

Presentación de la parte temática:

Evaluación de la Educación Rural

Dagmar Raczynski^{1*} y Marcela Román²

¹Asesorías para el Desarrollo y ² Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

En la actualidad en casi todos los países de Iberoamérica los niños de origen rural acceden a la enseñanza primaria, al menos algunos años, dando cuenta así de que el acceso inicial aparece como una meta lograda. No obstante la importancia de lo anterior, la casi totalidad de los otros indicadores educativos dan cuenta de una situación de desmedro, de una menor calidad y una sostenida desigualdad respecto de lo que ocurre en contextos urbanos. Casi sin excepción, el ser rural en cualquier parte de América Latina, conlleva menores oportunidades educativas y bajos índices de desarrollo humano, lo que empeora si además se es indígena y mujer. Con pocas excepciones, la información disponible muestra indicadores de desempeño educativo rural (cobertura, abandono, deserción escolar y logros de aprendizaje, entre otros) inferiores a los promedios nacionales y decididamente menores a los urbanos, lo que se agrava particularmente en las zonas con concentración indígena (CEPAL, 2006-2007; FAO 2004; LLECE/UNESCO, 2008; Murillo y Román, 2008; PREAL, 2006; Román y Murillo, 2009; SITEAL, 2010). Prevalece así, una apreciación generalizada que la educación rural, comparativamente con la urbana, es deficitaria en aspectos relativos a insumos, procesos y resultados, de todo tipo y en todos los países.

Se suma a esta visión, el diagnóstico de un “olvido” de la educación rural, de sus particularidades, por parte de la política educativa. La política educativa de la mayor parte de los países se dirige a una escuela urbana promedio, pecando de falta de pertinencia en escuelas rurales y para sus comunidades. En la misma dirección, son pocos los países que cuentan con instancias de formación especializadas o focalizadas en la educación y la enseñanza en el medio rural. Vale decir, la educación rural no es solo un pendiente por sus magros resultados y bajo aporte al desarrollo pleno e igualitario de los estudiantes que concurren a escuelas rurales, sino porque aparece postergada, casi invisible para la política educativa en muchos de los países latinoamericanos, en particular en los más urbanizados, donde el volumen de la matrícula rural es un componente marginal. La política educativa, con algunas excepciones, como ya se señaló, tiene como norte de su acción a escuelas urbanas y solo en momentos y situaciones específicas, visibiliza y reconoce algunas de las particularidades de las escuelas rurales. Sin embargo, la educación rural no se extingue como a veces se piensa y lo más importante, sigue siendo para un importante número de niños, niñas, jóvenes y sus familias, la posibilidad de acceder al conocimiento, de fortalecer su cultura y lengua para desde allí, acceder en igualdad de condiciones a una real inserción en la sociedad global, para beneficio propio, de sus comunidades y del país.

La dispersión y aislamiento de las escuelas rurales; la debilidad de la formación docente; las escuelas unidocentes, las aulas multigrado; el bilingüismo; la extraedad de los estudiantes, la falta de recursos e infraestructura, la poca pertinencia y relevancia de los

*Contacto: dagmar.raczynski@asesoriasparaeldesarrollo.cl

contenidos curriculares, la deserción y el bajo rendimiento escolar, entre otros, se mantienen como temas pendientes y desafíos comunes para la Educación Rural en la mayoría de los países y sistemas educativos de la región (CEPAL 2006).

Lo descrito ocurre en circunstancias en las cuales la ruralidad ha estado sometida a cambios muy significativos. La ruralidad en las últimas décadas ha estado marcada por el cambio. Se ha modificado el hábitat, el paisaje, el uso de los recursos naturales; los sistemas de propiedad, las actividades productivas dominantes, el acceso a la tierra y al agua; la infraestructura, la comunicación, el acceso e inserción en la economía internacional o global; las condiciones de trabajo, la disponibilidad y acceso a servicios sociales; la composición y estructura de las familias, sus estrategias y fuentes de ingreso, sus redes y capital social, sus identidades, creencias y aspiraciones (PNUD, 2008). Como, hace ya más de 10 años atrás, señalaba Williamson (2004):

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen. (p. 93)

En este mundo rural en constante transformación y movimiento la educación rural requiere ser repensada y actualizada, no en abstracto sino que inserta en las particularidades del territorio en que opera y los vínculos que mantiene hacia afuera. Los maestros rurales de antaño además de docente eran el nexo de las comunidades hacia el exterior, con frecuencia eran dirigentes y líderes comunitarios, personajes respetados y valorados. ¿Cuáles son en la actualidad los vínculos y el papel del profesor rural en la comunidad en que ejerce? ¿Qué esperan las comunidades rurales del docente rural? ¿Qué alegrías, desafíos, tensiones, necesidades de apoyo enfrenta el profesor rural hoy en el ejercicio de su rol? La investigación sobre este tipo de tópico es escasa.

La política de cierre de escuelas rurales, presente en algunos países por una mezcla de razones demográficas (pocos niños) y económicas (escuelas no rentables, onerosa relativa al número de estudiantes que acoge) puede tener justificación a nivel del costo de la educación, pero puede muy bien no tener sustento en términos comunitarios en la localidad.

Los vínculos del territorio hacia fuera son tan importantes como su dinámica interna. La educación rural no puede ser gestionada de modo aislado de las escuelas urbanas cercanas y no tan cercanas, porque en el mundo contemporáneo ya no basta completar la enseñanza primaria para lograr un empleo o desarrollar una actividad independiente satisfactoria sino que es necesario completar el ciclo secundario y, en lo posible, continuar más allá. En muchos países la enseñanza secundaria completa es requisito exigido para ocupar un cargo de poca calificación. En estas circunstancias la política educativa debiera tener como foco no cada ciclo y cada territorio, sino las vinculaciones y refuerzos recíprocos entre ellos. Las transiciones educacionales son claves, en particular en los países –posiblemente todos– que apuntan a igualar oportunidades y aminorar desigualdades sociales.

Otra arista por lo cual la educación rural tiene o debiera tener un alto interés es porque en muchos de los países de América Latina se superpone la problemática rural con la indígena. La calidad del proceso de enseñar y aprender en las aulas rurales indígenas, necesita de una pedagogía innovadora, capaz de asumir la diversidad cultural e

identitaria de sus estudiantes para equiparlos y prepararlos adecuadamente, de manera que se muevan e interactúen en igualdad de condiciones y capacidades en su contexto propio y natural, al tiempo que en mundos distintos y más lejanos al suyo. Una pedagogía que impulsa desde la escuela y las aulas, la defensa del principio de la pluriculturalidad, de un orden social fundado en las relaciones de cooperación, reciprocidad, solidaridad y en el respeto y legitimación de la diversidad. Una enseñanza que no sólo se sostiene en la lengua nativa de los estudiantes, sino que ve en ella y en su uso para conocer e interpretar el mundo, la condición y posibilidad de una formación integral y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas.

Otra razón potente que lleva a valorar la educación rural se asocia a su peculiaridad más notoria: la enseñanza en la mayoría de estas escuelas es multigrado, esto es, en el aula coexisten estudiantes que están cursando distintos grados. Esta situación plantea desafíos pedagógicos particulares que derivan de la exigencia de trabajar en una misma sala con alumnos en niveles de desarrollo personal, de aprendizaje y con talentos muy distintos. En esta perspectiva, estrategias pedagógicas y de organización del trabajo de aula multigrados exitosas pueden inspirar / alimentar a docentes urbanos para trabajar con la diversidad de alumnos, visibilizando las potencialidades y dificultades que lo multigrado ofrece para el aprendizaje, así como compartiendo importantes calves para apoyar la formación y el aprendizaje en escuelas diversas y cada vez con población migrante. Sin embargo, siguen siendo muy pocos los estudios que recogen, sistematizan y evalúan las estrategias pedagógicas en aula multigrado.

Los artículos incluidos en este número abordan algunos de los tópicos planteados. Los textos recibidos son más de diagnóstico de la realidad de la educación rural que de políticas y de evaluación de políticas, que es el eje de esta revista. No obstante, todos ellos plantean o desarrollan implicancias de política de lo observado. El tenor de los 12 artículos recibidos y de los 5 que fueron seleccionados para formar parte de este número da cuenta de la escasez / precariedad de los estudios específicos sobre educación rural y, en particular de evaluaciones de la misma. Parece ser que la Educación Rural no es solo está relegada o invisibilizada desde la política, sino también desde la investigación. Son varios los factores o circunstancias que pueden estar contribuyendo en este olvido o postergación: el fuerte y creciente nivel de urbanización de los países de América Latina, la poca importancia que los gobiernos han dado a la educación rural en la últimas décadas, la ambigüedad de las definiciones de rural y urbano y la tendencia a definir lo rural en “negativo”, lo que no es urbano; la precariedad de los sistema de registro estadístico en educación de los países que no permite diferenciar entre escuelas, docentes y paradocentes y estudiantes rurales y urbanas. Esperamos que este número motive y estimule la investigación en esta área marginal o asignatura pendiente de la investigación y la evaluación educativa.

La parte temática de este número incluye 5 artículos referidos —en orden alfabético— a Argentina, Chile, España y un texto que se detiene en la región de América Latina. La mirada se inicia con este último, *“Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas”*. En dicho artículo, Marcela Gajardo entrega un panorama general de los avances y desafíos de la educación en zonas rurales en la región; identifica lecciones que se derivan de políticas y programas educativos innovadores en su momento; entrega evidencia sobre la situación de la docencia en zonas rurales; concluyendo en torno a cuatro desafíos de política: estilos de gestión que lleguen al aula; la relación escuela con los padres y la comunidad; un nuevo enfoque a la formación inicial y continua y carrera docente; y lograr que la tecnología de

la información y comunicación se conviertan en un recursos didáctico efectivo en el trabajo de aula que alimente el aprendizaje y pensamiento crítico de los estudiantes. Estos desafíos y otros aplican a zonas urbanas y rurales, como bien señala la autora. Desde nuestra mirada, la forma de hacerles frente posiblemente ha de asumir las particularidades en y del mundo rural. Aspectos importantes de identificar y profundizar y en dónde la investigación es sin duda relevante.

El artículo de Roser Boix Tomas y Antonio Bustos Jiménez *“La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”* aborda las particularidades de la didáctica y organización del aula en escuelas multigrado desde la perspectiva de los docentes. El artículo refiere a España, pero es parte de un estudio más grande que incluye además a Francia, Portugal, Uruguay y Chile. “La investigación incluye el uso de información secundaria, la aplicación de cuestionarios a docentes de una muestra de establecimientos rurales, entrevistas semi-dirigidas a ellos y etnografías de escuelas rurales en cada país” (Domingo, Boix y Champollion, 2012: 430-432). El foco del artículo está puesto en la gestión de los recursos didácticos y las actividades que realizan los docentes en aulas multigrado de España. Los resultados relevan la consideración del contexto como foco de atención para el aprendizaje mediado por los recursos didácticos; destacan el importante papel de la utilización de recursos impresos y la utilización de la figura del alumno-tutor en las relaciones en el aula. El artículo concluye con reflexiones sobre el aporte de estas formas de trabajo al aprendizaje autónomo y colaborativo entre estudiantes, así como la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los intereses, capacidades y ritmo escolar de cada estudiante.

Las investigadoras argentinas, Maria del C. Lorenzatti, María Rosa Brumat y Gloria Beinotti, abordan las *“Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina (2007-2013)”*. El artículo entrega los primeros resultados de un estudio mayor que abarca a cuatro países del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay). Su foco está puesto en la presencia de las particularidades del mundo rural en los marcos regulatorios que rigen la formación docente rural en Argentina y en la provincia de Córdoba. Después de un breve recorrido histórico, las autoras se detienen en las referencias a la educación rural en las normativas que rigen los programas de formación inicial docentes, dando evidencias que éstas son pocas, marginales e incipientes. En sus conclusiones identifican rasgos distintivos de la educación rural que consideran debieran estar presentes en la formación inicial del docente rural. Entre ellos, la tensión en zonas rurales entre la asistencia escolar y el trabajo doméstico de los y las estudiantes, la coexistencia en el ámbito rural de demandas diversas sobre el sistema escolar de los padres, las características de configuración de la escuela rural, con superposición en el mismo cargo del rol de director y docente, salas multigrado, aislamiento y otras.

El artículo de Camila Solís y Carmen Gloria Núñez *“Cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: Un estudio de caso en la zona sur de Chile”*, sintetiza los resultados de un estudio cualitativo que indaga en cómo los padres de una escuela rural perciben y viven el cierre de su escuela y la integración de sus hijos en una escuela de mayor tamaño. Los resultados muestran que tanto el cierre como la posterior inserción en una escuela mayor es interpretada por las familias afectadas como una obligación impuesta por la autoridad local y se aparece asociada a sensaciones de amenaza, riesgo y discriminación en el nuevo contexto educativo. Como consecuencia, las familias configuran procesos de revalorización de la cultura escolar rural como un escenario de resguardo y seguridad. Las autoras terminan planteando que en la medida

en que los procesos de cierre de escuelas y el posterior cambio escolar sea un proceso obligado y excluyente para las comunidades, se producen implicancias negativas para la inclusión e integración de estas familias en los nuevos contextos educativos.

Cierra esta parte temática, el artículo: “*Jóvenes de origen rural: Aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria*”, escrito por Macarena Hernández y Dagmar Raczynski. La transición entre la educación primaria y secundaria, es un nudo crítico de las trayectorias educativas en muchos países, que afecta más fuerte y negativamente a los jóvenes de estrato bajo y de áreas rurales. Buscando profundizar en este tema, el artículo se centra en la transición hacia la enseñanza secundaria y las trayectorias educativas de estudiantes de localidades rurales en el sur de Chile. En base a una investigación en dos comunas rurales, el texto profundiza en las experiencias y vivencias de los jóvenes y sus familias en el paso a la secundaria, enfatizando las aspiraciones contenidas en esta transición, las imágenes que tienen de la oferta educativa local, la inserción en los nuevos establecimientos, y las dificultades que enfrentan los estudiantes en este proceso. Entre los hallazgos cabe relevar los siguientes: los estudiantes presentan altas aspiraciones y una disposición favorable hacia la enseñanza secundaria; no obstante, elementos como la falta de recursos económicos, el escaso acompañamiento de parte de los centros educativos, los déficit de información sobre la oferta educativa y sus requerimientos que manejan y una percepción generalizadas de la baja calidad de la educación en área rurales, constituyen obstáculos y barreras para concretizar los anhelos y sueños delineados. El artículo concluye planteando la importancia de fortalecer el rol del sistema escolar, tanto de escuelas y liceos, en el paso a la enseñanza secundaria de los jóvenes rurales. El rol que los centros educativos tienen en este ámbito es particularmente insustituible para estudiantes que ya han superado el nivel de escolaridad de sus padres y que además se alejan en el caso de familias de zonas rurales tempranamente de sus hogares.

Al cerrar esta presentación, queremos insistir en la relevancia y urgencia de visibilizar la educación rural, sus problemáticas y particularidades desde la política y la investigación. Poner acento en la educación rural y su futuro es una responsabilidad ineludible de la política educacional que busca apoyar la calidad y equidad de la educación ofrecida en las aulas y escuelas rurales. Ello, sin duda exige más y mejor investigación, en particular centrada en las prácticas pedagógicas multigrado, que como nos lo recuerda uno de los artículos, puede entregar lecciones importante en cuanto a cómo fomentar la autonomía del estudiante y como abordar en el aula el trabajo con estudiantes diversos en cuanto a sus niveles, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Referencias

- CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CEPAL (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Domingo, L., Boix, R. y Champillon, P. (2012). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias que caracterizan a la escuela rural: ¿Es un modelo transferible a otra tipología de escuela”. *Educacao, Santa María*, 37(3), 425-436.
- FAO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: FAO.

- LLECE- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad. Informe de Progreso Educativo en América Latina*. Santiago: PREAL.
- PNUD(2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2009). A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 31-46.
- SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 91-163). Roma: FAO.