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, (OREALC/UNESCO, 2017).

Para Corbetta, el principal desafío de la educación rural es promover un diálogo sano entre lo que llama el "mundo urbano" en el que se encuentran los profesores, y el "mundo de las escuelas rurales" y las comunidades donde viven los estudiantes.

Integrar el conocimiento rural en la educación rural, valorando así la cultura local, y preparar a los profesores, el material pedagógico, la estrategia y el formato educativo utilizado de acuerdo con la realidad de la comunidad en la que se inserta la escuela son medidas fundamentales para mejorar la enseñanza de las escuelas

rurales, señala Corbetta. "Creo que es una gran tarea la que tenemos por delante para ver cómo la educación rural puede anunciarse en términos de cómo trabajar con sus propias particularidades. Saber cómo construir este mundo de la escolarización rural, cómo construir este conocimiento. Y cómo los que no son del campo pueden aprender esto. A pesar de los avances en el acceso y la permanencia en los últimos años, el mayor desafío sigue siendo éste: cómo la educación rural comunicará al resto del mundo los conocimientos que posee y cómo se anunciará al resto del mundo".

Panorama de la educación rural en Brasil

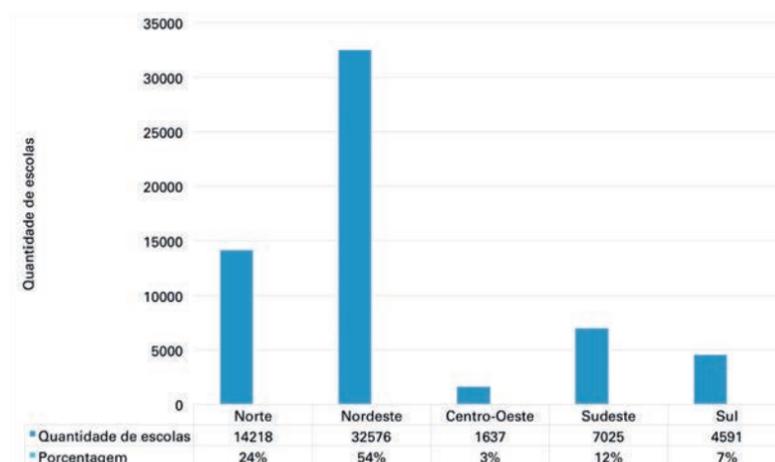


FOTO: SAMARA NUNES

RITA GOMES DO NASCIMENTO
Dirección de Políticas de Educación Rural, Indígena y Relaciones Étnico-Raciales del Ministerio de Educación - Brasil

Como representante del Ministerio de Educación, Rita destacó los avances en la política educativa en el campo desde la década de 1980 y define a estas escuelas más allá de su ubicación geográfica. Brasil tiene 60.0047 escuelas rurales distribuidas de esa forma (INEP, 2017):

Gráfico 2: Distribución de las escuelas rurales en Brasil



Aunque la gran mayoría de las escuelas rurales funcionan en sus propias sedes, las condiciones estructurales todavía dejan mucho que desear, especialmente en la enseñanza media. De las 2.244 escuelas rurales con matrícula de en la enseñanza media, el 56,7% cuenta con laboratorio de computación, el 52,5% con biblioteca y el 49,3% con antena parabólica, por ejemplo, equipamiento importante para los alumnos de este segmento de la educación.

En su discurso, la Profesora Rita señaló que, en el país, antes que la calidad, hay un problema de oferta en la enseñanza media en el campo; muchos estudiantes todavía necesitan salir a estudiar fuera de sus comunidades. A menudo estudian en escuelas urbanas que, a pesar de tener un 90% de alumnos de zonas rurales, no se reconocen como escuelas rurales.

De las 28.558 escuelas de educación básica del país que ofrecen enseñanza media, sólo el 10,3% se encuentra en zonas rurales. La enseñanza media representa sólo el 4% de las escuelas rurales, lejos segmento menos atendido. El respeto a las particularidades de cada región y el reconocimiento de la identidad de estas escuelas son fundamentales para superar los numerosos desafíos y atender a todas las categorías de educación en más de 55.000 escuelas rurales de Brasil.

Para reconocer esta identidad es necesario, en primer lugar, comprender el contexto en el que se inserta la escuela. Rita enfatizó la importancia de reconocer y trabajar con la pluralidad de la educación en el campo. Incluye a los pueblos de las aguas, los bosques, los ribereños, los campesinos, los indígenas y los quilombolas, que no forman parte de lo que la educación brasileña llama educación rural porque tienen su propia educación. Las posibilidades y los desafíos son comunes tanto en las diferentes regiones de Brasil como en América Latina en general.

Uno de los diferenciales de la educación rural actual es también una herramienta de transformación: el sentido de pertenencia. "El tema de la pertenencia es muy exaltada por los propios estudiantes y esto es propio de la educación rural, dondequiera que se lleve a cabo. La educación rural tiene sus raíces en esta discusión de la territorialidad, de la identidad de los ribereños, de los campesinos, y esto es muy importante", dijo Rita, revelando también una preocupación por la protección de estos territorios para preservar los pueblos, las culturas y los conocimientos tradicionales.

Para finalizar las actividades de la mañana, la estudiante Joseane da Silva Gomes, de 17 años, que cursa su tercer año de la enseñanza media en la escuela estadual Vital de Andrade Brandão, ubicada en la comunidad ribereña de São Sebastião, en el municipio de Careiro da Várzea, en el interior de Amazonas, entregó

"La educación rural se considera una modalidad específica que integra la educación básica en el ámbito de las políticas educativas brasileñas. El significado de esta especificidad viene construyéndose desde los años ochenta, a partir de las luchas de los movimientos sociales y su crítica a la precariedad de las escuelas rurales, así como de la perspectiva desarrollista, asistencialista y fragmentada que caracterizó a la educación rural. La educación rural, por lo tanto, no es el equivalente directo de las escuelas rurales o de las que sólo están ubicadas en zonas rurales, y se refiere a políticas educativas específicas para escuelas con proyectos pedagógicos apropiados para las poblaciones rurales. Así, las escuelas ubicadas en un entorno urbano, pero que sirven a los estudiantes rurales, también pueden ser consideradas escuelas rurales, una vez identificadas con las demandas políticas y las referencias culturales de las poblaciones campesinas".

Rita Gomes do Nascimento - cita de la nota 1 del artículo producido para el Seminario, adjunto



FOTO: SAMARA NUNES

su testimonio. La estudiante se considera un ejemplo de lo que se había dicho hasta entonces, porque vive en una comunidad formada principalmente por pescadores y agricultores, muchos de ellos semianalfabetos o analfabetos. *"Estudiar aquí es muy difícil. Nos enfrentamos a inundaciones, sequías, falta de estructura, falta de merienda, falta de fondos... a veces el profesor los saca de su propio bolsillo para financiar al alumno. Muchas veces el barco del transporte escolar es precario, la merienda escolar no es suficiente. Es muy común que los colegas no vayan a clase porque el barco se rompió o porque abandonaron la escuela para poder trabajar y ayudar en casa. Nuestra clase, por ejemplo, tenía 30 alumnos al principio del año (2018), pero sólo 25 llegaron hasta el final"*.

Todavía dudosa entre las carreras de derecho y de enfermería, ella afirma enfáticamente que ya tiene al menos una certeza en la vida: la importancia de recibir una educación de calidad. *"No voy a renunciar a esto (estudiar), porque la educación es algo que nadie me puede quitar"*, dijo la adolescente que, a lo largo de su trayectoria escolar, enfrentó limitaciones estructurales, tecnológicas y pedagógicas, en medio de la selva amazónica. *"Y todo valió la pena y valdrá mucho más, porque la educación que estoy recibiendo todavía me abrirá muchas puertas. Sé que lo hará"*.

Testimonios de profesoras

Educar en el campo requiere, entre otras cosas, creatividad. En la región amazónica, es necesario no sólo tener el doble de creatividad, sino también la voluntad de transformar las adversidades en obstáculos que se puedan superar y así garantizar,

más que el acceso de los estudiantes a la escuela, el interés y el aprendizaje dentro del aula. Y todo esto, la mayoría de las veces, sin el apoyo institucional necesario.

Para poner en práctica el modelo de educación que ella cree en la **Escuela Estatal Vital de Andrade**, ubicada en la comunidad ribereña de **São Sebastião**, en el municipio de **Careiro da Várzea**, en el interior de Amazonas, la profesora **Eva Santos** busca el equilibrio entre la enseñanza del portugués, las matemáticas y el desarrollo sostenible a través de ecuaciones y reglas gramaticales, pero también la pesca, la agricultura y la ganadería, temas que forman parte de la vida cotidiana de las familias. Allí, es necesario encontrar formas de hablar de sustentabilidad con recursos limitados. Y, más que eso, conectar la escuela con los estudiantes, sus familias y las comunidades donde viven, rodeados por la floresta y los ríos.

Pero ¿cómo podemos introducir estos temas novedosos en las teorías pedagógicas que los profesores aprenden en la universidad sin perder el interés de los 283 estudiantes de ocho comunidades ribereñas diferentes después de dos, cuatro, hasta seis horas de viaje en barco cada día? Esta es la pregunta que el equipo de educadores de la escuela necesita responder cada día, sin derecho a muchos ensayos: la educación del campo tiene particularidades que la formación de estos educadores, esencialmente urbanos, no contempla.

"Aquí vivimos para descubrir y aprender, en la práctica, cómo integrar la realidad de nuestros alumnos también en el aula. Más que enseñar portugués o matemáticas, nuestra misión es educar, mostrar que hay un mundo de posibilidades más allá de la comunidad, pero también enseñarles que la realidad vivida aquí es importante y puede y debe mantenerse", dice Eva, que es un ejemplo de esta realidad a la que se refiere. Residente de la comunidad ribereña de São Sebastião desde la infancia, fue alumna de esta misma escuela rural, tuvo que salir de allí para ir a la universidad, pero volvió a trabajar como profesora en la institución donde realizó todos sus estudios regulares.

Junto con **Eva**, la pedagoga **Elizabeth Pereira da Silva** desarrolla, en la escuela, el proyecto que lleva a las aulas los conceptos de pesca, agricultura y ganadería, con enfoques prácticos y teóricos sobre temas de importancia local desde otras disciplinas, como la geografía, la biología y las matemáticas. Para todo esto, no es necesario ir muy lejos: la escuela está a la orilla del río, el ganado está en el terreno de al lado y la huerta es la misma que proporciona el almuerzo de la escuela. "Lo que hacemos es insertar todo esto en el aula. Hay algunos estudiantes que no tienen experiencia en pesca, pero sí en agricultura, otros que son más ganaderos, y así estamos formando una red de apreciación de lo que cada uno hace", dice el pedagogo, quien enfatiza que la metodología ha estado acercando a los estudiantes a la escuela, en lugar de alejarlos, como sucedía antes. La explicación de los profesores es simple: en lugar de abandonar sus estudios para trabajar en la agricultura, la pesca o la ganadería, los jóvenes buscan, en la escuela, conocimientos que ayuden a aumentar la producción familiar.

RONDA DE CONVERSACIÓN 1

Formación de profesores de enseñanza media en el siglo XXI



FOTO: SAMARA NUNES

MARIANA MARTINS DE MEIRELES
Profesora del Centro de Formación de Profesores (CPF) de la UFRB - Universidad Federal del Recôncavo de Bahia

Mariana Martins de Meireles señaló que uno de los aspectos sensibles de la problemática de la enseñanza media es la formación específica de los docentes, uno de los pilares para fortalecer este tipo de educación, así como para asegurar a los niños, niñas y adolescentes su derecho constitucional.

Señala como principales desafíos del país, las metas establecidas en el Plan Nacional de Educación en relación con este tema, las cuales deben ser cumplidas hasta el año 2024 (Ley 13.005/2014):

- Asegurar la formación específica en educación superior, obtenida en una licenciatura en el área de conocimiento en la que ejercen.
- Formar al 50% (al final de la PNE) de los profesores de educación básica en el nivel de posgrado.
- Asegurar la formación continua de todos los profesores de educación básica en su área de formación.

Añadió que existen lagunas en los contenidos curriculares de este segmento educativo porque los currículos parecen estar vinculados a un nivel de formación que, en gran parte del país, ignora la diversidad territorial y las especificidades de los docentes: *"Hay una gran incertidumbre acerca de la formación de los docentes, sobre todo cuando hablamos de la educación rural. La Base Nacional Curricular Común (BNCC) es urbana, la reforma de la Enseñanza Media es urbana... ¿dónde están los lineamientos para la educación rural?"*, se preguntó.

La investigadora presentó datos sobre el cierre de escuelas rurales: más de 37 mil escuelas rurales han sido cerradas en los últimos 15 años, especialmente en el Norte y Noreste, regiones con grandes áreas rurales y menor densidad demográfica. Mariana llama la atención sobre lo que ella llama una "regresión de la oferta" que compromete la búsqueda de la calidad. *"Cuando analizamos la oferta de Enseñanza Media en Brasil, observamos nuevamente las discrepancias entre la ubicación geográfica (rural/urbana)*

y las regiones y estados brasileños. En el contexto rural, el panorama se agrava al observar las divergencias entre las matrículas en los primeros años de la Enseñanza Básica, donde por lo general hay escuelas en pequeñas comunidades, y las demás etapas, para las que no hay escuelas, asociadas a temas sociales, históricos, culturales y económicos, terminan convirtiendo a esta "carrera" en un derecho de unos pocos".

En el caso del contexto rural, aproximadamente un tercio de los estudiantes no terminan la Educación Básica. Esto puede ocurrir debido a problemas relacionados con la estructura de la escuela, el plan de estudios, cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento académico, la relación entre el contenido de la escuela y la vida, el desplazamiento geográfico entre el hogar y la escuela, la formación del profesorado, etc. Además, es importante destacar el ingreso de los jóvenes al mercado laboral, lo que dificulta su permanencia en la escuela, y los factores sociales y económicos.

Mariana también presentó una política pública para la Enseñanza Media con Intermediación Tecnológica (EMITec) creada en 2010, que permite a estudiantes y profesores interactuar en tiempo real a través del chat y el uso del video streaming. Se trata de clases presenciales que garantizan la democratización del acceso, la inclusión, la permanencia y la finalización del bachillerato por parte de jóvenes y adultos.

Mencionó carreras de licenciatura del campo, implementadas en el país a partir del PRONACAMPO, en las Instituciones Públicas de Educación Superior, enfocadas específicamente en la formación de profesores que trabajarán en la segunda fase de la Enseñanza Básica y Media, en las escuelas rurales. Estas son políticas que responden a las demandas de los movimientos sociales.

La profesora de la UFRB también destaca que hay que respetar la lógica y la cultura del campo, además de invertir en la formación del profesorado para que la formación esté anclada en la realidad rural.

Las críticas de Mariana son reforzadas por los propios profesores y gestores. **Aldevânia Matos, Pedagoga del Departamento de Gestión de Interior de la Secretaría de Estado de Educación (SEED) de Roraima**, una de las participantes en el seminario, cree que la brecha entre la realidad del campo y la escuela rural se basa en la formación de los profesores. Aldevânia dice:

"Nuestras universidades nos forman como profesores urbanos, por lo que cuando nos insertamos en el contexto de la educación rural no vamos con esta carga de conocimientos para adaptarnos al campo. El concepto de educación rural es muy nuevo. En Roraima, por ejemplo, la licenciatura en educación rural tiene sólo cuatro años y todavía no dialoga ampliamente con otras instituciones".

Otro diferencial con relación a las escuelas urbanas que es común a las escuelas rurales ya sea en el sertón de Bahía o en las comunidades ribereñas de la Amazonia, es la apuesta por lo colectivo como elemento transformador de esa realidad basada en el aislamiento. Y el profesor es el "hilo conductor" entre el alumno, la escuela y la comunidad.

"Hay un colectivo, una propuesta de aprendizaje dentro de la escuela que nos impresiona por la idea que tenemos de ese espacio, que es el aislamiento. Pero cuando llegamos aquí nos sorprendemos, porque ellos (estudiantes, escuela y comunidad) se unen en esta idea y transforman este aislamiento en acogida. Desde los profesores hasta la dirección, pasando por la tía de la cantina, la escuela tiene un perfil muy comunitario para garantizar esta educación", dijo la investigadora Mariana Meireles. Para ella, acercar al alumno a la comunidad es la forma en que la escuela integra la realidad local en la enseñanza dentro del aula.

Pero para facilitar este viaje, es esencial invertir, en primer lugar, en la formación de estos profesores. "Sólo la formación de profesores puede cambiar el panorama de la educación rural. Por supuesto, combinado con una serie de políticas e inversiones. Sin embargo, la formación de profesores del campo dentro de este concepto de educación rural es fundamental".



FOTO: SAMARA NUÑES

OLGA ZATTERA
Coordinadora Nacional de Educación Rural del Ministerio de Educación de Argentina, experto en educación rural y profesora del Magíster en Currículo de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en Argentina

Olga Zattera coincide con Mariana acerca de la importancia de una formación específica para los profesores del campo. Durante el círculo de conversación, el profesor argentino presentó un panorama de la educación rural en Argentina y habló sobre los desafíos y posibilidades de asegurar el acceso y la calidad de la educación para los estudiantes de más de 11.000 escuelas rurales del país. Como en muchos países, las escuelas rurales en Argentina han disminuido en número debido a los cambios en el campo, y hoy en día hay más del 50% de las escuelas rurales.

Desde el 2006, una ley nacional (26.206/06) hizo obligatorio el nivel secundario y también creó la Modalidad de Educación Rural, responsable de definir las políticas educativas para la población que vive en el campo. Estas condiciones reconocen las particularidades de la educación rural e imponen el desafío de crear escuelas secundarias para atender a todos los estudiantes, dondequiera que vivan.

Los temas relacionados con la educación rural están cada vez más presentes tanto en la investigación como en la definición de políticas públicas.

En relación con la formación docente, entendida como un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional, debe considerar tanto la formación inicial de los docentes que trabajarán en contextos rurales como la formación en servicio, para aquellos que probablemente no recibieron formación específica para actuar en estos contextos.

En el caso de la formación inicial, entre 2008 y 2009 se crearon las "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares", que revisaron la formación de este segmento, coordinada por el Ministerio de Educación y con una amplia participación de todos los sectores interesados.

"¿Sabemos que todas las escuelas rurales tienen cosas en común, como la pluralidad, el aislamiento relativo, la necesidad de que los profesores vengan de más lejos y se relacionen con los alumnos que viven en el entorno escolar? Por lo tanto, siempre es muy importante seguir pensando en cómo capacitar a los profesores y trabajar con la comunidad para que haya un mejor encuentro entre los diferentes actores que vienen a la escuela rural, que es muy similar en todo el mundo, pero que en todo el mundo necesita empezar a revisar algunos conceptos", dijo Olga. De esta manera, añade la profesora, "es esencial pensar en los modelos organizativos específicos de la escuela en el campo para que pueda cumplir con su papel". Los profesores rurales tienen mucho que aprender, pero estoy convencido de que también tienen mucho que enseñar".

"Garantizar un equilibrio en la escuela rural entre lo que debe ser, porque es una escuela, y lo particular, porque es rural."

Olga Zattera

CONDICIONES NECESARIAS	
Formación inicial	Formación en servicio
<ul style="list-style-type: none"> Incluir como objeto de estudio temas relacionados con los espacios rurales. "Llevar el medio rural a la escuela" a través de recursos como videos, informes y análisis de experiencias, estudios de casos, etc. Realizar trabajos de campo y "microcursos". Proyectos compartidos entre universidades y escuelas con la participación de profesores rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la práctica cotidiana. Avanzar en el análisis de los procesos de aprendizaje. Recuperar las experiencias personales vividas como estudiantes. Contenido: nuevas ruralidades, modelos organizacionales propios y alternativas didácticas especialmente diseñadas para las clases multigrados. Avanzar en el planeamiento compartido.

RONDA DE CONVERSACIÓN 2

Innovación curricular en el contexto rural, las clases multigrado, los modelos itinerantes y la Pedagogía de la Alternancia



FOTO: SAMARA NUNES

MARIA CRISTINA VARGAS
Coordinadora de educación
del Movimiento de los Sin
Tierra (MST)

Maria Cristina Vargas abrió la segunda ronda de conversación del Seminario Internacional llamando la atención sobre el grave problema del cierre de las escuelas rurales en Brasil. A pesar de la creciente demanda de vacantes, en los últimos ocho años se han cerrado más de 37.000 escuelas rurales en Brasil, según el Ministerio de Educación (MEC), estimulando un movimiento de jóvenes de las comunidades hacia los centros urbanos para estudiar. La mayoría no regresa a su comunidad de origen, "deshabitando" pueblos enteros a lo largo de generaciones.

Para ella, el desafío va más allá de asegurar el acceso a la educación: está la promoción de la permanencia de estas personas en el campo, con sus conocimientos y sus profesiones. *"Existe la*

idea de que el campo es sólo un lugar de producción y atraso. Pero no: es un lugar de conocimiento, de cultura, de las diversas profesiones. ¿Por qué no tener médicos, abogados, arquitectos e ingenieros en el campo? El campo es un lugar para producir, sí, pero también para vivir, y no con retraso, sino con acceso al desarrollo".

El desarrollo rural implica el fortalecimiento de las escuelas rurales, así como la consolidación de las producciones teóricas. La nueva escuela rural exige nuevas propuestas pedagógicas y metodologías alternativas de enseñanza, como las clases multigrado, los modelos itinerantes, la Pedagogía de la Alternancia y las innovaciones en los currículos escolares.

"Las comunidades, rurales, ribereñas y campesinas construyen cultura, y esto necesita ser reconocido por el proceso educativo. Por eso decimos que no queremos una educación **en el** campo, queremos una educación que sea **del** campo, en la que la gente y los sujetos de este territorio participen en la formulación y se sientan representados por lo que se traduce en sus formas de vida", explicó.

Una de las alternativas en este proceso de fortalecimiento de las escuelas rurales es la innovación curricular. Coordinadora de proyectos de educación en áreas de reforma agraria en Brasil, Vargas destacó cómo la incorporación de la agroecología en el currículo escolar ha contribuido a la construcción de esta nueva propuesta, que incluye e integra el conocimiento popular en este proceso.

Además de atraer el interés de los estudiantes, la inclusión de la agroecología en el currículo escolar promueve la interdisciplinariedad, con el estudio de otras áreas de la educación y la articulación de conocimientos que servirán no sólo a los miembros de la comunidad rural, sino también a las comunidades urbanas.

"La agroecología es un articulador de conocimientos que sirve no sólo al campo, sino también a lo urbano. Su estudio beneficia a toda la comunidad. La agroecología no se puede hacer sin investigación, sin ciencia y sin historia. La idea es que la agroecología debe ser incluida no sólo en la vida cotidiana de las escuelas, sino también en sus planes de estudio. Es una de nuestras apuestas para transformar la educación rural en áreas de reforma agraria", indicó María Cristina..

Maria das Graças Serudo Passos también defendió la integración del conocimiento desde el campo a los planes de estudio de la educación rural como una forma de acercar a los estudiantes a las aulas, con el objetivo de acceder y completar la educación secundaria. Cita como ejemplo las escuelas rurales de Amazonas que han incluido la agroecología y la agricultura familiar en sus planes de estudio y que, desde entonces, no han identificado más casos de deserción escolar.

Otro modelo que se ha adoptado en las escuelas de las orillas de Amazonas y que ha obtenido buenos resultados, dice Maria das Graças, es la Pedagogía de la Alternancia, una propuesta que combina períodos de tiempo en la escuela como internado con períodos en el hogar para superar el obstáculo del desplazamiento diario de estos estudiantes. La Pedagogía de la Alternancia se remonta a la década de 1930, a partir de un movimiento campesino francés, y llegó a Brasil a fines de la década de 1960 a través de las Escuelas Familias Agrícolas (EFAs). Cada unidad didáctica que utiliza la Pedagogía de la Alternancia como propuesta pedagógica se conoce como Centro Familiar de Formación por Alternancia – CEFFAs.

A través de sus instrumentos pedagógicos, la Pedagogía de la Alternancia brinda al estudiante del campo la oportunidad de apropiarse de los conocimientos científicos al mismo tiempo que experimenta su realidad local, agregando e interactuando con el conocimiento popular que posee a partir de la experiencia que



FOTO: SAMARA NUNES

**MARIA DAS GRAÇAS
SERUDO PASSOS**
Coordinadora de políticas
de Educación Rural del
Instituto Federal de
Amazonas (IFAM)

tiene en la propiedad rural donde vive.

Además de las horas trabajadas en el aula, se desarrollan horas de trabajo práctico, no necesariamente dentro de la escuela. Para adaptar este nuevo modelo de educación a la realidad local sin descuidar los requisitos legales del MEC, se diferencia el enfoque cronológico: las jornadas escolares no significan clases exclusivamente entre las cuatro paredes de un aula.

La Pedagogía de la Alternancia cuenta con estrategias e instrumentos específicos y colaborativos. Una de ellas es la investigación participativa, de la que se extraen los llamados "temas generadores", que guiarán las acciones que se realizarán dentro de un calendario específico. "Este calendario se contextualiza localmente y es trabajado por las familias: dependiendo de la estacionalidad y de la subida y bajada de las aguas, se trabajan algunos temas de interés de la época".

Otro diferencial es el hecho de que este período de "inmersión" del estudiante en la comunidad escolar, a través de los alojamientos, se complementa con períodos de investigación práctica en su casa. "El plan de estudios, por ejemplo, es una investigación que el estudiante inicia en el centro de formación y, cuando regresa a la comunidad o a la aldea, se encarga de investigar, en la práctica, ese aprendizaje, utilizando las bases teóricas que adquirió en la escuela. A partir de ahí desarrollará su proyecto, que suele centrarse en la producción familiar. Y cuando regresa a la escuela, trae consigo este nuevo aprendizaje y lo comparte con sus colegas y profesores, que contribuirán con sus conocimientos teóricos, promoviendo

un diálogo de conocimientos y la resignificación del aprendizaje", explicó María das Graças durante su presentación en el seminario.

Las clases multigrado, comunes en toda la Enseñanza Básica de la zona rural de Brasil, también han generado resultados positivos. Las clases multigrado están formadas por alumnos de diferentes años (normalmente dos, pero en algunos casos llegan a cuatro) y en la actualidad representan un gran potencial de innovación en las prácticas educativas.

Entre las nuevas alternativas para la educación secundaria en el campo abordadas en la ronda de conversación está también el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), siguiendo el ejemplo de lo que ya ocurre en algunas regiones de Argentina y Brasil. El Centro de Medios de la Educación del Estado de Amazonas (CEMEAM), de la Secretaría Estadual de Educación de Amazonas (SEDUC), es un ejemplo de estas TIC al servicio de

Las clases multigrado son una forma de organización educativa en la que el profesor trabaja en la misma aula con varios grados/años de la Enseñanza Básica simultáneamente, teniendo que atender a alumnos de diferentes edades y niveles de conocimiento.

Muy presentes en las zonas rurales del país, las clases multigrado se encuentran, sobre todo, en zonas de difícil acceso, ya que algunas escuelas tienen un pequeño número de matrículas y el cambio a otras escuelas no siempre es posible, debido a la distancia.

Fuente: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>

la educación que pueden transformar la realidad de la educación secundaria en el campo (ver recuadro al principio del texto).

Según la directora del centro, Kátia Mendes, 21 pedagogos³, todos de Manaus, participan en la formulación del currículo y 56 docentes registran las clases, que son transmitidas en tiempo real, en uno de los siete estudios ubicados en la sede del CEMEAM, en el barrio Japiim, zona Sur de Manaus.

"Cada comunidad recibe una antena y equipos para que la señal sea transmitida vía satélite a través de IPTV. En Manaus, el profesor hace su clase, que se transmite a docenas de clases en diferentes regiones del estado. En el otro extremo, un profesor monitor es responsable de mediar en la interacción de los profesores con los alumnos en el aula. Interactúan a través de chat, correo electrónico, aplicaciones de mensajería, mensajes de voz...", explicó Kátia.

Según **Ornella Lotito**, quien estudia el uso de las TIC en la educación rural en Argentina, se trata de herramientas que pueden permitir la continuidad de los estudios de miles de adolescentes rurales. En Argentina, el acceso a la educación secundaria en el campo sigue siendo un tema difícil, ya que el 17% de los adolescentes de 12 a 17 años viven en centros urbanos y el 34% de los que viven en el medio rural no asisten a la escuela. Las provincias del norte de Argentina tienen la mayor proporción de población rural, las mayores tasas de pobreza y la población de las comunidades indígenas, por lo que las TIC pueden ayudar a cambiar este escenario.

Para la consultora, es inspirador conocer la realidad de otro país y ver que, en las muchas realidades latinas, hay espacio para el uso de estas nuevas tecnologías. Sin embargo, hace hincapié en la necesidad de mejorar las propuestas y estrategias, alineando el uso de las TIC con la realidad de las comunidades rurales, especialmente en lo que se refiere a las condiciones estructurales y tecnológicas y al contenido abordado. "Es muy interesante ver una escuela que es consciente de la heterogeneidad de su ruralidad y de los retos que plantea, tanto para la familia para garantizar el acceso a la educación de sus hijos, como para los docentes y el Estado, en el proceso de implementación de políticas que garanticen el acceso al derecho de estudiar.

La consultora presentó el modelo SRTIC de organización pedagógica e institucional de la educación que se adapta a las características del contexto rural disperso y a las



ORNELLA LOTITO
Consultora de Educación
de UNICEF

3. Kátia Mendes fue directora del CEMEAM hasta fines del año 2018.

particularidades de las diferentes provincias que lo implementan y dejan su impronta. El proyecto es una alianza entre el gobierno central y los gobiernos provinciales, con la cooperación y supervisión de UNICEF. Esta fue una de las 5 soluciones seleccionadas entre más de 190 ideas presentadas en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el contexto de la Agenda 2030 para la Juventud.

¿Cómo funciona?



Ocho escuelas atienden 82 localidades rurales, 250 profesores atienden a 1.400 alumnos, de los cuales el 46% son indígenas. El modelo ha tenido un gran impacto en la escolarización de niños y niñas.

Estas alternativas, sin embargo, no beneficiaron a la estudiante indígena Renara Pereira Cândido, de 16 años, que hace dos años tuvo que abandonar la aldea donde nació, ubicada en la zona rural del municipio de Santo Antônio do Içá, para estudiar en la capital, Manaus. Sueña con ser doctora para cuidar la salud indígena en el futuro.

Renara, indígena Kokama, dice que su adaptación y la de su familia -que también dejó la aldea para acompañar a la adolescente en la capital- fue muy difícil, especialmente debido al choque de culturas en la escuela urbana: dejó uno de los municipios más poco poblados del país para vivir en uno de los barrios más poblados de Manaus, en las afueras de la ciudad. "Si no saliera de allí, nunca cumpliría mi sueño de ir a la universidad. Mi familia me apoyó y dejó todo para que yo pudiera estudiar, pero tenemos planes de regresar. Me fui porque realmente tenía que estudiar: quiero ser médico y cuidar de la salud indígena allí, porque nunca hay un médico que se ocupe de nosotros.

La región donde la estudiante nació y creció, en el área rural de Santo Antônio do Içá, es atendida por el Distrito de Salud Indígena (DSEI) Alto Río Solimões, uno de los más grandes de la Amazonia y también más desafiante para el Ministerio de Salud (MS) para asegurar la asistencia médica.

Para Renara, las diferencias entre las escuelas urbanas y rurales, especialmente las indígenas, van mucho más allá de la infraestructura, pero las limitaciones físicas y logísticas acaban marcando la diferencia entre la calidad de la enseñanza en las escuelas urbanas y rurales. "La mayor diferencia es la infraestructura, pero todo es

muy diferente: los profesores, los compañeros, el contenido. Pero con todo a lo que nos acostumbramos aquí en el área urbana, lo difícil es superar los desafíos del área rural, como la falta de merienda, profesores y transporte, que todavía hoy hacen que muchos estudiantes dejen de estudiar", se lamentó.

Hoy, una estudiante de una escuela urbana de Manaus a punto de rendir un examen de ingreso en busca de una vacante en la universidad, Renara dice que una nueva forma de enseñar ha cambiado la realidad de sus antiguos colegas que no podían salir de la aldea de Santo Antônio do Içá: la educación mediada por las TIC, que permitió la provisión de educación secundaria a las comunidades a las que no se asistía.

RONDA DE CONVERSACIÓN 3

Calidad educativa en las escuelas secundarias rurales

Dadas las particularidades de la educación rural, es necesario que los procesos de evaluación sean también compatibles con esta realidad. Los numerosos desafíos – físicos o abstractos – que aún se imponen a la educación en el campo llaman la atención sobre la necesidad de adoptar parámetros que respeten la realidad de las ruralidades para medir la calidad de la educación en los "rincones" de América Latina.

El acceso y la permanencia siguen siendo cuestiones prioritarias para las escuelas rurales porque todavía no se han resuelto. Es fundamental conocer y discutir las prácticas educativas que han contribuido a enfrentar los desafíos que enfrentamos en las escuelas rurales.

En la región amazónica, por ejemplo, uno de los mayores desafíos es el régimen de subidas y bajadas de las aguas fluviales, que obliga a los gestores, docentes, estudiantes y comunidades a encontrar juntos alternativas para cada uno de los obstáculos que se presentan. Nuestros problemas cambian cada seis meses y aquí todo tiene que ser adaptable", dice Eva Santos, profesora de la escuela ribereña Vital de Andrade, en la zona rural de Careiro da Várzea, en la Amazonia.

La rutina que Eva enfrenta para enseñar a sus alumnos es similar a la vida cotidiana del profesor Valdo Moreira, quien desde hace 20 años viaja en botes para cruzar los ríos Amazonas y Solimões y llegar a las escuelas rurales donde enseña, en la zona rural de Careiro da Várzea, en el interior de Amazonas.

"Las escuelas ribereñas de la Amazonia dependen del transporte fluvial para todo: para obtener suministros, merienda, equipos y para que los niños y profesores que no son de la comunidad puedan ir a la escuela. El transporte fluvial es esencial

para la educación rural en la Amazonia. Y este es sólo uno de nuestros retos estructurales. Los no estructurales son aún más grandes", advierte.

A pesar de los obstáculos logísticos en la región y el fracaso estructural de muchas escuelas, para el profesor Valdo, el mayor desafío de la educación en la Amazonia es la formación y la valoración de los profesores. Y todo esto, recuerda, refleja la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas rurales. "El profesor que vive en una comunidad aislada y pasa un mes lejos de su familia debe recibir un pago mayor que el que recibe el profesor que está con su familia en la capital. El currículo necesita dialogar con esa realidad. Es necesario valorar la persona del propio profesor, no sólo la estructura educativa. No basta con comprar un barco nuevo y construir cuadra: hay que ver que hay gente debajo de esa floresta", dijo Valdo, que es miembro del Comité Estadual de Educación Rural de Amazonas.

Hace 11 años profesor de la Escuela Municipal rural Profesora Elizabeth Siqueira Ferreira, ubicada en la comunidad de Jatuarana, en la margen izquierda del río Amazonas, en la zona rural de Manaus, Isnan Carvalho comparte la opinión de Valdo. Considera que invertir en la formación específica de profesores de origen campesina para trabajar en escuelas rurales es la mejor manera de mejorar la calidad de la educación secundaria que se ofrece a los estudiantes de comunidades rurales, ribereñas, indígenas o quilombolas. Actualmente, los profesores se trasladan de Manaus a la comunidad porque no hay profesores en la región, aunque hay interés en las comunidades.

La inversión en la formación de los profesores de las mismas comunidades, según la evaluación de Isnan, aún se refleja en un mayor nivel de compromiso de los profesores y, en consecuencia, en una mayor participación de los alumnos, las familias y las comunidades en el día-a-día de la escuela.

Para los estudiantes, también hay muchos obstáculos para no abandonar la escuela y casi siempre empiezan en casa. Hay muchos que necesitan dividir su tiempo entre la escuela y el trabajo doméstico, la agricultura o la pesca para ayudar al ingreso familiar. Y, además, afrontar horas de agotadores viajes en barco bajo el sol o la lluvia para no salir del aula.

Leticia da Silva de Souza, una estudiante de tercer año de enseñanza media de 24 años, retomar sus estudios después de dos años de inactividad y, todos los días, se enfrenta a seis horas en barco (tres para ir y tres para regresar) para ir a la escuela. "Dejé de estudiar a causa de un embarazo, pero hoy hago todo lo que puedo para asegurarme de no perderlo. No es sólo un viaje de tres horas, es un desafío de tres horas, porque el barco se estropea, o nos atrapa una tormenta o es un banco de arena que encalla el barco y tenemos que superar todo esto para estudiar", dijo.

De lunes a viernes, Leticia y su amiga Luana Silva Pereira, de 20 años, se reúnen con otras seis amigas que, juntas, comparten el costo del transporte entre la comunidad de Curarizinho, en la zona rural del municipio de Careiro da Várzea, en el interior de Amazonas, donde viven, y la escuela, ubicada en otra comunidad.

Hasta almorzar a la hora correcta se convierte en un "lujo" para aquellos que necesitan salir de sus casas antes de las 10 de la mañana y enfrentarse, bajo el sol o la lluvia, a un viaje de 3 horas en una canoa motorizada, conocida como "cola" por los ribereños, con la esperanza de que no se produzcan contratiempos para llegar a la escuela a las 13h. "Estos son sacrificios que hacemos porque creemos que la educación puede darnos un futuro mejor", dice.

Una vez superados los desafíos de llegar al aula, es la calidad de la educación lo que preocupa al adolescente Eric Oliveira, alumno de séptimo grado de la escuela municipal de Profesora Elizabeth Siqueira Ferreira, en la comunidad de Jatuarana, en la margen izquierda del río Amazonas, una zona rural de Manaus.

Hijo de agricultores y pescadores y el mayor de sus dos hermanos, Eric es lo que los profesores llaman un "estudiante prometedor". Pero quiere más: quiere ser una realidad. Su objetivo es convertirse en abogado y, para ello, competirá por una vacante en la universidad con estudiantes, en su mayoría de escuelas urbanas, con acceso a Internet en casa.

Eric, también uno de los participantes en la ronda de conversación entre estudiantes de escuelas rurales durante el seminario internacional promovido por UNICEF, informó sobre las dificultades que enfrenta cada día para llegar a la escuela y, más que eso, para completar la enseñanza media. "Y con buenas notas, superando todos estos obstáculos y sin perder la voluntad, que es lo más difícil. Muchos quedan en el camino y abandonan la escuela", confesó el adolescente, para quien el papel de la escuela es "dar fuerza" al alumno "para que sea exitoso en la vida".

Pero estos desafíos que enfrenta la educación rural no son exclusivos de la Amazonia. Teniendo en cuenta las peculiaridades de cada región, los obstáculos estructurales y metodológicos son comunes a las escuelas rurales de toda América Latina.

Prudent presentó un panorama de la educación secundaria rural en Argentina, señalando resultados positivos y obstáculos en la búsqueda de nuevos paradigmas para la educación rural.

"A pesar de las mejoras en el número de matrículas y en la oferta de educación secundaria, que actualmente se encuentra presente en el 64% de las escuelas rurales argentinas, se han impuesto algunos desafíos a la promoción de este tipo de educación. Entre ellos se encuentra la compartición del espacio entre dos segmentos de la educación, ya que la solución encontrada para asegurar la continuidad de los estudios fue utilizar las estructuras escolares ya existentes en las comunidades y que, antes de eso, eran exclusivas de la educación



ELÍAS PRUDENT
Director Nacional de
Planificación Educativa del
Ministerio de Educación,
Ciencia, Cultura y
Tecnología de Argentina

básica. Otro desafío que requiere un amplio debate para que se encuentre la mejor alternativa es la capacitación de los docentes, así como los aspectos administrativos y burocráticos de su contratación", dijo Prudent. Por último, se necesitan debates sobre la innovación curricular para encontrar estas soluciones.

"La idea y el formato de la escuela secundaria se están debatiendo no sólo en las zonas rurales sino también en las urbanas. Encontramos limitaciones que tienen que ver con el currículo, la formación de los profesores por especialidades y el trabajo de los profesores por horas de clase. Además, como aquí en Brasil, nuestras escuelas rurales se caracterizan por el aislamiento, el difícil acceso y el reducido número de matrículas. Pero para cada limitación, también hemos encontrado posibilidades", dijo Prudent.

Titulado en antropología y responsable de un programa para mejorar la educación rural en el Ministerio de Educación de Argentina, Prudent recuerda que las políticas públicas tienen la misión de asegurar el derecho de todos los niños a la educación. Dijo que cree que una de las alternativas para lograr este objetivo está ligada al actual modelo de escolarización urbana.

Pero, para él, es necesario adaptar muchas cosas, desde el calendario y la estructura física hasta el currículo y la formación docente, pasando por las políticas públicas y las metodologías de evaluación diferenciadas. "En este sentido, estamos averiguando cómo se puede adaptar un formato, basado en el modelo de la escuela urbana que tenemos hoy, para satisfacer las necesidades de las escuelas rurales y de las poblaciones que habitan estas comunidades rurales.

El desafío, dijo Prudent, es promover esta transición respetando las particularidades de cada región, es decir, de cada escuela. "Todas las escuelas rurales tienen cosas en común, muchas tienen particularidades y debemos tener el cuidado de no perder estas raíces culturales. Si no podemos simplemente llevar la escuela urbana a la rural, podemos construir un puente entre ellas y estimular esta construcción de conocimiento", dijo el antropólogo argentino.



FOTO: SAMARA NUNES

CATARINA MALHEIROS DA SILVA
Investigadora del GERAJU
(Grupo de Investigación
Generaciones y Juventud)
de la UNB

Según **Catarina Malheiros da Silva, investigadora del Grupo de Investigación Generaciones Juventud de la Universidad de Brasilia**, la construcción de esta nueva escuela rural implica considerar la diversidad de la juventud, teniendo en cuenta la forma en que los jóvenes se identifican y la realidad del lugar donde viven. Comprender cómo se ven los jóvenes nos permite ampliar las referencias de lo que se entiende por juventud en el contexto de las ruralidades. "El espacio, el tiempo y la sociabilidad son dimensiones de la condición de la juventud. Y son fundamentales

para esta cuestión de pertenencia, que es un diferencial del estudiante rural", explicó Catarina.

La investigadora, que estudia la juventud rural en América Latina, también recordó otras particularidades de la educación rural, como las trayectorias de migración, ya sea de estudiantes de comunidades a áreas urbanas o de comunidades más distantes a otras, pero aún rurales; y el concepto de invisibilidad, muy presente en el interior del continente.

"En el campo, los accesos, las permanencias y terminalidades se reconfiguran desde la dimensión del espacio y del tiempo, que son muy específicos según la realidad del alumno que, a su vez, tiene sus particularidades. La comprensión del joven como sujeto integral exigirá redimensionar la mirada de la escuela sobre él y con él".

Presidente del Consejo de Educación Escolar Indígena del Estado de Amazonas, Emilson Frota de Lima

considera que la alternativa para mejorar la calidad de la educación en el campo puede ser la misma que la que los pueblos indígenas de Amazonas prevén para las escuelas indígenas: la creación de políticas específicas dirigidas a la educación superior para la comunidad indígena.

"La creación de estas políticas específicas, como una secretaría específica para recoger los recursos que se pulverizan y el sueño de la universidad indígena, es una forma de ampliar la oferta de formación y capacitación de profesores indígenas para actuar en las comunidades, donde hay una falta de profesores y los de la zona urbana no quieren quedarse", ponderó Emilson.

Emilson, de la etnia Munduruku, señaló los principales avances, obstáculos, perspectivas y retrocesos de la educación indígena en la Amazonia. Entre los avances se encuentran la construcción de escuelas, la formación de profesores indígenas mediante la creación del magisterio indígena, la producción de material didáctico y pedagógico específico, la creación de herramientas de gestión -como direcciones y consejos- y la implementación de la enseñanza media en las escuelas.

Sin embargo, el desarrollo de la educación indígena sigue tropezando con la falta de recursos (condiciones de las escuelas y transporte escolares), la insuficiente formación de profesores y técnicos y el incumplimiento de las leyes que deberían proteger a estos pueblos tradicionales.

"Si la ley dice que las diferencias deben ser respetadas, esto debe hacerse. Pero no siempre es así: algunos municipios no respetan estas diferencias y nosotros las consideramos un obstáculo. A pesar de las mejoras, todavía estamos lejos de



FOTO: SAMARA NUNES

EMILSON FROTA DE LIMA
Presidente del Consejo de
Educación Escolar Indígena
del Estado de Amazonas

poder discutir sólo sobre la calidad de la educación, y ya no sobre el acceso y la conclusión".

La calidad de la educación en las escuelas rurales es también un factor difícil de medir. Esto se debe a que, además de que no existen criterios específicos para las escuelas rurales, según datos del Ministerio de Educación (MEC), alrededor del 60% de los alumnos del campo son alumnos de clases multigrado (aulas con alumnos de diferentes edades y niveles educativos) y estos cursos no participan en la Prova Brasil y en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB).

RONDA DE CONVERSACIÓN CON ADOLESCENTES

Los desafíos y posibilidades de la enseñanza media mediada por las TIC

Tras los debates y el intercambio de experiencias entre investigadores, expertos en educación, profesores y gestores educativos, fue la voz de los estudiantes de la especialidad la que estuvo presente en el seminario. Los adolescentes ribereños compartieron experiencias, desafíos y posibilidades de la enseñanza media en las escuelas rurales.

Keicilany Gomes Moreira, de 14 años y alumna de octavo grado de la escuela municipal Canaã 1, de la comunidad de Paraná da Eva, en la zona rural de Manaus, cree que es necesario debatir sobre el acceso y la calidad de la educación para todos, independientemente del lugar donde vivan. Y exige que las mejoras lleguen pronto para aliviar las dificultades que enfrentan diariamente los estudiantes ribereños para estudiar.

"Mi hermano, que está en la enseñanza media, sale a las 6:30 a.m. en el barco para ir a la escuela y sólo regresa a casa a las 10:00 p.m.". Estoy en octavo grado y no quiero tener que pasar por esto. La educación es para todos. El hecho de ser indígena o ribereña no me quita el derecho a estudiar", dijo.

4. Según el Todos por la Educación, las clases multigrado son aulas con alumnos de diferentes edades y niveles educativos en las que se ubica cerca del 60% de los alumnos del campo. Según el Censo Escolar del 2017, en todo el País hay 97.500 aulas de Enseñanza Básica en esta situación, cifra que se ha mantenido prácticamente invariable en los últimos diez años. Fuente: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multiseriadas>



FOTO: SAMARA NUNES

La estudiante, que sueña con ser profesora de portugués y enseñar en la escuela de la comunidad donde vive, dice que es una apasionada de su lugar de residencia, en medio de la naturaleza, pero lamenta los innumerables desafíos que los estudiantes tienen que superar para completar sus estudios. "Hay que tener mucha fuerza de voluntad para seguir estudiando y, desgraciadamente, en medio de este camino, muchos estudiantes se rinden".

André Cunha, estudiante de 15 años también de la escuela Canaã 1 de la comunidad de Paraná da Eva, criticó la falta de políticas específicas para las escuelas rurales. "El hecho de que estudiemos en el campo significa que somos olvidados por las autoridades, que piensan que las clases urbanas son mejores que las rurales. Como la mayoría de nuestros padres son analfabetos, piensan que no tenemos conocimiento de nuestros derechos, piensan que lo rural sólo es bueno para la siembra. Pero quiero decir una cosa: sin lo rural no hay urbano", dijo el adolescente, que sueña con ser ingeniero mecánico y regresar a la comunidad, una vez graduado, para difundir sus conocimientos allí.

"En el interior, la gente trabaja mucho con máquinas, con motores, como el del barco, que es fundamental para nuestra supervivencia. Pero no hay profesionales capacitados para trabajar con estas máquinas. Y eso es lo que quiero hacer: mi sueño es titularme y marcar la diferencia en el lugar donde vivo", dijo el adolescente.

Estudiante de la misma escuela, **Felipe Cortez, de 14 años**, destacó el orgullo de estudiar en una escuela ribereña. "Salir de casa al amanecer, cruzar el río bajo la lluvia para llegar aquí y demostrar que nuestra realidad es demasiado buena", dijo. Sin embargo, recordó los numerosos desafíos a los que se enfrenta en su camino a la escuela, que es largo: desde problemas con el barco de transporte escolar hasta la falta de meriendas, materiales didácticos, uniformes escolares, aulas, profesores e incluso tiempo.

"Además de todos estos obstáculos para llegar a la escuela y estudiar, tenemos que trabajar en casa y en el campo para ayudar a nuestros padres, algo que los estudiantes de la ciudad apenas tienen que hacer. Soy hijo de agricultores y he trabajado en la granja desde que era un niño, pero nuestro trabajo, aunque duro y necesario, a menudo no es reconocido".

Las dificultades y contratiempos de vivir y producir en el campo incluso motivaron a Felipe a elegir la carrera de ingeniería agronómica - él rendirá el examen de admisión en dos años. "Mi sueño es ser agrónomo para ayudar a mis padres en la producción (rural). Con el conocimiento que voy a adquirir y la práctica que ya tenemos, más el conocimiento que tiene mi padre, creo que podemos aumentar enormemente nuestra producción y mejorar mucho nuestra calidad de vida. Para ser perfecto, sólo falta una universidad en el campo, eso sería demasiado bueno", dijo.

La adolescente **Joseane Gomes, de 17 años**, que estudia en la Escuela Estadual Vital Brandão, en la zona rural del municipio de Careiro da Várzea, en el interior de Amazonas, exigió mayor atención por parte de las autoridades. "Los políticos necesitan poner más atención a nuestras escuelas. En la temporada de lluvias es común que los barqueros detengan el transporte escolar por falta de pago y luego los estudiantes necesitan sacar dinero de sus propios bolsillos para el combustible, eso cuando hay, si no, tienen que ir remando o no pueden ir a clase", se quejó.

Según ella, los problemas con la gestión de los recursos públicos también afectan la vida cotidiana de los estudiantes y la calidad de la educación que reciben. "Si no entregan el dinero de los barqueros a tiempo, ellos se detienen. Y sin un barco, no llegamos a la escuela y perdemos contenido. Cada día marca la diferencia para aquellos que se están preparando para un futuro mejor", dijo.

Mylle Caroline, una estudiante de **12 años** de la Escola Municipal Profesora Elizabeth Siqueira Ferreira, que sueña con ser veterinaria o psicóloga, cree que proporcionar a los jóvenes del campo una educación de calidad y una garantía de educación continua puede marcar una diferencia en sus vidas y en las vidas de toda una comunidad.

"Tuve este ejemplo en casa: mi madre trabajaba en la granja y tuvo la oportunidad de estudiar y se convirtió en una profesora maravillosa y muy querida aquí en la comunidad, y tengo mucho orgullo de ella. Me enseñó que todos podemos ayudar a transformar el lugar donde vivimos, y eso es lo que ella está haciendo y lo que yo también quiero hacer, a mi manera", dijo.

Finalización

Ítalo Dutra, Jefe de Educación de UNICEF, cerró el Seminario aseverando que el punto culminante de la reunión fue hacer escuchar la voz de los estudiantes, ya que los adolescentes tradujeron los desafíos y las posibilidades que enfrentan a lo

largo de sus vidas escolares en discursos llenos de experiencias y expectativas. Destacó que escuchar a los adolescentes es fundamental para la renovación de las metodologías, políticas y prácticas en este proceso de construcción de la nueva escuela en el campo. Y que escuchar a los estudiantes rurales también puede facilitar la destinación de inversiones en infraestructura, capacitación docente, innovaciones curriculares, valoración de la identidad rural e incluso procesos de elaboración y gestión de políticas públicas.

"El primer logro de un seminario como éste es producir conocimiento a partir de evidencias de investigaciones directamente relacionadas con estos temas, generando datos e informes que ayudarán a apoyar acciones y políticas públicas de diversos gobiernos. UNICEF tiene este compromiso. Tenemos el desafío de aprender de la evidencia, siempre desde una perspectiva diferenciada y, al mismo tiempo, específica, y promover la perpetuación de este conocimiento".



Artículos Científicos



Enseñanza media y territorios rurales: calidad educativa para adolescentes y jóvenes

Catarina Malheiros da Silva¹

O rural não é construído apenas a partir da utilização do espaço, mas através da vida que é gestada cotidianamente no coletivo. É na família e no grupo de vizinhança que os/as jovens vivenciam as rotinas da vida rural, trocando e partilhando experiências, conflitos e projetos. Além dos grupos comunitários e familiares, a escola figura como espaço formativo relevante para a população rural, em virtude do histórico de negação do acesso à educação pública.

Pensar en los territorios rurales como espacios de vida nos impulsa a entenderlos como un lugar donde se realizan todas las dimensiones de la existencia humana, más allá de la producción de bienes. La explicación del territorio sólo como sector de producción invalida el aspecto multidimensional que caracteriza al campo, como la educación, la cultura, la producción, el trabajo, la organización política, etc.

La educación pública es necesaria para el desarrollo del territorio, tanto en términos de formación técnica y tecnológica para los procesos productivos, como en términos de formación en los niveles básico y medio, así como en la educación superior, para el ejercicio de la ciudadanía. En muchos contextos rurales, la positividad de la enseñanza media y, en consecuencia, la educación básica, están vinculados a la posibilidad de continuidad de los estudios, dado que la conclusión de la enseñanza media permite proyectar la admisión a la Universidad.

En las últimas décadas se han producido avances significativos en el reconocimiento de las desigualdades sociales y educativas en Brasil, vinculadas al proceso de formación histórica, social y cultural del país. La garantía y realización de los derechos sociales de todos los individuos, como el acceso y la conclusión con calidad en la educación básica, especialmente en la enseñanza secundaria en los territorios rurales, se encuentra aún en proceso de consolidación.

En el tema de la educación escolar en Brasil, es necesario destacar que el acceso a una enseñanza media de calidad es un derecho humano para todos los adolescentes y jóvenes. La exigencia de proporcionar y garantizar la enseñanza media marca una nueva etapa en el proceso de escolarización en los territorios rurales, ya que no sólo permite a los jóvenes acceder y completar esta etapa educativa, sino que también permite redimensionar la configuración familiar y social de los territorios.

Territorios rurales: una mirada a los adolescentes y jóvenes

En el Brasil rural, un espacio cada vez más heterogéneo y diverso, se tejen relaciones socioculturales únicas y se mantienen vínculos de dependencia con los centros urbanos. No se puede negar la influencia histórica de la ciudad en el campo, cada vez más acentuada con la urbanización de las zonas rurales y la absorción de nuevos elementos políticos, sociales y económicos en su práctica productiva y su modo de vida. En este sentido, "Las ruralidades se expresan de diferentes maneras en universos culturales, sociales y económicos heterogéneos" (PEREIRA, 2004, p. 344).

El mundo rural puede entonces entenderse como un lugar de experiencias peculiares, en conformidad con otras formas de organización social. Por otro lado, reflexionar acerca del medio rural a partir de sus singularidades nos permite denunciar la "invisibilidad" que afecta al conjunto de la población rural. Para autores como Veiga (2003) y Abramovay et al. (2004), las precarias condiciones a las que están sometidos los individuos del campo refuerzan la calcificación de imágenes discriminatorias sobre la población rural. La falta de conocimiento y la negación de las formas de vida de esta población hacen que se descuiden las demandas existentes en el campo.

Como señala Vieira (2006), contrariamente a la idea todavía vigente de que sólo los ancianos permanecen en el campo, en algunas regiones del país la zona rural concentra una parte significativa de adolescentes y jóvenes que construyen diferentes caminos y formas de pensar y experimentar sus condiciones de existencia. Los adolescentes y jóvenes que viven en territorios rurales son todavía una parte muy desconocida de esta población, dada la falta de reconocimiento de los problemas específicos que les afectan, a diferencia de los adolescentes y jóvenes que viven en las ciudades y son visualizados por las instituciones, especialmente en lo que se refiere a la propuesta de políticas públicas. Tampoco se reconocen las prácticas de sociabilidad y las experiencias culturales, aportadas en un contexto específico.

Cabe mencionar, sin embargo, que estas singularidades están entrelazadas

1. Doctor en Educación por la Universidad de Brasilia/UnB. Investigadora del Grupo de Investigación GERAJU- Generaciones y Juventud. Correo electrónico: catems14@gmail.com

con la dinámica de la economía y de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, no es posible establecer límites claros entre los universos culturales de los sujetos del campo y de la ciudad, ya que ambos comparten proyectos similares (CARNEIRO, 2005).

Comprender a los adolescentes y jóvenes presupone el reconocimiento de la existencia de diferentes espacios -como la casa, el barrio y la ciudad- donde muchos jóvenes viven experiencias cotidianas individuales y colectivas. Sobre la importancia de la comunidad local para los adolescentes y jóvenes rurales, Brandão (1995, p. 136) asevera que "cuando hay vecinos cercanos, familiares o no, los grupos de edad amplían los límites del orden familiar cotidiano y constituyen los primeros espacios extrafamiliares de convivencia y socialización".

En estos espacios, los jóvenes construyen relaciones con los amigos, experimentan el ocio, establecen relaciones con los medios de comunicación, participan en manifestaciones culturales y religiosas, expresando un sentido de pertenencia, tanto a la comunidad como a otros grupos. En este sentido, las experiencias cotidianas de los adolescentes y jóvenes dependen de la intensidad y riqueza de la vida social en las zonas rurales (WANDERLEY BAUDEL, 2006).

En cuanto al proceso de educación escolar de adolescentes y jóvenes de diferentes territorios rurales, se observa la relevancia de la diferenciación de género en la búsqueda de mejora educativa. También cabe señalar que la relación entre los jóvenes y el trabajo agrícola adopta diferentes formas.

La posición de los hombres jóvenes en el proceso de sucesión dentro de la familia en algunas regiones de Brasil, las dificultades de la actividad agrícola y la falta de participación de las mujeres jóvenes en las discusiones sobre el futuro de la propiedad han sido señaladas como factores que, por un lado, distancian a las mujeres jóvenes de la actividad agrícola, favoreciendo la migración al medio urbano y, en consecuencia, la expansión del nivel educativo y, por otro lado, contribuyen a la masculinización de la población rural (Abramovay et al., 2004).

Los padres que quieren que sus hijos sean sus sucesores en el establecimiento familiar o que quieren que su hija asuma la responsabilidad del cuidado en la vejez los desalientan del estudio desde la infancia. En cuanto a las jóvenes, están orientadas al estudio, ya que no hay perspectivas de su permanencia en el entorno rural, ya que la transmisión del patrimonio familiar en algunas regiones está ligada al sexo y al orden de nacimiento (Stropasolas, 2006). En este sentido, se puede pensar que la extensión de la escolaridad, así como las aspiraciones ocupacionales, no ocurren de manera similar para las y los jóvenes. Después de todo, las posibilidades de acceso y permanencia en la escuela contribuyen a esta extensión.

Esta brecha de género con respecto a la inversión en educación nos indica el significado de la educación para las y los jóvenes. El acceso de las niñas a los estudios va mucho más allá de la conquista de la independencia familiar y la posibilidad de empleo en la ciudad, ya que la formación educativa fortalece sus

planes de futuro "... con amplitudes que se extienden a otras dimensiones del ámbito profesional y de la vida, viendo en el acceso a los estudios la posibilidad de cuestionar patrones, conceptos y comportamientos, especialmente aquellos que restringen su libertad en el medio rural" (Stropasolas, op. cit, p. 306). Sin embargo, actualmente existe una tendencia a revisar el valor atribuido a la educación escolar, debido a la constatación de la precariedad en la formación de los hijos de los agricultores, especialmente de los varones.

También es importante señalar que, para muchos adolescentes y jóvenes de diferentes territorios rurales, la ausencia de espacios de entretenimiento y, a menudo, la inexistencia de un proyecto de educación permanente, contribuyen a la valoración negativa del campo en relación con la ciudad y al deseo de emigrar. Reflexionar acerca de estos individuos implica reconocer su potencial para proponer políticas públicas que promuevan tanto el otorgamiento de tierras y créditos para la inserción productiva como el desarrollo de la educación rural y de las prácticas de sociabilidad e interacción social, en una dimensión que desmitifica la visión de los adolescentes y jóvenes como un problema y los reconoce en sus diferencias como actores y sujetos de derechos.

Por lo tanto, hablar de temas de juventud implica saber cómo las y los adolescentes y jóvenes construyen una determinada forma de vida, especialmente en lo que se refiere al conocimiento de las formas de agregación y ocio, de los proyectos de vida y de la trayectoria educativa, además de dialogar con su cosmovisión, sus anhelos, sus deseos y sus ideales. El reconocimiento por parte de las instituciones escolares de la diversidad existente en estas dimensiones es fundamental para pensar en acciones dirigidas al público adolescente y juvenil de la enseñanza media en territorios rurales.

Enseñanza media y calidad de la educación en las zonas rurales

Asegurar las singularidades que caracterizan a los territorios rurales, así como la calidad de la educación en las escuelas secundarias, presupone una ruptura con la supremacía de la ideología urbana, reclamando para la escuela rural no sólo una planificación interconectada de la vida, la producción y el trabajo en el medio rural, sino también una educación que garantice a los sujetos escolares el acceso a las tecnologías proporcionadas por los medios modernos de comunicación, así como la posibilidad de una recepción crítica de las expresiones culturales transmitidas por los medios de comunicación.

La lectura de los procesos productivos y culturales que conforman los sujetos que viven en y del campo es una tarea fundamental de la construcción del proyecto político pedagógico. Después de todo, la educación se da tanto en el aula como en

otros espacios formativos e implica diferentes conocimientos, métodos, tiempos y espacios físicos (Arroyo, 2004). En este sentido, es importante destacar que el proyecto que moviliza a los sujetos del campo para la lucha se basa en principios que defienden la conquista de derechos usurpados y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. De esta forma, el movimiento para garantizar el acceso y la conclusión de la enseñanza media en los territorios rurales debe ser una lucha de la sociedad brasileña y no sólo de los sujetos del campo, porque la génesis de esta lucha contempla los intereses de todos.

La demanda de una enseñanza media de calidad también está anclada en la memoria de la exclusión, el abandono y la segregación, que marcaron la vida de hombres y mujeres en los territorios rurales durante muchos años. El desarrollo del campo exige una política educativa que comprenda y responda a la diversidad y amplitud propias de este territorio. También propone el reconocimiento de los sujetos como protagonistas que plantean políticas y no como beneficiarios y/o usuarios.

La educación pública brasileña todavía no garantiza a los estudiantes las condiciones necesarias para desarrollar una relación significativa con el conocimiento escolar, lo que compromete la calidad de la enseñanza media. El entendimiento aún vigente es que el estudiante, al rechazar a la escuela y al profesor o profesora, no puede apropiarse del conocimiento escolar y/o intelectual.

Históricamente, la institución escolar parte del principio de que todos los adolescentes y jóvenes de este país provienen de espacios donde las relaciones socioculturales, la pertenencia étnico-racial, las relaciones de género, el territorio y muchas otras dimensiones son homogéneas y únicas. En este sentido, la desarticulación existente entre el conocimiento mediado en la escuela y la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes que viven en el medio rural refuerza la afirmación de que los modos de vida y la cultura de los grupos privilegiados son valorados y establecidos como cánones (SPÓSITO, 2005; DAYRELL, 2005).

Según Charlot (2001), en muchos contextos educativos, las y los jóvenes establecen una relación con la enseñanza media bastante frágil, porque lo que se enseña en la escuela no tiene sentido para su momento presente, sino sólo para un futuro lejano, que ya no se puede prever. Como señala Corti (2004, p. 104), "Uno de los temas centrales hoy en día, cuando se habla de la relación de los jóvenes con la escuela secundaria, es la relación de los jóvenes con el conocimiento. Existe, en particular, una relación tensa entre los jóvenes y el conocimiento escolar, que debe investigarse mejor". También es importante señalar que cada relación con el conocimiento escolar es singular y social.

El aprendizaje es un proceso singular, desarrollado por un sujeto singular. El intento de comprender la relación que se establece entre los adolescentes y los jóvenes y la enseñanza media en los territorios rurales a través de sus voces también debe reconocer los significados que los jóvenes atribuyen a los

conocimientos formales que se enseñan en la escuela, ya que "... cuestionarse sobre la transmisión de conocimientos implica también preguntarse sobre la postura que supone la apropiación de estos conocimientos, sobre el acceso a ciertas formas de relación con el mundo, con los demás y con uno mismo" (CHARLOT, 2001, p. 21).

La comprensión de los significados de la enseñanza media para las y los adolescentes y jóvenes que viven en zonas rurales implica también el conocimiento de los espacios de vida y aprendizaje extracurriculares, en una perspectiva en la que el diálogo y el respeto a sus condiciones de vida son fundamentales. Es importante destacar que la población rural construye conocimiento en espacios informales, propagando una forma particular de vivir y conocer el mundo que les rodea. Reflexionar sobre la educación, desde esta perspectiva, implica entender la construcción del conocimiento como algo vivo, dinámico e imbricado de sentido.

Es necesario entender la relación tejida entre los jóvenes y la escuela desde una perspectiva que va más allá de su condición de estudiantes, concibiéndolos como sujetos que estudian y tienen otras actividades, que construyen una trayectoria escolar y profesional combinada con estas otras dimensiones que conforman la vida de cada uno.

Consideraciones finales

La existencia de diferentes "modos de vida" en los diferentes territorios rurales de Brasil es un elemento importante para pensar las políticas públicas de educación. Estas deben partir de los diferentes sujetos del campo, además de ser aportadas en sus contextos vivenciales, en una perspectiva que reconozca las voces que fueron silenciadas en tiempos pasados. Para ello es necesario entender cómo los adolescentes y jóvenes experimentan su condición juvenil, se relacionan con el mundo del trabajo, proyectan el futuro y qué significados se atribuyen a sus experiencias escolares.

La formulación de políticas públicas de educación también debe articularse con un proyecto de país y de campo que reconozca la existencia del medio rural como lugar de vida, trabajo, cultura y ocio. Esto implica considerar otras especificidades de los contextos sociales de los adolescentes y jóvenes, ya que reivindican el respeto a sus "modos de vida", a sus tiempos de aprendizaje y a su condición de sujetos de derechos.

Este escenario permite entender la juventud de las zonas rurales, ya que la expansión del proceso de escolarización favorece la prolongación de la juventud, a través de la existencia de dependencia y convivencia con la familia de origen. De esta forma, la escuela debe conocer los sujetos con los que actúa, dentro y fuera de sus muros, entendiendo la experiencia de la juventud en el medio

rural, marcada por un modo de vida único, como una dimensión importante para significar el conocimiento escolar.

Por último, la expansión de la escolarización de los adolescentes y jóvenes que viven en zonas rurales de pequeños municipios brasileños debe impregnar las discusiones sobre la calidad educativa de la enseñanza media, generadas en diversos espacios de formación. Se plantea el reto de ofrecer una educación que, además de contemplar el conocimiento, la memoria colectiva y la positivización de los procesos identitarios en el medio rural, permita a los adolescentes y jóvenes dialogar con la realidad más amplia y el establecimiento del aprendizaje como derecho humano.

Referencias bibliográficas

ABRAMOVAY, Ricardo et al. Dilemas e estratégias do jovens rurais: ficar ou partir. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol.12, n.1, p. 236-271, 2004.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A partilha da vida**. São Paulo: GEIC/Cabral, 1995.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.;BRANCO, P.P.M (Orgs). **Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.243-261.

CHARLOT, Bernard. (org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.33-50.

CORTI, Ana Paula P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos – reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-64.

PEREIRA, Jorge Luiz G. Entre campo e cidade: amizade e ruralidade segundo jovens de Nova Friburgo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, vol.12, n.1, 2004, p.322-351.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e pesquisa** – questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

STROPASOLAS, Valmir L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias** – o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem

mulher. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (orgs). **Margarida Alves – coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.195-214.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. (coord). **Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Recife, 2006. Relatório de Pesquisa.

La obligatoriedad de la educación secundaria en la modalidad de educación rural: tendencias y desafíos en la Argentina¹

Elias Prudent²

Introducción

En Argentina, desde el año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (en adelante LEN) definió al nivel educativo secundario como una unidad pedagógica y organizativa y estableció su obligatoriedad, en sintonía con las políticas educativas de la región. Para el ámbito rural argentino, el cambio de la normativa obligó a adecuar los terceros ciclos rurales (creados a partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993) a la nueva estructura y fundamentalmente mostró la necesidad de crear “escuela secundaria” en un ámbito donde la oferta de educación secundaria completa fue históricamente escasa.

Simultáneamente, la LEN instauró como modalidad del sistema educativo a la Educación Rural y estableció como su responsabilidad la elaboración de propuestas específicas, adecuadas a las particularidades de los ámbitos rurales que garanticen el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, estableciendo de esta forma un marco normativo para avanzar en la concreción de nuevos modelos de organización escolar adecuados a los contextos rurales. Si bien la LEN recupera la educación secundaria como nivel y establece una serie de disposiciones para garantizar la concreción de la obligatoriedad, las restricciones propias del modelo institucional “tradicional” de escuela secundaria urbana imperante en la Argentina, dificultan la ampliación de la obligatoriedad hacia sectores de la población que no fueran sus destinatarios históricos (Perazza, 2010; Schoo, 2016). En este contexto, el presente documento

1. Este documento presenta una síntesis del informe “La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones” realizado por Elías Prudent y Gabriela Scarfó, Área de investigación y seguimiento de programas. Dirección de Información y Estadística Educativa. DNPPE, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. 2018.

2. Director Nacional de Planificación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de Argentina

sintetiza los resultados de una investigación que tuvo por objetivo mostrar los alcances logrados por las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales en la ampliación de la escolaridad secundaria en el ámbito rural. Sumado al análisis de la caracterización de la oferta, presenta una iniciativa jurisdiccional que, saliéndose del “formato tradicional” ha avanzado en la concreción de modelos institucionales que garantizan la escolaridad secundaria en zonas rurales dispersas y de escasa matrícula.

La expansión de la educación secundaria en la ruralidad en las últimas décadas: los ciclos básicos rurales

La educación secundaria en Argentina presenta una temprana expansión como consecuencia de tres fenómenos: la pronta universalización de la escuela primaria que habría actuado como “traccionadora” hacia otros niveles educativos, el aumento de los años de obligatoriedad escolar y la demanda social de las familias por más educación (Capellacci et al. 2011; Tenti, 2003). En el ámbito rural, los primeros pasos se realizaron a través de las escuelas agropecuarias que se constituyeron en la oferta tradicional del nivel³.

En la historia del nivel, corresponde señalar que, pese a su temprano inicio y expansión, la obligatoriedad del nivel se concretó más de un siglo después de la sanción de la Ley 1.420⁴. Así, fue recién en 1993 con la Ley Federal de Educación 24.195 (LFE) cuando la extensión de la obligatoriedad escolar pasó de siete a diez años, incluyendo aquí dos años de lo que anteriormente correspondía a la educación secundaria. Como consecuencia de esta reforma educativa, se conformó un tramo de nueve años organizado en tres ciclos de tres años cada uno, denominado Educación General Básica (EGB) y el viejo nivel secundario se vio reducido a tres años (Polimodal). En lo concerniente a la modificación estructural del nivel secundario es importante recordar que la LFE fue la primera normativa que reguló la educación secundaria de forma integral (Gallart, 2006) y paradójicamente, la dividió en dos partes, la EGB3 y el Polimodal. Uno de los objetivos que tuvo la creación del Tercer Ciclo o EGB3 (que tomara los dos primeros años de la vieja secundaria) fue promover la democratización del sistema educativo a través de la construcción de un modelo pedagógico que pudiera resolver la articulación entre

3. La educación agropecuaria tiene un primer período de sistematización hacia finales del siglo XIX, cuando pasan a depender del recientemente creado Ministerio de Agricultura de la Nación en 1898 y es recién en 1967 mediante el decreto 9882/67 pasa a la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (Plencovich, 2013).

4. La Ley de Educación Común (Ley n° 1.420) sancionada en 1884 estableció las bases del sistema de instrucción primario argentino que debía ser gratuito, obligatorio y gradual.

el nivel Primario y el nivel Secundario. Dicha articulación llevó a la construcción de estrategias educativas que fortalecieran la capacidad del sistema educativo de retener al estudiantado y de este modo evitar las altas tasas de abandono (Serra y Gruschetsky, 2003). El impacto del Tercer Ciclo de la EGB en el ámbito rural se produjo a través del Proyecto 7, un hito fundacional en la historia de la secundaria rural. Este proyecto se denominó “Fortalecimiento de la Educación Rural-EGB3” y fue parte del Plan Social Educativo que se desarrolló en Argentina entre los años 1993 y 1999. Como explican Goltzman y Jacinto (2006), el plan se encuadró en las políticas de los años `90, cuando el sistema educativo emprendió reformas que incluyeron tanto la descentralización del sistema educativo, como acciones destinadas al mejoramiento de la calidad (renovación de contenidos, capacitación docente y desarrollo de instrumentos de evaluación para monitorear los logros). En este marco, se implementaron políticas focalizadas que buscaron mejorar la oferta educativa destinada a los segmentos históricamente más vulnerables social y/o educativamente como es la población que habita en territorios rurales. La última reforma del sistema educativo -que vuelve a afectar al nivel secundario- fue la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006. A partir de esta normativa, se amplía la obligatoriedad escolar desde la sala de 5 años hasta el término de la escuela secundaria (LEN, Art. 16) y se impulsa la reunificación de la estructura del nivel secundario ya sea de 5 o 6 años constituido por dos ciclos: un Ciclo Básico, común a todas las especialidades para los primeros dos o tres años y un Ciclo Orientado, diferenciado según áreas de conocimiento para los tres años (en adelante CBS y COS)

A partir de esta nueva obligatoriedad establecida en el texto de la LEN, la educación secundaria se transformó en un derecho para los jóvenes adolescentes y simultáneamente se constituyó en un desafío para las autoridades nacionales y locales que todos los jóvenes puedan concluir sus estudios secundarios. En este contexto, la extensión del CBS en el ámbito rural como política del Ministerio de Educación Nacional se enmarcó en el Proyecto Horizontes que se desarrolló desde el año 2007 dando continuidad al Proyecto 7. Horizontes fue una alternativa pedagógica elaborada desde la Modalidad de Educación Rural y contó con el financiamiento del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) destinada a promover la creación de oferta en zonas rurales aisladas y brindar a los jóvenes residentes en este ámbito las oportunidades para continuar con la escolaridad obligatoria – al menos en parte – en sus lugares de residencia⁵. Un

5. El PROMER, es un financiamiento específico que el Ministerio de Educación Nacional estableció para las diversas líneas de acción destinadas a la ruralidad a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) siendo la Modalidad de Educación Rural, la encargada de diseñar y ejecutar las acciones -conjuntamente con otras dependencias del ministerio, los distintos niveles y otras modalidades del sistema educativo que fueron financiadas con este proyecto.

eje central de Horizontes fue la conformación de aulas de edades múltiples y de más de un año de estudio, denominadas pluriaños⁶. Las mismas estaban a cargo de un equipo docente conformado por un tutor con presencia permanente en esa escuela y profesores itinerantes para las diferentes áreas disciplinarias, que pueden organizar su trabajo de diversas formas

Como síntesis, podemos señalar que en los últimos 25 años el Ciclo Básico Secundario se consolidó en los ámbitos rurales⁷. Sin embargo, los datos del Relevamiento Anual (RA) que se presentan en el siguiente apartado muestran que, pese a la consolidación de los primeros años de la escuela secundaria, la presencia de Ciclos Orientados y con ellos la finalización de los estudios secundarios continúa mostrando desafíos para la política educativa, especialmente en zonas rurales dispersas.

Tendencias recientes de la oferta y matrícula de la escuela secundaria rural

Según datos provenientes del RA 2017, existen 3.294 servicios educativos con oferta de nivel secundario en el ámbito rural⁸. Considerando la distribución según el tipo de ciclo que presentan estos servicios educativos, se observa en el Cuadro 1 que 2.094 de los servicios educativos (63.6%) tienen una oferta completa (ambos ciclos), 1.126 (34.2%) sólo ofertan el Ciclo Básico y solamente 74 (2.2%) de los servicios educativos, tienen como oferta únicamente el Ciclo Orientado.

Como puede apreciarse también, estos valores difieren sustancialmente de los existentes en 2006, donde la oferta ascendía a 5.331 servicios educativos. Ahora bien, esta baja en la cantidad de servicios estuvo acompañada con una

6. Esta organización de los alumnos que cursan diferentes años de estudio reunidos en una misma aula y compartiendo un mismo docente, implicó establecer diferencias curriculares por año de estudio, tender a la autonomía de los alumnos, incorporar especificidades disciplinarias en cada área de conocimientos (especialmente Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y facilitar la articulación con el ciclo orientado de manera de vincularlo con el mundo de la producción y el trabajo (Zattera, 2009).

7. Los datos que resultan de comparar los censos de población 2001 y 2010 muestran un incremento en la población en edad escolar que asiste a la escuela secundaria. El aumento se produce tanto entre el tramo de 12 a 14 años, como en el de 15 a 17 en este periodo, aunque en estas últimas edades con mayor relevancia, disminuyendo a su vez en alrededor de 10 puntos porcentuales el abandono escolar entre los adolescentes de esta edad. (González, Mamanis, Prudent y Scarfó, 2015).

8. La consideración del ámbito que define a las escuelas sigue el criterio implementado por el INDEC, el cual propone que el ámbito rural corresponde a las localidades de 2000 habitantes o menos. Los datos que se muestran corresponden a los suministrados por el Relevamiento Anual (RA) para el ámbito rural considerando la educación común de gestión estatal con la estructura 6-6.

reconfiguración de los mismos, a partir de la sanción de la LEN⁹. De esta manera, como muestra el Cuadro N°1, en 2006 el grueso de la oferta, 81,9% correspondía a servicios con Ciclos Básicos independientes, mientras que la oferta de escuelas secundarias completas (ambos ciclos) apenas llegaba al 14.7%. Por el contrario, en 2017 esta situación se revierte y 63.6% de los servicios, es decir, cerca de las dos terceras partes de la oferta corresponde a escuelas completas.

Cuadro 1. Unidades de servicios educativos de Nivel secundario según ciclo. Educación común, gestión estatal, ámbito rural. Años 2006-2017. En absolutos y porcentajes.

Año	Total		Ciclos Básicos independientes		Ciclos Orientados independientes		Secundaria completa (CBS+COS)	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
2006	5331	100,0	4368	81,9	179	3,4	784	14,7
2017	3294	100,0	1126	34,2	74	2,2	2094	63,6
Variación %	-38,2%		-74,2%		-58,7%		167,1%	

Fuente: elaboración propia sobre la base del RA 2006-2017. DIEE.

Además, este proceso de transformación en la cantidad y tipo de oferta, se vio reflejado también en la cantidad y tipo de secciones existentes en las escuelas secundarias del ámbito¹⁰. Como se muestra en el Cuadro 2 hay un marcado crecimiento en la cantidad de secciones pasando de un total de 14.527 en 2006 a 18.811 en 2017.

Cuadro 2. Distribución de las secciones de nivel secundario por tipo de sección. Educación común, gestión estatal, ámbito rural. Años 2006-2017. En absolutos y porcentajes.

Año	Total		Secciones Independientes		Seções Múltiples		Seções Multinivel	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
2006	14527	100,0	9151	63,0	1408	9,7	3968	27,3
2017	18811	100,0	14465	76,9	1400	7,4	2946	15,7

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA. 2006 y 2017. DIEE.

9. Cappellacci et al. (2011) sostienen que esta disminución en la cantidad de servicios del nivel secundario es una tendencia que se expresa en la oferta a nivel general y que la misma se explica como consecuencia de un proceso de reestructuración y reordenamiento del nivel secundario en el contexto de transición de los marcos normativos creados por la actual Ley de Educación Nacional, garantizando de esta manera que los estudiantes puedan realizar todo el trayecto de la secundaria en un mismo establecimiento.

10. La sección es un grupo escolar organizado, formado por alumnos que cursan el mismo, o diferentes grados o años de estudios, en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipos de docentes. Según la organización curricular pueden ser: a) independientes cuando las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o etapa, b) múltiples cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varios ciclos y/o grados/años distintos y c) multinivel, cuando agrupan a alumnos de dos niveles, generalmente inicial y primario, aunque pueden agrupar también primario y parte del secundario. (DINIECE, 2003).

Este aumento en la cantidad de secciones también implicó un fortalecimiento de un tipo de sección que es característico del ámbito urbano: las secciones independientes por sobre las secciones múltiples y multinivel que constituyen organizaciones escolares características de la ruralidad. Si bien los datos del RA 2017 muestran un crecimiento importante de secciones independientes, la presencia aún considerable tanto de secciones multinivel como múltiples se explica en tanto éstas, dan respuesta a la escolaridad en zonas rurales de población dispersa.

Las secciones múltiples (pluriaños) constituyen la base sobre la cual se desarrollan propuestas para la ampliación de la oferta tanto del Ciclo Básico y como parte del Ciclo Orientado, como se verá más adelante. Por otra parte, podemos decir que la disminución de las secciones multinivel (primaria + secundaria) estaría dando cuenta de un proceso de fortalecimiento del nivel secundario.

Por último, en lo que respecta a la evolución de la matrícula en el nivel, tal cual se aprecia en el Cuadro 3, se produjo un incremento significativo de alumnos en términos absolutos desde la sanción de la LEN y creación de la modalidad a la fecha, pasando de 219.068 en 2006 a 282.933 en 2017 lo que representa un incremento de 29.2% respecto del primer valor.

Cuadro 3. Matrícula de nivel secundario por años de estudio y ciclos. Años 2006 y 2017. Educación común y ámbito rural. En absolutos.

Región	2006	2017	Evolución	
			Absolutos	%
Total País	219.068	282.933	63.885	29,2

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 2006-2017. DICE.

Como síntesis de este apartado, podemos anticipar que los datos presentados muestran un proceso en el cual la expansión de la escuela secundaria rural está replicando en gran medida el modelo de organización de la escuela secundaria urbana. Esta estrategia puede transformarse en una dificultad, o límite a la ampliación de la oferta, pues implica por una parte que los estudiantes deban recorrer o trasladarse lejos de su lugar de residencia y por consiguiente en algunos casos desistir de los estudios y por otra parte, que la escuela completa pensada con el modelo tradicional no resulte posible por razones burocráticas u operativas. Ante esta situación se torna necesario recuperar los lineamientos, que desde las políticas nacionales para la modalidad han sido plasmadas en resoluciones del Consejo Federal de Educación que expresan:

“La ruralidad requiere de alternativas que permitan contextualizar las líneas nacionales para la educación secundaria, desde propuestas que desafíen

los formatos organizacionales tradicionales y posibiliten adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersas” (CFE, Res. 128/10)

¿Por qué pensar otra escuela secundaria en la ruralidad?

Asistimos en la actualidad a un creciente debate sobre la posibilidad de llevar adelante la inclusión de los jóvenes y adolescentes a la educación secundaria obligatoria, con un formato escolar que fuera pensado con otros objetivos y que ha generado pocas variantes para producir condiciones de retención, aprendizajes y egreso de los estudiantes (Baquero et al., 2012; Montesinos y Schoo, 2013; Perazza, 2010, 2011; Terigi, 2013).

Estas limitantes en gran parte obedecen a los aspectos centrales que estructuraron el modelo tradicional de escuela secundaria a saber: a) los currículos, b) la designación de los profesores por especialidad y c) el trabajo de los docentes por horas cátedra. La escuela secundaria con el formato institucional tal como la conocemos en la actualidad, es heredera de los mandatos que la fundaron, en una etapa histórica en que era necesario contar con una escuela que sostuviera la circulación de saberes comunes bajo un formato único. La persistencia de dicho modelo, se sustenta en gran parte, en la idea que la uniformidad es garantía de una educación común, donde toda diferenciación es vista como fragmentación y por lo tanto sinónimo de desigualdad (Perazza, 2008; Terigi, 2008; Schoo, 2016).

La escuela rural, a diferencia de su par urbana, es una institución que responde a las demandas educativas de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, caracterizada muchas veces por un nivel socioeconómico bajo y en muchos casos con problemas de acceso a servicios e infraestructura básicos por lo que políticas para garantizar la asistencia o el acceso de los jóvenes al nivel en el marco de la obligatoriedad, deben partir por reconocer lo complejo de la definición misma de “lo rural”¹¹. Al respecto, en un trabajo anterior (González, et al. 2015) dimos cuenta del debate reciente en relación con las definiciones restringidas o ampliadas que se utilizan para hablar sobre ruralidad recuperando de esta última la posibilidad de “pensar la ruralidad como un **territorio** con pluriactividad y en estrecha relación con el mundo urbano, buscando superar así la tradicional dicotomía ciudad-campo” y en consecuencia, recuperar la dimensión histórica, política, social,

11. Según datos del censo nacional de 2010, en el ámbito rural el 23,20 % de hogares tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI) situación que alcanza al 32,80% en las regiones NEA y NOA. Estos porcentajes varían hacia el interior mismo del ámbito rural a nivel nacional si se trata de rural aglomerado (16,4%) o rural disperso (27,00%) (González et al. 2015)

cultural, económica y ambiental además de visibilizar la heterogeneidad de territorios rurales en los que se ubican las escuelas que dan respuesta a la demanda educativa de las poblaciones que los habitan.

En este sentido, sobre la base del último Relevamiento de Escuelas Rurales realizado entre los años 2006-2009, podemos decir, que las escuelas rurales se caracterizan por situaciones de aislamiento, accesibilidad y baja matrícula¹². **El aislamiento** es un aspecto distintivo de las escuelas rurales, producido entre otros motivos, por las distancias que las separan de los principales centros urbanos y las dificultades de accesibilidad. Este aislamiento es un condicionante importante de la escolaridad en el ámbito rural. La cercanía a núcleos más poblados, brinda la posibilidad a las escuelas de estar más vinculadas, socializar experiencias entre docentes y alumnos, tener acceso a redes de comunicación, a la vez que permite mejor acceso al sistema de salud y servicios varios.

Teniendo en cuenta las características respecto de la ubicación de las escuelas rurales (área de influencia-cercanía a localidades) **la accesibilidad** a las mismas, cobra relevancia en tanto brinda (o no) la posibilidad de que los alumnos asistan en las mejores condiciones – tiempo y modo – a sus escuelas. La accesibilidad también se vincula directamente con la disponibilidad de los medios de transportes que utilizan alumnos y docentes tanto para trasladarse al establecimiento, como para acceder a diversos servicios que brinda la localidad más cercana a la escuela.

Además de los factores hasta aquí mencionados, otro aspecto relevante de la educación rural es la **baja matrícula**, característica que se ha mantenido a través de la historia como garantía del derecho a la educación de las poblaciones aisladas. Según datos del RA 2017, el 33.16% de los servicios educativos con oferta del nivel en el ámbito rural tienen una matrícula entre 1 a 24 estudiantes. Si a este rango se agregan los servicios educativos con matrícula entre 25 a 50 estudiantes, dicho porcentaje asciende al 50.64 %, es decir, algo más de la mitad de la oferta existente de escuela secundaria en la ruralidad tienen una matrícula de 50 y menos estudiantes, mientras que sólo el 27,15% de la oferta la constituyen escuelas con una matrícula de más de 100 estudiantes.

Esta situación requiere una organización de los alumnos diferente de lo que sucede en las escuelas urbanas. Mientras que la escuela urbana organiza a los alumnos preferentemente en secciones independientes en las que las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o año, en las escuelas rurales, existen también secciones múltiples y/o multinivel. Las secciones múltiples o pluriaños requieren una propuesta pedagógica acorde a una actividad de enseñanza

12. O objetivo geral do Levantamento de Escolas Rurais (LER) foi obter informações sobre todas as escolas rurais do país, bem como propor procedimentos e metodologias para a coleta, processamento, análise e comunicação de informações do setor educacional e de seu contexto.

que reúne en un mismo espacio a varios años de escolaridad secundaria para lo cual muchas veces los docentes no están formados¹³. Por otra parte, las secciones multinivel agrupan a alumnos de dos niveles distintos, generalmente inicial y primario, aunque también puede darse que asistan alumnos de primaria con los de secundaria. La existencia de este tipo de secciones requiere de una organización diferente de la planta orgánica funcional (POF) y del tipo de cargos docentes, como se verá a continuación al describir la experiencia desarrollada en la provincia de Salta.

Iniciativas para garantizar la educación secundaria completa: escuelas con pluricurso e itinerancia docente intensiva en la provincia de Salta

Salta es una provincia argentina localizada en la región norte del país. Como el resto de las jurisdicciones debió adecuar su normativa por lo que en 2008 sancionó su Ley de Educación N° 7.546 que reconoció a la educación rural como una modalidad de su sistema (art. 55). Dos años después, en 2010, realizó un estudio diagnóstico de la realidad escolar que le permitió a partir del año 2011, desarrollar fuertemente la educación secundaria en las zonas rurales de su territorio¹⁴.

El estudio mostró que, en la jurisdicción, existían escuelas primarias insertas en ruralidad y en consecuencia había jóvenes escolarizados hasta tercer ciclo, que habían cursado el octavo y el noveno año de la anterior EGB, pero cuyas trayectorias habían quedado “truncas” en el noveno año. Por otra parte, el informe evidenció que la oferta de secundaria existente hasta entonces estaba en algún conglomerado urbano o suburbano, no habiendo escuelas en la llamada “verdadera ruralidad” presente en las diferentes zonas de la provincia. Atentos a esta diversidad de situaciones tanto geográficas como sociales, los referentes provinciales involucrados concluyeron que el modelo institucional clásico de la escuela secundaria (planta funcional completa y organización en secciones independientes) era difícil, sino imposible de implementar en zonas rurales de difícil accesibilidad y escasa población que carecían de oferta cercana y por lo tanto era necesario pensar en modelos alternativos acordes al contexto.

13. Um desenvolvimento sobre este assunto pode ser consultado em “Repensar en enseñanza en la escuela primaria Rural. La implementación del Pos-título de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero” [Repensar o ensino na escola primária Rural. A implantação do Pós-título de Especialização na Educação Rural na província de Santiago del Estero (Prudent, Scarfó e Visintín, 2015)].

14. Plan Estratégico de Desarrollo Educativo de Nivel Medio de la Provincia de Salta. Ministerio de Educación y Ciencia de Salta.

¿En qué consiste el modelo?

El modelo implica instituciones ubicadas en zonas geográficamente dispersas de escasa población, por lo que cuentan con una matrícula reducida. Se trata de unidades educativas en zonas que constituyen una “única escuela” y cuentan con un grupo de docentes que realizan itinerancias intensivas, rotando por el grupo de escuelas (aulas) ubicadas en los diferentes parajes en circuitos acordados de entre 15 a 30 días en cada una de éstas.

La particularidad que presenta este modelo institucional en la provincia y que lo diferencia de experiencias similares en otras jurisdicciones, es que el “colegio” está compuesto por tres o más aulas ubicadas en lugares geográficamente distantes, pero que tienen un mismo CUE (Código Único de Establecimiento), es decir, se trata de una organización horizontal y no jerárquica, ya que las aulas no constituyen anexos de la escuela “sede”.

Bajo este modelo de funcionamiento, los docentes organizan las clases en bloques temáticos y secuencias para que en un plazo intensivo puedan dictarse las clases correspondientes a 3 o 4 materias en cada paraje, favoreciendo que los docentes permanezcan alojados en la zona durante el dictado de clases lo que permite que desarrollen una cantidad de clases equivalente a la mitad del trimestre en un período de 15 a 30 días. Generalmente los circuitos de itinerancia están compuestos por más de un profesor, lo que redundaría en la presencia siempre de algún docente del nivel en la escuela. En algunos casos, en estos circuitos se suma personal administrativo.

Cuadro comparativo en la organización del tiempo de clases entre el modelo común y el régimen de itinerancia intensiva.

	Horas semanales	Horas Semana/mes	Horas por trimestre	Horas anuales
Lengua	5	20	60	180
Régimen común	5	20	60	180
Régimen intensivo	3 hs X 5 días = 15 hs intensivas por semana	15 hs semanales x 2 semanas = 30 hs intensivas cada vez que pasa un docente por el paraje	30 hs cada vez que pasa un docente por un paraje x 2 visitas por trimestre = 60 hs por trimestre	180 hs por año

Elaboración propia sobre la base de los datos proporcionados por los referentes provinciales de la modalidad rural

Un ejemplo de organización de las clases bajo este tipo de modalidad de itinerancia es el que se detalla en el cuadro siguiente, que da cuenta de la organización en el dictado de las materias curriculares en función de la carga horaria y el régimen de dictado de la misma.

Aprendizajes que muestra el modelo

Previo a la instalación de este modelo de organización de escuela secundaria en parajes aislados, en la jurisdicción se habían probado otras alternativas que no tuvieron éxito, como es el caso de los transportes escolares como parte del sistema educativo que no lograron continuidad por cuestiones organizativas y contextuales que hacían difícil su implementación.

En este sentido, esta iniciativa permitió no solo ampliar la oferta de la escuela secundaria completa en lugares en los cuales no existía previamente, sino que, además, permitió la terminalidad de los estudios secundarios de aquellos estudiantes que habían cursado hasta el tercer ciclo de la anterior EGB como también una mayor asistencia de sus estudiantes que viven a una distancia más corta de la escuela o van a la misma escuela en la cual cursaron sus estudios primarios. Por otra parte, la itinerancia intensiva les asegura a los profesores un “paquete de horas” lo que redundaría en una presencia mayor de docentes en la escuela y garantiza la misma cantidad de horas en las materias curriculares.

Respecto de los desafíos, los referentes provinciales señalan fundamentalmente las relacionadas con la articulación¹⁵ entre los niveles (primario/secundario), que hacen muchas veces compleja su implementación como resultado de dinámicas de funcionamiento institucionales distintas. Las escuelas secundarias funcionan en las escuelas primarias de la zona y el uso de los espacios comunes es objeto en ocasiones de conflictos producto de prejuicios y/o alcances de poder. Una manera de resolver este tema es el uso diferencial (horarios distintos) de las instalaciones, ya sean las aulas y sanitarios especialmente además del trabajo contra turno de la secundaria (generalmente por la tarde) y, aunque ello no siempre es posible debido a las distancias que los estudiantes deben realizar para llegar a la escuela.

Otro aspecto sobre el cual se continúa trabajando, es el tema de la modalidad de trabajo de los profesores de las materias curriculares en los regímenes de itinerancia intensiva y pluricurso. Esta modalidad de trabajo implica un cambio, especialmente

15. El uso de la expresión “articulación” usada de manera constante por los diferentes actores, remite fundamentalmente a cuestiones de índole organizativo centrado en lograr acuerdos de convivencia que hagan menos conflictiva el uso de los espacios comunes y no al proceso de pasaje o transición de los estudiantes de un nivel a otro, que suele ir acompañado con una serie de dispositivos pedagógicos que garanticen la continuidad y trayectorias de los estudiantes (Diez, Montesinos y Paoletta, 2018; Terigi, 2017).

vinculado con las planificaciones de las clases y trabajo con grupos heterogéneos (didáctica de pluricurso) para lo cual los profesores tienen escasa o nula preparación en su formación docente inicial. Esta dificultad requirió un trabajo previo entre los referentes provinciales de la modalidad y los equipos técnicos con los profesores al momento de realizar los llamados para la cobertura de las horas cátedra.

En síntesis, las escuelas con pluricurso e itinerancia intensiva de sus docentes, constituye una iniciativa que ha logrado acercar la oferta del nivel de manera completa en zonas aisladas de la provincia en las cuales la escuela “tradicional” resulta de difícil sino imposible implementación. Como toda iniciativa que se aparta del “formato” tradicional, requiere de un trabajo no sólo en lo que respecta a las normativas y ajustes curriculares, sino que también sobre las representaciones que docentes, directivos y familias tienen sobre la escuela secundaria. Requieren por parte de los equipos técnicos nacionales y provinciales de un trabajo amplio en el terreno para acompañar a los docentes y directivos tanto en cuestiones de carácter pedagógico (didáctica del pluricurso) como de asuntos burocráticos de la gestión escolar cotidiana como resultante de la convivencia de docentes con tradiciones formativas y lógicas disciplinares diferentes.

Palabras finales

Las escuelas rurales, como expresión física, organizativa y administrativa del Sistema Educativo Argentino se encuentran sujetas a las mismas normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto y por consiguiente, comparten con el resto de las escuelas pautas y regulaciones que organizan la cotidianeidad escolar¹⁶, sin embargo, es a partir del reconocimiento de sus particularidades lo que permite abordar modelos institucionales y propuestas pedagógicas que permiten ampliar la obligatoriedad del nivel.

Las formas diversas de organización institucional que podemos encontrar en las distintas zonas rurales como la descrita en este documento, buscan dar respuestas situadas a las necesidades y demandas locales a la vez que ponen en cuestión el modelo institucional “tradicional” y su correlativo modelo o “saber” pedagógico por “defecto”. Éste basa su funcionamiento en el aula estándar de enseñanza graduada y simultánea, que con el tiempo se extendió progresivamente a las zonas rurales de manera tal que logró constituirse en la organización de la escuela “auténtica” y que presenta problemas y/o deficiencias, cuando se intenta extender a contextos

16. La noción de cotidianeidad remite a “ese tiempo-espacio presente, propio de las tramas construidas entre personas quienes al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común; o bien el hecho de que en cualquier momento histórico se encuentran las huellas de hechos anteriores” (Rockwell, 2018:27)

que no responden a las características para las cuales fue pensado y por tanto, impone dificultades para el tránsito de los adolescentes y jóvenes por la educación secundaria (Baquero, 2012, Terigi, 2013, 2017).

Referencias bibliográficas

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos, en Espacios en Blanco, Revista de Educación N° 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012, 77-112.

Capellacci, I., Bottinelli, L., Ginocchio, V. y Lara, L. (2011). Diversidad de la oferta del nivel Secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel Secundario. Nros 4 y 5. Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE.

Diez, C.; Montesinos, M.P. y Paoletta, H. (2018) La “relación entre niveles educativos” en el marco de la obligatoriedad escolar: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales. Ponencia presentada al IV Seminario taller red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba, Argentina.

DINIECE (2003). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Gallart, M. A. (2006) La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires: La Crujía.

Golzman, G. y Jacinto, C. (2006). El Programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina, en Cailloids, Françoise y Jacinto Claudia. Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina, IIEP- UNESCO.

Gonzalez, D.; Mamanis, S.; Prudant, E. y Scarfó, G. (2015) Panorama de la educación rural en Argentina. Temas de Educación / Boletín N° 12 / octubre. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M. P., y Schoo, S. (2013). Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional. Documentos de la DiNIECE. Serie La Educación en Debate, (13).

Perazza, R. (2008). Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Buenos Aires.

Perazza, R. (2010). Notas sobre las políticas educativas y las reformas educativas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, Argentina

Plencovich, M. C. (2013) La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. (Tesis de doctorado) Programa interuniversitario de doctorado

en educación (PIDE) Universidad de Tres de febrero y Universidad de Lanús.

Prudent, E.; Scarfó, G. y Visintín, M. (2015). Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie la Educación en Debate. N°17. Ministerio de Educación de la Nación. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)

Rockwell, E. (2018) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social, (47), 21-32.

Schoo, S. (2016) Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. Serie Apuntes de Investigación, N° 07. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.

Serra, J. C. y Gruschetsky, M. (2003). Estado del Arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE.

Tenti, E. (2003) (Comp.) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Altamira. Buenos Aires.

Terigi, F. (2008a) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Propuesta educativa, 17 (29). Buenos Aires: FLACSO.

Terigi, F. et al (2013), La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala en Revista del IICE/33, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Terigi, et al (2017) Los aprendizajes en la transición Primaria/ Secundaria: perspectivas de maestros y profesores. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNIPE, Buenos Aires, Argentina.

Zattera, O. (2009) Cuadernos para el docente. Presentación del Proyecto Horizontes. Buenos Aires, Ministerio de Educación de Nación.

Documentos normativos y fuentes de información

Leyes nacionales y provinciales

Ley de Educación Común N° 1.420 julio de 1884 Ley Federal de Educación N° 24.195 abril de 1993

Ley de Educación Nacional N° 26.206 diciembre de 2006

Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546 de diciembre de 2008

Resoluciones del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 86/09 Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación

Secundaria Obligatoria. Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución CFE N° 103/10 Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria.

Resolución CFE N° 128/10 La Educación Rural en el sistema Educativo Nacional.

Decretos provinciales

Decreto 969/2013 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta Decreto 1131/2013 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta

Otras fuentes de información

Anuarios estadísticos de la Dirección Información y Estadística Educativa (DIEE) 2006 y -2017. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Relevamiento de Escuela Rurales (2013) Informe técnico. Ministerio de Educación de la Nación. Mapa Educativo, DINIECE.

Desafíos y avances en la educación escolar indígena en la Amazonía

Emilson Frota de Lima¹ y José Mario dos Santos Ferreira²

Resumen

Este artículo abordará las más diversas situaciones de la Educación Escolar Indígena en el Estado de Amazonas en el actual contexto socioeconómico, cultural y político, con temas necesarios para la comprensión del tema de la agenda, a saber, las dificultades en la implantación e implementación de la Educación Escolar Indígena en el Estado de Amazonas. Nuestras informaciones se apoyan y guían por las contribuciones de CEEI/AM, RCNEI (2005), LDB/MEC, Resoluciones del CNE/MEC, IBGE, FUNAI y SEDUC/AM.

Introducción

La población indígena brasileña se estima en aproximadamente 900.000 indígenas (IBGE, 2010), 305 pueblos, 274 lenguas. Representan una parte muy pequeña, en comparación con la población del país, que en la actualidad es de unos 210 millones de habitantes. Los pueblos indígenas están presentes en todas las regiones de Brasil, y la región Norte concentra el mayor número de indígenas. Según la Fundación Nacional del Indio – FUNAI, hay 305.873 mil indígenas, el 37,4% del total de la población indígena por región. Según el IBGE, hay 168.680 indígenas en Amazonas, que representan el 11% de la población total de la Amazonía y el 6% de la población indígena autodeclarada de Brasil.

1. Indígena Munduruku - estudiante del Magister en Antropología Social de la UFAM, e-mail: emilsonfrota@gmail.com.

2. Indígena Mura - es estudiante de la Maestría en Antropología Social de la UFAM, e-mail: zemariomura@gmail.com



Sumando más de 500 años de contacto con los no indígenas, y gracias a muchas luchas y movilizaciones junto con socios y personas e instituciones no gubernamentales, los pueblos indígenas aún persisten en Brasil, a pesar del gran esfuerzo del gobierno federal para diezmar y/o aculturar a estos pueblos que, aun así, lograron hacerse respetar incluyendo en la constitución federal los siguientes artículos que se refieren a la educación escolar indígena:

- Art. 210 - Se fijarán contenidos mínimos para la educación básica, de manera que se asegure la formación básica común y el respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales. 2. La enseñanza básica regular se impartirá en portugués, asegurando que las comunidades indígenas también utilicen sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje.
- Art. 231 - Los indígenas son reconocidos por su organización social, sus costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, así como por sus derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, y la Unión es responsable de demarcarlos, protegerlos y asegurar el respeto de todos sus bienes (Brasil, 2001, p. 207). Sobre la base de estas disposiciones legales contenidas en la Carta Magna, se creó el marco legal en la historia de la Educación Escolar

En Brasil existe una gran diversidad étnica, social y cultural. Esta pluralidad, sin embargo, no siempre ha sido reconocida social y jurídicamente, y aún menos problematizada desde el punto de vista educativo. Las políticas educativas dominantes hasta los años ochenta, concibieron a los indígenas como incapacitados (tutelados) o como objeto de catequesis e instrucción y con un sesgo integracionista. Este panorama ha ido cambiando lentamente desde los años ochenta, cuando los movimientos y organizaciones sociales ganan visibilidad, denunciando las relaciones de dominación, formulando propuestas alternativas y asumiendo identidades que habían sido históricamente negadas. Dichas propuestas e identidades están en la Constitución Federal de 1988, más precisamente en los artículos 231 y 232. Cabe destacar que las poblaciones indígenas están incluidas en todos los demás artículos de la Carta Magna, ya que forman parte del contingente nacional en los contextos sociales, políticos, culturales y económicos. Es en este contexto que las políticas de acción afirmativa se formulan más objetivamente, con especial énfasis en las propuestas relativas a los pueblos indígenas. La educación escolar indígena, producto de mucha organización y lucha de los pueblos indígenas y de los movimientos sociales indígenas e indigenistas, se construyó en un proceso de diálogo con gran dificultad, involucrando a la población indígena brasileña, a los movimientos sociales, a las instituciones educativas y a la participación efectiva de intelectuales e investigadores

en este tema. Fueron más de 30 años de luchas y logros en la organización de todos los involucrados, pero no sólo de victorias, porque en el curso de las muchas transformaciones que se han producido, ha habido retrocesos y desgaste que han estado presentes en estos difíciles años de la historia. De esta forma, con este material pretendemos contribuir al debate en el caso del estado de Amazonas y al debate nacional, señalando elementos que contribuyeron y/o dificultaron el proceso de consolidación de la política de educación escolar indígena en Brasil.

Sabemos que la educación escolar indígena debe estar de acuerdo con la Ley de Directrices y Bases - LDB que dice: "El Sistema Educativo de la Unión, con la colaboración de las agencias federales de fomento a la cultura y asistencia a los indígenas, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación, para ofrecer educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con los siguientes objetivos:

- I - proporcionar a los indígenas, sus comunidades y pueblos, la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la valorización de sus lenguas y ciencias;
- II - garantizar a los indígenas, sus comunidades y pueblos, el acceso a la información, al conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y de otras sociedades indígenas y no indígenas.

Pero en la práctica esto ha estado sucediendo muy lentamente; cambiar la escuela significa cambiar algunos de sus parámetros de funcionamiento: el currículo (qué aprender), la forma de agrupar a los alumnos (por edad u otros criterios), el criterio de agrupación (por intereses, grados u otros criterios), la didáctica (individual, presencial, a distancia, por computador, mediada por el profesor, etc.) y las formas de evaluación. Cualquiera de estos cambios implica rupturas radicales en la estructura escolar y en el sistema de poder, y por eso es tan difícil cambiar la escuela Indígena. Los gobiernos no invierten y no tienen ningún interés en este cambio, porque en cierto modo aporta autonomía a las poblaciones indígenas, al menos en el área educativa.

¿Qué podemos hacer hoy?

Hoy tenemos evidencias, conocimientos y herramientas que nos permitirían hacer cambios radicales en la estructura de la escuela indígena y hacerla mucho más interesante, efectiva y eficiente. Experimentos a mayor o menor escala ya han demostrado la factibilidad de cambiar todos los parámetros anteriores y, en teoría, todo puede funcionar bien. Vale la pena recordar que tenemos grandes aliados apoyadores

y entusiastas de la educación escolar en Brasil, y estos han estado a la disposición del movimiento indígena en las grandes discusiones sobre temas indígenas, como los pensadores de la educación escolar indígena dentro del Ministerio de Educación en la SECADI que promueven eventos como la Conferencia Nacional de Educación - CONEEI y articulan con los estados y municipios la implementación de licenciaturas indígenas en la plataforma PROLIND. Pero, a pesar de todo este apoyo y soporte en la legislación actual, permanecen las siguientes preguntas: ¿Dónde están los desafíos? ¿Dónde están los obstáculos? ¿Dónde encontramos el progreso y los resultados?

Desafíos

Tenemos muchos desafíos, pero quizás el mayor de ellos es la aplicación en su totalidad de los recursos financieros destinados a las secretarías municipales y estatales para su aplicación en la educación escolar indígena; las acciones no llegan a las escuelas, porque el recurso se pierde en el camino. Otro factor crucial es la falta de supervisión en la aplicación de los recursos financieros; hay instancias de supervisión (Consejo del FUNDEB, CAE, CME), pero estos, sin ninguna funcionalidad o corrompidos por la maquinaria pública, dejan a merced de la suerte a las escuelas que tanto necesitan estos recursos. Otro de los retos es que el MPF y otros organismos locales de inspección verifiquen la situación real de las escuelas indígenas y recomienden a los responsables de la educación la correcta aplicación de los recursos financieros y otras acciones a implementar en las escuelas indígenas, así como la aplicación de la legislación vigente, además de la inserción de los indígenas en las universidades, en pre y postgrado Lato y stricto sensu de las universidades del estado de Amazonas y, sobre todo, su permanencia en la capital. También se pueden enumerar otros retos:

- La creación de la Secretaría Nacional de Educación Escolar Indígena, porque concentraría las demandas de toda la educación escolar indígena brasileña que se pulverizan en las secretarías del MEC y que hacen que los recursos lleguen a tiempo, si es que llegan, o se retrasan por el tiempo que tardan en llegar al foco principal de la actividad;
- Un factor que también genera mucha preocupación y que tal vez resuelva la mayoría de los deseos de los pueblos indígenas en Brasil y aquí se contemplaría, en el caso del estado de Amazonas la creación, aplicación y consolidación del Sistema Nacional de Educación Escolar Indígena, porque muchas de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas indígenas se enfrentan a la legislación nacional, que se impone frente a la educación diferenciada en las comunidades indígenas;

- E, indirectamente, en los estados de la federación la creación de las instancias responsables de la ejecución de la educación escolar indígena, en el caso de Amazonas, la creación de una Secretaría de Estado de Educación Escolar Indígena y el sistema estadual de educación escolar indígena que obligó al sistema a crear el Plan Estadual de Educación Escolar Indígena, teniendo como guía sus metas y objetivos claros y metas de cómo funcionar efectivamente y el derecho a la educación escolar para los pueblos indígenas de Amazonas.

Obstáculos

Los obstáculos se encuentran exactamente donde buscamos resolver los problemas, en los poderes constituidos:

En el poder ejecutivo, la falta de inversión en la formación de maestros indígenas es un ejemplo emblemático; desde la década de los noventa, el gobierno estadual viene desarrollando muy lentamente la formación de estos profesionales, y esto están cierto que, hasta hoy, en el año 2018, no todos los profesores que trabajan en las escuelas indígenas han estudiado "en el magisterio", lo que es básico, y tampoco tienen estudios universitarios. Además, tenemos la falta de construcción de escuelas indígenas que, cuando llegan a ser construidas, sus estándares se encuentran completamente fuera de los estándares culturales y arquitectónicos de las personas contempladas y tampoco se discute su proyecto arquitectónico con la comunidad, lo que es un parámetro establecido por la ley. Otro factor crucial para la implantación e implementación de una educación escolar indígena de facto y de jure es la construcción del Proyecto Político Pedagógico - PPP de las Escuelas Indígenas, acompañado de un programa estadual de construcción, elaboración e impresión de material didáctico específico de cada pueblo. El bilingüismo y el multilingüismo no son tomados en serio por los gobiernos, siendo en último término planeado por las secretarías (Federal, estadual y municipal), lo que provoca el olvido y la extinción de muchas lenguas, que son patrimonios nacionales. Las escuelas indígenas no cuentan con acompañamiento pedagógico, técnico y administrativo y siguen siendo víctimas de prejuicios, incluso por parte de los dirigentes de los municipios, donde se ubican por ser diferenciados. Sin embargo, los obstáculos también se presentan ante la mala calidad de las comidas escolares e incluso la ausencia de las mismas, lo que dificulta la vida de los alumnos, debido a ello, Gran parte de su día es en el aula, lo que hace que la tasa de desarrollo educativo sea extremadamente baja en la escuela indígena, ya que la precaria alimentación y el largo camino entre su casa y la escuela hace que la situación sea más crítica, sin mencionar el terrible o nulo transporte escolar para que los estudiantes se muevan de un lado a otro y cuando en ausencia de él, la presencia de los estudiantes en la escuela se vuelve inviable. Otros obstáculos

son quizás mucho más graves, porque los profesores conocen la educación escolar indígena, pero no aceptan trabajar de acuerdo con ella, porque la mayoría de los profesores tiene formación en diferentes disciplinas, y estos no aceptan el trabajo a través de la investigación o trabajan la cultura y las costumbres de manera diferente.

Tal como lo recomienda el RCNEI (2005, p. 24), la Educación Escolar Indígena, para consolidarse como tal, debe basarse en los siguientes fundamentos:

- Ser comunitaria, intercultural, bilingüe/multilingüe, específica y diferenciada y de calidad. Comunitaria, porque es la comunidad indígena la que debe decidir lo que se va a enseñar, cuál es la mejor manera de enseñar y por qué los profesores indígenas deben enseñar, y el protagonista de la enseñanza, en qué período será mejor que los profesores indígenas enseñen, entre otras argumentos, haciendo que los profesores indígenas busquen la autonomía sobre el proceso educativo y la acción en la que la comunidad se inserta y a la que se somete;
- Ser Intercultural para que el estudiante indígena tenga en el proceso escolar la instrucción correcta de cómo comportarse en los dos universos culturales: el universo indígena y el universo no indígena; el estudiante indígena necesita construir su realidad indígena y su identidad étnica al mismo tiempo que aprende y entiende el diálogo con las otras culturas de la sociedad circundante que giran a su alrededor, sin olvidar y sin dejar de lado sus raíces culturales y sus ancestralidades. Para que esto ocurra, en el currículo escolar de las escuelas indígenas debe haber una provisión para la interculturalidad en la práctica del aula, debe contener la diversidad cultural, teniendo como referencia las diferencias socioeconómicas y culturales y especialmente los temas que involucran la **preservación de la lengua** y la historia de cada pueblo.

La lengua es casi siempre el medio más importante a través del cual las personas construyen, modifican y transmiten sus culturas. Es a través del uso de la lengua que el modo de vida de una sociedad se expresa y se transmite, constantemente reevaluado, de una generación a otra. Las formas específicas de utilizar la lengua son, por lo tanto, documentos de identidad de un pueblo en un momento determinado de su historia (Rcnei, 2005, p. 113).

Otro obstáculo encontrado es que muchos líderes comunitarios piensan que la escolarización indígena es un paso atrás y no quieren que sus hijos estudien en el idioma indígena, quieren aprender las cosas de los no indígenas y creen que la cuestión indígena es un paso atrás. Las escuelas indígenas tienen sus propios

administradores y todos los profesores son indígenas. Sin embargo, la mayoría de los profesores no da la debida importancia a la implementación de la educación escolar indígena en las escuelas, lo que ha obstaculizado el avance de la política educativa diferenciada, que tiene por objeto valorar los conocimientos tradicionales con el objetivo de que los estudiantes indígenas aprendan y valoren los conocimientos técnicos y científicos de la comunidad indígena y de la sociedad circundante, fortaleciendo su identidad cultural, su identidad étnica y la realidad local.

Estos líderes no entienden que sin la educación escolar indígena las comunidades indígenas están condenadas a olvidar sus raíces culturales, la educación no indígena, o la educación tradicional no indígena es esa educación escolar implantada en las comunidades indígenas desde los jesuitas con el objetivo de integrar a los pueblos indígenas a las costumbres de los colonizadores europeos. Este tipo de educación busca borrar nuestras memorias históricas, nuestros conocimientos tradicionales y nuestras costumbres.

En el Poder Legislativo, la educación escolar indígena ha enfrentado oposición en su ejecución e implementación. En la ejecución los políticos han impugnado la legislación vigente cuando no respetan la indicación de la comunidad para la gestión de las escuelas y peor aún en la indicación de profesores no indígenas que no tienen formación ni conocimiento de la educación escolar indígena, lo que ha traído un daño incalculable a las comunidades indígenas, pues, se están aplicando contenidos que escapan a la realidad indígena, haciendo que los jóvenes indios devalúen las cuestiones indígenas y valoren más las cosas externas, dando continuidad a la colonización que nunca dejó de existir en Brasil. También la falta de discusión frente a los planes de cargos y carrera de los profesores indígenas y la aprobación de la categoría escuela y de profesores indígenas, lo que dificulta la postulación a un concurso público diferenciado si la categoría no existe en el municipio.

Y **en el Poder Judicial**, la situación es tal vez más grave, ya que este ámbito es responsable de castigar a los infractores de la Ley. Tenemos aquí las indicaciones por parte de alcaldes y secretarios que no dan importancia a lo que la ley recomienda ante las leyes de educación escolar indígena en el caso de la desviación de recursos financieros de las meriendas escolares, el transporte escolar, la falta de construcción de escuelas indígenas y también la reforma de las escuelas indígenas que se encuentran en situación precaria y que la mayoría de las veces ponen en peligro la vida de los estudiantes, Hay situaciones en las que la ley obliga a los gestores municipales a realizar acciones, pero estas indicaciones y/o sanciones son ignoradas por ellos, es decir, hay muchas leyes, pero no se aplican. Por lo tanto, hay un grave problema en este ámbito, aún en el poder judicial. El MPF ha contribuido mucho para la inspección y recomendaciones a los municipios y a la Secretaría de Estado – SEDUC. Los directivos a veces toman en serio las recomendaciones del MPF, pero todavía es muy tímida la participación del Ministerio Público. Consecuentemente, actúan si son interpelados, siendo que muchos pueblos indígenas están sufriendo

con el descuido en la Educación Escolar Indígena en los Municipios del estado de Amazonas.

Avances

Además de los obstáculos y desafíos, también tenemos muchos avances, muchos de ellos puntuales, como es el caso de la formación de profesores, que muy lentamente ya capacitó algunas cohortes, la construcción de algunas escuelas, y la construcción e impresión de algunos materiales didácticos elaborados en los cursos de formación de profesores indígenas de PIRAYAWARA; también la contratación de profesores Indígenas en la coordinación de los sectores indígenas en las secretarías municipales del Amazonas, la inserción de representantes Indígenas en los consejos municipales de educación, la apertura de nuevos grupos de formación docente en trece municipios, la asociación en la construcción de escuelas en el alto Río Negro del Ministerio de Educación - MEC a través del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación – FNDE. También creemos que uno de los mayores avances en la educación escolar en el Amazonas fue la creación del Consejo Estadual de Educación Escolar Indígena del Amazonas - CEEI/AM, e incluso con dificultad en su mantenimiento, pero que tal vez hoy es la única instancia de fiscalización de la educación escolar indígena en el estado del Amazonas que funciona de hecho y de derecho. No podemos olvidar que tenemos en la estructura del SEDUC/AM la Gestión de la Educación Escolar Indígena GEEI/AM, que se ocupa de las políticas educativas para la educación escolar indígena, también con sus limitaciones presupuestarias y financieras. Además, tuvimos la apertura de cupos en la Universidad Estadual de Amazonas UEA que ya ha capacitado a cientos de indígenas en diversos cursos. Otro avance importante fue también la inclusión de estudiantes indígenas graduados en el Magíster de la Universidad Federal de Amazonas - UFAM, ya que se espera que estos sean absorbidos cuando sea necesario por parte de las universidades o en la realización de cursos.

Conclusiones

En este contexto, entendemos que es necesaria una intervención y una mayor atención ante las dificultades que presenta la Educación Escolar Indígena, que desde el inicio del proceso de colonización ha tratado de mantener sus costumbres culturales. La actual postura educativa que se ha adoptado desde entonces hace sólo unas décadas ha sufrido pocos cambios: ha pasado del modelo de asimilación e integración al modelo de una educación diferenciada, específica, bilingüe, intercultural y de "calidad". Estamos pasando por un proceso de cambio de una educación en el

modelo europeo a una educación real que tenga en cuenta los valores culturales y locales de las sociedades indígenas, un nuevo quehacer pedagógico real y tradicional con la colaboración de la comunidad escolar, con la intención de tener un avance político educativo brasileño para discutir los problemas que en cierta forma afectan a los pueblos Indígenas y mostrar soluciones a los problemas a los que se enfrentan las comunidades.

Con esto en mente, creemos que hemos podido contribuir con una nueva visión de la educación escolar indígena en el estado de Amazonas, sabiendo que hay muchas otras situaciones que están en la línea de este artículo, pero esperamos haber contribuido en el sentido de que el nuevo conocimiento es bienvenido y puede ser añadido y absorbido por instituciones que necesitan más información sobre la situación real de la educación escolar indígena en todo el estado de Amazonas, dado que los problemas en los 62 municipios de la Amazonía son los mismos que los enumerados en el texto o son peores. El proceso de implementación de la educación escolar indígena es nuevo y requiere una atención especial por parte de los gestores de nuestro estado. El aspecto financiero no es un problema, porque la Amazonía es el cuarto mayor recaudador de impuestos en Brasil; pero, la mala aplicación de los impuestos deja mucho que desear cuando se trata de los pueblos indígenas de la Amazonía. Tenemos mucho que avanzar y para eso tenemos que invertir en educación de calidad en todo el estado y no sólo en las ciudades más cercanas a la capital, puesto que nuestro estado es un continente inexplorado en muchos lugares por los organismos fiscalizadores competentes. Creemos que en un futuro muy cercano tendremos nuestros sueños realizados con una Escuela de Educación Indígena que provea de educación a los indios, a sus comunidades y a sus pueblos, la recuperación de sus recuerdos históricos, la reafirmación de sus identidades étnicas, la valorización de sus lenguas y ciencias, la garantía para los indígenas, sus comunidades y pueblos, del acceso a la información, al conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y de otras sociedades indígenas y no indígenas que es lo que vislumbramos.

Referencias bibliográficas

RCNEI – Currículo Nacional de Referencia para la Educación Escolar Indígena;

MEC – Ministerio de Educación;

CEEI/AM – Consejo Estadual de Educación Escolar Indígena de Amazonas;

PIRAYAWARA – (designa la especie de Boto, un delfín amazónico); Nombre del programa de capacitación para profesores indígenas de Amazonas de la SEDUC.



FOTO: SAMARA NUNES

Educación Rural: la lucha de las poblaciones rurales por una Educación para la Emancipación¹

Maria Cristina Vargas²

Nos apropiamos de la propia producción del conocimiento científico y sistematizado.

Escribimos nuestra historia y ya no aceptaremos que nos silencien, que hagan que nuestra producción de conocimiento sea inviable.

Carta-Manifiesto 20 Años de Educación en el Campo y PRONERA-2018

Elementos de una trayectoria en curso

A fines de los años 1990, la *Articulación Nacional de la Educación de Campo* surgió, más precisamente, a partir de la realización de la *1ª Conferencia Nacional para una Educación Rural Básica*, en Luziânia, estado de Goiás, del 27 al 31 de julio de 1998. Esta Conferencia fue el resultado de un amplio debate que tuvo lugar en el 1.º Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (I ENERA), en julio de 1997, organizado por el MST, la CNBB, la UnB, la UNESCO y el UNICEF, en el que participaron en los estados los movimientos sociales campesinos, los sindicatos de trabajadores de la educación y las universidades. Luego se desencadenó un proceso que dio mayor visibilidad y fortaleció las luchas y experiencias educativas que ya estaban en marcha en el campo, pero que aún tenían poca unidad en la síntesis de resultados y en la proyección de acciones más cohesionadas.

A nivel nacional, el proceso impulsado por los movimientos sociales y otros actores a favor de la educación rural continuó con el esfuerzo de síntesis en el análisis y proyección de las reivindicaciones, especialmente en el ámbito de las políticas públicas, buscando dar paso a la confrontación de la realidad en la que se

1. Texto redactado a partir de la presentación en el Seminario Internacional "Acceso y Conclusión de la Escuela Secundaria: los Desafíos del Sector". La mesa buscó discutir el tema: "Innovación curricular en el contexto rural, clases multigrado, modelos itinerantes y pedagogías alternativas". Busco reflexionar sobre estos temas a partir de la experiencia educativa del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

2. Miembro del Colectivo Nacional de Educación del MST.

encontraba la Educación Rural. La denuncia de la situación educacional en el campo, junto con la orientación de las acciones colectivas fueron el lema de este proceso. En cuanto a la situación educacional en el campo, había muchas ausencias.

(...) No hay escuelas para todos los niños y jóvenes.

Falta infraestructura en las escuelas y todavía hay muchos profesores sin las cualificaciones necesarias.

Falta una política de valoración de la profesión docente.

Falta apoyo a las iniciativas de renovación educacional.

Hay planes de estudio desplazados de las necesidades y cuestiones del campo y de los intereses de sus sujetos.

Las tasas más altas de analfabetismo se registran en el campo, y entre las mujeres en el campo.

La nueva generación está siendo deseducada para vivir en el campo, perdiendo su identidad desde las raíces y su proyecto de vida. Los niños y jóvenes tienen derecho a aprender de la sabiduría de sus antepasados y a producir nuevos conocimientos para permanecer en el campo. (Por una educación del campo: Declaración 2002)

Además de denunciar el descuido del derecho a la educación de las personas que viven en el campo, este proceso anuncia un proyecto educativo marcado por la defensa de una educación desde el campesinado, buscando cambiar el curso de lo que se entendía como educación rural, y se inaugura la construcción del movimiento de Educación Rural en Brasil, que tiene como desafío la formulación de un proyecto educativo que reconozca la cultura, el trabajo y la lucha de los pueblos del campo, y también a los campesinos y sus organizaciones como protagonistas de esta formulación. En este trayecto, identificamos la acumulación de procesos existentes, que son el resultado de la participación de todos los sujetos:

En la Conferencia reafirmamos que el campo existe y que la lucha por políticas públicas específicas y por un proyecto educativo propio para quienes viven en él es legítima.

Hay millones de brasileños, desde la infancia hasta la vejez, que viven y trabajan en el campo, tales como: pequeños agricultores, quilombolas, pueblos indígenas, pescadores, campesinos, colonos, reasentados, ribereños, pueblos de la floresta, agricultores, sin tierra, agregados, caboclos, aparceros, boías frías, entre otros.

La mayoría de las sedes de los pequeños municipios son rurales, porque su población vive directa e indirectamente de la producción del campo.

La gente del campo tiene sus propias raíces culturales, una forma de vivir y trabajar, distinta del mundo urbano, que incluye diferentes formas de ver

y relacionarse con el tiempo, el espacio, y el medio ambiente, así como de vivir y organizar la familia, la comunidad, el trabajo y la educación. En los procesos que producen su existencia, también se producen como seres humanos. (Por una Educación Rural: Declaración 2002)

Es posible identificar que este movimiento educativo tiene su origen en las contradicciones determinadas por la disputa de dos proyectos antagónicos de campo. Por un lado, la agricultura y, por otro, la agroindustria. El agronegocio está representado por el capital financiero, por los bancos, con grandes extensiones de tierra que concentran la riqueza, utilizan la naturaleza como negocio, privan a los trabajadores de los medios de producción y les privan de su cultura, vida y conocimiento. El otro proyecto, la agricultura, está representado por los pueblos organizados del campo, los campesinos, los habitantes de las riberas de los ríos, los pueblos de las florestas, los pueblos indígenas, los afectados por la minería, los afectados por las represas y los sin tierra. En la base de este proyecto campesino está la reproducción de la vida en este territorio, así como la preservación de la naturaleza y la biodiversidad.

La lucha por el derecho a la Educación Rural forma parte del programa de educación pública en Brasil. Sin embargo, los datos siguen indicando la precaria situación de acceso a esta política: en 2010, 3,8 millones de niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años estaban fuera de la escuela (IBGE, 2010). Y "el 20% de los hombres y mujeres analfabetos en el campo. En los últimos 10 años se han cerrado más de 37.000 escuelas en el campo, fortaleciendo la continuidad de una realidad donde la tasa de escolaridad es, en promedio, de 4,5 años de escolaridad contra 7,8 años en la ciudad" (FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL, 2018).

Es con este desafío de garantizar el derecho a la educación para todas las poblaciones rurales que los marcos legales fueron una de las prioridades en el movimiento en torno al acceso a las políticas públicas. En el año 2001, ocurrió la conquista de la aprobación del dictamen del Consejo Nacional de Educación (CNE) n.º 36/2001, relativo a las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas Rurales, que regula el acceso a la educación para los niños, jóvenes y adultos cerca de sus hogares, en este caso, en el campo. También fue importante la conquista de la responsabilización del Estado en la garantía del acceso a la educación básica a toda la población del campo y el reconocimiento de los movimientos sociales campesinos. También se firmó en este sentido el Decreto n.º 7.352, del 4 de noviembre de 2010, que manifiesta el derecho de las poblaciones rurales en el ámbito de las políticas públicas:

Art. 1 La política de educación rural tiene por objeto ampliar y cualificar la oferta de educación básica y superior a las poblaciones del campo, y será desarrollada por la Unión en colaboración con los Estados, el Distrito Federal

y los Municipios, de acuerdo con las directrices y objetivos establecidos en el Plan Nacional de Educación y las disposiciones de este Decreto. (DECRETO, 2010)

Si bien estos logros han sido fundamentales para la consolidación de la Educación Rural y una herramienta de presión para las reivindicaciones, también es cierto que están lejos de corresponder a una acción concreta del Estado. Como ya hemos identificado en los datos presentados, este derecho todavía no está garantizado toda la población rural. También es cierto que la ausencia de una política pública que garantice el acceso de la población a la educación en todas sus modalidades no es sólo una realidad del campo. La precariedad de la educación es el resultado de un sistema que sigue siendo excluyente y basado en clases sociales. En el *Manifiesto elaborado durante el Encuentro que celebró los 20 años de la Educación Rural y del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria/PRONERA*, se puede comprender la importancia de estos marcos legales, entendiéndolos como resultado de un proceso de lucha, y esto tiene un sentido importante, aunque todavía limitado ante la situación educativa del campo.

Parte de estos logros se materializan en políticas públicas y debemos luchar por su mantenimiento. Una parte relevante de nuestros logros va más allá del Estado en acción y nos pertenece como clase trabajadora: la conciencia de que somos sujetos de derechos. Las políticas públicas que hemos construido juntos en estos veinte años de lucha son logros importantes. Todos ellos: el PRONERA; la Residencia Agrícola; el Procampo - Licenciaturas en Educación del Campo; el PRONACAMPO; los Saberes de la Tierra; el PNLD Campo; el Observatorio de la Educación del Campo; el PIBID Diversidad; la Escuela da Tierra; el PET Campo; las becas específicas para estudiantes indígenas y quilombolas, entre otros, aunque con inmensas limitaciones, significan la conquista de fondos públicos para garantizar el derecho a la educación de los trabajadores. (FORO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN RURAL, 2018)

La Educación es, como otras políticas públicas y derechos históricamente conquistados por la humanidad y que llamamos universales, algo que forma parte del ranking de desigualdad. En este sentido, no es posible analizar la cuestión educativa desconectada de la situación en la que nos encontramos en la sociedad.

En esta trayectoria, en contraste con la política impuesta por el capital, las organizaciones que conforman la construcción de la Educación en el Campo se han convertido en referentes de una práctica educativa que se define con otros fundamentos teóricos. De esta manera, la Educación Rural se construyó sobre una pedagogía de los campesinos. No se trata de enmascarar contradicciones

sistémicas y mucho menos de aislarse en territorio campesino. La Educación Rural busca construir una pedagogía marcada por muchas reflexiones colectivas y el protagonismo de los movimientos sociales de los trabajadores rurales. En el proceso inicial de su constitución se entendió que el nombre Educación **en el** Campo no abarcaba la totalidad de lo que se estaba discutiendo. Por eso la afirmación de la educación **del** Campo:

*Cuando decimos **Por Una Educación Rural**, afirmamos la necesidad de dos luchas combinadas: por la expansión del derecho a la educación y a la escolarización en el campo; y por la construcción de una escuela que esté en el campo, pero que también sea del campo: una escuela que esté política y pedagógicamente ligada a la historia, la cultura y las causas sociales y humanas de los sujetos del campo, y no un mero apéndice de la escuela pensada en la ciudad; una escuela que también esté arraigada en la praxis de la Educación Popular y en la Pedagogía de los Oprimidos. (Por una educación rural: Declaración 2002)*

Este cambio de "en el" a "de el" no es un mero tema de semántica, sino un debate conceptual estructurante. La Educación del Campo no deja de reforzar la necesidad y el derecho de que la educación pueda y deba estar próxima al sujeto del campo. Pero amplía el tema, argumenta que, además de estar en el campo, debe ser del campo, teniendo en cuenta la vida campesina, ribereña, forestal, las relaciones laborales, la vida y la cultura que existen en el campo, constructores de conocimientos que no sólo deben ser respetados y considerados, sino que son legítimos en la construcción histórica de la humanidad cuando se relacionan trabajo, ciencia y cultura. Esto no significa tampoco que se ignoren los conocimientos y contenidos universales de las escuelas.

Hasta hace poco, las políticas educativas, con unos pocos avances, discurrían sobre la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos y en la formación de los educadores desde una perspectiva que, a lo sumo, ignoraba las especificidades del campo, para el campo y no con el campo. Estas diferencias fueron y son motivo de intensos debates en el campo de las políticas públicas. El Estado no comprende el pensar en un campo con conocimiento, tecnología y organizado por los campesinos de la misma manera que los campesinos han estado demandando.

Para seguir colocando algunos hitos que están presentes en la historia, es importante señalar que en el 2010, para continuar con lo iniciado por la *Articulación Nacional de Educación Rural*, se creó el *Foro Nacional de Educación del Campo* (Fonec), que hasta la fecha es un importante articulador de diferentes movimientos sociales, organizaciones sindicales, instituciones de educación superior y otros ámbitos de la sociedad que se unen para continuar esta articulación y la defensa de la Educación Rural. El Fonec ha asumido el rol de resaltar situaciones y reaccionar con

propuestas que pueden servir de referencia para enfrentar los desafíos en el ámbito de las políticas públicas y más allá, en la implementación de la Educación Rural. Esto se debe a que los representantes del Foro tienen experiencias educativas que son referencias para la construcción de este proceso. Durante el *Encuentro de los 20 años*, se reafirmó el carácter combativo que el *Foro* representa. En un extracto de la *Carta/Manifiesto* es posible identificar el compromiso con el proyecto popular que ha sido parte de la Educación Rural desde el principio:

La lucha por la Educación del Campo, pública, gratuita, de calidad y socialmente referenciada debe estar comprometida con la defensa de la democracia y la construcción de una sociedad igualitaria, sin explotación del trabajo y de la naturaleza, basada en la Reforma Agraria y la Reforma Hídrica, con un proyecto popular de agricultura, pesca artesanal, extractivista vegetal, manejo del agua, salud y cultura para todos los trabajadores de nuestro país. Defendemos un Proyecto Popular para Brasil que busca fortalecer la economía nacional, el desarrollo autónomo y soberano y que enfrente desigualdades de ingresos y derechos. (FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL CAMPO, 2018).

Los Desafíos del Proyecto Político Pedagógico y Curricular en la Educación del Campo

Es posible destacar algunos elementos que el proceso de construcción de la Educación del Campo ya ha acumulado a partir de las reflexiones de sus objetivos formativos, con respecto al Proyecto Político Pedagógico y al currículum de las escuelas de Educación Básica. A partir de la concepción desarrollada desde la práctica de los sujetos colectivos que conforman el movimiento de la Educación del Campo, podemos definir que ésta comprende la educación como formación humana y para su emancipación. Según la síntesis de Caldart (2012):

Entender la educación como acción intencional de formación humana emancipadora es el fundamento de la construcción de las prácticas educativas. En el pensar sobre la escuela hay un concepto que se opone a reducir sus propósitos educativos a la preparación de sus alumnos para el llamado mercado laboral, incluyendo el aprendizaje de "habilidades socioemocionales" que faciliten su adaptación a determinadas relaciones sociales. En la visión asumida por los sujetos de la EdoC, el gran propósito de la educación, dondequiera que ocurra, es el desarrollo pleno del ser humano y su inserción crítica, creativa y transformadora en la sociedad en la que vive. Educar es humanizar y esto implica confrontar los procesos

de deshumanización (opresión, explotación, discriminación) vividos por los sujetos concretos de cada acción educativa. (CALDART, 2012)

En este sentido, los procesos que socializamos en el Seminario Internacional, organizado por UNICEF, son el resultado de esta concepción, que creemos ha sido una referencia para problematizar la educación pública y sus límites a lo largo de la historia de la educación brasileña. La mesa en la que participamos nos hizo reflexionar sobre posibles "innovaciones" curriculares en el contexto rural y conocer algunas experiencias que se están llevando a cabo en las distintas realidades que el campo presenta. El MST, por formar parte de la constitución de la Educación del Campo, pretendía traer la reflexión que impregna la totalidad de la Educación del Campo, desde la acción de los distintos sujetos colectivos que forman parte de esta historia. Aunque es imposible en un corto espacio de tiempo profundizar en este proceso, buscamos elegir algunos de los fundamentos que entendemos que son centrales para apoyar el debate propuesto.

Primero situamos el surgimiento de la Educación del Campo, que está presente en este proceso y cuál es la situación educativa que enfrentamos en el campo brasileño, entendiendo que con este camino ya hemos identificado desde qué territorio estamos reflexionando. En segundo lugar, socializamos el concepto de educación y de campo, elaborado a partir de las experiencias educativas de quienes forman parte de este proceso.

Para concluir, buscamos reflexionar acerca de algunos fundamentos de esta concepción educativa y su relación con la construcción de proyectos políticos pedagógicos, que incluyen la dimensión curricular y no desconectados del concepto de educación, hacia una educación omnilateral.

Destacamos algunos de estos componentes fundamentales de la praxis educativa de la Educación del Campo: la relación de la escuela con la realidad (vida social), la articulación entre teoría y práctica y el trabajo colectivo de estudiantes y educadores.

Además, delimitan una posición y una concepción de la educación en el ámbito de la formación humana, que no corresponde a la visión instrumentalista de la educación del capital. Corresponde a una educación que tiene en cuenta la cultura, el trabajo y la lucha. Frigotto (2012), al hablar de la Educación Omnilateral, no reflexiona sobre la educación y la formación humana que se mueve en esta dirección:

Tal comprensión del ser humano es lo contrario de la concepción burguesa centrada en una naturaleza humana supuestamente histórica, individualista y competitiva, en la que cada uno busca el máximo interés propio. Por el contrario, presupone el desarrollo solidario de las condiciones materiales y sociales y el cuidado colectivo en la preservación de los fundamentos de la vida, la expansión del conocimiento, la ciencia y la tecnología, no como

fuerzas destructivas y formas de dominación y expropiación, sino como patrimonio de todos en la expansión de los sentidos y de los miembros humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 266)

Continuando con esta reflexión, señala también los desafíos para los movimientos sociales del campo y de la ciudad en la búsqueda del derecho a asumir la educación, así como la educación escolar, de gran relevancia para la búsqueda de la educación emancipadora:

Un aspecto central para los movimientos sociales y las organizaciones de trabajadores rurales y urbanos es la comprensión de la especificidad de la escuela en el ámbito de las bases científicas que permiten comprender, al mismo tiempo, en la expresión sintética de Gramsci, cómo funciona la sociedad de las cosas (ciencias de la naturaleza) y la sociedad de los hombres (ciencias sociales y humanidades). (FRIGOTTO, 2012, p. 270)

La escuela rural es un espacio de referencia para la comunidad campesina. Es un espacio físico y también un espacio de sociabilidad de la comunidad. Muchas comunidades que han perdido sus escuelas debido a la política de cierre en todo el país han enfrentado la pérdida de la referencia colectiva de la comunidad. Además, tener una escuela en las comunidades es una señal de resistencia. La forma en que señalamos la relación entre la escuela y la realidad (vida social) es una de las bases de la educación del campo. Al asumir su papel de relación entre educación y vida, la escuela rompe con la cultura individualista y combate la meritocracia. Lucha por el cultivo de una pedagogía que defienda la biodiversidad y la Agroecología como una reconstrucción ecológica de la agricultura, como una forma de producción de la existencia que involucra diferentes aspectos y sus posibilidades de relación con la producción de la vida y la difusión del conocimiento.

En este horizonte de comprensión del papel de la institución escolar, es necesario combatir, dentro de ella, todas las formas de competencia que estimulan el individualismo, icono de la educación burguesa. Del mismo modo, si se guía por el rigor científico que nos muestra una realidad social y humana producida, en todas las esferas de la vida, de manera desigual, no tiene sentido la ideología de los dones ni estimular en el proceso educativo las evaluaciones comparativas, o "galardonar a los mejores" alumnos o profesores, un procedimiento cada vez más utilizado por la ideología neoliberal en nuestra realidad. (FRIGOTTO, 2012, p. 270)

La educación se entiende en la totalidad de las relaciones. En este sentido, la forma de la escuela es también una preocupación en el proceso educativo y el

trabajo colectivo de los educadores y estudiantes otra de las bases de este concepto. La participación de los alumnos tiene lugar en la vida cotidiana, con la organización de grupos, con representantes, responsabilidades y acciones en la organización de toda la escuela. Se discuten cuáles son los desafíos y se piensa colectivamente sobre cómo enfrentarlos. Hay un esfuerzo por no ser una organización "utilitaria", sólo relacionada con los temas de la estructura física de la escuela, yendo más allá, cómo dar cuenta del mantenimiento y organización del espacio. Así, los estudiantes participan en la organización de la escuela. Las discusiones sobre la vida, la comunidad, la educación, los temas más amplios son parte del pensamiento sobre los procesos escolares. Así, los desafíos de esta vida cotidiana son enfrentados por toda la escuela, junto con los educadores y la comunidad.

Finalmente, Brasil es un territorio muy grande, con varios biomas y diferentes culturas. Estas son características ricas que deben ser mejoradas en las prácticas educativas en las escuelas y sus alrededores. Así, pensar el proyecto pedagógico y las posibilidades de la Educación Básica con la calidad a la que tiene derecho toda la población es, sobre todo, entender el concepto de educación y campo que subyace a los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas, y reconocer la necesaria participación de los sujetos en la formulación de estas propuestas: educadores, estudiantes, comunidad, movimientos sociales, etc. También persiste el desafío de luchar por políticas públicas que garanticen mejores condiciones para las escuelas rurales y reconozcan a sus sujetos colectivos como protagonistas de las propuestas y procesos educativos. Este es el gran reto.

Referencias bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2018. "Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo" (Coleção *Caminhos da Educação do Campo*, nº 9), en prensa.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Accedido en: 10 ene. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Carta - Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronea*. Brasília, Junio de 2018.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. KOLLING, E. J. CERIOLI, P. e CALDART, R. S. (orgs) *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas, 2002*.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. 2010. Disponible en: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Accedido em: 10 ene. 2019.

Pedagogía de la Alternancia en Amazonas

Maria das Graças Serudo Passos¹

Resumen

Este artículo es un recuento de las acciones relacionadas con los cursos de capacitación general y profesional, a nivel de Educación Inicial y Continua - FIC y el Curso Técnico de nivel Secundario en Agroecología, realizado a través de la Pedagogía de la Alternancia, en la Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos - Amazonas, a través de la cooperación técnica de la Asociación Regional de CFRs de Amazonas - ARCAFAR-AM y el Instituto Federal de Educación Científica y Tecnológica de Amazonas - IFAM. En este curso se presenta la Pedagogía de la Alternancia como metodología integradora en la práctica de la Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, así como sus complejos instrumentos pedagógicos con sus principios en los procesos de formación y protagonismo de jóvenes y adultos y sus familias, mediados por la participación efectiva de monitores y colaboradores.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia - Protagonismo de los Sujetos - Educación Contextualizada.

Introducción

La Pedagogía de la Alternancia tiene una génesis y un recorrido históricos. Nació de un movimiento campesino en la década de 1930, en las zonas rurales de Francia. Se expandió y desarrolló en países de Europa y de diferentes continentes.

En Brasil, la Pedagogía de la Alternancia llegó a través de las Escuelas Familias Agrícolas - EFAs, alrededor del 1968, concentrándose inicialmente en el Estado de Espírito Santo y expandiéndose en varias regiones de Brasil, siendo dirigida por la Unión Nacional de Escuelas Familias Agrícolas de Brasil - UNEFAB. Como Casa Rural Familiar, el movimiento se inició en el noreste de Brasil, involucrando a líderes rurales y expandiéndose a otras regiones del país. En el 1987, el movimiento llegó a la región

1. Educadora con Magíster en Educación Agrícola por la UFRRJ. Coordinadora del Curso de Especialización en Educación Rural del IFAM. Coordinadora del Centro de Capacitación en Pedagogía de la Alternancia de la ARCAFAR-AMAZONAS. e-mail: gracapassos@ifam.edu.br

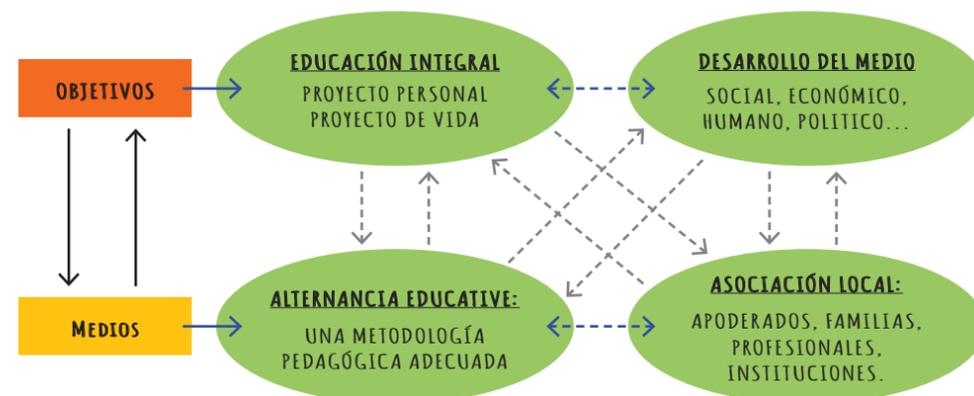


sur del Estado de Paraná, iniciando la implementación del primer CFR en el Municipio de Barracão, expandiéndose a otras regiones de Brasil. Los CFRs están organizados por las Asociaciones Regionales de Casas Familiares Rurales - ARCAFAR².

En la Región Norte de Brasil, los líderes fundaron en el 1995 la Asociación Regional de las CFRs del Norte de Brasil - ARCAFAR - Norte, con una Junta Directiva elegida en asamblea general, siendo sus miembros representantes de varios Estados de la Región Norte. El Estado de Pará fue pionero en la implementación de las CFRs en 1995. En 1996 las regiones Norte y Noreste se unieron y crearon la ARCAFAR Norte y Noreste de Brasil. En este proceso de organización y búsqueda de una educación contextualizada, los líderes del Estado Amazonas crearon en el 2002 la ARCAFAR-Amazonas, institución que ha venido coordinando y siguiendo las etapas de formación en la Pedagogía de la Alternancia, de colectivos comunitarios, docentes y técnicos de diversas instituciones y ciudades del estado.

Cada unidad didáctica que utiliza la Pedagogía de la Alternancia como propuesta pedagógica se conoce como Centro Familiar de Formación por la Alternancia - CEFFA³ tiene cuatro pilares, teniendo como objetivo la formación integral del alumno y el desarrollo del medio. Sus medios son la Pedagogía de la Alternancia y la Asociación local. Tiene el trabajo como principio educativo.

Figura 1 – Los cuatro pilares de los CEFFAs



Fuente: Calvo - 2002.

2. Las Asociaciones Regionales de Casas Rurales de Familia - **ARCAFARs** son un movimiento de familias, personas e instituciones que se unen para promover el desarrollo sostenible y la solidaridad en el campo, a través de la formación de jóvenes y adultos y sus familias. Bien organizados, forman una asociación de agricultores familiares con un carácter educativo de enseñanza y aprendizaje en el que la gestión es realizada por las familias a través de una junta directiva elegida por la asamblea general. (ARCAFAR Norte y Nordeste de Brasil, 2008).

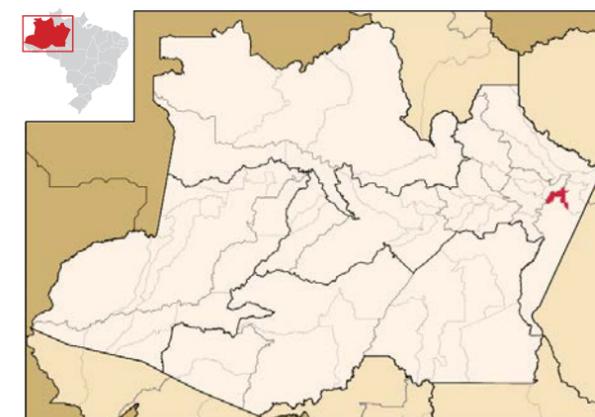
3. **Los Centros Familiares de Formación por Alternancia - CEFFAs**, son espacios debidamente organizados con la aprobación de la comunidad, así como referencias de convergencias de proyectos comunitarios. Los **CEFFAs** están compuestos por: las Casas Familiares Rurales (CFRs), las Escuelas Familias Agrícolas (EFAs), las Escuelas Comunitarias Rurales (ECOR), los Centros de Desarrollo Juvenil Rural (CDEJOR) y el Programa de Formación de Jóvenes Empresarios Rurales (PROJOVEM).

Los cuatro pilares de la Pedagogía de la Alternancia consisten en promover la escolarización y la formación integral de jóvenes y adultos que viven en las comunidades rurales de Amazonas, teniendo como contenido, en su plan de formación, las formas de vida, los sistemas simbólicos y las manifestaciones socioculturales del lugar, haciendo la intersección entre los espacios formativos, es decir, el espacio de la escuela y la propiedad rural como lugar de aprendizaje constante.

La pedagogía de la alternancia en las comunidades rurales del municipio de Boa Vista do Ramos - AM

Boa Vista do Ramos es un municipio brasileño en el interior del Estado de Amazonas, en la Región Norte del país. Perteneciente a la Mesoregión del Centro de Amazonas, su población en el 2016 se estimaba en 18.080 habitantes (IBGE, 2016). Con sus 50 comunidades, todas las márgenes de ríos, arroyos, lagos, cabeceras de ríos y calas forman un sistema hidrográfico lacustre diversificado, conectado con el río principal Paraná do Ramos, un afluente del gran río Amazonas. Sus habitantes llevan la marca de su ancestralidad, como un ser histórico, que habita en las aguas, las florestas, las tierras firmes y las várzeas (llanuras de inundación).

Figura 2 - Mapa de Amazonas



Fuente: Google 2018.

Figura 3 - Mapa de Boa Vista do Ramos



El municipio tiene este nombre por su río principal Paraná do Ramos, afluente del río Amazonas, que es un camino de acceso navegable de varios municipios, ubicado en la región del Bajo Amazonas. Sus 50 comunidades rurales pertenecen a las cinco regiones que componen el referido municipio: Ramos de Cima, Ramos de Baixo, Curuçá, Região dos Lagos y región del río Urubú. Su distancia es de 270 km en línea recta desde la capital Manaus.

La economía del municipio está basada en el sector primario con la extracción de productos de la floresta, tales como: madera, vid, plantas medicinales y esencias, así como en actividades de caza y recolección de castaño. Estas prácticas son realizadas de forma artesanal y para la subsistencia. La ganadería se destaca como una actividad realizada con mayor intensidad y con mayor impacto ambiental, debido a la falta de planificación, el desconocimiento de la legislación ambiental y la dinámica de la selva amazónica. La cría de ganado vacuno y bufalino se realiza para satisfacer la demanda de carne en el mercado local y regional, además de la cría de cerdos y pollos, que se realiza a pequeña escala o para la subsistencia. La pesca es otra de las actividades más frecuentes en la región. Esta actividad la llevan a cabo principalmente los ribereños que tienen en la pesca sus medios de subsistencia.

La agricultura como medio de producción familiar es de gran importancia para el mantenimiento de las familias, que tienen sus cultivos a pequeña escala y procesan sus productos de forma artesanal. Principalmente para el cultivo de mandioca utilizada en la fabricación de harina, y en pequeños jardines de uso diario, así como para la siembra de cultivos como: piña, guanábana, cupuaçu, açai, milpesillo, citrus, plátano, caña de azúcar, café y guaraná.

Figura 4 - Casa familiar rural de Boa Vista do Ramos



Fuente: ARCAFAR/AM, 2017.

Figura 5 - Jóvenes en formación



A pesar de la riqueza paisajística y de la biodiversidad del municipio, la población que vive en el campo en las 50 comunidades sufre debido a la ausencia de políticas públicas en cuanto a la asistencia a la educación escolar en los niveles básico, medio y superior, con una pequeña porción de la población atendida por el EJA y la enseñanza media a distancia. Un gran número de jóvenes y adultos permanecen desatendidos en comunidades aisladas.

Jóvenes y adultos de las comunidades rurales del municipio de Boa Vista do Ramos en el Amazonas y su identidad con la tierra, la floresta y las aguas

En el caso específico participantes de la investigación, los jóvenes de las comunidades rurales del municipio de Boa Vista do Ramos, también llamados ribereños y agricultores familiares, tienen rasgos y características que revelan su historia ancestral a través de sus prácticas de producción en tierra y agua. Tienen una fuerte identidad ligada a elementos de la naturaleza, propios de la forma de vida de los indios de las aguas, también conocidos como Omaguas⁴. Desarrollan todo su sistema de producción y vida bajo la estacionalidad de las aguas y la dinámica de las florestas.

Casa de un joven estudiante del CFR de BVR, en la orilla del Paraná do Ramos en periodos de inundaciones y sequías



Fuente: ARCAFAR (AM), 2009.

A través de la cooperación técnica con instituciones gubernamentales y no gubernamentales, la capacitación se realiza a través de los principios e instrumentos pedagógicos que sirven de insumos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada y debidamente planificada de acuerdo con el calendario escolar local. En cuanto a la relación entre educación, producción familiar y medio ambiente, se puede decir que la Pedagogía de la Alternancia proporciona al mismo tiempo a los estudiantes jóvenes y adultos en el campo la oportunidad de estudiar y experimentar la dinámica de los sistemas de producción locales, sociales y culturales junto con la familia.

La Pedagogía de la Alternancia trata de la organización de la Educación Básica

4. Entendemos que los caboclos / ribereños son, en gran parte, herederos legítimos del modo de vida de los indios de las aguas, porque están directamente vinculados biológica, histórica y culturalmente a la población amerindia que ocupaba la llanura amazónica, en el momento del contacto con los europeos, y que los primeros caboclos eran indios de las aguas asimilados, sobrevivientes de la masacre promovida por los portugueses. (WITKOSKI, 2007, p. 97).

normalizada en los artículos 23 y 28 de la LDB 9394/96. El Calendario de las escuelas rurales y cursos que se desarrollan en el espacio rural es diferenciado, pero garantiza las horas anuales exigidas por la legislación vigente. En las CFRs, además de estudio en el aula, se desarrollan horas de trabajo enfocado en la investigación, extensión y experiencias en instituciones y organizaciones sociales y sindicales. El tiempo cronológico en la CFR y en el medio socio-profesional cuenta como días lectivos.

La Pedagogía de la Alternancia y sus instrumentos pedagógicos

En la metodología de la alternancia, los alumnos pasan un periodo en el Centro de Formación/CFR en régimen de internado y otro junto a la unidad de producción familiar. Durante el tiempo que pasa con la familia, el estudiante discute su realidad con la familia, planifica soluciones y lleva a cabo nuevas experiencias difundiendo el conocimiento en la comunidad. Durante el periodo de alternancia en la Casa Familiar Rural, los estudiantes manifiestan al grupo, con la ayuda de los monitores/profesores, los problemas planteados en la propiedad y buscan nuevos conocimientos para entender y explicar los fenómenos científicos.

Diferentes instrumentos pedagógicos se utilizan en la formación por alternancia, a saber:

a) Investigación Participativa: instrumento mediante el cual se recolectan datos para el análisis de los distintos sectores de la vida de la comunidad donde vive la/el estudiante con su familia, lo que da como resultado un inventario crítico de la realidad del medio rural. Su objetivo principal es conocer más a fondo la realidad socioeconómica de la región, su vinculación con los sistemas culturales productivos, sociales, locales y regionales, así como definir los contenidos temáticos de la formación y la programación educativa que será estudiada por jóvenes y adultos. Con estos datos, los temas se organizan y clasifican, dando como resultado el Plan de Formación (Matriz Curricular de la CFR);

b) Plan de Estudios: es un guion de investigación de estudiantes y monitores que siempre parte de un cuestionamiento. Esta investigación se lleva a cabo juntamente con la familia y la comunidad, en el período en que el estudiante permanece en la propiedad;

c) Puesta en Común: es la socialización de la investigación del Plan de Estudios al inicio de la sesión en el estudio por alternancia, donde en el primer día de actividades en el CFR se realiza un "informe en común" sobre los resultados de la investigación realizada con la familia;

d) Ficha Pedagógica: es el material didáctico elaborado en forma de texto, ya sea en forma de folleto, libro o colección, que aborda aspectos del tema a estudiar;

e) Visita de Estudio: visitas a experiencias agroforestales/agroecológicas innovadoras desarrolladas en la región, así como a instituciones de investigación y experimentos científicos relacionados con el tema abordado;

f) Intervención Externa: son los aportes de los visitantes y conferencistas sobre temas desarrollados durante el período de alternancia;

g) Visita a las familias: los monitores/profesores realizan visitas a las propiedades para el cuidado individual de las familias al mismo tiempo que realizan el seguimiento global de las actividades desarrolladas por los jóvenes en formación.

h) Cuaderno de la Alternancia: es el instrumento que sirve de enlace entre el centro de formación y la familia, donde se archivarán todos los Planes de Estudio, y los informes pertinentes de la unidad de producción y vida familiar;

i) Evaluación: Continua y Permanente. Dado que la Alternancia es una Pedagogía compleja, la evaluación también se vuelve compleja, ya que deben evaluarse todos los sujetos involucrados y el sistema pedagógico. Por esta razón, todos los que participan en el proceso de formación están sujetos a evaluación: estudiantes, tutores, familias, la Asociación y la Junta Directiva, entre otros. En este sentido, la evaluación es un proceso formativo y continuo.

j) Mística: es una herramienta de reflexión y reafirmación de una identidad.

Todos estos instrumentos pedagógicos constituyen el vínculo entre la tríada Escuela-Familia-Comunidad. Todos los sujetos involucrados en las actividades de la Pedagogía de la Alternancia son alumnos con sus familias, profesores, formadores y agentes colaboradores que participan en la formación pedagógica que se desarrolla durante todo el período escolar.

El Proyecto Profesional de Vida de los Jóvenes - PPVJ En la Pedagogía de la Alternancia

Podemos entender que el Proyecto Profesional de Vida de los Jóvenes desarrollado en la CFR de BVR es un proyecto elaborado y contextualizado en una realidad concreta. El Plan de Formación nos permite incluir plenamente el programa oficial de las asignaturas, el estudio de la realidad del alumno, es decir, de su propio entorno

familiar, social y profesional (CALVO, 2005, p. 33).

Al final del ciclo formativo, el PPVJ es guiado por medio de Talleres de Proyectos, donde el supervisor acompaña paso a paso el desarrollo del proyecto de cada estudiante. Es un momento de gran reflexión en la elaboración del diseño, que representa la conexión entre los elementos dentro de un sistema de vida, así como el objetivo, la meta, la idea de costo del proyecto, la unidad ejecutora, el tiempo, el cronograma, la fuente de financiamiento y otros.

La Pedagogía de la Alternancia, a través de sus instrumentos pedagógicos, proporciona a los estudiantes los medios para apropiarse del conocimiento científico añadiendo e interactuando con lo que ya saben, y así, añade conocimiento a la construcción de nuevos conocimientos, creando sus propias condiciones de trabajo en su entorno socio-profesional (familia y comunidad) a partir de la experiencia que tiene y del conocimiento que es capaz de generar.

Passos (2011), que investigó la Pedagogía de la Alternancia y sus efectos en la formación de los jóvenes de la Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, con edades comprendidas entre los 18 y los 38 años, nos revela la perspectiva de futuro de los estudiantes en relación con su estancia en el espacio rural, según el Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribución de los jóvenes del PROEJA/FIC encuestados que pretenden ser Agentes de Desarrollo en la Agricultura Familiar de su municipio.



Fuente: Passos, 2011.

El gráfico refleja el compromiso de los estudiantes con sus familias y comunidades que representan, así como el sentimiento de pertenencia a sus territorios, su cultura y sus conocimientos. El porcentaje de 95,84% de jóvenes que quieren permanecer en el campo es un dato positivo de la aplicación y conducción de la Pedagogía de la Alternancia, ya que el protagonismo y la participación de sujetos estudiantes, las familias, el equipo pedagógico con monitores, colaboradores y socios en general, son vínculos en la formación y el compromiso con el desarrollo local.

En este sentido, los elementos de la naturaleza tierra, floresta y agua van más

allá del contenido curricular de la Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Los contenidos figuran en la vida de los alternantes. Sin una comprensión adecuada de la relación de afecto entre el hombre amazónico y el medio ambiente natural, la comprensión del estilo y la forma de vida en el Amazonas se ve limitada. Debe reconocerse que esta es una forma de vida condicionada a los ecosistemas naturales llamada ambiente de planicie de inundación y tierra firme. Son los elementos tierra, floresta y agua que alimentan la existencia material y espiritual de los pueblos tradicionales y determinan su forma de vida, es decir, son estrategias que reproducen la vida en la Amazonia profunda.

Referencias bibliográficas

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural - a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

MOLINA, Mônica e JESUS, Sonia. **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 5, 2004.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, Florestas e Águas de Trabalho**. 1ª ed. Manaus: EDUA, 2007.

PASSOS, Maria das Graças Serudo. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo do curso do IFAM/Campus Manaus Zona Leste**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE-CEB n.1 3 de abril de 2002. Brasília: ME.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL/MEC. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Parecer nº 01/2006, 2006, Brasília.

La Enseñanza Media, la escuela rural y el trabajo docente en el siglo XXI: (in)certezas sobre la formación docente en Brasil

Mariana Martins de Meireles¹ y Elizeu Clementino de Souza²

*Desde mi aldea veo cuanto de la tierra se puede ver en el Universo...
Por eso mi aldea es tan grande como otra tierra cualquier
Porque soy del tamaño de lo que veo
E no del tamaño de mi altura [...].*

(CAEIRO, 2013. p. 20-21)

Mirar el mundo con los propios ojos, orientarse y construir una visión del mundo a partir de las propias referencias. Esta parece ser la poética, algo *decolonial*, que irrumpe en el fragmento de Caeiro (2013) y que, para nosotros, se ha asumido en la perspectiva de reconocer, junto con los sujetos que viven en contextos rurales, la existencia de sus mundos. Subjetivamente, el recorte del poema nos convoca a fracturar las jerarquías espaciales, en este caso, entre la ciudad y el campo. Al pretender significados que aseguren la diversidad del mundo, inspira la producción del ser en el espacio que habita. Este principio inaugural atraviesa reflexiones y

-
1. Doctor y Magíster en Educación y Contemporaneidad por la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). Profesora del Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal del Recôncavo de Bahia (CFP/UFRB). Investigadora del Grupo de Investigación (Auto)biografía, Formación e Historia Oral (GRAFHO). Miembro del Observatorio de Educación del Valle del Jiquiriçá (OBSERVALE). Miembro de la AGB, BIOGRAFÍA y ANPEd Correo electrónico: marianabahiana@hotmail.com
 2. Investigador 1C CNPq. Doctor en Educación por la FACED/UFBA y Post-doctor en Educación por la Universidad de París 13-Francia, Beca Senior de CAPES. Profesor Titular del Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad, de la Universidad Estadual de Bahía (PPGEduC-UNEB). Coordinador del GRAFHO (Grupo de Investigación (Auto)biografía, Formación e Historia Oral). Investigador asociado del Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13- Paris 8). Tesorero de la Asociación Brasileña de Investigación (Auto)Biográfica (BIOgraph). Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación y La Recherche Biographique en Éducation (ASIHIVIF-RBE). Coordinador del proyecto: "Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem" (CNPq y FAPESB) y "As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização" (Las políticas de educación y la reestructuración de la profesión docente frente a los desafíos de la globalización), financiado por la FAPESB, en el ámbito del Concurso 04/2015 - Cooperación Internacional, TO n.º INT0014/2016. Correo electrónico: escllementino@uol.com.br



FOTO: SAMARA NUNES

pone de relieve a los profesores y estudiantes, sus espacios y sus experiencias de formación-profesión y procesos de escolarización en los territorios rurales.

Estas inserciones iniciales pueden ser apoyadas por los aspectos legales que guían el debate sobre el derecho a la educación en Brasil, el cual, a su vez, ha sido establecido constitucionalmente a través de la premisa de que "la educación es un derecho de todos". Esto, por lo tanto, no depende de la ubicación geográfica donde los sujetos producen sus vidas, ya sea en el campo o en la ciudad. Reconocer la existencia de estos pueblos en la formación social del territorio brasileño, pasa por la aceptación de que tenemos un Brasil diverso, tejido por la diferencia. Si históricamente, y de manera desigual, esta realidad se produjo como ausente, en el siglo XXI se observan varios frentes de visibilidad, coordinados por la acción de movimientos sociales, comunidades educativas y distintas comunidades epistémicas. Al cuestionar las lógicas hegemónicas, estos grupos establecen sus propias formas de pensar sobre la educación, la escolarización y la formación de profesores que trabajan en contextos rurales. Sin embargo, contrariamente a este movimiento, hemos identificado en nuestras investigaciones³ que las políticas públicas se han forjado en atención a los postulados neoliberales que han regulado directamente las reformas educativas en un intento de estandarizar los currículos, el trabajo docente y la formación de los docentes.

Esta comunicación es el resultado de los estudios e investigaciones desarrollados por el Grupo de Investigación en (Auto)biografía, Formación e Historia Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq), que en la última década se ha dedicado a investigar, en una perspectiva de colaboración, la formación de docentes, las condiciones de trabajo de la enseñanza (SOUZA y SOUSA, 2015) y las prácticas escolares en el contexto de las limitadas realidades de los territorios rurales del Estado de Bahía. La colección⁴ de tesis, disertaciones, artículos científicos, libros, además de cuadernos temáticos⁵ y secuencias didácticas (SOUZA et al, 2017c) demuestra nuestros avances y aportes en cuanto a las especificidades de los estudios sobre escuelas rurales y políticas educativas para el campo, permitiendo una ampliación de los marcos de comprensión sobre la diversidad y singularidad que atraviesa la escuela rural, sus sujetos y sus comunidades.

Desde el punto de vista analítico, este texto se organiza en tres ejes: 1) los

3. Destacamos dos importantes investigaciones desarrolladas en el Grupo de Investigación (Auto)biografía, Formación e Historia Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq) - "Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales de Bahia-Brasil" (FAPESB/CNPq); "Multigrado y trabajo docente: diferencias, cotidianos escolar y ritos de paso" (FAPESB/MCTI/CNPq).

4. Para conocer las producciones, acceda a: <http://www.grafho.uneb.br/novo/publicacoes/>

5. Cabe aquí destacar a publicação dos seguintes Cadernos Temáticos: 1. Multisseriação, seriação e Trabalho docente (SOUZA et al, 2017a); 2. Cotidiano escolar, diferenças e trabalho docente (SOUZA et al, 2017b); 3. Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar (SOUZA et al, 2018a); 4. Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes (SOUZA et al, 2018b).

retos del acceso/permanencia de los sujetos rurales en la Enseñanza Media; 2) Mecanismos normativos y políticas de formación; 3) Diálogos (in)concluyentes sobre las políticas de formación y los poderes de las narrativas (auto)biográficas para el campo de la formación. Cabe señalar que en esta sección se destacan las repercusiones de esta coyuntura en la formación de los docentes del/en el campo, en particular en el contexto de la Enseñanza Media. Nuestra investigación ha señalado que los sujetos rurales tienen dificultades para acceder y permanecer en la segunda etapa de la educación primaria y secundaria, debido a la insuficiencia de las escuelas que ofrecen tales etapas de escolarización en las comunidades rurales, lo que hace obligatorio el desplazamiento diario de campo-ciudad-campus.

Ligada a esto, prevalece la lógica de los proyectos educativos de las escuelas urbanas y las políticas que terminan por invisibilizar las identidades de los sujetos rurales y sus formas únicas de experimentar y producir el mundo. Para conquistar el derecho garantizado, los estudiantes necesitan migrar diariamente a la ciudad para continuar su educación. En este caso, la escuela, con una sola cara [urbana], no los reconoce en sus singularidades, diferencias y diversidades. También identificamos que la implementación de dispositivos legales, así como los cursos de grado, cuya base curricular es urbana, terminan orientando/regulando el trabajo docente, forjando la homogeneización y estableciendo un campo de (in)certidumbres en la formación de los docentes, cuyas realidades de este Brasil tan diverso sucumben a una racionalidad técnica, uniformizadora y neoliberal.

Finalmente, considerando este contexto de silenciar las voces de los sujetos - profesores y alumnos - un posible camino ha sido apostar por el potencial formativo de las narrativas (auto)biográficas que singularizan y redimensionan los procesos de formación, desde la experiencia y la reflexividad de las prácticas de los profesores. A través del enfoque (auto)biográfico, el sujeto produce un conocimiento sobre sí mismo, los demás y la vida cotidiana, que se revela a través de la subjetividad, la singularidad, las experiencias y los conocimientos compartidos en sus itinerarios de vida-formación. El trabajo con las narrativas docentes ha ido en contra de la racionalidad técnica, proponiendo otros modos de reflexionar sobre la formación inicial y continuada de los profesores en este siglo, en el que la condición de la palabra se impone como un giro epistemológico.

Enseñanza Media en Brasil: acceso y permanencia

El acceso a la educación pública en Brasil, después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, ha venido presentando cuadros de expansión en la oferta y en las etapas de la educación e, incluso en escenarios de disputas, se ha constituido como un derecho garantizado en todo el territorio nacional. La expansión y mejora de la oferta proviene de la legislación que orienta financieramente a

los Municipios, Estados y la Unión a asumir la responsabilidad de las diferentes etapas de la enseñanza: Educación Infantil; Educación Primaria; Enseñanza Media; Educación Vocacional y Educación Superior.

Tabla 1: Distribución de la matrícula de Brasil y regiones geográficas según ubicación y dependencia administrativa

Ubicación	Dependencia Administrativa	BRASIL	NORTE	NORESTE	CENTRO-OESTE	SURESTE	SUR
		7.930.384	785.009	2.220.128	573.688	3.342.363	1.009.196
URBANA	TOTAL	7.571.031	705.336	2.077.621	541.975	3.276.134	969.665
	FEDERAL	165.244	19.133	56.329	14.994	48.085	26.703
	ESTADUAL	6.407.190	633.092	1.794.402	446.035	2.715.725	817.936
	MUNICIPAL	41.948	464	4.144	576	32.091	4.673
	PRIVADA	956.649	52.647	222.746	80.370	480.233	120.653
RURAL	TOTAL	359.353	79.673	142.507	31.713	66.229	39.231
	FEDERAL	26.279	2.946	7.895	4.318	7.201	3.919
	ESTADUAL	313.991	74.472	126.347	25.727	54.122	33.323
	MUNICIPAL	5.420	138	3.806	215	619	642
	PRIVADA	13.663	2.117	4.459	1.453	4.287	1.347

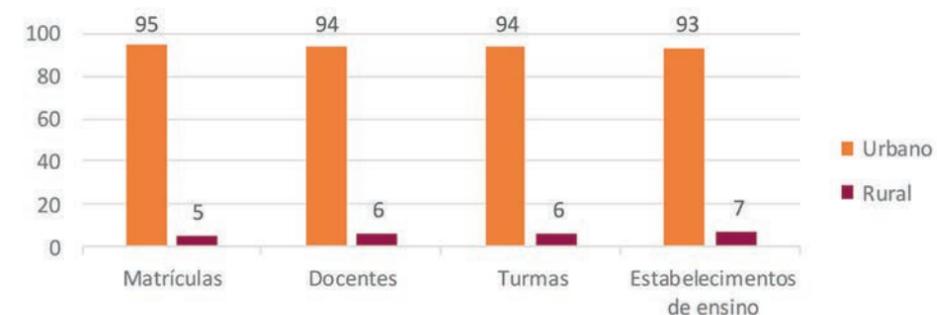
Fuente: Microdatos del Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018).

La Tabla 1 presenta datos importantes sobre matrícula, considerando las regiones geográficas brasileñas, ubicación y dependencias administrativas. La expresividad de las inscripciones en el espacio urbano (7.571.031) se nota al compararlo con el espacio rural (359.353). Dos razones pueden justificar esta diferencia, la primera de las cuales es de carácter geográfico y radica en la idea de que existe una menor densidad de población en las zonas rurales, y la segunda, de carácter sociohistórico, aparece guiada por el imaginario social de que los sujetos rurales no necesitan educación/escolarización para producir sus existencias en estos espacios. La diversificación en las cifras de matriculación también puede observarse cuando se analiza por regiones

geográficas y, nuevamente, el aspecto de la densidad demográfica se enfoca como un factor preponderante para estos datos cuantitativos. Cuando consideramos el análisis en relación con las dependencias administrativas, las discrepancias se expanden aún más, mostrando limitaciones en la oferta. En general, en las zonas rurales la oferta se reduce para satisfacer las etapas de Educación Infantil y la primera etapa de la Enseñanza Primaria, que son legalmente de responsabilidad de los municipios. Las otras etapas/modalidades son posibilidades bastante reducidas en el campo, razones que quizás justifiquen las diferencias existentes en la reducción de la matrícula cuando se analizan desde la perspectiva urbano-rural.

En el Gráfico 1 se presentan datos referidos al contexto de los espacios urbano-rurales, que permiten confirmar que existe una concentración en las áreas urbanas considerando los siguientes descriptores: matrícula; docentes; clases; establecimientos educativos.

Gráfico 1 - Distribución porcentual de matrículas, docentes, clases y establecimientos educativos según localización, Brasil - 2017



Fuente: Microdatos del Censo Escolar 2017 (INEP, 2018)

El análisis de este gráfico permite inferir que estamos ante una supremacía de lo urbano, cuando hablamos de la oferta educativa en Brasil. Además de las justificaciones ya señaladas, es necesario decir que, en los últimos años, las políticas de nucleación⁶ escolar han concentrado aún más la oferta de matrículas en los espacios urbanos, lo que implica directamente el cierre acelerado de las escuelas ubicadas en el campo. Esta situación de vaciamiento del campo impacta la oferta de educación, así como la permanencia de la escuela en una determinada comunidad. Según datos del Censo

6. Corresponde al proceso de cierre de pequeñas escuelas rurales y multigrado, lo que implica la concentración de alumnos en determinadas zonas y/o núcleos, en muchos casos del desplazamiento de alumnos de escuelas rurales a escuelas ubicadas en las sedes de los municipios. Esta acción refuerza la política de transporte escolar e impacta de diferentes formas en la cultura local y en las identidades de los alumnos, mediando los ritos de paso y los desplazamientos constantes que se requieren para dar continuidad a la escolarización

Escolar del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), publicado en la página del MST por Silva (2015), es posible ver cómo se ha producido en Brasil el fenómeno de cierre de escuelas en el campo. Según el INEP, en los últimos 15 años se han cerrado 37.000 unidades escolares en Brasil, de las cuales 4.084 escuelas rurales cerraron sus puertas en el 2014.

Las regiones más afectadas por el cierre fueron las regiones Norte y Noreste, que lideran el ranking con 2.363 escuelas cerradas. El estado de Bahía, por otro lado, toma la delantera de estas cifras desastrosas, cerrando 872 escuelas rurales en el 2014. Los datos demuestran que tenemos una regresión en la oferta de educación para los sujetos rurales y el camino de la búsqueda de la calidad vuelve al principio básico: *asegurar la existencia de la escuela en el campo*. Esta realidad exacerba las desigualdades en las regiones Norte-Noroeste, que históricamente tienen altos niveles de desigualdad social. Por otra parte, la región Noreste tiene un mayor número de poblaciones rurales, lo que explica el cierre de escuelas rurales. Sin embargo, ante este escenario de negación del derecho a la escuela, surgen acciones de los movimientos sociales que, apoyados por una legislación específica⁷, luchan por garantizar el acceso a la escuela por parte de los sujetos rurales.

Cuando analizamos la oferta de Enseñanza Media en Brasil, observamos nuevamente las discrepancias entre la ubicación geográfica (rural/urbana) y las regiones y estados brasileños. En el contexto rural, la situación se agrava cuando se observan las divergencias entre las matrículas en la primera etapa de la educación primaria, donde generalmente existen escuelas en comunidades pequeñas, y las otras etapas donde la ausencia de escuelas, asociada a temas sociales, históricos, culturales y económicos, termina convirtiendo a esta "carrera" en un derecho de unos pocos.

Tabla 2: Enseñanza Media - clases en las regiones geográficas, Brasil - 2017

	TOTAL	URBANO	RURAL
BRASIL	260.698	244.830	15.868
NORTE	26.470	22.250	4.220
NORESTE	69.687	64.463	5.224
SURESTE	107.060	104.328	2.732
SUR	37.114	35.210	1.904
CENTRO-OESTE	20.367	18.579	1.788

Fuente: Microdatos del Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018).

7. En 2014, la presidenta Dilma Rousseff sancionó la Ley 12.960/2014, que dificulta el cierre de las escuelas rurales, indígenas y quilombolas. Esta legislación modifica la Ley de Directrices y Bases Educativas (LDB), aumentando los requisitos que deben cumplirse antes de cerrar este tipo de escuelas.

Los datos de la Tabla 2 presentan información específica sobre la organización de las clases en la Enseñanza Media. Cuando miramos la tabla, notamos que los datos cuantitativos difieren mucho en cuanto a la provisión de esta etapa de la escolarización en el contexto brasileño, considerando las espacialidades urbano-rurales y la dispersión de la población de las regiones geográficas. Los datos referidos a las clases de Enseñanza Media ubicadas en espacios rurales (15.868) son sorprendentes, apareciendo nuevamente la supremacía de la educación urbana (244.830). Cabe destacar que, considerando la extensión del territorio nacional y las políticas de acceso a la educación secundaria, ésta es una etapa educativa que se ofrece principalmente en los centros urbanos, en cierta medida, anunciada de manera expresiva en la información de la tabla. Esta realidad se puede observar en la distribución de las matrículas, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 3: Matriculación en Enseñanza Media en Brasil según localización

	TOTAL		URBANA		RURAL	
	Cuant.	Freq.	Cuant.	Freq.	Cuant.	Freq.
MATRÍCULAS 1° AÑO	2.901.789	100%	2.779.677	95,8%	122.112	4,2%
MATRÍCULAS 2° AÑO	2.362.706	100%	2.263.615	95,8%	99.091	4,2%
MATRÍCULAS 3° AÑO	2.080.294	100%	1.999.388	96%	80.906	4%

Fuente: Microdatos del Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018).

La Tabla 3 muestra la cantidad de matrículas en la Enseñanza Media, de acuerdo con los datos de 2017, muestra de nuevo las diferencias entre las etapas de estudios y las espacialidades urbano-rurales. Existe evidencia significativa en la oferta, acceso y permanencia en la Enseñanza Media en contextos urbanos, confirmando que el acceso a esta etapa de la escolarización se da principalmente a través de las escuelas ubicadas en la ciudad. En este sentido, la migración por un turno, de estudiantes de escuelas rurales, se convierte en una obligación para aquellos que desean completar la segunda etapa de la Educación Primaria y, más específicamente, la Enseñanza Media. Las cifras de cada año de escolaridad revelan la drástica disminución de la matrícula a medida que pasan los años, es decir, que el número de alumnos que ingresan al primer año no coincide con el número de alumnos que completan esta etapa de sus estudios.

La depuración de los datos requiere un análisis de los posibles factores que influyen en la trayectoria de estos estudiantes en un intento de entender lo que ha forjado la sinuosidad de sus caminos. Los datos son preocupantes; por ejemplo, en el contexto urbano cuando volvemos a la Tabla 3 y establecemos una comparación, observamos que alrededor de 780.289 alumnos matriculados en el 1er año no

aparecen en los datos de la matrícula del 3er año. Lo mismo ocurre en el contexto rural; en este caso, un tercio, aproximadamente 41.206 alumnos, no termina la Educación Básica. Es necesario considerar los factores internos y externos que tienen un impacto directo en estos resultados. Desde el punto de vista interno, podemos mencionar temas relacionados con la estructura de la escuela, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento académico, la distancia entre la escuela y el mundo de la vida, el desplazamiento geográfico del hogar a la escuela, la formación del profesorado, etc. Desde el punto de vista externo, es importante destacar el ingreso de los jóvenes al mercado laboral, así como otros factores sociales y económicos que traspasan esta etapa de la vida y que implican en sus itinerarios formativos.

En el caso de Bahía, pese a las críticas, una de las estrategias utilizadas por la Secretaría Estadual de Educación para garantizar el acceso a la Enseñanza Media por estudiantes específicamente de contextos rurales fue la implementación de la Enseñanza Media con Intermediación Tecnológica (EMITec). Este programa fue creado en el 2010 como una alternativa pedagógica innovadora para responder a tres aspectos desafiantes de la educación en Bahía: la extensión territorial (417 municipios), la falta de profesores calificados para ejercer en toda la extensión territorial de este gran estado brasileño, y la mitigación de las desigualdades socioculturales en el estado, con el fin de ayudar a construir la ciudadanía. De esta manera, el EMITec busca promover una Enseñanza Media de calidad para los estudiantes de las comunidades rurales del estado de Bahía. De forma simplificada, la propuesta permite a estudiantes y profesores interactuar en diferentes espacios en tiempo real, a través del chat y el uso de *video streaming*, lo que permite que las clases en vivo sean diarias, aclarando dudas en cada uno de los componentes curriculares que conforman el currículum de la Enseñanza Media. De alguna forma, a través de esta acción, la Secretaría Estadual de Educación de Bahía asegura la democratización del acceso, permanencia y finalización de los estudios de los jóvenes y adultos de los municipios del Estado que no ofrecían la etapa final de la educación básica. De esta manera, se garantiza a estos ciudadanos el derecho a la Educación pública y gratuita, tal como lo establecen la Constitución Brasileña (BRASIL, 1988) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96), haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Además, el estudio de las trayectorias de los estudiantes nos ayuda a trazar un perfil de sus condiciones de acceso y permanencia. Este diagnóstico, por lo tanto, debe guiar las propuestas/programas para que el camino seguido por los sujetos sea menos ondulante y más continuo, asegurando así la finalización de la Enseñanza Media. Escuchar a estos sujetos e incluirlos con sus mundos puede ser una posible vía de innovación y participación de los estudiantes en la escuela. Juntamente con esto, creemos que la producción de conocimiento cuando permite a los sujetos experimentar sus mundos, también permite la búsqueda de su transformación (SOUSA SANTOS, 2009). Aunque nos encontramos en un escenario de "contrarreformas",

creemos, además, en las embestidas en el campo de la formación docente para cambiar esta realidad.

Enseñanza Media y Formación Docente: marcos regulatorios, logros y obstáculos

Actualmente, la discusión de los profesionales de la educación en Brasil se apoya en al menos tres disposiciones legales de profunda importancia para el escenario de la política educativa brasileña: la Constitución Federal (CF) de 1988 y sus enmiendas, la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDBEN), el Plan Nacional de Educación (PNE) y los respectivos planes de educación estaduais y municipales.

Específicamente, en lo que se refiere a la formación mínima para ejercer la docencia en Brasil y a los aspectos relacionados con la educación continua, la LDBEN antes mencionada señala que

Art. 62 La formación de los maestros para actuar en la educación básica tendrá lugar en un nivel superior, en un curso completo de licenciatura, admitido como formación mínima para el ejercicio de la enseñanza en la educación de la primera infancia y en los primeros cinco años de la educación primaria, la que se ofrece en el nivel secundario, de la manera normal. (Redacción dada por la Ley No. 13.415 de 2017) [...]

§ 1.º La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deben promover la formación inicial, la formación continua y la cualificación de los profesionales del magisterio. (Incluido por la Ley n.º 12.056, de 2009).

Párrafo único. Se garantizará la formación continua de los profesionales a los que se refiere el enunciado del artículo, en el lugar de trabajo o en instituciones de enseñanza básica y superior, incluidos los cursos de formación profesional, los cursos superiores de licenciatura plena o los cursos tecnológicos y de postgrado. (Incluido por la Ley n.º 12.796 de 2013). (BRASIL, 1996a).

Tal como lo establece la ley, vemos una contradicción porque si, por un lado, la ley prevé la educación superior para los profesores, por otro lado, admite la educación secundaria para la enseñanza en la educación infantil y en los primeros años de la educación primaria. La referida legislación avanza cuando obliga a la Unión Sindicato, Estados y Ciudades a responsabilizarse de la formación inicial y permanente de los docentes, buscando revisar la deuda histórica del país en este campo. En cierto modo, en atención a esta legislación, a partir de los años 2000 hay en Brasil una expansión de las Universidades Públicas Federales y Estatales y de Programas específicos para la Formación de Profesores, como por ejemplo

el PARFOR⁸. La formación del profesorado es también un objetivo establecido en el Plan Nacional de Educación - PNE, tal y como aparece en la meta 15 para la formación inicial y en la meta 16 para la educación continua.

Tabla 4: Resumen de las metas de Formación Docente del Plan Nacional de Educación (Ley 13.005/2014)

META	DESCRIPCIÓN	PLAZO	ALCANCE
15	Garantizar la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Educación a que se refieren los puntos I, II y III del enunciado del <u>art. 61 de la Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996</u> .	Un (1) año de período de validez de este PNE (2015)	Asegurar a todos los profesores de educación básica
	Asegurar la formación específica en la educación superior, obtenida en una licenciatura en el área de conocimiento en la que ejercen.	2024	Asegurar que todos los docentes de educación básica la tengan
16	Formar profesores de educación básica, a nivel de postgrado	Hasta el último año de vigencia del PNE (2024)	50% de los profesionales
	Garantizar a todos los profesionales de la educación básica una formación continua en su área de formación.	2024	100% de los profesionales

Fuente: (BRASIL, 2014)

En el contexto del Plan Nacional de Educación, las metas deben alcanzarse a través de diferentes estrategias. En relación con la meta 15, que tiene por objeto garantizar una Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación y que también busca la formación específica en la enseñanza superior para todos los profesores de educación básica en una carrera en el ámbito del conocimiento en el que trabajan. El PNE señala, en particular, las siguientes estrategias: 1) realizar diagnósticos de las necesidades de formación de los profesionales de la educación; 2) consolidar el financiamiento estudiantil de los estudiantes matriculados en cursos de pregrado y ampliar el programa de iniciación docente permanente; 3) implementar programas específicos para la formación de profesionales de la educación en escuelas rurales, quilombolas, indígenas y de educación diferencial; y 4) implementar cursos y programas especiales para asegurar la formación específica en educación superior, en sus respectivas áreas de actividad, de profesores con educación secundaria en la modalidad normal, no licenciados o licenciados en un área distinta a la actividad docente, en ejercicio efectivo (BRASIL, 2014).

8. "El Programa Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (Parfor) es una acción de Capes que tiene como objetivo inducir y fomentar la oferta de educación superior gratuita y de calidad para los profesionales de la educación que se encuentran en el ejercicio de la docencia en la red pública de educación básica y que no cuentan con la formación específica en el área en la que trabajan en el aula" <http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

La meta 16 tiene por objeto formar al 50% (antes de que finalice el PNE) de los profesores de educación básica a nivel de posgrado y asegurar que todos los profesores de educación básica tengan una formación continua en su área de formación. Sus principales estrategias son: 1) llevar a cabo la planificación para dimensionar la demanda de educación continuada; 2) consolidar la política nacional de formación de profesores de educación básica; 3) ampliar el programa de composición de la colección de obras didácticas, paradidácticas, literarias y diccionarios, y el programa específico de acceso a los bienes culturales, incluyendo obras y materiales producidos en libras (Lengua Brasileña de Señas) y en braille; y 4) ampliar la oferta de becas para estudios de postgrado de profesores y profesoras y de otros profesionales de la educación básica (BRASIL, 2014).

El debate sobre la formación docente ha sido guiado por proyectos que involucran luchas para garantizar este derecho en Brasil en el siglo XXI, especialmente para la creación, mantenimiento y reestructuración de cursos de pregrado y por perspectivas de formación que incluyan diversas realidades como el caso de las Licenciaturas del campo, implementadas en el país a partir del PROCAMPO. El Programa de Apoyo a la Educación Superior en Educación de Pregrado en el Campo (PROCAMPO) tiene como objetivo implementar carreras regulares de pregrado en Educación Superior en Instituciones Públicas de Educación Superior, específicamente enfocadas en la formación de profesores que trabajarán en la segunda etapa de la Enseñanza Básica y Media, en las escuelas rurales. Esta política es el resultado de una intensa demanda de los movimientos sociales campesinos, que durante años se han guiado por la necesidad de una formación específica de los educadores (MOLINA, 2017).

Por otra parte, cabe señalar que los programas de formación de docentes en Brasil se han guiado por una racionalidad técnica, desde una perspectiva urbano-céntrica y universalizadora que apunta a cumplir con la lógica neoliberal de la formación docente. En este sentido, los currículos, así como sus propuestas, están vinculados a un patrón de formación que, en gran parte del país, ignora la diversidad territorial y las especificidades de los docentes y sus espacios de acción, como las escuelas rurales.

Por otro lado, se reconfiguran los logros relacionados con el campo de la formación docente en Brasil, especialmente en vista de los dos movimientos que guían la agenda contemporánea: la *Base Curricular Nacional Común* y la *Reforma de la Enseñanza Media*. Estas disposiciones normativas también acaban orientando la formación de los docentes, ya que están directamente relacionadas con la Política Nacional de Formación de Profesores.

Según la ANPEd (2016), hay cuatro objetivos de formación que articulan la BNCC, la formación de profesores y la evaluación a gran escala: "competencia, cualificación profesional, empleabilidad y evaluación del rendimiento". Una triangulación que conduce, en consecuencia, y a partir de experiencias ya vividas en otros países, a la "normalización y eliminación de la diferencia o de lo diferente en sus derechos a la singularidad" (p. 2). Así, la BNCC sigue "la tendencia propuesta para la formación

humana [que] es el modelamiento, la homogeneización a través de la acentuación de los procesos de administración centralizada" (ídem, p. 1), así como el interés en "las políticas curriculares neoliberales y en una alianza y agenda conservadora" formada entre el estado capitalista y sus aliados.

La Reforma de la Enseñanza Media, expresada en la Ley n.º 13.415/2017, que, entre otras disposiciones, modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, orienta un conjunto de cambios para la formación de los jóvenes, para el currículum escolar y, en consecuencia, prevé cambios en la formación de los docentes que actúan en esta etapa de la Educación Básica. Esta legislación afecta directamente a la carrera docente, anunciando las tendencias y las (in)certezas de la formación docente. Como indicación, quizás, para romper este escenario universalizador, apostamos por otras propuestas de formación que sitúen en el centro del debate el sujeto, sus historias y experiencias de vida-formación-profesión. Si los contextos son diversos, debería haber múltiples posibilidades de formación docente en el Brasil del siglo XXI.

Aperturas para otros diálogos, historias y políticas de formación: (in) conclusiones

Hay varios desafíos para que pensemos en temas de educación, condiciones de trabajo de los profesores y configuraciones de las escuelas rurales en el contexto brasileño contemporáneo. Frente a los cambios que se han presentado y a los nuevos diseños de las políticas educativas y educacionales, se han vuelto más feroces las posiciones que tangencializan y niegan los derechos fundamentales de los ciudadanos y que, de una manera muy imponente, han revelado otras lógicas para reflexionar sobre la educación, la escuela y la formación del profesorado, reafirmando que son los docentes los responsables de los diversos males del sistema educacional.

No podemos olvidarnos de las articulaciones forjadas para la aprobación de los lineamientos curriculares sobre formación docente, la reforma de la Enseñanza Media, lo que ha negado la contextualización de la formación, del lugar de la escuela para los jóvenes, cuando tienen el derecho de acceder y permanecer con "calidad" en la educación, lo que implica la minimización de los procesos de exclusión e invisibilización de los diferentes sujetos que viven, construyen y significan su vida en contextos y territorios rurales.

Los problemas y desafíos políticos que se plantean en la sociedad brasileña en la actualidad nos han puesto frente a diversos dilemas relacionados con las políticas de formación docente, la singularidad y el significado de la escolarización en los espacios rurales, especialmente porque consideramos los discursos y las prácticas que refuerzan los estereotipos y las marginaciones de los sujetos que viven en los territorios rurales. A pesar de las prácticas y representaciones construidas cotidianamente sobre las

escuelas en el espacio rural, la precariedad del trabajo docente, el lugar que ocupa la escuela como espacio de formación y lugar de socialización, reafirmamos, sobre todo, la importancia de las inversiones en las políticas de formación de docentes, que garantizan principios de formación anclados en las diversas realidades y formas de configuración de los espacios rurales en Brasil, así como una formación capaz de articular los saberes, los conocimientos tácitos y superar las lógicas urbanas y un currículo urbano-céntrico, como forma de transponer la cultura urbana y una escuela única para todos, lo que, de hecho, ha generado graves daños a las escuelas, a los profesores y a los alumnos de las escuelas rurales.

Defender la formación con una epistemología anclada en axiomas del campo didáctico y pedagógico, así como sus articulaciones con el conocimiento experiencial, puede implicar en otras lógicas que vinculan a los docentes responsabilidades sobre los males del sistema educativo. Defendemos y venimos trabajando la en la formación como una acción colectiva que parte de las experiencias de los sujetos en formación, ya sean inicial y/o continua, implicando formas específicas de formación de los sujetos, de sus historias de vida, de educación y de formación, de sus reflexiones sobre las experiencias, de los recuerdos y de las marcas construidas a lo largo de la vida.

Invertir en investigación (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012), como una perspectiva fértil y poderosa para la formación, forma parte de un movimiento que busca superar la centralidad de la formación docente en el campo de la racionalidad técnica y, sí, invertir en otra epistemología, que tiene como disposición la formación como narrativa, a partir de las experiencias inscritas en las trayectorias de los propios sujetos en formación. Reconocemos y defendemos que la investigación (auto)biográfica, a través de las narrativas de profesores y alumnos, se escribe y se inscribe como un dispositivo de investigación-acción-formación-experiencia, en una perspectiva colaborativa, a través de reflexiones y socializaciones de historias individuales y colectivas de las narrativas y memorias de la formación para la vida de los sujetos, permitiéndoles revivir memorias y marcas constitutivas de la vida, a la vez que acceden y reconfiguran narrativamente las historias y experiencias de la vida-formación-profesión.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. A ANPEd lança a campanha "Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...". Disponible en: < <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>>. Accedido en: nov. 2016.

BRASIL. Lei n.º. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. DF: Brasília, 2014. Disponible en < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Accedido en 21 de ene. de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. DF: Brasília, 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Accedido en 18 de ene. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1988.

CAEIRO, Alberto. Poema VII - O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro** (Heterônimo de Fernando Pessoa). Lisboa: Luso-Livros, 2013. 143 p. E-book disponible en <http://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/06/Poemas-de-Alberto-Caeiro.pdf>. Accedido en: 14 de Septiembre de 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, no. 51, p. 523-536, Dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar 2017**. 2018. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Accedido en: 30 Sept. 2018.

MOLINA. Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-sept., 2017.

SILVA, Edilma José da. Terra, território e educação: o fechamento das escolas do campo na missorregião do sertão de Alagoas, Natal, vol 27. In: **Sociedade e Território**. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 111-125, set. 2015. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/download/7446/5764>. Accedido en: 15 de Junio de 2018.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de e MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 19-67.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Rosiane Costa. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 380 - 408, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017a, v. 1.

SOUZA Elizeu Clementino de et al. **Escola rural: diferenças e cotidiano escolar**. Salvador: EDUFBA, 2017b, v. 2.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Roteiro didático: identidades e singularidades, nossa gente, nosso espaço, nossa vida**. Salvador: EDUFBA, 2017c, v. 1.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar**. Salvador: EDUFBA, 2018a, v. 3.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2018b, v. 4.



Condiciones necesarias para la formación docente rural

*Olga Zattera*¹

Marco legal

En la Argentina, desde 1884, la educación común es obligatoria, gratuita y gradual. Desde entonces se han extendido las escuelas primarias por todo el territorio nacional, aún en los parajes más remotos. Como en el mundo entero, el formato escolar más extendido en zonas rurales es el plurigrado. Las matrículas pequeñas determinan la conformación de grupos escolares conformados por estudiantes matriculados en diferentes grados de la escolaridad. Los agrupamientos de al menos dos grados se consideran plurigrado o multigrados.

Las transformaciones en la ruralidad argentina fueron impactando en la configuración del sistema, aumentando la cantidad de escuelas en las localidades donde se ubica nueva población, creciendo la matrícula de la mano de la urbanización y convirtiendo en urbanas a algunas escuelas rurales, cerrando otras en razón del abandono del campo. Aun así se acerca al 50% la cantidad de escuelas rurales aunque asiste el 9% de la población en edad escolar.

Desde 2006, al amparo de la Ley de Educación Nacional (26206/06), dos cuestiones tienen relevancia para el tema del Seminario. Por un lado, se establece la obligatoriedad para el Nivel Secundario completo; además se crea la Modalidad de Educación Rural, que tiene como incumbencia definir las políticas educativas para la población que habita el campo.

La obligatoriedad impone el reto a la política educativa de generar escuelas secundarias para todos los estudiantes, vivan donde vivan y con las formas más adecuadas a la diversidad de territorios.

Por su parte, con la definición de la modalidad se reconoce su especificidad como una de las alternativas que "procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho

a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos"². La presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa. Su inclusión expresa la intencionalidad de atender las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de políticas educativas adecuadas

Antecedentes relativos a la formación

Previamente a intentar plantear las características y condiciones de la formación de maestros y profesores para su desempeño en el contexto rural, es posible mencionar algunas alternativas que se desarrollaron a lo largo de la historia y que se constituyen, a la vez, en antecedentes para nuevas propuestas y en objeto de estudio para analizar su pertinencia.

Hacia 1904, en la provincia de Entre Ríos abría sus puertas la Escuela Normal de Maestros Rurales "Dr. Juan Bautista Alberdi". Desde ella se buscó construir la formación sistemática de los maestros destinados al campo. Pionera en la formación específica, sostuvo la misma intencionalidad durante todo el siglo pasado. En el tiempo de sus orígenes, generalmente ejercían en las escuelas rurales maestros no diplomados dado que los egresados de las escuelas normales se ocupaban en las ciudades. Cabe mencionar un decreto del Poder Ejecutivo Nacional de 1910 que, en un mismo acto resolutivo, determinaba la fundación de siete escuelas normales rurales mixtas. Esto es un ejemplo de la preocupación estatal por formar docentes para escuelas rurales en diferentes provincias y territorios nacionales. Son ejemplos, la Escuela Normal de Maestros Rurales en Chascomús, provincia de Buenos Aires o en Coronda, creada en el año 13 y en 1916 la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Villa Constitución, ambas en la provincia de Santa Fe. Más tarde, en el año 1933, en Cruz del Eje, Córdoba, la Escuela Normal de Adaptación Regional comenzó a cumplir un nuevo plan de estudios que otorgaba el título de Maestro Normal Rural. Y en 1937, en San Juan, se instaló la Escuela Normal de Maestros Rurales "Gral. San Martín". Estos ejemplos son una muestra de la presencia de la ruralidad desde los orígenes del sistema formador. Ya entonces se planteaba la idea de que era menester que los maestros se formaran en la zona donde iban a desempeñarse, con un plan acorde a las necesidades reales de progreso cultural y al mismo tiempo al afianzamiento de la nacionalidad. Con el tiempo la urbanización fue ganando terreno

1. Coordinadora Nacional de Educación Rural del Ministerio de Educación de Argentina, experto en educación rural y profesora del Magíster en Currículo de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en Argentina

2. Ley de Educación Nacional Art. 17. Definición de modalidad educativa. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

y muchas de las escuelas, originalmente de localización rural se transformaron en escuelas normales urbanas. Fueron perdiendo progresivamente su denominación de rurales y se reemplazaron sus planes de estudio. Tras sucesivas modificaciones, la formación docente inicial se generalizó teniendo como objeto de estudio la escuela primaria urbana. La consideración de “lo rural” generalmente tomó la forma de seminarios, que con carácter optativo, convivieron con otras modalidades actuales como, por ejemplo, la educación de adultos. La carga horaria destinada a estos seminarios y la profundidad de sus contenidos fue decisión institucional, en función de su pertinencia por la adecuación al espacio local.

Ante esta vacancia en la formación, no puede desconocerse la impronta que han dejado a lo largo del siglo XX “maestros ejemplares” que, habiendo desarrollado su actividad en escuelas rurales, registraron sus experiencias, las difundieron y han generado aportes insustituibles en el momento de pensar en la conceptualización a partir de la práctica. Tal es el caso de Luis Iglesias³, quien a partir de su labor a lo largo de veinte años como maestro en la Escuela Rural Unitaria⁴ N° 11 de Tristán Suárez, localidad de la provincia de Buenos Aires, elaboró propuestas didácticas renovadoras en todas las áreas de la educación básica, que luego volcó en obras como “La escuela rural unitaria” o “Los guiones didácticos”, entre otras. En Uruguay fue Jesualdo Sosa; su obra pone en palabras la experiencia acontecida en la Escuela Rural de Canteras del Riachuelo (Colonia), donde surge el relato de “Vida de un Maestro”. En esta dirección es necesario mencionar también la experiencia de Olga y Leticia Cossettini, en Santa Fe. Contemporáneo también podría mencionarse a Celestin Freinet (Francia).

Sus propuestas tienen en común la referencia a la “escuela nueva” o “activa” (primera mitad del siglo XX); desarrollo pedagógico de muy diversa orientación, que los mostró críticos a la educación tradicional y cuya intencionalidad era transformar la escuela y ponerla en vinculación con la realidad social en la que se localizaba, otorgándole centralidad a los niños y a sus experiencias y saberes en las situaciones de aula.

Después de un largo período en que la especificidad de lo rural se rescataba sólo en experiencias puntuales, en los últimos años han comenzado a desarrollarse, con diversos grados de generalización y estados de avance, instancias de capacitación y especialización, especialmente diseñadas para los maestros que se desempeñan en contextos rurales.

Asimismo es necesario contemplar los aportes de la investigación universitaria. Numerosos trabajos de tesis de maestrías y doctorados de los últimos años dan cuenta de una creciente incorporación en la agenda de la indagación en las

3. Luis Fortunato Iglesias (1915-2010) Maestro rural unitario. Docente Universidad Nacional de La Plata. Dr Honoris Causa Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

4. Se denominan “unitarias” las escuelas donde se desempeña un único maestro y atiende a todos los grados de escolaridad.

escuelas de contextos rurales. Aun así, la bibliografía en general se centra en la caracterización de las comunidades, las escuelas y los alumnos, con mayor peso en aspectos sociológicos o antropológicos. Menos referencias se encuentran con relación a aspectos estrictamente pedagógicos y didácticos y no suele ser común encontrar indagaciones acerca de las prácticas docentes.

Se ha constituido en una señal de nuestro tiempo la centralidad de temas vinculados a la educación rural, en: la definición de políticas específicas, el desarrollo de experiencias en diferentes escalas (institucionales, provinciales y nacionales), los debates pedagógicos y curriculares en torno a sus particularidades y especificidades y también la progresiva incorporación de estas temáticas en la agenda de la investigación.

Un debate fundamental de la formación docente es el que trata de dar respuestas a qué cuestiones deben ser consideradas en la formación inicial y cuáles deben ser postergadas para el momento de la inserción laboral. La búsqueda de alternativas destinadas a la formación específica para los docentes rurales, entendida como proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional, requiere considerar simultáneamente dos situaciones:

- la de los estudiantes, futuros docentes, que asisten a la formación inicial y que potencialmente tendrán como horizonte de desempeño los contextos rurales;
- la de los docentes en ejercicio, quienes muy probablemente no hayan recibido formación para el desempeño en ese contexto.

A continuación se refiere a estas dos situaciones mediante la consideración de acciones efectivamente desarrolladas en la Argentina con la intención de dar respuesta a las necesidades y particularidades de la docencia rural.

Formación inicial

En la Argentina la formación docente inicial es de nivel terciario y se desarrolla en Institutos Superiores dependientes de cada una de las provincias. Los Lineamientos Curriculares (LCN) actualmente en vigencia datan de 2007 y se han elaborado a partir de acuerdos de carácter federal en los que participaron referentes de todas las provincias articulados por el Instituto Nacional de Formación Docente; buscan “profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio”. (LCN, 2007, Introducción, Artículo 6).

En la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país, esa formación de docentes para el nivel primario incluye a quienes tendrán que abordar las necesidades y

particularidades al desempeñarse en escuelas de contextos rurales así como a los que trabajarán en las diversas modalidades de la educación. Atendiendo a la necesidad de revisar la formación para tales desempeños durante los años 2008 y 2009 se desarrolló un proceso de preparación y difusión de “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares” para la formación de docentes para las modalidades

Las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Rural”, fueron difundidas en el año 2009 a través del Área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación – Argentina) que coordinó su confección. Para la producción se desarrolló un extenso proceso de consulta que incluyó a representantes de los sectores gremiales, referentes del sector universitario, de gestión estatal y privada y a los órganos de gobierno de la educación superior y la formación docente de todas las provincias del país así como a los referentes de gestión de la modalidad educación rural.

Formación en servicio

Y respecto de la formación en servicio (continua) a partir de la descripción y análisis de tres casos (Curso “Hacia una mejor calidad de la Educación Rural”; Postítulo de especialización superior en Educación Rural; Curso de capacitación para Directores de Centros Educativos para la Producción Total – escuelas de alternancia-) se propiciará la reflexión sobre las características particulares que sería necesario incluir ante el diseño e implementación de alternativas de capacitación para docentes que se desempeñen en escuelas secundarias rurales.

“Hacia una mejor calidad de la Educación Rural”

En la provincia de Buenos Aires, la Dirección Provincial de Educación Superior a través del Programa de Formación y Capacitación Docente Continua, implementó entre los ciclos lectivos 2001 y 2006 el Curso “Hacia una mejor calidad de la educación rural” destinado a docentes de la educación primaria de escuelas rurales y de islas. Se diseñó especialmente para maestros que se desempeñaban en instituciones que, aun cuando tuvieran características diferentes, contaban al menos con algún agrupamiento de alumnos que requería a los docentes la atención simultánea de al menos más de un año de escolaridad. Se trataba de profesionales que por las exigencias de su tarea cotidiana, trabajaban generalmente de manera aislada, con pocas posibilidades de encontrarse con otros colegas y de acceder a formas de intercambio para enriquecer su tarea, con insuficientes oportunidades de capacitación adecuadas a sus necesidades. Por un lado generalmente las ofertas de formación se localizan en espacios urbanos, con lo cual estarían obligados a ausentarse de sus

lugares de residencia y trabajo; además tales ofertas suelen estar pensadas para el modelo naturalizado de escuela primaria con grados independientes y no contemplan la contextualización de la enseñanza ni la situación de plurigrado.

Atendiendo a tales vacancias, el curso se definió con una modalidad bimodal (semipresencial) y se centró en la consideración de la enseñanza en contextos rurales con organización escolar en grados agrupados.

Se tuvo en cuenta para la elección de la modalidad que cada docente podía organizar personalmente el estudio y disponía de tiempo para desarrollar instancias de reflexión personal en los lugares de residencia pero también se superaba el aislamiento con la generación de espacios de intercambio entre pares con una frecuencia regular posible de sostener en cualquiera de los contextos.

En cuanto a la organización se propuso alternar las instancias de encuentro en las localidades – con la expectativa de propiciar una red entre docentes a escala local, es decir entre quienes se desempeñaban en escuelas más o menos próximas – con el desarrollo de propuestas de enseñanza en cada escuela que fueron registradas por los maestros con el propósito de tenerlas disponibles para el análisis y la reflexión en los momentos de encuentro.

Se desarrollaron cuatro áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para cada área se elaboraron cuatro módulos: uno dedicado a presentar las características de cada área y cada uno de los tres siguientes constituyó una unidad de enseñanza para ser desarrollada con el plurigrado. En cada unidad se planteó una selección de contenidos con la propuesta de enseñanza correspondiente. Esos cuatro módulos estructuraron la realización de cuatro encuentros por semestre (tutorías) para desarrollar cada área. Por lo tanto la formación completa implicó un período de dos años y se certificó cada una de las áreas independientemente.

La unidad entre las diferentes instancias (encuentros presenciales y el trabajo autónomo de los docentes que incluyó actividades con bibliografía específica y la implementación de clases en los plurigrados) estuvo sostenida por un material impreso por área que reprodujo la estructura de una presentación y tres unidades, donde se plantean ejemplos de enseñanza.

Aun cuando la participación de los docentes se planteó como voluntaria, se ofreció en los 135 distritos de la Provincia y asistieron alrededor del 90 % de los docentes en ejercicio.

“Postítulo: Especialización Superior en Educación Rural”

Con el mandato legal de promover acciones que tengan en cuenta las singularidades devenidas de las particularidades y necesidades de los diferentes contextos, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló este postítulo para los maestros

de Nivel Primario, con el objeto de propiciar la profundización de los conocimientos relativos a la educación en contextos rurales y crear un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación rural y sus instituciones.

El diseño se realizó desde los equipos centrales del Instituto Nacional de Formación Docente y de la Modalidad Educación Rural y la implementación se acordó en el marco del Consejo Federal de Educación constituido por los Ministros de Educación de las diferentes jurisdicciones del país.

La implementación supuso la conformación de agrupamientos de escuelas para promover el trabajo a escala local y contempló la realización de encuentros provinciales.

La carga horaria requerida para la certificación de una carrera de especialización implicó la ejecución de diferentes espacios curriculares: cuatro espacios de tratamiento de situaciones didácticas en plurigrado (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), uno para contemplar la diversidad de condiciones de ingreso (Alfabetización en el aula rural) y uno para ofrecer un marco conceptual general (La educación en contextos rurales)

Para cada uno de los espacios se elaboró un material impreso que contenía información y propuestas de actividades que constituyeron las alternativas de trabajo autónomo.

Se extendió a todo el país y se organizó de manera articulada entre los equipos nacionales de la Modalidad de Educación Rural y del Instituto Nacional de Formación Docente y los equipos de Educación Superior de las provincias. De común acuerdo se establecieron los Institutos formadores del interior de cada provincia, entre cuyos docentes se seleccionaron los que capacitarían a los maestros rurales

El desarrollo del postítulo reconoció como antecedente el curso mencionado "Hacia una mejor calidad de la Educación Rural". En tal sentido se replicó el modelo de formación: los equipos nacionales capacitaron a los capacitadores en encuentros previos a los que estos desarrollaban con los maestros. En tales encuentros se anticipaban los contenidos y las estrategias que se propondrían y se planificaba cada jornada de capacitación a los maestros. A su vez, en el tiempo entre encuentros los maestros desarrollaban clases con organización en plurigrado que habían planificado en la jornada anterior y registraban sus resultados. Estos registros eran debatidos en la jornada siguiente.

"Curso de capacitación para Directores de Centros Educativos para la Producción Total – escuelas de alternancia"

En la Argentina existen alrededor de 120 escuelas de alternancia. 35 de ellas se localizan en la provincia de Buenos Aires y se organizan con un modelo cogestivo

entre una organización de 2° grado (Federación de Centros Educativos para la Producción Total – FACEPT) y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Esa Federación representa a las 35 Asociaciones civiles conformadas con el propósito simultáneo de demandar, organizar y gestionar una escuela secundaria para los jóvenes con modalidad de alternancia y de promover acciones comunitarias tendientes al desarrollo local.

Los Centros Educativos para la Producción Total, tal como se denominan las escuelas, forman técnicos agropecuarios.

No existen espacios de formación generales para la conducción de tales instituciones. La oferta disponible no contempla los desempeños particulares que exige el proyecto político, filosófico y pedagógico de la alternancia educativa. Por ello la Federación, en el marco de la cogestión, organiza alternativas de capacitación en servicio para los diferentes actores que se desempeñan en los centros educativos.

Durante el año 2010 se organizó una especialmente destinada a los directores. Con una duración de 3 semestres, se desarrolló con la modalidad de alternancia. Encuentros bimestrales provinciales de todos los directores alternaban con actividades en los espacios locales. La sede de los encuentros rotaba para que todos conocieran los diferentes territorios donde desarrollan sus actividades. Para concluir y certificar el curso, cada director debía elaborar una Tesis (herramienta de la pedagogía de la alternancia) para cuyo desarrollo debía seleccionar una problemática a escala local e investigar posibilidades de intervención. Además tenía que elegir en su comunidad un director de tesis que acompañara su desarrollo.

A modo de conclusión

En general, todas las propuestas formativas (inicial y continua) para la docencia rural (de primario y secundario) tienden a abordar dos aspectos:

- la organización institucional, en particular la de los plurigrados/pluriaño: en estos modelos se profundiza la reflexión sobre la experiencia cotidiana y se analizan propuestas de enseñanza concretas de las áreas curriculares, diseñadas para la situación de grados agrupados;
- la situación de aislamiento relativo de los docentes: se establecen espacios de trabajo compartido y colaborativo entre docentes de varias escuelas de modo que el trabajo en equipo pueda superar el habitual trabajo individual y solitario.

En ambos casos no cabe duda respecto de la necesidad de incluir una aproximación sostenida a los saberes universales, a los avances tecnológicos, a las actualizaciones disciplinares, a las profundizaciones de la didáctica general y de las diferentes áreas disciplinares.

También existe acuerdo acerca de las responsabilidades de los docentes de adecuar su desempeño al contexto social y local en el que está ubicada la escuela donde trabaja, porque esto posibilita que sus intervenciones promuevan las mejores condiciones para los aprendizajes de sus alumnos.

La dificultad está en cómo se logra que los principios generales de la acción docente encuentren formas de realización apropiadas para los espacios locales donde se llevan a cabo, sobre todo cuando esos espacios no han sido anticipados por los docentes y se encuentran con sus características en el momento mismo de hacerse cargo de la tarea.

Amerita profundizar en los aspectos que deben conocer todos los docentes –los que actualmente están en ejercicio y los futuros– respecto de las particularidades que puede asumir el ejercicio de la docencia, por ejemplo, en:

- contextos urbanos y rurales; pequeños parajes o islas aislados;
- los conurbos de las grandes o pequeñas ciudades o los cordones frutihortícolas que reciben poblaciones migrantes, donde se encuentran alumnos que provienen de diferentes regiones o países;
- las zonas donde se localizan poblaciones bi o plurilingües;
- regiones o zonas donde todos o una mayoría de los alumnos son descendientes de los pueblos originarios.

Formación inicial

Parece necesario que durante la formación inicial se incluyan unidades curriculares especialmente diseñadas para el conocimiento de los ámbitos rurales, de sus instituciones educativas, de los modelos organizacionales propios y de ciertos contenidos específicos relativos a la realidad local. Además, se deben contemplar las tecnologías de la información y la comunicación en función de las posibilidades reales de disponibilidad.

También deberá considerarse la aproximación a las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo. En todos los casos será necesario incluir contenidos de disciplinas afines que ofrezcan explicaciones para comprender la situación de vida de las diversas comunidades rurales y sus potencialidades. Se trata, en síntesis, de incluir como objeto de estudio la ruralidad como contexto, la organización del trabajo escolar en el marco del plurigrado y la organización institucional propia de estas escuelas.

En contextos urbanos, la incorporación progresiva de los estudiantes a las acciones docentes se realiza efectivamente “yendo desde el instituto hacia las aulas de primaria”. El desafío que aquí se plantea es “llevar el aula rural al instituto”. Durante todo el recorrido de la formación podrán incluirse progresivamente

diferentes alternativas que posibiliten un mayor acercamiento desde el inicio de la formación. Es posible: – abordar en una primera instancia situaciones didácticas prefiguradas en las aulas de los institutos a través de observación de videos, relatos y análisis de experiencias, estudio de casos, etc. – avanzando hacia una caracterización más acabada de la realidad específica, plantear la posibilidad de desarrollar trabajos de campo y micro-clases hasta lograr la efectiva realización de prácticas en contextos reales de desempeño, partiendo de las instituciones más próximas a los espacios urbanos hasta las escuelas rurales más aisladas. Un aporte central será la participación de docentes en ejercicio, a partir de acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el instituto superior y las escuelas.

Formación en servicio

Respecto de los maestros en servicio, es necesario desarrollar alternativas que posibiliten la recuperación de las prácticas que desarrollan; proponer el análisis de sus desempeños actuales, porque es en la práctica cotidiana donde han tenido que producir conocimientos y desarrollar estrategias propias para resolver las situaciones de enseñanza.

Se requiere avanzar en niveles de conceptualización respecto de la enseñanza de cada una de las áreas curriculares y de los modelos de organización institucional que se han instalado localmente a partir de la experiencia de cada uno de los docentes.

Asimismo, se requiere abordar problemáticas nodales tales como: los procesos de alfabetización inicial en plurigrado más aún en situaciones de ingreso tardío; lograr plantear la complejidad creciente en el tratamiento de los contenidos recurrentes en los diversos años de escolaridad; propiciar la construcción progresiva de autonomía en los aprendizajes; la utilización de materiales de desarrollo curricular en diversos soportes; los modos de relación con las comunidades de referencia y la participación de las escuelas en procesos de desarrollo local.

Para que esta profundización sea posible es necesario generar alternativas que acerquen a las diferentes zonas las propuestas de formación y que promuevan el trabajo compartido de los docentes de escuelas cercanas, para colaborar con la superación del aislamiento relativo de las escuelas y los docentes y progresivamente del de los alumnos y comunidades.

Se requiere: acercar la formación a los lugares de residencia y trabajo; tomar la práctica cotidiana como objeto de estudio y analizar las características y condiciones de la enseñanza; generar modelos de formación para aprender haciendo y en correspondencia con la práctica que se promueve para diferentes modelos de organización institucional. Se trata de formar en nuevas ruralidades, en modelos organizacionales propios, en alternativas didácticas especialmente diseñadas para el pluriño.

Política de Educación de Campo en Brasil¹

Rita Gomes do Nascimento²

Desde principios de los años 2000, se ha tratado de construir una política nacional de educación en el País. Se puede decir que la construcción de esta política es el resultado del proceso de redemocratización establecido a finales de los años ochenta, del creciente protagonismo de los movimientos sociales y de los sindicatos campesinos en el ámbito público y de la puesta en marcha de una agenda de políticas públicas, en las diferentes áreas del gobierno, orientadas al desarrollo sostenible y solidario del campo.

Es, por lo tanto, a partir de las acciones de los diferentes actores sociales que la política nacional de educación en este campo ha ido ganando importancia en la agenda de los sistemas educativos brasileños. Con ello, la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios, en régimen de colaboración y en el ámbito de sus respectivas competencias, han venido definiendo marcos legales y reglamentarios, así como instituyendo y desarrollando programas y acciones encaminadas a promover la educación en el medio rural.

En la construcción de estos fundamentos legales, se destacan a nivel nacional las normas del Consejo Nacional de Educación (CNE) que orientan y apoyan el conjunto de acciones desarrolladas por los entes federados en la promoción de la educación rural, a saber:

- Dictamen CNE/CEB n.º 36/2001 y Resolución CNE/CEB n.º 1/2002 que instituyeron las Directrices Operativas para la Enseñanza básica en las Escuelas Rurales;

1. La educación rural se considera una modalidad específica que integra la educación básica en el ámbito de las políticas educativas brasileñas. El significado de esta especificidad se construye desde los años ochenta, a partir de las luchas de los movimientos sociales y su crítica a la precariedad de las escuelas rurales, así como de la perspectiva desarrollista, asistencialista y fragmentaria que caracterizaba a la educación rural. Esta modalidad, por lo tanto, no es el equivalente directo de las escuelas rurales o de las que sólo están ubicadas en zonas rurales, y se refiere a las políticas educativas específicas para escuelas con proyectos pedagógicos apropiados para las poblaciones rurales. En este sentido, las escuelas ubicadas en entornos urbanos, pero que acogen a estudiantes rurales, también pueden ser consideradas escuelas rurales, una vez identificadas con las demandas políticas y los referentes culturales de las poblaciones rurales. De la misma manera, las escuelas indígenas y quilombolas ofrecen modalidades educativas específicas, no abordadas en este texto, aunque el Programa Nacional de Educación Rural ha buscado contemplar, en algunas de sus acciones, a las comunidades quilombolas.

2. Doctor en Educación. Fue consejera del Consejo Nacional de Educación (CNE) del 2012 al 2016 y gestora del Ministerio de Educación (MEC) en el área de políticas para la educación escolar indígena, quilombola, rural y para las relaciones étnico-raciales en el MEC del 2015 al 2018.



- Dictamen CNE/CEB n.º 1/2006 que trata sobre los días lectivos para la aplicación de la Pedagogía de la Alternancia en los Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA);
- Dictamen CNE/CEB n.º 3/2008 que reexamina el Dictamen CNE/CEB n.º 23/2007, que trata de la consulta referente a las orientaciones para la asistencia a la Educación Rural;
- Resolución CNE/CEB n.º 2/2008, que establece las directrices, normas y principios complementarios para el desarrollo de políticas públicas de asistencia de la Enseñanza básica Rural.

En general, estas normas se basan en la Constitución Federal del 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N.º 9.394/96) y las directrices nacionales para la enseñanza básica en todas sus modalidades. En este sentido, estos documentos constituyen la base legal para la construcción de la política, no sólo definiendo sus principios y directrices, sino también estandarizando sus acciones.

El *corpus* de diplomas legales que sustentan una política nacional de educación rural también está conformado por el Decreto n.º 7.352 del 4 de noviembre del 2010, que establece la política de educación rural, coordinada por el Ministerio de Educación (MEC), y por el Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA), bajo la responsabilidad del Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA). El decreto tiene por objeto ampliar y cualificar el servicio educativo para las poblaciones rurales desde la enseñanza básica hasta la educación superior. Entre otras cosas, proporciona definiciones importantes sobre las poblaciones rurales, la educación y las escuelas rurales, así como la definición de sus principios, que se presentan a continuación:

- respeto a la diversidad del campo en sus aspectos sociales, culturales, ambientales, políticos, económicos, de género, generacionales, raciales y étnicos;
- incentivo a la formulación de proyectos político-pedagógicos específicos para escuelas rurales, estimulando el desarrollo de unidades escolares como espacios públicos de investigación y articulación de experiencias y estudios orientados al desarrollo social, económicamente justo y ambientalmente sostenible, en articulación con el mundo laboral;
- desarrollo de políticas de formación de profesionales de la educación que respondan a la especificidad de las escuelas rurales, teniendo en cuenta las condiciones concretas de producción y reproducción social de la vida en el campo;
- valorización de la identidad de la escuela rural a través de proyectos pedagógicos con contenidos curriculares y metodologías adecuadas a las necesidades reales de los alumnos rurales, así como flexibilidad en la organización escolar, incluida la adaptación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a

las condiciones climáticas, y

- control social de la calidad de la educación escolar, a través de la participación efectiva de la comunidad y de los movimientos sociales rural.

Por lo tanto, en el decreto se establece que la política en cuestión se caracteriza por la promoción de acciones educativas que reconocen las especificidades de las poblaciones rurales, especialmente en lo que respecta a sus necesidades específicas de formación para el desarrollo sostenible y la reproducción sociocultural de sus comunidades. Se trata, por tanto, de la propuesta de una política pública alineada con una agenda gubernamental que buscó comprometerse con movimientos sociales y grupos de construcción democrática marcada por acciones para valorar las diferencias y promover la justicia social frente a situaciones de desigualdad educativa y económica.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la existencia de estos documentos que proporcionan apoyo legal para la construcción de la política, su implementación aún presenta muchos desafíos. En este sentido, el MEC, para superar la fragmentación de las acciones y la inexistencia de algunas consideradas prioritarias, creó en el 2012 el Programa Nacional de Educación en el Campo (Pronacampo). Este programa fue elaborado en colaboración con el Consejo de Secretarios Estaduales de Educación (CONSED), el Sindicato de Directores Municipales de Educación (UNDIME), la Confederación Nacional de Trabajadores Agrícolas (CONTAG), el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), la Federación de los Trabajadores Agrícolas Familiares (FETRAF), la Red Brasileña de Educación del Semiárido (RESAB), la Universidad de Brasilia (UNB) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Además de estos, otros agentes sociales contribuyeron con sus discusiones y propuestas.

Para atender las demandas de la población rural, en todos los niveles y modalidades de educación, el Pronacampo estructuró sus acciones en cuatro ejes que articulan las diferentes dimensiones de la política educativa rural propuesta, a saber:

- Gestión y Prácticas Pedagógicas;
- Formación Inicial y Continua del Profesorado;
- Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Vocacional; e
- Infraestructura Física y Tecnológica.

Estos ejes estructuran las acciones de promoción de una política educativa rural a través de su sistematización en acciones coordinadas, con el fin de dotarlas de una mayor y más efectiva institucionalidad en los sistemas educativos en lo que respecta a las diferentes competencias de los actores involucrados: secretarías y consejos educativos, universidades, movimientos sociales y otros órganos de la sociedad civil organizada.

Las acciones de Pronacampo, en general, incluyen la adquisición y distribución

de libros de texto específicos, programas de capacitación docente y apoyo técnico y financiero a las secretarías de educación de los estados, el Distrito Federal y los municipios para iniciativas locales dirigidas a la promoción de la educación en el campo, a través de sus Planes de Acciones Articuladas (PAR)³.

En el ámbito de la formación, cabe destacar el Programa de Apoyo a la Educación Superior de Licenciatura en Educación Rural (Procampo) y la Ação Escola da Terra (Acción Escuela de la Tierra). El Procampo fue creado con el propósito de ampliar los servicios educativos en los últimos años de la educación primaria y secundaria en las escuelas rurales. Los cursos del Procampo son impartidos por las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), en períodos de estudios alternados (Tiempo Universitario y Tiempo Comunitario), con titulaciones multidisciplinarias en las áreas de lenguajes y códigos, humanidades, ciencias naturales, matemáticas y ciencias agrícolas. Actualmente, estos cursos son impartidos por 42 IPES, y se espera que 13.770 maestros reciban formación para el 2020. A pesar de los esfuerzos del MEC y del IPES, el Procampo enfrenta importantes desafíos que impiden su consolidación, como la falta de financiamiento específico para su mantenimiento y expansión, así como la falta o precariedad de infraestructura física para su operación.

La Ação Escola da Terra, por otro lado, fue creada para promover la formación continua de profesores que trabajan en clases multigrado desde los primeros años de la educación primaria en las escuelas rurales. Este es el apoyo técnico y financiero del MEC para la oferta de cursos de perfeccionamiento con 180 horas de duración, realizados por las IPES en colaboración con las secretarías de educación. La acción también tiene como objetivo la adquisición y distribución de materiales didácticos por parte del MEC para las escuelas, así como el apoyo a las IPES para la producción de recursos didácticos de acuerdo con la formación específica de las poblaciones rurales.

El Programa Nacional del Libro Didáctico / Campo (PNLD Campo) está destinado a servir a estudiantes y profesores de 1er a 5to año básico con libros de texto específicos. Los textos del PNLD Campo incluyen la alfabetización matemática, lectoescritura, lengua portuguesa, matemáticas, ciencias, historia y geografía, integradas en colecciones multigrado o seriadas, disciplinarias, interdisciplinarias o por área de conocimiento. Los libros serán proporcionados a los estudiantes y profesores, sin necesidad de devolución al final del año escolar. Además de estos libros, las escuelas también reciben otros materiales del Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD), como diccionarios y obras complementarias.

3. El PAR es un instrumento de planificación estratégica y gestión de políticas públicas de educación, creado en el 2007, en el marco del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), que tiene como objetivo el cumplimiento del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, con el fin de promover mejoras en los índices educativos brasileños. Es la forma de apoyo técnico y financiero ofrecido a los sistemas educativos por el MEC, a través del Fondo Nacional de Desarrollo Educativo (FNDE), y se concibe como un conjunto articulado de acciones para la implementación de programas de mantenimiento y desarrollo de la educación básica. Para más información, véase <http://portal.mec.gov.br/par>.

La educación rural en números

Según el Censo Escolar realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) en el 2017, había 55.258 escuelas, 5.136.169 alumnos matriculados y 415.708 profesores trabajando en escuelas rurales en toda la enseñanza básica.

En cuanto a la infraestructura de las escuelas, cabe destacar los siguientes datos, que muestran los logros y algunos problemas que aún quedan por resolver en la provisión de educación rural:

- 94,65% funcionan en sedes propias;
- 63,11% tienen computadoras
- 32,79% tienen acceso a Internet
- 6,82% sin electricidad
- 9,21% sin agua
- 11,35% sin saneamiento básico

En cuanto a la formación del profesorado, el 58,31% tiene título universitario. En cuanto a las matrículas, 856.880 o el 16,7% se encuentran en educación infantil, 3.517.554 o el 68,5% de los alumnos están matriculados en enseñanza básica, siendo 2.197.672 en los primeros años y 1.319.882 en los últimos, 280.730 o el 5,5% de las matrículas en enseñanza media, 101.794 o el 2% en Educación Profesional y 379.111 o el 7,4% en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

Como puede observarse en el cuadro siguiente, la mayoría de las escuelas pertenecen al sistema educativo municipal, que representa el 91,7% del número total de escuelas rurales. Las escuelas públicas, por su parte, representan un total del 5,9%, mientras que las instituciones privadas representan el 1,3% y las instituciones federales sólo el 0,2%.

Número de escuelas rurales por categoría administrativa y por región

	CO	NE	N	SE	S	BRASIL
Federal	14	32	8	23	15	92
Estadual	319	760	841	813	1.091	3.824
Municipal	985	29.637	10.832	5.905	3.287	50.646
Privada	25	417	49	168	37	696
Total	1.343	30.846	1.1730	6.909	4.430	55.258

Fuente: Inep, 2017.

Como se puede observar en el cuadro anterior, el mayor número de escuelas se ubica en la Región Noreste, lo que corresponde al 55.82% del total de escuelas rurales del país. Además, como ya se ha señalado, el sistema municipal alberga la mayoría de estas escuelas y, en consecuencia, también concentra el mayor número de matriculaciones, como en el escenario nacional, donde las escuelas municipales representan alrededor de 2/3 de las escuelas y casi la mitad (47,5%) de las matriculaciones en la enseñanza básica brasileña.

Cabe destacar que este importante porcentaje de escuelas rurales bajo la responsabilidad de los municipios evidencia el dato ya sugerido para una mayor oferta de enseñanza básica en estas escuelas en función del número de matrículas indicadas para esta etapa educativa. Una vez más, al igual que en el escenario nacional, el aumento de la tasa de asistencia a la educación primaria está ligado a los avances de las políticas educativas de los últimos años orientadas a promover la universalización de esta etapa educativa.

Sin embargo, a pesar de estos avances, cabe señalar que, especialmente en los últimos años de la enseñanza básica, se registran las mayores tasas de reprobación y también la distorsión de edad-grado. Estos datos, combinados con las dificultades para satisfacer las demandas educativas de las poblaciones rurales por parte de los sistemas educativos, contribuyen a la baja oferta de enseñanza media en sus escuelas.

Enseñanza media

Existen en el país 184.145 escuelas de enseñanza básica, de las cuales 28.558 mil ofrecen enseñanza media, siendo que el 89,7% se encuentran en la zona urbana y sólo el 10,3% en la zona rural. En total, hay 48.608.093 matrículas en toda la educación básica, de las cuales 7.930.384 son de enseñanza media, contando el área rural con sólo el 4,5% de las matrículas en esta última etapa de la educación básica. La enseñanza media es, por lo tanto, la etapa de menor asistencia en las zonas rurales. De las 55.258 escuelas rurales, sólo se ofrece en 2.224, lo que corresponde al 4% de estas escuelas.

Como puede observarse en el cuadro siguiente, la mayoría de las escuelas secundarias pertenece al sistema estadual (92,9%), ya que ha sido responsabilidad de las secretarías de educación de los estados proporcionarlas.

4. Filtros: i) Situación de la operación: Activo; ii) Dependencia administrativa: Federal, Estatal, Municipal y Privada; iii) Ubicación: Rural; iv) Escuela Indígena: No y Vacías; v) Ubicación diferenciada: Zona de asentamiento, Uso sostenible, No se aplica y Vacías. Para las tablas con los números de enseñanza media en las escuelas rurales, también se aplicó el filtro: Número de matrículas: Enseñanza Media (excluidas 0 y Vacías).

Número de escuelas rurales con matrícula en enseñanza media, por categoría administrativa y región, 2017⁴

	CO	NE	N	SE	S	BRASIL
Federal	0	3	0	1	0	4
Estadual	214	601	449	449	353	2.066
Municipal	4	38	2	9	16	69
Privada	0	17	18	30	10	85
Total	228	659	469	489	379	2.224

Fuente: Inep, 2017.

En términos de infraestructura, cabe destacar que casi todas las escuelas rurales con matrícula en enseñanza media (2.114 o 95,1%) tienen sus propias sedes. Los restantes 110 o 4,9% de las actividades escolares se llevan a cabo en otros lugares, tales como centros comunitarios, iglesias y residencias de los profesores.

Es importante señalar que las escuelas secundarias también tienen matriculaciones en diferentes etapas y modalidades (educación infantil, guarderías, preescolar, escuela de enseñanza básica, formación profesional y educación de jóvenes y adultos), como se muestra en el cuadro que figura a continuación.

Número de matrículas en enseñanza básica en escuelas rurales que tienen matrículas en enseñanza media, por etapa/modalidad de enseñanza

Educ. Infantil	Jardín Infantil	Prekínder	Ens. Básica	E.B. Años Iniciales	E.F. Años Finales	Educ. Profes.	EJA	EJA EB	EJA EM
3.856	570	3.286	232.098	53.409	178.689	13.242	45.985	23.265	22.720

Fuente: Inep, 2017.

También es necesario decir que, dadas las especificidades de los servicios educativos en el campo, muchas de sus escuelas tienen matrículas compartidas entre la redes estadual y municipal. Por ejemplo, es común encontrar sedes escolares en las que la educación infantil y la enseñanza básica, generalmente bajo la responsabilidad de las municipalidades, se ofrecen en un período y los últimos años, así como la enseñanza media, bajo la responsabilidad de las secretarías estaduais de educación, en otro período. Por lo tanto, la realidad del campo requiere que el sistema de colaboración entre los sistemas educativos funcione teniendo en cuenta sus especificidades.

En general, dadas las cifras, uno de los mayores desafíos para la política educativa nacional en este campo es promover una mayor oferta de esta etapa educativa, lo que requiere la implementación de acciones coordinadas entre las entidades federadas y otros actores sociales involucrados, con el fin de fortalecer las vías de formación en las actividades educativas en un entorno no urbano. De esta manera, los jóvenes podrían permanecer en sus lugares de origen, a favor de mantener los lazos socioculturales de los estudiantes, el desarrollo de sus comunidades y la adaptación de sus procesos de formación a las necesidades e intereses de las comunidades rurales a las que pertenecen.

Desafíos y potencialidades de la educación rural

A pesar de la importancia de los marcos legales y de la implementación de programas orientados al desarrollo de la educación rural, las poblaciones rurales sufren las prácticas de cierre de las escuelas ubicadas en sus territorios. Como una forma de orientar este proceso, en el 2014, el Congreso Nacional aprobó la Ley n.º 12.690, que modifica el artículo 28 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), que trata de la provisión de enseñanza básica para la población rural y su necesaria adaptación, por parte de los sistemas educativos, a las particularidades de la vida rural y de cada región. Así, se añadió al referido artículo de la LDB un solo párrafo en el que se establece la necesidad de manifestación de los consejos de educación y de las comunidades escolares para que se cierren las escuelas rurales, a saber:

El cierre de escuelas rurales, indígenas y quilombolas deberá ser precedido por la manifestación del órgano normativo del respectivo sistema educativo, el cual considerará la justificación presentada por la Secretaría de Educación, el análisis del diagnóstico del impacto de la acción y la manifestación de la comunidad escolar.

Además de enfrentar este problema, un reto importante para los sistemas educativos es el cumplimiento de las directrices y metas del Plan Nacional de Educación (2014/2024). Así, a pesar de la perspectiva progresiva de las acciones propuestas, con el establecimiento de plazos para su realización, los beneficiarios de la educación rural, los movimientos sociales, así como los gestores de los sistemas educativos han reivindicado la urgencia y la definición prioritaria de determinadas acciones en la ejecución de la PNE, como, por ejemplo:

- Enfrentar los problemas de infraestructura física y tecnológica de las escuelas, tales como edificios escolares precarios o inexistentes, suministro de agua

y energía, equipamiento educativo, tecnología, laboratorios e instalaciones deportivas;

- Universalizar toda la educación básica, centrándose en los últimos años de la escuela primaria y secundaria;
- Optimizar el servicio de transporte escolar, cuando sea necesario, en cuanto a su adaptación a las condiciones geográficas de cada lugar, calendarios escolares, accesibilidad, especialmente su compatibilidad con las edades y carencias de los alumnos;
- Formación inicial y continua de profesores y otros profesionales de la educación,
- Contratación de profesionales locales mediante concurso público que garantice la valorización profesional y salarial de los profesores y demás profesionales de la escuela.

Sin embargo, a pesar de la urgencia de los desafíos, existen experiencias exitosas de prácticas de enseñanza y gestión en la educación rural, algunas de ellas antiguas, que merecen ser destacadas. Estas experiencias se presentan como potencialidades en el ámbito de la política nacional de educación rural y que, por lo tanto, deben ser mejor promovidas y difundidas, por ejemplo:

- La pedagogía de la alternancia;
- La colaboración entre sindicatos campesinos, Centros de Escuelas Familias Agrícolas y otras organizaciones vinculadas a movimientos sociales campesinos con los sistemas educativos, especialmente las secretarías de educación, universidades e institutos federales de educación;
- Las buenas prácticas pedagógicas, construidas y consolidadas a lo largo de los años, de enseñanza en aulas multigrado.
- Fomentar la investigación y la difusión de modelos alternativos de asistencia escolar que tengan en cuenta las especificidades locales;
- El trabajo en red que las universidades han venido desarrollando para la investigación, la formación docente y la producción de materiales didácticos específicos para la educación en el campo, especialmente por aquellas que ofrecen el Procampo y la acción Escola da Terra;
- La alianza que ha sido impulsada por el MEC entre las universidades, los institutos federales de educación y las secretarías de educación con el fin de ofrecer y mejorar la calidad de la educación rural.

El éxito de estas experiencias también está relacionado con la ocurrencia y profundización de un proceso democrático en el que el respeto a las diferencias y la lucha contra las desigualdades son prerrequisitos para la formulación e implementación de una política de educación pública para las poblaciones rurales. Así, guiada por el ideal de justicia social y respeto a los derechos educativos de los

grupos y comunidades rurales, la política nacional de educación en el medio rural, basada en estas experiencias, se presenta como un ejemplo y un potencial en el ámbito de las políticas educativas brasileñas.

El reconocimiento de las poblaciones rurales como sujetos de derecho, permitiendo a los estudiantes permanecer en sus comunidades durante sus procesos de escolarización, favoreciendo el fortalecimiento de las lógicas identitarias, territoriales y reproductivas de sus grupos, además de promover el desarrollo sostenible de las comunidades, es una condición básica para una política nacional de educación rural.

Para ello, es necesario pensar en acciones que promuevan la educación en y dentro del campo, con un mayor apoyo financiero y técnico de las entidades federadas y la adaptación de la política a las especificidades culturales, sociales, políticas y ambientales de las poblaciones del campo.

Referencias bibliográficas

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas. Brasília, 2018. Disponible en http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de Noviembre de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

BRASIL. Ley n.º 9.394, de 20 de Diciembre de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

BRASIL. Ley n.º 12.960, de 27 de Marzo de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Diciembre de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1.



Panorama de la Educación Secundaria en América Latina (con énfasis en pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes)¹

Silvina Corbetta²

Introducción

El presente documento tiene como objetivo presentar un panorama sobre la educación en la región latinoamericana. La información aquí dispuesta es resultado de un relevamiento de textos asociados a escolaridad secundaria, adolescencia y juventud, y de una reciente publicación producida para CEPAL-UNICEF titulado *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos* (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018). Este último material ha permitido focalizar algunos datos sobre la situación educativa de pueblos indígenas y personas afrodescendientes, unos de los sectores con los derechos más vulnerados en la región.

1. Los contenidos de este documento hicieron parte de la Conferencia inaugural, del *Seminario Acceso y Terminalidad de la Escuela Secundaria: los desafíos y las posibilidades de las ruralidades*, realizada en el Manaus, AM – UNICEF, Brasil, 3, 4 y 5 de diciembre 2018.

2. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires

1. La situación educativa en la región

1.1 Los estudiantes y la escuela secundaria ¿Cuántos son y qué sabemos de la estructura y obligatoriedad del sistema educativo que los recibe?

Según datos disponibles recopilados por SITEAL (2018), los estudiantes secundarios latinoamericanos, con una edad de referencia de 11 a 17 años alcanzan aproximadamente a 75, 7 millones, lo cual representa el 12% de la población de la región. El sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) elaborado por la UNESCO divide al nivel secundario en dos tramos: la secundaria inferior o secundaria baja (CINE 2) y la secundaria superior o secundaria alta (CINE 3). Con base a esa clasificación se observa en el Cuadro I que, a excepción de Nicaragua, en todos los países de la región la secundaria inferior conforma el tramo de escolarización obligatoria. En el caso de los Estados parte del Mercosur³, es la República Bolivariana de Venezuela quien primero establece la obligatoriedad de la educación secundaria superior en 1999, seguido por Argentina en 2006. Brasil y Uruguay en 2009 y Paraguay en 2010. Entre los Estados asociados⁴, Chile y Perú la establecen en 2003, Ecuador en 2008 y el Estado Plurinacional de Bolivia en 2009. Por otra parte, teniendo presente al resto de los países de la región se observa que es México el país que incorpora en último lugar la obligatoriedad de la secundaria superior, en 2012. República Dominicana en 2010, Costa Rica y Honduras en 2011.

1.2 ¿Cuáles son las tasas de escolarización de la región y cómo les va a las y los estudiantes del sistema educativo?

Según los datos de SITEAL (2018) presentados en el Cuadro II, la tasa de escolarización de las y los adolescentes entre 12 y 14 años, en 15 de los 18 países estudiados de la región estudiados sobrepasaba el 91%. Si se toma como referencia en primer lugar los Estados parte del Mercosur se observa que en el grupo etéreo de 12 a 14 años, lograron la mayor tasa de escolarización la Argentina y Brasil (98%), seguidos por Uruguay (96,2%), la República Bolivariana de Venezuela (95,4%) y Paraguay (94,5%). Para el mismo grupo de edad, quienes conforman el grupo de países asociados al Mercosur, se ubican de la siguiente manera: el primer lugar, lo ocupa Chile (99,5%) -que, por otra parte, registra la tasa más alta, entre la totalidad de los países de la región- le siguen Ecuador (96%), Perú (95,4%), el Estado Plurinacional de Bolivia y Colombia (94,5%). De los países que no pertenecen al Mercosur la tasa más alta de escolarización la registra República Dominicana (98,2%) y la más baja, Guatemala (81%).

3. Lo conforman Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela.

4. Entre el grupo de países asociados al Mercosur se encuentran el Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Al grupo lo completan Guyana y Surinam.

Cuadro I - Estructura del nivel secundario (CINE 2 y 3) según país, 2018

PAÍS		EDAD						Año en que se establece la obligatoriedad de la secundaria superior
		11	12	13	14	15	16	
Argentina (a)	DO	Secundaria (Ciclo Básico)			Secundaria (Ciclo Orientado)			2006
	OB	Obligatorio						
Bolivia	DO	Educación Secundaria Comunitaria Productiva						2009
	OBL	Obligatorio						
Brasil	DO	Enseñanza Fundamental			Enseñanza Media			2009
	OBL	Obligatorio						
Chile	DO	Educación Media: 4a. form. general común y 2a. form. diferenciada						2003
	OBL	Obligatorio						
Colombia	DO	Educación Básica Secundaria			Educación Media			n/c
	OBL	Obligatorio			No obligatorio			
Costa Rica	DO	Educación General Básica - Media y media diversificada						2011
	OBL	Obligatorio (Art. 8 de la Ley y 78 de la Constitución - Reforma 2011)						
Cuba	DO	Educación General Secundaria Básica			Ciclo Medio Superior			n/c
	OBL	Obligatorio			No obligatorio			
Ecuador	DO	Educación Básica Secundaria (Tercer ciclo)			Bachillerato General Unificado			2008
	OBL	Obligatorio						
El Salvador	DO	Educación Básica (Tercer ciclo)			Educación Media			n/c
	OBL	Obligatorio			No obligatorio			
Guatemala	DO	Educación Media Básica			Educación Media diversificada			n/c
	OBL	Obligatorio			No obligatorio			
Honduras	DO	Educación Básica			Educación Media			2011
	OBL	Obligatorio						
México	DO	Educación Básica Secundaria			Media Superior			2012
	OBL	Obligatorio						
Nicaragua	DO	Educación Secundaria Regular						n/c
	OBL	No obligatorio						
Panamá	DO	Educación Premedia			Educación Media			n/c
	OBL	Obligatorio			No obligatorio			
Paraguay	DO	III ciclo Educación Escolar Básica			Educación Media			2010
	OBL	Obligatorio						
Perú	DO	Secundaria						2003
	OBL	Obligatorio						
República Dominicana	DO	Nivel Básico			Nivel Medio			2010
	OBL	Obligatorio						
Uruguay	DO	Educación Media Básica			Educación Media Superior			2009
	OBL	Obligatorio						
Venezuela	DO	Media						1999
	OBL	Obligatorio						

Fuente: SITEAL en base a la normativa de cada país; (a) Las jurisdicciones pueden decidir entre dos opciones: Primaria y Secundaria de 6 años cada una o Primaria de 7 años y Secundaria de 5 años; DO: Denominación original; OB: Tramo de escolarización obligatorio.

Para el grupo de 15 a 17 años, la mayor tasa de escolarización entre los Estado parte del Mercosur, la logró Argentina (88,5%), seguidos por Brasil (85,2%), Uruguay (82,1%), Paraguay (79,5%) y la República Bolivariana de Venezuela (78,4%). Entre los Estados asociados sigue siendo Chile (95,5%)—quien por otra parte logra las mayores tasas con relación a la totalidad de países de la región—seguido por Bolivia (86%), Ecuador (83,9), Colombia (78%) y Perú (76,6%). Del resto de los países de la región, quien registra la tasa más alta es Costa Rica (85,7%) y las más baja Guatemala y Honduras (53,1).

Con respecto al desempeño en ciencias de los estudiantes de 15 años, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) evaluó a 10 países de la región. Entre los Estados parte del Mercosur, quienes lograron el más alto desempeño son Brasil (70,3%) y Argentina (66,5a%). Colombia y Perú, por su parte conforman los países asociados al Mercosur, mejor posicionados en la materia. Entre los países sin pertenencia al Mercosur, el mayor desempeño lo obtuvieron República Dominicana (90,5%) y Panamá (78,8b%).

Cuadro II - Tasa de escolarización de los y las adolescentes de entre 12 y 17 años, porcentaje de personas de entre 25 y 35 años que completó el nivel secundario y porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño en ciencias. América Latina, cca. 2015

PAÍS	Tasa de escolarización (cca 2015)		% de personas de entre 25 y 35 años que completó el nivel secundario		% de estudiantes con bajo desempeño en ciencias (2015)
	12 a 14 años	15 a 17 años	cca 2015	Variación 2005 - 2015	
Argentina	98,0	88,5	69,7	22,4	66,5 (a)
Bolivia (EP)	94,5	86,8	59,2	99,9	s/d
Brasil	98,0	85,2	62,6	42,6	70,3
Chile	99,5	95,5	84,3	53,7	49,4
Colombia	94,5	78,0	68,2	44,9	66,3
Costa Rica	97,0	85,7	47,6	30,3	62,5
Ecuador	96,0	83,9	53,8	16,9	s/d
El Salvador	91,3	73,5	40,7	68,1	s/d
Guatemala	81,0	53,1	19,9	14,1	s/d
Honduras	76,9	53,5	24,3	34,2	s/d
México	93,8	75,2	45,1	29,8	56,6
Nicaragua	84,4	57,9	23,4	62,0	s/d
Panamá	96,1	82,8	58,1	15,4	78,8 (b)
Paraguay	94,5	79,5	56,7	58,9	s/d
Perú	95,4	76,6	71,5	26,4	66,2
República Dominicana	98,2	83,9	53,9	33,0	90,5
Uruguay	96,2	82,1	37,9	13,9	52,0
Venezuela (RB)	95,5	78,4	60,1	73,3	s/d

NOTA: La información de Argentina corresponde sólo a áreas urbanas

Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país y PISA OCDE (a) Dato del 2012 (b) Dato de 2009

1.3 ¿Qué sabemos de las trayectorias escolares de los jóvenes que tienen entre 21 y 23 años?

Un reciente trabajo (D'Alessandre, 2017) presenta un diagnóstico con base al análisis de las trayectorias escolares de las infancias y las juventudes latinoamericanas. En primer lugar, se parte de la noción de escolarización, entendida como al acceso y permanencia de todos los niños y jóvenes dentro del sistema educativo hasta finalizar, al menos, el nivel medio, lo cual implicaría un trayecto no menor a diez años en el sistema. Con base a esa definición, el diagnóstico observa que durante década del 2010 se produjo un *déficit de escolarización*, lo cual indica la existencia de una brecha entre la trayectoria escolar teórica y la efectiva que alcanza al 2,5 % en el grupo de 9 a 11 años, al 36, 5% entre el grupo de 15 a 17 y del 36, 5 % entre el grupo de 21 a 23 años.

Cuando se focaliza en el grupo de 15 a 17 años se observa que en el déficit de escolarización la brecha de género llega a los 3 puntos en perjuicio de los varones, pero cuando se observa la brecha geográfica existe más de 16 puntos porcentuales en perjuicio de mujeres y varones rurales. El documento subraya, por otra parte, el peso de la brecha socioeconómica "El déficit de escolarización entre las y los jóvenes que residen en los hogares de los estratos sociales menos favorecidos es diez veces mayor que el de aquellos que forman parte de las familias de los estratos sociales más favorecidos (...) la distribución desigual de estas desventajas sociales entre los países de la región configura escenarios sumamente heterogéneos" (D'Alessandre, 2017: 15-16).

Entre las jóvenes y los jóvenes de 21 a 23 años, los 36 puntos porcentuales de déficit de escolarización, lo explica un 14% de jóvenes que no ingresó al nivel medio, un 22% que no finalizó, y apenas una cantidad que persiste en la escuela. El documento termina por observar el funcionamiento de los sistemas educativos en América Latina, identificando tres tipos de escenarios con jóvenes entre 21 y 23 años (cca 2010).

Escenario 1: *Trayectorias escolares sólidas y extensas.* (Refiere a sistemas educativos que combinan un alto nivel de acceso y una alta retención). Con base a esta definición se diferencian dos subgrupos:

- **Subgrupo 1:** integrado por Chile, Estado Plurinacional de Bolivia y Perú (donde 8 de c/10 estudiantes se titulan)
- **Subgrupo 2:** presenta trayectorias escolares extensas, pero con un nivel de graduación más bajo que el anterior. Está integrado por Argentina, Colombia República Bolivariana de Venezuela, Ecuador. Aun así, persisten un alto grado de ingreso y menor nivel de retención. (7 de c/10 se titulan)

Escenario 2: *Trayectorias escolares debilitadas.* (Refiere a sistemas educativos donde existe alguna restricción en el acceso o impacto de la baja retención)

- El escenario está integrado por Brasil (existe acceso generalizado, pero con bajo nivel de retención. A los que se les suma los efectos de la repitencia) y por Panamá con la tendencia inversa. (6 de c/10 se titulan)
- En República Dominicana y Paraguay, el acceso al nivel medio es apenas más bajo que en el resto, pero el nivel de retención es un poco superior. Con variantes, el escenario también lo integran Costa Rica y México y El Salvador y Uruguay.

Escenario 3: *Trayectorias escolares débiles y breves.* (Refiere a un acceso restringido y baja retención)

- El escenario está integrado por Nicaragua y Honduras sólo 3 de c/10 se titulan. Guatemala un cuarto de los jóvenes.

2. Los logros y las persistencias de brechas en la situación educativa de pueblos indígenas y personas afrodescendientes

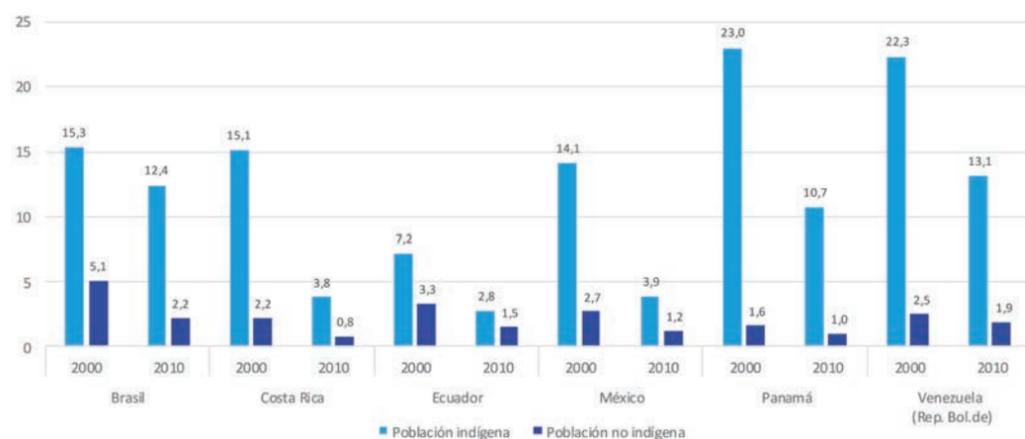
2.1 La situación educativa de pueblos indígenas

De acuerdo al documento producido para CEPAL-UNICEF (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018) es posible mostrar, en términos generales, importantes avances en la región en materia educativa, pese a que existe dificultad para hallar datos comparables con una cobertura geográfica significativa, lo cual hace que los indicadores disponibles estén limitados a un reducido número de países. Por una cuestión de espacio sólo se van a presentar dos indicadores para dar cuenta de la situación educativa de pueblos indígenas: tasas de analfabetismo y tasa de asistencia a un establecimiento educativo. Si se toma, por ejemplo, la tasa de analfabetismo para dar cuenta de la brecha étnica es posible observar una apreciable evolución del indicador durante el periodo 2000-2010. En el gráfico 1 se presentan las tasas de analfabetismo de la población de 15 a 24 años correspondiente a seis países (con base a censos de las rondas 2000 y 2010).

Existe una reducción del analfabetismo en todos los países. Panamá logra una disminución superior a los 10 puntos porcentuales. Costa Rica y México también muestran una evolución muy significativa. Sin embargo, la brecha étnica en materia de alfabetización sigue siendo alta. Así, en el año 2000 los no indígenas tenían tasas inferiores al 5 % y en el 2010 fueron de 2,2%, en el grupo de países relevados.

En el caso de los pueblos indígenas, a pesar de la reducción lograda, sigue siendo elevada. Entre los Estados parte del Mercosur, Brasil y la República Bolivariana de Venezuela presentan tasas superiores al 10%, a éstos se les suma Panamá.

Gráfico 1 - América Latina (6 países): tasa de analfabetismo de la población de entre 15 y 24 años por condición étnica, alrededor de 2000 y 2010 (En porcentajes)

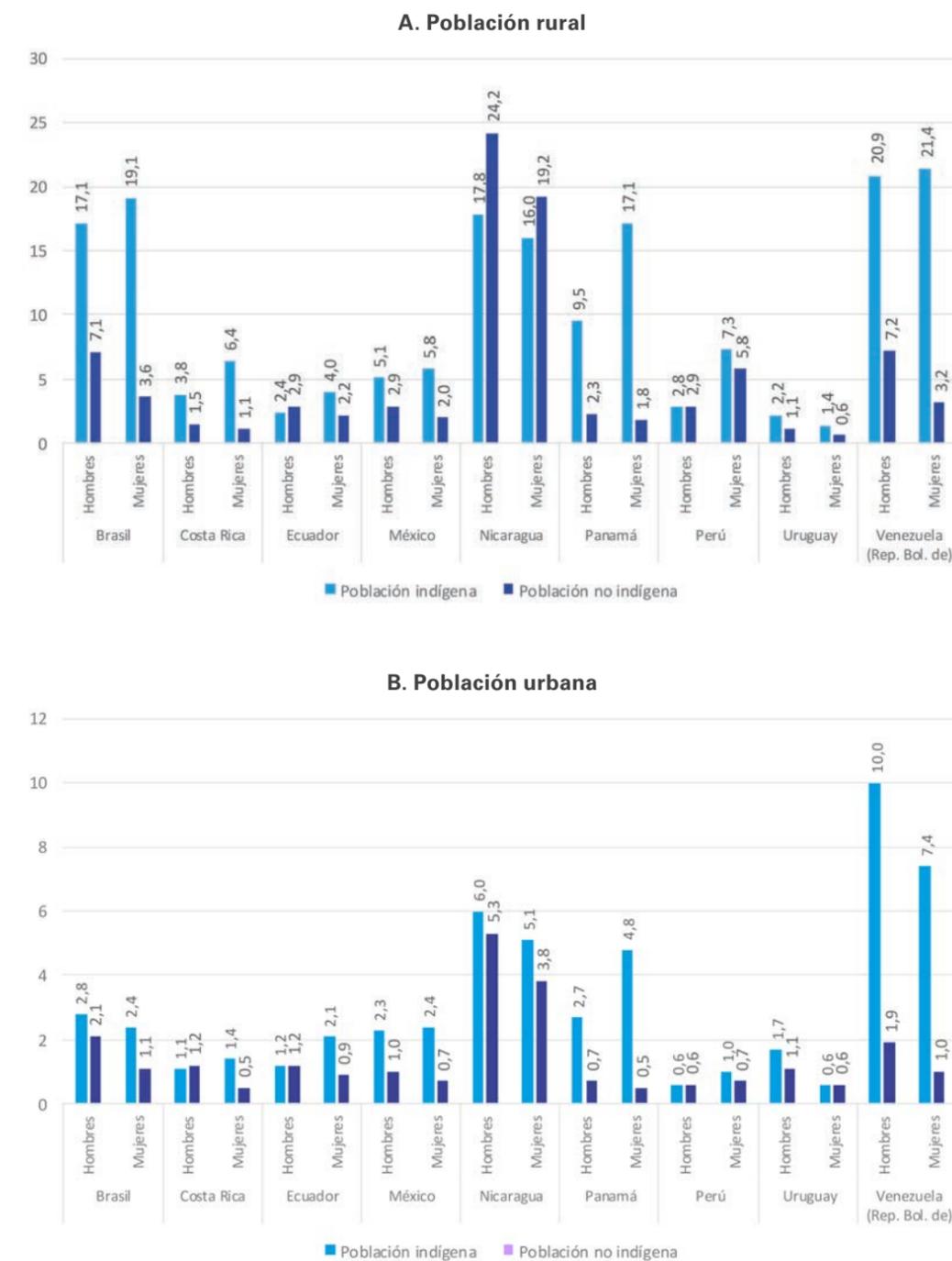


Fuente: Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018) sobre la base de censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

Por otra parte, al abrir las tasas de analfabetismo según sexo y zona de residencia se observan las profundas brechas étnicas y de género que existen en los países para los que se tiene información. Está claro que las tasas de analfabetismo son más elevadas en las zonas rurales, sin embargo, al sumarse la variable étnica estas diferencias son mucho más pronunciadas, en detrimento de los pueblos indígenas.

El Gráfico 2.A presentan las tasas de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años, para 9 países, por condición étnica y sexo, alrededor 2010. Sólo tres países en la región, Nicaragua (para hombres y mujeres), Perú y el Ecuador (en ambos casos, hombres) presentan una situación no desfavorable para los pueblos indígenas en relación con la población no indígena. Las tasas inferiores al 2,5% se ubican en Ecuador (para hombres) y en Uruguay (en hombres y mujeres). Las tasas más altas se registran en Brasil, Nicaragua, Panamá y en la República Bolivariana de Venezuela, las cuales llegan a ser superiores al 17%. De este subgrupo, excepto Nicaragua, las mujeres siempre presentan mayores tasas de analfabetismo con brechas acumuladas en términos de sexo y ruralidad, Panamá, por ejemplo, presenta valores superiores al 17% en las mujeres indígenas y los hombres indígenas llega al 9,5%. En términos generales, si bien las mujeres tienden a presentar una mejor situación educativa que los varones, tal situación se revierte cuando estas mujeres pertenecen a pueblos indígenas y viven en zonas rurales.

Gráfico 2 - América Latina (9 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica y sexo, alrededor 2010 (En porcentajes)

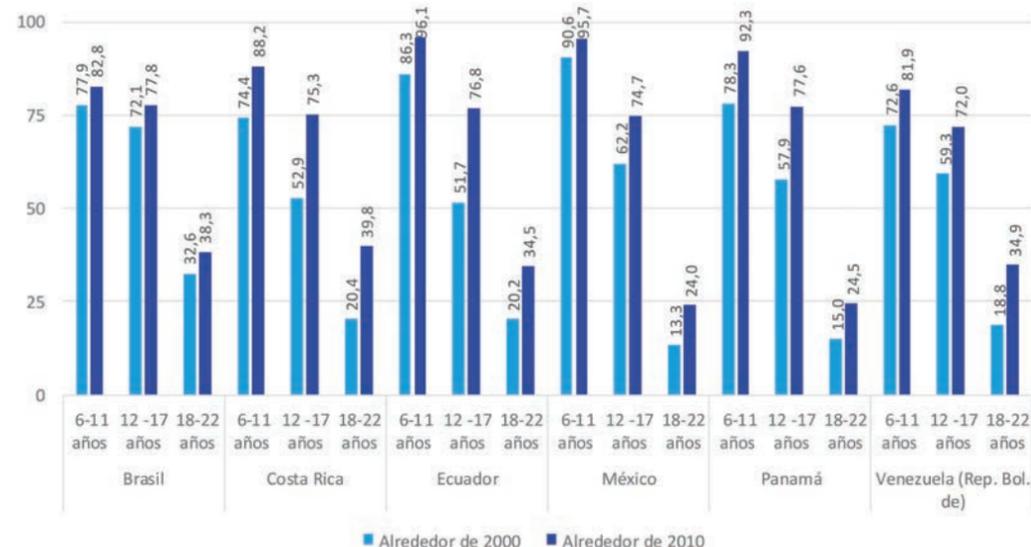


Fuente: Censos de población 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

Cuando la información se presenta para la población urbana, se observa que las tasas de analfabetismo tienden a mantenerse desfavorable para los pueblos indígenas, sin embargo, comparativamente con la población rural, los niveles de analfabetismo se reducen prácticamente a la mitad. En el gráfico 2.B se observa que las tasas más altas de analfabetismo en pueblos indígenas de zonas urbanas se registran en la República Bolivariana de Venezuela y Nicaragua, mientras que las más bajas se registran en Brasil, en el caso de las mujeres, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y el Uruguay. Por último, señalar que Panamá, Ecuador, Perú, Costa Rica y México presentan brechas de género que son ostensiblemente desfavorables para las mujeres.

El segundo indicador que permite evaluar la situación educativa de los pueblos indígenas son las tasas de asistencias a establecimientos escolares. El diagnóstico con base a las diversas fuentes consultadas permite señalar que las mismas mejoraron en todos los tramos etarios (6-11/12-17 y 18-22). En el gráfico 3 se observa que, en el caso de la población infantil indígena de 6 a 11 años (alrededor del 2010), la cobertura llega a superar el 96%, con la tasa más alta alcanzada en Ecuador. Por su parte, durante el período intercensal, Costa Rica (de 74 a 88%) y Panamá (de 78 a 92%) son los países de la región que más elevaron sus niveles de asistencia, alcanzando alrededor de 14 puntos porcentuales.

Gráfico 3. América Latina (6 países): población indígena entre 6 y 22 años que asiste a un establecimiento educativo por grupo de edad, alrededor de 2000 y 2010 (En porcentajes)



Fuente: Censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad* (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017. Los porcentajes presentados se refieren a la asistencia a algún establecimiento educativo, sin identificación del nivel de enseñanza al que se asiste

En el caso de los adolescentes indígenas (entre 12 y 17 años) la asistencia escolar resulta menor, con respecto al grupo anterior. Aun así, los incrementos en la asistencia escolar son apreciables. En el período intercensal Costa Rica, Ecuador y Panamá aumentaron la asistencia alrededor de 20 puntos. México y Venezuela 13 puntos porcentuales y en Brasil el aumento fue menor a 6 puntos porcentuales. En torno a 2010, se puede decir que el 70% del grupo etario de 12 a 17 perteneciente a pueblos indígenas estaba escolarizado.

Para el grupo ubicado entre los 18 y 22 años la tendencia incremental en la asistencia persiste, sin embargo, es la población escolar más rezagada. Alrededor de 2010 las tasas de asistencias no pasan el 40% en ninguno de los países de los que se posee información, registrando un rango que va entre 24 % en México y se aproxima en los 40% en Costa Rica. Los datos muestran que a medida que aumenta el tramo etario y el nivel escolar se observan tasas más bajas. Podrá observarse, no obstante que, en la actualidad, los niños indígenas entran antes al sistema educativo, permanecen más tiempo y un mayor porcentaje logra concluir el ciclo escolar (Del Pópulo, 2017)

2.2 La situación educativa entre personas afrodescendientes/ no afrodescendientes

Para analizar la situación educativa de las personas afrodescendientes se presentarán también los dos indicadores seleccionados en el apartado anterior: tasa de analfabetismo y tasa de asistencia a un establecimiento educativo. La dificultad de hallar datos comparables y de amplia cobertura es similar a lo marcado con pueblos indígenas.

Cuadro 2 - América Latina (4 países): tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según condición étnico-racial y grupos de edad, alrededor de 2010

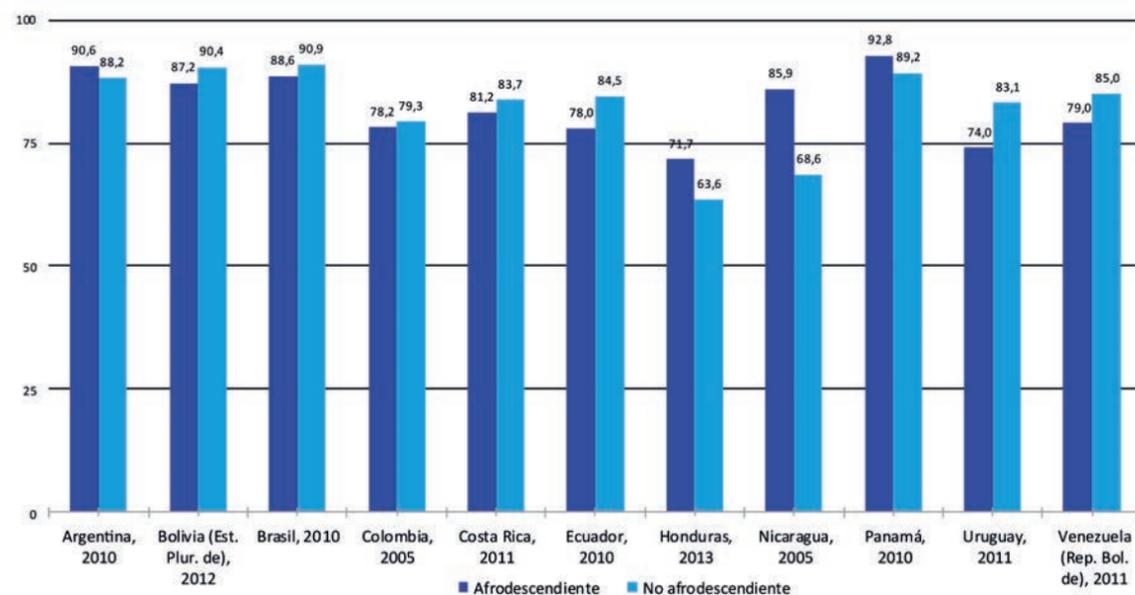
PAÍS	De 15 a 24 años		50 años y más		Reducción intergeneracional (en puntos porcentuales)	
	Afrodescendientes	No afrodescendientes ni indígenas	Afrodescendientes	No afrodescendientes ni indígenas	Afrodescendientes	No afrodescendientes ni indígenas
Brasil	2,6	1,1	31,1	12,7	-28,5	-11,6
Ecuador	3,5	1,2	20,2	16,2	-16,7	-15,0
Nicaragua	4,6	9,5	15,4	42,3	-10,8	-32,8
Uruguay	1,4	1,0	6,3	2,7	-4,9	-1,7

Fuente: Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, OEI, 2011.

Con respecto a la tasa de analfabetismo, en el Cuadro 2, se muestra tanto una reducción intergeneracional del analfabetismo (entre adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años y la población de 50 años o más) como de las brechas étnico-raciales. En el caso de Brasil existe -en la población afrodescendientes- una reducción intergeneracional del analfabetismo de 28,5 puntos porcentuales. En otro sentido, Nicaragua revela como particularidad que la proporción de analfabetos no afrodescendientes es mayor para el grupo etario de 15 a 24 y de 50 años y más.

El segundo indicador utilizado para analizar la situación educativa de las poblaciones afrodescendientes se presenta en el Gráfico 4, que revela la tasa de asistencia del grupo correspondiente al tramo etario de 12 a 17 años, al momento de la ronda de censos 2010. Con base a datos disponibles para 11 países es posible observar que comparativamente con los no afrodescendientes, los niños, niñas y adolescentes afrodescendiente asisten menos a los establecimientos educativos. Las tasas de asistencias se ubican en un rango de 71,7% en Honduras a casi un 93% en Panamá. Por otra parte, las brechas étnicas en detrimento de las personas afrodescendientes son más elevadas en Uruguay, Ecuador y Venezuela. Cuando este indicador se desagrega según sexo se observa que los siete países donde la escolarización es

Gráfico 4 - América Latina (11 países): población de entre 12 y 17 años que asiste a un establecimiento educativo según condición étnico-racial, alrededor de 2010 (En porcentajes)



Fuente: Micro-datos censales 2010 en Marta Rangel y Fabiana Del Popolo, *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Publicación de las Naciones Unidas (LC/TS.2017/121), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, 2017.

desfavorable para las personas afrodescendientes son los varones afrodescendientes los que presentan la peor situación (CEPAL, 2017a). Por otra parte, al desagregarlo según zona de residencia, los datos revelan que son las zonas urbanas las que poseen mayores diferencias en las tasas de asistencia en detrimento de poblaciones afrodescendientes. En zonas rurales, como es de esperar, las tasas de asistencia son significativamente más bajas y se presentan situaciones más heterogéneas (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018: 40).

3. Obstáculos que vulneran el derecho a la educación (con énfasis en pueblos indígenas)

3.1 ¿En qué condiciones los docentes educan y los adolescentes aprenden?

El documento elaborado para CEPAL-UNICEF pone el acento en al menos tres condicionantes que inciden negativamente o vulneran el derecho a la educación en pueblos indígenas:

1) La enseñanza en el idioma dominante. La bibliografía en la materia viene señalando que educar desde la lengua dominante restringe y “condiciona el acceso y la permanencia en el sistema educativo debido a las limitaciones lingüísticas, pedagógicas y psicológicas que produce” (Tomasevski, en Naciones Unidas, 2005c, citado en Del Pópulo, 2017, pág. 387). Por el contrario, se ha venido señalando que “La duración de la enseñanza en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor para predecir el éxito de los estudiantes bilingües”. Así “Los peores resultados, incluidas altas tasas de exclusión, se dan entre los estudiantes que cursan programas en que sus lenguas maternas no reciben ningún tipo de apoyo o únicamente se enseñan como asignaturas” (Naciones Unidas, 2005c, citado en Del Pópulo, 2017, pág. 387).

2) La no pertinencia cultural de la educación. Los niños y niñas que no reciben una educación que no está en encuadrada en la clave cultural propia termina por producir brechas de aprendizajes y desestimación de saberes, con la consiguiente pérdida de autoestima y desvalorización de su lengua y su cultura. Ya se conoce que quienes nacen en una comunidad indígena y se incorporan a la educación formal, poseen habilidades y conocimientos propios que no necesariamente coinciden con los aquellos propios de la educación occidental convencional (Paxson y Schady 2007, citado en Del Pópulo 2017). Por otra parte, los conocimientos que podera positivamente la escuela no resultan fáciles de adquirir por la niñez indígena, de allí que los resultados de los niños y niñas indígenas fueron considerablemente más bajos que los no indígenas pertenecientes a de sectores urbanos y rurales (Verdisco y otros, citado en OREALC/UNESCO, 2017a).

3) La calidad de la infraestructura educativa en general. Las paupérrimas condiciones infraestructurales en las que una gran parte de los pueblos indígenas se educan en la región, da cuenta de la vulneración por parte de los Estados de los derechos educativos de estos sectores. Si bien la situación entre los países de la región es bastante diversa, los datos relevan que tiende a ser mejor entre los países del Cono Sur y es bastante más negativa en los de América Central. Según la información brindada por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, (OREALC/UNESCO, 2017) apenas una cuarta parte de los estudiantes cuentan con niveles de suficiencia en las seis categorías de infraestructura estudiadas:

- acceso a agua y saneamiento;
- conexión a servicios;
- presencia de espacios pedagógicos/académicos adecuados;
- áreas de oficinas para los docentes y el personal escolar;
- espacios de uso múltiple en las escuelas.
- el equipamiento de las aulas.

Entre las conclusiones, con base al informe TERCE se revela que, en referencia a la calidad de la infraestructura educativa en zonas rurales, solo uno de cada cinco estudiantes de áreas rurales latinoamericanas asiste a una escuela que posee acceso suficiente al agua o saneamiento o con conexión a la red eléctrica y/o telefónica; que solo dos de cada cinco estudiantes son recibidos por escuelas con las aulas equipadas adecuadamente y que finalmente, que solo la mitad acuden a establecimientos que poseen espacios académicos adecuados. Debido a este conjunto de deficiencias, las posibilidades que la escuela pose para disminuir las condiciones de desigualdad con que los niños y niñas llegan se ve reducidas considerablemente.

3.2 Los que no asisten ¿por qué no van?

Según un estudio bastante reciente, los motivos de la inasistencia por parte de estudiantes indígenas y no indígenas en 7 países (Del Pópulo, 2017), revela que los más altos porcentajes de causas corresponden a la falta de interés, los problemas económicos y los problemas relacionados con el trabajo.

Cuando se focaliza en los motivos de inasistencia por parte de jóvenes indígenas de 15 a 29 años (en 9 países alrededor de 2012) se observa que un 19,7% concentra las causales en la falta de interés y/o la percepción de que no es útil estudiar a su edad (19,7%). Rico y Trucco (2014) sostienen en un estudio previo que esto tendría relación con la percepción de que la enseñanza secundaria no beneficia a este sector y que el sistema educativo permanece desconectado de las realidades cotidianas de los jóvenes de la región.

4. Los mayores desafíos y las demandas a las políticas educativas (con énfasis en indígenas y afrodescendientes)

Con base a un estado de la cuestión, el documento elaborado para CEPAL-UNICEF arrojó por los menos diez puntos clave:

1. Los actuales conflictos de tierra, las luchas y las dificultades para efectivizar el derecho que les compete, plantea un reto concreto a la educación, fundamentalmente a la educación secundaria, la cual debería configurarse como espacio de aprendizaje sobre los derechos a la tierra y el territorio de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
2. Urgen en todos los países de la región, profundizar el desarrollo de la investigación en saberes y conocimientos campesinos e indígenas para su integración en las currículas y planes de estudio, hace parte de esto la necesidad de integrar conceptualizaciones como el “Buen Vivir” y las cosmovisiones de los pueblos indígenas en las políticas educativas (Requejo, 2001; UNICEF, 2008; OREALC/UNESCO, 2017b).
3. La indispensable formación intercultural de docentes y del alumnado criollo y mestizo. La literatura viene subrayando la necesidad de que los hispano-hablantes accedan también a algún tipo de educación bilingüe, para que sean más sensibles a sus culturas. No será posible erradicar la discriminación y el racismo si los criollo-mestizos no cambian (López, 2006), por otra parte, es necesario que el currículo oficial incluya el conocimiento indígena (López, 2006) en igualdad de condiciones, para el aprendizaje de docentes y alumnos.
4. Sigue existiendo desde la década del noventa una demanda concreta de formación pedagógica a docentes indígenas. El apoyo de tutores resultaría una alternativa efectiva para que no se interrumpan las formaciones.
5. Resulta imprescindible que los docentes indígenas y no indígenas posean herramientas metodológicas que les permitan incluir en procesos participativos a padres, madres y los miembros en general de las comunidades (Golluscio en ME-UNICEF, 2008).
6. En el plano de la práctica pedagógica se ha transformado en clave el lugar y uso de las lenguas (lengua materna y lengua dominante) en el proceso educativo, como objeto de estudio y como vehículo de enseñanza (Gualdieri, 2004; López, 2006; ME-UNICEF, 2008). Pero sin embargo, debe notarse que el fortalecimiento de la cultura desde las prácticas pedagógicas no se agota en la lengua.

7. Otro desafío nodal, resulta de la necesidad de desactivar la violencia de los enfoques institucionales predominantes (competencia y sistema meritocrático) contra las formas educativas comunitarias (Novaro, 2004; OREALC/UNESCO, 2017b).

8. La inclusión de la perspectiva de género, la valoración de las mujeres rurales desde sus saberes y sus roles en la comunidad, deben estar presentes en las prácticas pedagógicas, en la organización institucional escolar, en la recreación de las culturas de los pueblos [campesinos] indígenas y afrodescendientes y en la implementación de las políticas (OREALC/UNESCO, 2017b).

9. Resulta también un desafío incluir los conocimientos de los pueblos en las lógicas del Estado (OREALC/UNESCO, 2017b).

10. La realización de todos los esfuerzos necesarios para el salvataje y revitalización de los idiomas en mayor riesgo o de más alta vulnerabilidad

5. Algunas recomendaciones

- Fortalecimiento del sistema de becas para los estudiantes de pueblos [campesinos] indígenas y afrodescendientes.
- Promover el seguimiento de sus trayectorias escolares.
- Formar a tutores docentes desde un enfoque de interculturalidad.
- Promover una currícula que, además de pertinente, pueda cumplir con las expectativas de los jóvenes, que contemple sus voces
- Avanzar en acciones para interculturalizar los sistemas educativos (*interculturalidad para todos y todas*)
- Promover la construcción de datos comparables en materia de educación en pueblos indígenas y duplicar los esfuerzos para construir datos sobre las personas afrodescendientes.

Con base a la literatura que tiene como eje a los jóvenes como unidad de estudio (D'Alessandre, 2017) ha sido posible identificar las siguientes recomendaciones:

- Posicionar las dinámicas familiares de producción de bienestar como espacio prioritario de las intervenciones estatales, orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de los jóvenes de nivel medio
- Garantizar estrategias que permitan el acceso al transporte (Obstáculo en término de no existencia de transporte o bien de falta de dinero para acceder al transporte)

- Construir más información sobre los estudiantes rurales (la fuerte urbanización de las poblaciones en la región ha tendido a desentender a este grupo)
- Desarrollo de políticas orientadas a modificar las representaciones que los docentes construyen sobre los estudiantes, como condición de una escuela inclusiva.

6. Algunos interrogantes para futuras investigaciones

Con base a la propuesta del seminario se deja aquí planteado una batería de preguntas que interpelan el ser y el estar de la educación secundaria rural en los sistemas educativos latinoamericanos:

- ¿Cómo los distintos saberes rurales y el hábitat rural en sí (en el río, en la montaña, en el monte o incluso en la ciudad) cobran sentido y significado en la educación de las escuelas secundarias de estos contextos?
- ¿En qué medida los sistemas educativos de la región promueven la docencia entre los jóvenes nacidos y/o criados en los territorios rurales?
- ¿En qué medida la educación rural construye arraigo entre quienes se educan en territorios rurales?
- ¿Quiénes son los educan en el ámbito rural? ¿Con qué material pedagógico educan? ¿Con qué estrategias educan?

Referencias bibliográficas

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2017). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo* (LC/CDS.2/3), Santiago.

Corbetta, S; Bonetti, Carli; Bustamante, F y Vergara Parra, Albano (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Documento de Proyectos. Santiago de Chile: CEPAL-UNICEF. Naciones Unidas.

D'Alessandre, V. (2017). La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio, en López, Néstor, Opertti, Renato y Vargas Tamez, Carlos: *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Pp.12-39. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>

Del Pópulo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad*, Santiago de Chile, CEPAL.

Gualdieri, B. (2004). El lenguaje de las experiencias, en MECyT, *EIB en Argentina. Sistematización de experiencias*. MECyT, Buenos Aires (507-521).

López, L (2006). "Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina", [en línea] <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130107.pdf>

ME-UNESCO (Ministerio de Educación Nacional- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008). *VIII Congreso Latinoamericano de EIB*, Buenos Aires, Fondo de Naciones Unidas.

Novaro, G. (2004). "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural", *EIB en Argentina. Sistematización de experiencias*, ME, Buenos Aires.

ONU (2015). Decenio internacional para los afrodescendientes 2015 – 2024. Reconocimiento, justicia e igualdad, [en línea] http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/pdf/15-17877S_African%20Descent%20Booklet_WEB.pdf

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017a). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

OREAL/UNESCO (2017b). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Requejo, I. (2001). "La 'pobreza' de vocabulario y la Autoría de la palabra y del pensamiento. Análisis desde la lingüística social", [en línea] <http://www.adilq.com.ar/pobreza1.htm>

Rico, M. N. y D. Trucco (2014). *Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro*. Serie Políticas Sociales No. 190 Publicación de las Naciones Unidas (LC/L.3791), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina). (2011). La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, OEI.

SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina). (2018). DSE. Nivel Secundario. Buenos Aires: IPEE-OEI.

SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina). (2015). Resumen estadístico. Escolarización y Adolescencia, América Latina, 2000-2013. Buenos Aires: IPEE-OEI. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/rec_siteal_6_escolarizacion_adolescencia.pdf

