

Introducción

Justificación del libro

David Atchoarena y Lavinia Gasperini

A pesar de los esfuerzos realizados desde la década de los sesenta y la movilización de la comunidad internacional proclamada en la Conferencia de Jomtien en 1990, las áreas rurales de muchos países en desarrollo todavía están retrasadas en lo que se refiere a la educación. Frecuentemente se descuida el hecho de que el lento ritmo de progreso hacia la educación básica universal se debe en gran medida a la persistencia de las bajas tasas de matrícula en las áreas rurales. Asimismo, el área rural a menudo se encuentra estancada en términos de desarrollo económico.

El gran desafío en el nuevo siglo es la reducción de la pobreza. Prácticamente, todos los países y los proveedores de fondos coinciden en la importancia de reducir la pobreza y los problemas a ella asociados, tales como la desigualdad, la falta de respeto de los derechos humanos fundamentales, la mala salud, la falta de conocimientos y competencias, así como la marginación de un gran número de personas. Las cifras son de por sí elocuentes.

Se estima que 1,2 mil millones de personas de la población mundial se clasifican como ‘pobres’. En términos concretos, esto equivale a la actual población de la China, es mayor que la población de la India y más de cuatro veces la población de los Estados Unidos. Es un hecho alarmante que más del 70% de los pobres, es decir, 840 millones de personas, viva en las áreas rurales de los países en desarrollo. Ellos están atrapados en un círculo vicioso que los incapacita para tener acceso a los servicios y oportunidades que podrían permitirles salir de la pobreza –educación, empleos remunerados, nutrición adecuada, infraestructura y comunicaciones.

Frecuentemente se olvida que la pobreza es sobre todo un problema de pobreza rural y seguridad alimentaria. En muchos países pobres las áreas rurales han experimentado poco o ningún desarrollo

económico, y la presión demográfica constituye actualmente una amenaza para los recursos agrícolas y el ambiente natural. Las estadísticas sobre el impacto del hambre incitan a la reflexión:

- 36 millones de personas murieron de hambre o de sus consecuencias inmediatas en el año 2000 y de este total, un niño de menos de diez años murió cada siete segundos;
- se estima que en el mundo hay 840 millones de personas malnutridas, de las cuales 777 millones se encuentran en los países en desarrollo;
- 180 millones de niños menores de 10 años están malnutridos.

Además de los efectos devastadores del hambre tenemos:

- 130 millones de niños no escolarizados;
- 860 millones de jóvenes y adultos analfabetos.

Si bien hay que tener en cuenta que estas cifras son globales, es razonable inferir que una proporción importante de la población pobre del área rural es analfabeta y está malnutrida.

Hoy, la globalización plantea nuevos desafíos al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las áreas rurales, especialmente de los más pobres. Esta situación tiene un profundo impacto sobre los ingresos agrícolas y, por consiguiente, sobre las condiciones de vida de las poblaciones rurales y la pobreza rural. La situación y las tendencias actuales vinculadas con la globalización y el cambiante entorno rural exigen nuevas respuestas.

Se reconoce que los agricultores con educación básica tienen más probabilidades de adoptar nuevas tecnologías y ser más productivos. Con la educación básica están mejor equipados para tomar decisiones mejor informadas para sus vidas y sus comunidades, así como para ser participantes activos en la promoción de las dimensiones económica, social y cultural del desarrollo. También se acepta que el excedente de fuerza de trabajo rural tiene que encontrar ocupación fuera de las explotaciones agrícolas, ya sea en asentamientos rurales o urbanos, y que sin la alfabetización y la aritmética básicos, es poco probable que las personas puedan ser contratadas en otras ocupaciones que no sean las que son remuneradas con el salario básico.

Una comunidad no puede impulsar el desarrollo sin una población educada. Las empresas, grandes o pequeñas, difícilmente escogerán invertir en las áreas rurales si éstas no cuentan con recursos humanos calificados o calificables. Asimismo, una comunidad no puede retener a las personas educadas sin un entorno económico atractivo. Muchas áreas rurales pobres –la mayoría en los países pobres, pero no sólo en ellos–, están atrapadas en esta situación. Reconociendo la importancia de esta disyuntiva, en esta obra se ha optado por un enfoque integrado que combina, en la medida de lo posible, la perspectiva del desarrollo rural con la problemática de la educación.

Una nueva perspectiva

El problema del acceso a la educación es agudo en las áreas rurales de los países de bajos ingresos y afrontar los enormes retos que plantea la oferta de educación para todos exige un enfoque global de la educación. En particular, la problemática del desarrollo de la educación en las áreas rurales no se puede abordar adecuadamente sin mencionar los trastornos que han ocurrido en el medio agrícola. El hecho es que este medio ha cambiado mucho, como se refleja, por ejemplo, en la variación en los mercados de trabajo rural hacia el empleo no agrícola y la persistencia –o agravación– de la pobreza rural.

Para la comunidad mundial interesada en el desarrollo es evidente que se requiere un enfoque multisectorial y multidisciplinar para reducir la pobreza rural y trabajar mancomunadamente, si se quiere lograr efectivamente el objetivo. Si bien actualmente no existe una solución única para la reducción de la pobreza rural, la educación y la formación constituyen elementos cruciales. Es necesario lograr el crecimiento con equidad y los habitantes de las áreas rurales necesitan tener la capacidad de ser participantes en el mercado de trabajo y en la sociedad.

La educación y la formación son dos de los más poderosos instrumentos en la lucha contra la pobreza rural y en favor del desarrollo rural. Desafortunadamente, éstos se encuentran entre los aspectos más descuidados en las intervenciones en favor del desarrollo rural por parte de los gobiernos nacionales y los proveedores de fondos. Desde la década de los setenta, cuando hubo un considerable interés e inversión en la educación agrícola tradicional, las nuevas

inversiones han sido escasas y distanciadas. Varias son las razones que dan cuenta de la disminución del interés en la educación agrícola tradicional (incluyendo la educación técnica y profesional, la educación superior, la investigación y la extensión). Una de éstas fue el sentido de complacencia injustificado que surgió cuando apareció la “revolución verde” para ofrecer ilimitadas soluciones basadas en la ciencia para producir cereales básicos, especialmente arroz y trigo. Hasta cierto punto, los responsables de la formulación de política consideraron que la educación agrícola había resuelto el problema de la producción alimentaria y dirigieron su atención hacia otros desafíos aparentemente más urgentes. El aumento de la urbanización y el cambio en el equilibrio de la influencia política también influyó en que los responsables de la formulación de política estuvieran más atentos a las cuestiones urbanas que a la educación en las áreas rurales.

Los países en desarrollo y la comunidad de proveedores de fondos están adoptando un nuevo enfoque de los problemas rurales y el tradicional foco de atención ocupado por la producción agrícola ha sido reemplazado por el desarrollo rural. Si se cree que se debe reducir la pobreza y que el desarrollo rural sostenible debe convertirse en una realidad, es necesario preocuparse de todas las personas que viven en lo que se denomina el ‘espacio rural’. En el pasado, ‘rural’ era sinónimo de ‘agricultura’. La agricultura era el sector económico más importante, porque producía suministros alimentarios vitales y era el más grande empleador. A pesar de su peso, el sector de la producción agrícola no podía absorber el excedente de la fuerza de trabajo rural, ni podía influir sobre otros sectores, tales como los de salud, educación e infraestructura para invertir a un nivel suficiente como para transformar las áreas rurales. Hoy, el enfoque de desarrollo rural reconoce que hay muchos actores diferentes en el mundo rural. Algunos siguen ganándose la vida con la agricultura, mientras que otros disponen de una amplia gama de ocupaciones no agrícolas, que van desde las pequeñas aldeas hasta las poblaciones periurbanas, pasando por los mercados más grandes de los pueblos. El concepto de «desarrollo rural» no es nuevo, pero la globalización lo sitúa en un contexto diferente y conduce a repensar las políticas de desarrollo rural.

Los diferentes tipos de actores en el área rural necesitarán una educación y formación que difieren de las que disponían en el pasado.

Hoy se requiere un enfoque educacional más amplio que sirva para satisfacer las necesidades de los diversos grupos de beneficiarios y que tengan como prioridad la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, los jóvenes y los adultos no escolarizados, así como de la población pobre del área rural. Esto es lo que denominamos ‘educación para el desarrollo rural’.

El inicio del nuevo siglo encuentra que la comunidad internacional de proveedores de fondos, las ONG y los gobiernos nacionales concuerdan en que el principal objetivo del desarrollo debe ser reducir la pobreza. Dado que el 70% de los pobres del mundo viven en las áreas rurales y que muchos de ellos dependen de la agricultura y los recursos naturales para obtener sus ingresos y sobrevivir, el desarrollo rural se convierte en la dimensión central de la readucción de la pobreza.

La definición de ‘desarrollo rural’ ha sido refinada para denotar el proceso que acompaña al espacio rural, en lugar de percibirlo como una ampliación del alcance del desarrollo agrícola. Dentro del espacio rural se encuentran, además de los agricultores y una gran proporción de la población clasificada como ‘pobre’, una amplia variedad de comunidades que practican diferentes tipos de oficios y profesiones. Muchas de ellas viven en aldeas, pequeños pueblos y áreas periurbanas. Sus necesidades de información, educación y competencias a menudo difieren de quienes se ocupan en la agricultura y que tal vez vivan en zonas más aisladas del espacio rural. En la definición refinada, ‘desarrollo rural’ comprende la agricultura, la seguridad alimentaria, la educación, la infraestructura, la salud y el fortalecimiento de capacidades para quienes no están empleados en explotaciones agrícolas, las instituciones rurales y las necesidades de los grupos más vulnerables.

Para lograr un cambio significativo, los reformadores de los sistemas de educación deben evaluar la complejidad del entorno rural.

La estrategia que consiste en concentrar las políticas de educación para el desarrollo rural en la expansión de la educación agrícola en los niveles secundario y superior ahora se considera en gran medida obsoleta. Para afrontar los retos que encara el mundo rural de hoy se requiere una visión integral de la educación, centrada en el acceso a

una educación básica de calidad para todos. Objetivos como la seguridad alimentaria, la reducción de la pobreza y la satisfacción de las necesidades del mercado de trabajo rural necesitan que las políticas de desarrollo rural presten mayor consideración a la educación básica y a las estrategias que reconocen plenamente la naturaleza particular del entorno rural.

Propósito y alcance del libro

A fin de avanzar en esta línea de pensamiento y capitalizar operacionalmente las lecciones de ella derivadas para guiar a los países en la reforma de sus políticas de educación, formación y desarrollo rural, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación ha conjugado sus esfuerzos con los del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación de la UNESCO para realizar una investigación a nivel internacional sobre educación y desarrollo rural. Como resultado de esta iniciativa conjunta, el primer objetivo de este libro es evaluar el estado de la cuestión desde el punto de vista de las políticas públicas y los marcos conceptuales sobre los que esas políticas se basan. También tratará de iluminar lo que se podría denominar ‘prácticas idóneas’.

Se trata de que los hallazgos de la investigación sirvan no de modelos, sino más bien de puntos de referencia para todos los que buscan maneras de desarrollar la educación en las áreas rurales y contribuir más eficazmente al desarrollo rural. Los hallazgos serán difundidos ampliamente a nivel internacional y posibilitarán consultas con los países interesados a nivel regional y, en algunos casos, nacional, así como con la comunidad de proveedores de fondos, a fin de asegurar que las necesidades de aprendizaje de la población rural se tomen en cuenta realmente en las políticas de asistencia a la educación. El libro también será un instrumento para apoyar las actividades operacionales del programa emblemático de “Educación de la población rural”, una iniciativa mundial mancomunada, coordinada por la FAO y la UNESCO como parte de la estrategia de la educación para todos.

El análisis no pretende ser exhaustivo y algunas áreas, como los servicios de extensión y la educación a distancia que se abordan en publicaciones recientes de la FAO, fueron dejadas de lado deli-

beradamente. Otras áreas importantes pueden haber sufrido debido a las opciones hechas en la investigación. La selección de las experiencias nacionales se concentran en los países en desarrollo y pretenden, en la medida de lo posible, equilibrar los ejemplos entre las regiones. Sin embargo, la disponibilidad de información no siempre permitió que esto fuera factible. También es posible que el libro haga excesivo hincapié en la descripción, el análisis y las discusiones de política, evitando dar consejos específicos y prácticos sobre el “cómo hacerlo”. El lector que busque “recetas” se decepcionará por el hecho de que éstas no existen. Las comunidades rurales deben fortalecer sus capacidades humanas e institucionales para lograr el desarrollo e implementar estrategias a largo plazo que concreten el cambio. Por tanto, hay mucho espacio para un sólido seguimiento del proceso de consulta a nivel nacional en el trabajo con los actores interesados en el desarrollo rural y la educación para proseguir el proceso que sea capaz de generar estrategias nacionales específicas.

Estructura del libro

El *Capítulo I* presenta una introducción contextual y teórica al nuevo pensamiento sobre el desarrollo rural y la reducción de la pobreza, así como un debate sobre la contribución de la educación al desarrollo rural. En el *Capítulo II*, el libro analiza detalladamente la oferta de educación básica en las áreas rurales y ofrece algunas orientaciones de política para su mejora. Además de explorar una dimensión particular de la educación básica, el *Capítulo III* consagra atención especial a las estrategias que vinculan la educación formal con el entorno de los estudiantes, incluyendo la agricultura y el aprendizaje basado en la utilización de huertos. La intención, aquí, es brindar información actualizada y nuevas perspectivas sobre aspectos muy debatidos que a menudo se asocian con las áreas rurales, si bien su aplicación es mucho más amplia. El *Capítulo IV* pasa del análisis de la educación al del trabajo y analiza las implicaciones de la transformación de los mercados de trabajo rurales sobre el desarrollo de competencias. Una preocupación especial es el crecimiento del empleo no agrícola en el área rural y la necesidad de ampliar el foco de la política de la educación y formación agrícolas a la educación técnica y profesional para el desarrollo rural. Este debate se retoma en el *Capítulo V*, que aborda las competencias de más alto nivel y la contribución de la educación superior al desarrollo rural. Se presta

especial atención a la reforma de las instituciones de educación superior agraria y se presentan lecciones basadas en estudios de caso para documentar prácticas idóneas en materia de reforma institucional. Finalmente, el *Capítulo VI* se concentra en los principales hallazgos de la investigación y analiza las implicaciones de política y las respuestas posibles de los proveedores de fondos y los países.

Cada capítulo se puede leer independientemente, pues el libro ha sido concebido para dar oportunidad a que los lectores familiarizados con el área de la educación para el desarrollo rural puedan abordar directamente su campo específico de interés. Los responsables de la formulación de política que están interesados sobre todo en las orientaciones clave para la reforma pueden optar por empezar su lectura con el último capítulo.

Capítulo I

Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia

David Atchoarena y Charlotte Sedel

Introducción

Repensar la educación en las áreas rurales requiere, en primer lugar, analizar las características del sector rural, especialmente en los países en desarrollo, y luego considerar el lugar de la educación en el debate actual sobre el desarrollo rural. En gran medida, las áreas rurales han sido descuidadas en las políticas de desarrollo. Asimismo, la dimensión rural de las cuestiones de la educación básica en la mayoría de los países en desarrollo ha sido muy desatendida durante la década de los noventa. Sin embargo, mucho se ha escrito sobre el lugar de la agricultura en la educación primaria y sobre el efecto de la educación en la productividad de los agricultores. En otras palabras, observar la educación en el contexto del desarrollo rural y la seguridad alimentaria no constituye en sí mismo un nuevo enfoque. Lo que ha cambiado recientemente es el contexto en el que el desarrollo rural tiene lugar, el marco conceptual en el que se lo concibe y las vías exploradas para vincular el entorno rural con el aprendizaje. Este primer capítulo pretende definir este marco de referencia fáctico y conceptual.

Los hechos y las cifras básicos ayudan a comprender la necesidad de dedicar más atención a las áreas rurales. Se estima que en las próximas dos décadas la mayoría de la población que vive en los países en desarrollo seguirá siendo rural. Esto implica que, durante este período, el reto del desarrollo seguirá estando relacionado con las tendencias y condiciones de las áreas rurales. Por tanto, lograr los objetivos establecidos por la comunidad internacional para el año 2015, más específicamente aún, la reducción de la pobreza y la educación básica, requerirá hacer hincapié particularmente en las áreas rurales.

Un aspecto importante del debate sobre la agricultura en la educación básica y, en términos más generales, sobre la educación en

las áreas rurales, es la cuestión de si ella conduce a una mayor productividad agrícola. A menudo se ha asumido que existe una relación causal entre educación y productividad agrícola. Sin embargo, esta presunción ha sido puesta en tela de juicio frecuentemente, en parte porque es muy difícil calcular de manera precisa la contribución de la educación al crecimiento económico.

La agricultura se ha “enseñado” en las escuelas de muchos países durante largo tiempo, con diversos grados de éxito en relación con los resultados esperados de su inclusión en el currículo. El valor de la agricultura como una parte intrínseca del currículo de la escuela rural ha sido fuertemente cuestionado durante muchos años ahí donde se ha implementado ya sea como una actividad manual agregada al currículo escolar (Benin, Burundi, Colombia, Congo, Gambia, Seychelles, Sri Lanka, Uganda y Zambia, para sólo mencionar algunos países) o como un área temática diferenciada del currículo (como en Botswana, Côte d’Ivoire, Kenya, Lesotho, Malawi, Rwanda, Swazilandia y Tanzania). El debate sobre la agricultura en la escuela primaria se calmó parcialmente hacia fines de la década de los noventa. A menudo, la agricultura no se percibe como un área prioritaria, debido a las múltiples limitaciones que en el pasado dificultaron su enseñanza eficaz en las escuelas primarias.

Sin embargo, pensar acerca de la contribución de la educación al desarrollo desborda ampliamente el contexto escolar. A comienzos de la década de los setenta, la noción de «educación básica» se definía en un sentido más amplio, refiriéndose a la adquisición del conocimiento y el saber hacer en campos complementarios tales como la alimentación, la nutrición, la higiene, la salud, la planificación familiar, etc. Por tanto, el debate sobre educación y desarrollo rural comprendía varias formas de educación no formal, incluyendo los programas de alfabetización de adultos.

El breve análisis que brinda este primer capítulo es necesario para recordarnos que la problemática de la educación y el desarrollo rural es recurrente. Aunque se reconoce el carácter singular del contexto actual y la renovación de los conceptos y enfoques del desarrollo rural, es importante tener presente las lecciones capitalizadas a partir de los esfuerzos realizados en el pasado para posibilitar que la educación desempeñe su papel en el desarrollo rural y la seguridad alimentaria.

1. La transformación del contexto rural y la nueva agenda del desarrollo sobre la pobreza rural

1.1 *Definición de 'área rural'*

Antes de proseguir el análisis de las cuestiones rurales, parece importante definir el término 'rural'. En diferentes países puede haber diferentes percepciones de lo que es 'rural', lo que dificulta las comparaciones. Según la FAO, la definición del sintagma 'área rural' debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro está relacionado con el tipo de trabajo que realizan sus residentes. En primer lugar, el área rural es generalmente un espacio abierto, con baja densidad de población. Una elevada proporción del área no habitada o de tierra utilizada se destina a la producción primaria (minería, agricultura, ganadería, forestación, pesca). En segundo término, los residentes del área rural dependen en gran medida –directa o indirectamente– de estas actividades primarias de producción como sus principales, si no las únicas, fuentes de subsistencia. No obstante, llegar a disponer de una definición uniforme del sintagma 'área rural', que sea aceptado en todos los países y aplicable a cualquier situación, ha demostrado ser una tarea difícil, ya que la capacidad para soportar a una población está determinada en parte ecológicamente y lo que se considera 'urbano' o 'rural' podría estar definido política y administrativamente. Por ejemplo, hay áreas rurales en el Asia Sudoriental (Bangladesh e Indonesia, por ejemplo) con densidades de población que pueden ser más elevadas que en algunas áreas clasificadas como 'suburbanas' o 'urbanas' en América del Norte o Europa.

Por consiguiente, desde un punto de vista estadístico, la definición de 'área rural' varía mucho según los países. Tanto los criterios como los umbrales utilizados pueden ser diferentes. En países que toman en cuenta como criterio el tamaño de la población, la frontera puede ser diferente; por ej., 2.500 en México y 10.000 en Nigeria. Otros países no toman en cuenta el tamaño de la población, sino más bien el estatus administrativo o las instalaciones disponibles.

Incluso en un entorno más homogéneo como el de la Comunidad Europea, la definición de lo que es 'rural' no es fácil, como se refleja en la afirmación siguiente: "No existe actualmente ninguna demar-

cación geográfica precisa de las áreas rurales en la Comunidad Europea, ni una definición de lo que constituye una ‘población rural’ que se aplique coherentemente. En estas condiciones, cualquier cálculo de la población rural, ya se trate de un Estado Miembro o de una región, sólo puede ser aproximado y no se puede utilizar para efectuar comparaciones significativas” (Bodiguelin Gardou, 1991).

Si bien existe una idea común de lo que es ‘rural’, no existe una definición universal. En un esfuerzo destinado a aprehender el concepto de «ruralidad», algunos autores utilizan un enfoque que comprende varios criterios, definiendo ‘área rural’ como:

- un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan sólo una pequeña parte del paisaje;
- un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos;
- un asentamiento de baja densidad (entre 5.000 y 10.000 personas);
- un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas;
- la disponibilidad de tierra a un costo relativamente bajo; y
- un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura (Ashley y Maxwell, 2001).

Algunos autores agregan a esta lista el predominio de la pobreza, que sigue siendo más elevada en las áreas rurales, a pesar de la frecuente urbanización masiva (Wiggins y Proctor, 2001). Si bien las definiciones multidimensionales pueden ayudar a identificar las principales características de la ruralidad, no brindan un instrumento preciso que pueda tener un valor práctico. Sin embargo, las áreas rurales se pueden reconocer claramente. En una situación semejante, uno está tentado de adoptar la actitud de J. Robinson, a saber, si no podemos definir lo que es un elefante, podemos decir que vemos uno.

Si bien esta actitud pragmática puede parecer conceptualmente razonable, no resuelve los problemas prácticos que plantean las comparaciones internacionales. En la medida en que la definición utilizada en las estadísticas nacionales es estable en el tiempo, cualquier definición puede ser aplicable. El problema es mucho más complejo si se trata de comparar países.

Recuadro 1. Definición de ‘ruralidad’: cuestiones, implicaciones y perspectivas

Las oficinas nacionales de estadística son las que están en mejor posición para distinguir entre zonas urbanas y rurales en sus propios países (UN/ECOSOC, 1998, p. 31). Sin embargo, es importante disponer de una definición uniforme, aunque sea incompleta, de ‘ruralidad’ para poder hacer comparaciones. El *Anuario Demográfico de las Naciones Unidas* clasifica periódicamente a las poblaciones en localidades por grupos de tamaño, pero sólo lo hace para una minoría de naciones y generalmente para los núcleos de 20.000 personas como mínimo.

En su informe *World urbanization prospects*, la División de Población de las Naciones Unidas define ‘población rural’ como “la población que vive en áreas clasificadas como rurales, es decir, la diferencia entre la población total de un país y su población urbana”. En el mismo documento, el término ‘urbano’ es definido como “la población que vive en áreas clasificadas como urbanas según los criterios utilizados por cada área o país”.

Sin embargo, las diferencias en las definiciones nacionales tienen serias consecuencias para las comparaciones internacionales. Supongamos que el país A (Gabón) sitúa la frontera entre los núcleos rurales y urbanos en 2.000 personas y el país B (Nigeria) en 20.000 personas. Una proporción mucho más elevada de la población –y de los pobres de consumo, que disponen, por ejemplo, de menos de US\$ 1 al día– será clasificada como rural en B que en A, aun cuando la distribución real de la población entre los lugares de distinta dimensión sea idéntica en A que en B. En ese caso, la proporción del gasto público en salud, educación o ayuda alimentaria en las zonas rurales, definida oficialmente, sería mucho más elevada en B que en A. La migración de las zonas rurales a las urbanas parecerá mayor en A que en B debido a la definición del concepto «urbano», aun en el caso de que sea, de hecho, idéntica en los dos países.

Una posibilidad, que debe ser objeto de un examen urgente, es que el sistema de las Naciones Unidas pueda:

- a) prestar asistencia a los países para elaborar conjuntos de datos internacionales normalizados que indiquen la evolución del porcentaje de personas que vive en lugares de tamaños diferentes;
- b) publicar censos sobre lugares que no alcanzan un límite internacional común entre lo rural y lo urbano, por ejemplo, 5.000 personas, para utilizarlo en la labor de análisis;

- c) publicar y controlar la proporción de la población, mujeres, niños, pobres y analfabetos que viven no sólo en lugares de tamaños distintos, sino en lugares situados por encima del límite de población rural-urbano solamente en la primera fecha de un período intercensal. Se podría entonces distinguir el aumento real de la proporción de la población urbana de los efectos de la fijación de límites.

Fuente: IFAD, 2001; United Nations Secretariat, 2002.

1.2 Tendencias en las áreas rurales e implicaciones para los esfuerzos de reducción de la pobreza

Se calcula que durante las dos próximas décadas, la mayoría de la población que vive en los países en desarrollo seguirá siendo rural. Este es aún más el caso de los países menos desarrollados, en los que la población que vive en las áreas rurales representará todavía más del 55% del total de la población en 2030. En otras palabras, durante este período, el desafío al desarrollo seguirá estando relacionado con las tendencias y condiciones de las áreas rurales. Por consiguiente, lograr los objetivos definidos por la Cumbre Mundial de la Alimentación para el año 2015 requerirá hacer hincapié especialmente en las áreas rurales.

A pesar de este hecho, la decreciente atención que se presta a las cuestiones rurales se debe probablemente en gran medida a las tendencias demográficas mundiales y a la focalización de la atención en la urbanización y sus implicaciones para el desarrollo. En efecto, el siglo XX fue testigo de una importante redistribución de la población mundial hacia las áreas urbanas. Mientras que el 66% de los seres humanos vivían en áreas rurales en 1960, esta proporción había disminuido a 53% en 2000, lo que, sin embargo, constituye la mayoría de la población del mundo. Además, las proyecciones más recientes sugieren que la población rural de las regiones menos desarrolladas aumentarán muy lentamente hasta 2025. A partir de este período, se espera que la población rural de las regiones menos desarrolladas empiece a disminuir, siguiendo la tendencia experimentada por la mayoría de las regiones más desarrolladas desde 1950 (United Nations Secretariat, 2002). Exceptuando África y Oceanía, se espera que la población rural disminuya en todas las áreas entre 2000 y 2030.

Cuadro 1. Tendencias de la población rural por región y grupo de desarrollo, 1950-2030

Región	Población (millones)				Tasa de crecimiento (porcentaje)	
	1950	1975	2000	2030	1950-2000	2000-2030
<i>Población rural</i>						
- América del Norte	62	64	71	61	0,28	-0,49
- América Latina y el Caribe	97	124	127	116	0,55	-0,33
- Oceanía	5	6	8	10	0,98	0,61
- Europa	261	221	193	131	-0,60	-1,31
- Asia	1.155	1.805	2.297	2.271	1,37	-0,04
- África	188	304	498	702	1,94	1,14
Grupo de desarrollo	Población (miles de millones)				Tasa de crecimiento (porcentaje)	
<i>Población rural</i>						
- Mundo	1,77	2,52	3,19	3,29	1,18	0,10
• Regiones más desarrolladas	0,37	0,31	0,29	0,21	-0,45	-1,09
• Regiones menos desarrolladas	1,40	2,21	2,90	3,08	1,46	0,20

Fuente: United Nations Secretariat, 2002.

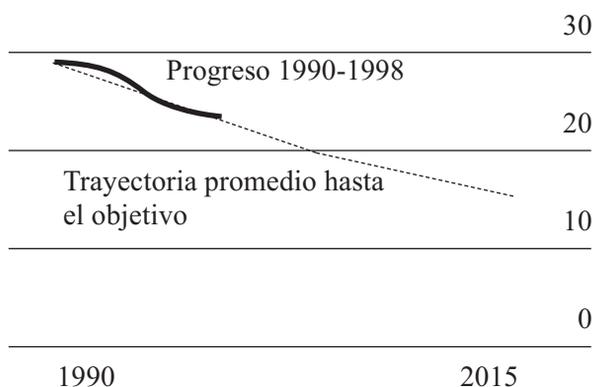
A pesar de que estas tendencias mundiales confirman el escenario de la urbanización, los datos disponibles también muestran el peso de la ruralidad. Vale la pena notar que el grueso de la población rural se concentra en algunos países: 35 países representan el 85% de la población rural del mundo en 2000. En 2030 se espera que Bangladesh, Pakistán e Indonesia se unan a China e India en el grupo de países que registran más de 100 millones de personas que viven en las áreas rurales. El crecimiento global de la población experimentado durante el período 1960-2000 produjo un considerable aumento del tamaño de la población rural que pasó de 2,0 mil millones en 1960 a 3,2 mil millones en 2000. Este incremento se debió principalmente al crecimiento demográfico de las áreas rurales en las regiones menos desarrolladas.

Para abordar las cuestiones del desarrollo rural es necesario tomar en cuenta las tendencias en la fertilidad y el crecimiento de la población rural. En particular, los cambios demográficos en las áreas rurales tienen implicaciones considerables sobre el ingreso de los hogares y la pobreza.

1.3 Áreas rurales, áreas pobres

La pobreza ha resurgido recientemente como el foco de atención de los esfuerzos para lograr el desarrollo sostenible a nivel internacional, como lo mostraron las conferencias internacionales convocadas por las Naciones Unidas en la década de los noventa, en particular la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social que se celebró en 1995. Las iniciativas y los esfuerzos de esas conferencias se presentaron conjuntamente en la Cumbre del Milenio realizada en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York del 6 al 8 de septiembre de 2000, en la que los países se comprometieron a erradicar la pobreza extrema en la primera década del siglo XXI y reducir sustancialmente la pobreza global.

Gráfico 1. Personas que viven con menos de US\$ 1 al día (%)



Fuente: United Nations Secretariat, 2002.

La comunidad internacional considera actualmente que la pobreza constituye el desafío más grande. Especial atención merecen los 1,2 mil millones de personas que viven con menos de US\$ 1 al día y, adicionalmente, los 1,6 mil millones de personas que viven con menos de US\$ 2 al día. Los esfuerzos para reducir la pobreza ocurren en un marco de referencia del desarrollo más amplio que fue aceptado en la Cumbre del Milenio celebrada en Nueva York en septiembre de 2000 (<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>).

Se podría esperar que una agenda semejante, que incluye la movilización contra la pobreza, lleve a prestar una mayor atención a las

cuestiones rurales. En efecto, en los países en desarrollo a menudo la ruralidad es sinónimo de pobreza. No obstante, a pesar de la significativa migración rural-urbana, la gran mayoría de los pobres es todavía rural. Los niveles promedio de ingreso siguen siendo más bajos en las zonas rurales que en las ciudades y una mayor proporción de la población vive por debajo de las líneas de pobreza especificadas.

Recuadro 2. La agenda internacional del desarrollo: los objetivos de desarrollo del milenio

Los objetivos derivan de los acuerdos y las resoluciones de las conferencias mundiales organizadas por las Naciones Unidas en la primera mitad de la década de los noventa. Estas conferencias brindaron una oportunidad para que la comunidad internacional acordara las medidas requeridas para reducir la pobreza y lograr el desarrollo sostenible.

Cada uno de los siete objetivos aborda un aspecto de la pobreza. Deberían verse conjuntamente, porque se refuerzan mutuamente. Tasas más altas de matrícula, especialmente de las niñas, reducen la pobreza y la mortalidad. La mejora de la atención de salud básica aumenta la matrícula y reduce la pobreza. Muchas personas pobres se ganan la vida gracias al medio ambiente. Es necesario progresar en cada uno de los siete objetivos:

1. Reducir a la mitad la proporción de las personas que viven en la extrema pobreza entre 1990 y 2015 (véase el *Gráfico 1*) y reducir a la mitad la proporción de las personas que padecen hambre.
2. Universalizar la educación primaria de aquí hasta el año 2015.
3. Progresar en materia de igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer eliminando las desigualdades entre los sexos en la educación primaria y secundaria en 2005.
4. Reducir en dos tercios la tasa de mortalidad infantil entre 1990 y 2015.
5. Reducir en tres cuartos la tasa de mortalidad materna entre 1990 y 2015.
6. Brindar acceso a todas las personas que necesitan servicios de atención para la salud reproductiva en 2015.
7. Implementar estrategias nacionales de desarrollo sostenible en 2005, a fin de revertir la pérdida de recursos del medio ambiente en 2015.

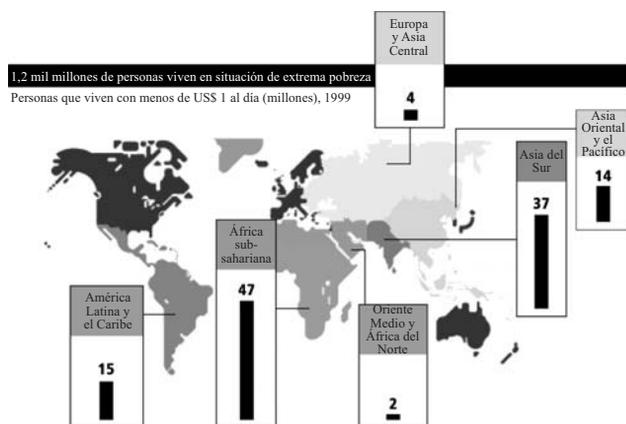
Fuente: United Nations Secretariat, 2002.

Se calcula que 1,2 mil millones de personas viven en situación de extrema pobreza, lo que significa que gastan menos de un dólar “estandar” al día. Entre ellos, el 75% vive en las áreas rurales (IFAD, 2001). Además, a pesar de la urbanización, se espera que el 60% de los

pobres del mundo seguirán siendo pobladores de las áreas rurales en 2020. En gran medida, reducir la pobreza requiere, en primer lugar, afrontar el reto de la pobreza rural. En el mundo en desarrollo, sólo América Latina contradice esta situación. En esta región, como resultado de los altos niveles de urbanización, la mayoría de los pobres vive en las áreas urbanas. Además, el nivel de desarrollo de las comunidades rurales difiere considerablemente dentro de un mismo país, según el grado de acceso a servicios vitales (carreteras, medios de comercialización, administración, escuelas, postas médicas). Las áreas rurales bien atendidas se encuentran en mejor situación que los asentamientos urbanos turgurizados. Esto tiene graves efectos sobre la calidad de la educación básica y las oportunidades para el desarrollo.

La distribución regional de la pobreza no ha cambiado mucho durante la última década. Ciertamente, está muy relacionada con el tamaño relativo de la población en las diferentes regiones del mundo en desarrollo. Asia del Sur sigue siendo la región con el mayor número de pobres y su número absoluto ha aumentado marginalmente, a pesar del crecimiento del PIB registrado. Por el contrario, en Asia Oriental, la segunda área de localización en función del número absoluto de pobres, la pobreza disminuyó significativamente debido al progreso económico registrado en China. La situación se sigue deteriorando en el África subsahariana, donde el número de pobres ha venido creciendo debido al estancamiento del ingreso per capita. África es la región con la mayor proporción de personas que viven en situación de pobreza.

Gráfico 2. Mapa de la pobreza



Fuente: United Nations Secretariat, 2003.

Los campesinos sin tierra y los trabajadores agrícolas estacionales a menudo constituyen la mayoría de los pobres de las áreas rurales. Sin embargo, en África, los pequeños propietarios conforman la categoría más grande de los pobres. Más allá de la dimensión ocupacional, en cualquier lugar los niños son más afectados por la pobreza que los adultos. En muchos países, la incidencia de la pobreza entre las mujeres es mayor que entre los hombres. Aunque los datos disponibles no apuntalan la opinión de que, en promedio, las mujeres son más pobres que los hombres, ellas tienden a ser más vulnerables. Entre otras razones, la discriminación es frecuentemente el resultado de factores culturales e institucionales, tales como las leyes consuetudinarias.

Cuadro 2. ¿Quiénes son los pobres?

Región	Agricultores de secano	Pequeños agricultores	Pastores	Pescadores artesanales	Trabajadores asalariados / carentes de tierras	Poblaciones indígenas; castas y tribus reconocidas	Familias encabezadas por mujeres	Personas desplazadas
AOC	✓							
AOM	✓		✓	✓				
AP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ALC	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
COAN	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

AOC: África occidental y central

AOM: África oriental y meridional

AP: Asia y el Pacífico

ALC: América Latina y el Caribe

COAN: Cercano Oriente y África del Norte.

Fuente: IFAD, 2001.

La persistencia de la cuestión de la pobreza y la reciente atención prestada a este fenómeno por la comunidad internacional no debería inducir a ignorar el hecho de que no se trata de una realidad nueva ni de una preocupación de política reciente. Se pueden encontrar pruebas de esta afirmación mucho más atrás, en la Edad Media dentro de la iglesia y más tarde en el siglo XVI, cuando aparecen los primeros signos de una política pública en favor de los pobres, incluyendo una distinción entre la pobreza rural y la emergente pobreza urbana (Lautier y Salama, 1995).

En 1975, el Banco Mundial publicó *The assault on world poverty – problems of rural development, education, and health*. Ya entonces la preocupación era que “el mayor número de pobres vive en las áreas rurales del mundo en desarrollo”. Por consiguiente, la publicación

hacia hincapié particularmente en el desarrollo rural, destacando que “lo que se requiere son mejoras en la producción y programas de mejoramiento de la nutrición, la salud preventiva, el mejoramiento del suministro de agua, la disponibilidad de instalaciones sanitarias básicas y la educación práctica”. La persistencia del tema de la pobreza en la agenda del desarrollo ilustra los resultados ambivalentes de medio siglo de esfuerzos nacionales y asistencia.

Sin embargo, existen diferencias entre la retórica de la década de los setenta y el nuevo discurso sobre la pobreza formulado desde fines de la década de los noventa. Reconocer la necesidad de escuchar a los pobres constituye probablemente un cambio importante en este enfoque. La amplia consulta lanzada por el Banco Mundial para escuchar las “voces de los pobres” en la preparación del *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/01* sobre pobreza y desarrollo es la mejor ilustración de esta nueva actitud (World Bank, 2000).

La nueva estrategia de desarrollo rural del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Asociación Internacional para el Desarrollo (BIRF/AID) apunta específicamente a focalizar su atención en los pobres de las áreas rurales (World Bank, 2002). El documento establece claramente que los objetivos de reducción de la pobreza no se lograrán a menos que la pobreza rural se reduzca rápidamente.

Situar la pobreza en un marco de referencia conceptual más amplio constituye también una característica de enfoques más recientes. La creciente referencia a los conceptos de «vulnerabilidad» y «subsistencia» marca la búsqueda de una mejor comprensión del entorno en el que se presenta la pobreza y un cambio hacia estrategias más globales de reducción de la pobreza (FAO, 2000b). En el marco de una subsistencia sostenible, reducir la pobreza no sólo implica un mejor ingreso; también incluye la oferta de opciones de subsistencia más amplias. Esto implica insistir más en las opciones que se encuentran en la interfaz entre producción agrícola y otras actividades. La emergencia de formas diversificadas de subsistencia contribuye a diluir el riesgo y reducir la vulnerabilidad.

La vulnerabilidad del pobre limita sus opciones de subsistencia. En muchos países, la vulnerabilidad ha aumentado recientemente como resultado de una prevalencia creciente del VIH/SIDA y disturbios

políticos. Los esfuerzos destinados a reducir la pobreza, especialmente en las áreas rurales, implican la reducción de la vulnerabilidad de las poblaciones pobres.

Al reconocer las ventajas de la diversidad de estrategias de los hogares pobres, el enfoque en la subsistencia tiende a cuestionar la ortodoxia de la reducción de la pobreza basada en la explotación agrícola (Ellis y Biggs, 2001). Si bien las estrategias de subsistencia rural renuevan potencialmente la inspiración para concebir estrategias de reducción de la pobreza, es necesario articular mejor sus implicaciones prácticas.

De esta manera, el debate sobre la contribución del crecimiento de la agricultura a la reducción de la pobreza está lejos de haber concluido. La evidencia empírica reciente confirma los efectos que tiene el crecimiento de la agricultura sobre la reducción de la pobreza. Algunos autores, si bien reconocen el valor de otros esfuerzos de desarrollo, consideran que el desarrollo de la agricultura sigue siendo el instrumento más poderoso para reducir la pobreza rural (Irz *et al.*, 2001).

El descuido persistente de las prioridades del desarrollo rural también puede conducir a generar otros problemas que pueden minar el logro de los objetivos nacionales del desarrollo. Esos problemas incluyen el analfabetismo, la expansión del VIH/SIDA y otras enfermedades endémicas, así como el aumento de la migración hacia las áreas urbanas. A su vez, esto puede conducir al crecimiento de los tugurios, el subempleo informal, la ruptura de la familia, el aumento de la alienación social, el incremento del crimen (incluyendo el que se relaciona con la droga), el aumento de las desigualdades en cuanto a la riqueza, la alienación política y la violencia organizada contra el Estado y, por tanto, la necesidad de aumentar la protección policial, el incremento de los costos del control de la contaminación, la sanidad, la salud y así sucesivamente.

1.4 Pobreza, seguridad alimentaria y globalización

A pesar del progreso realizado en la producción agrícola, el acceso limitado a los alimentos y una nutrición inadecuada siguen siendo la forma de pobreza más visible y grave. Por tanto, la

desnutrición y la inseguridad alimentaria persisten en muchas partes del mundo.

La Cumbre Mundial sobre la Alimentación, celebrada en Roma en 1996, reafirmó “el derecho de todos a tener acceso a una alimentación segura y nutritiva, coherente con el derecho a una alimentación adecuada y el derecho fundamental de todos a no sufrir hambre” (FAO, 1996). Hacer efectivo este derecho requiere que todos, en todas partes, puedan gozar de una verdadera seguridad alimentaria, que la FAO define como “una situación que existe cuando todas las personas, en todo tiempo, tienen acceso físico, social y económico a una cantidad suficiente, segura y nutritiva de alimentos para satisfacer sus necesidades dietéticas y preferencias alimentarias para tener una vida activa y saludable” (FAO, 2001*b*).

Actualmente, si bien se produce suficientes alimentos para todos en la tierra como para estar adecuadamente alimentados, desafortunadamente, la seguridad alimentaria no está realmente garantizada –en cantidad y calidad– en ninguna parte del mundo (FAO, 2001*b*). Según estimaciones de la FAO, alrededor de 799 millones de personas en los países menos desarrollados, 11 millones en los países industrializados y 30 millones en los países en transición están subnutridos, es decir, mal alimentados (FAO, 2002). Dos terceras partes de la población subnutrida se encuentra en Asia y el Pacífico, y una cuarta parte vive en el África subsahariana. Los países afectados más gravemente están localizados en el África Central, Oriental y Meridional, donde cerca del 44% de la población está subnutrida.

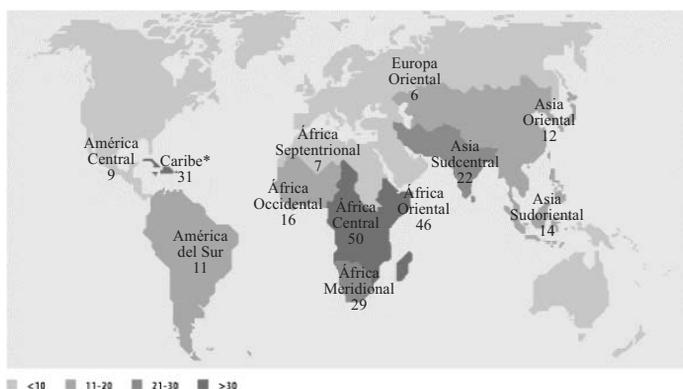
Cuadro 3. Prevalencia de la malnutrición, países en desarrollo, 1969-2030

	Porcentaje de la población						Millones de personas					
	1969-1971		1979-1981		1990-1992		1995-1997		2015		2030	
	1969-1971	1979-1981	1990-1992	1995-1997	2015	2030	1969-1971	1979-1981	1990-1992	1995-1997	2015	2030
Países en desarrollo	37	29	20	18	10	6	959	937	828	790	576	401
África subsahariana	34	36	34	33	22	15	88	125	162	180	184	165
Cercano Oriente/África del Norte	25	9	8	9	8	6	45	22	25	33	38	35
América Latina y el Caribe	19	13	13	11	7	5	54	46	59	53	45	32
Asia del Sur	37	38	26	23	10	4	267	337	299	284	165	82
Asia Oriental	43	29	17	13	7	4	504	406	283	240	144	86

Fuente: FAO, 2000*c*.

La evaluación conducida por la FAO cinco años después de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación mostró resultados ambivalentes. Si bien el número total de personas subnutridas en los países en desarrollo disminuyó en 40 millones, 93 de un total de 125 países en desarrollo y países en transición experimentan un problema de carencia de alimentos. Además, varios países del África subsahariana, y algunos de América Latina, han registrado significativas disminuciones en la disponibilidad de alimentos per cápita desde mediados de la década de los ochenta. Según la FAO, “de continuar el ritmo actual, tomaría más de 60 años lograr el objetivo” (establecido para 2015). En muchos países de bajos ingresos, la capacidad para producir alimentos se está deteriorando como resultado de la erosión del suelo, la carencia de agua y la demografía. Una situación semejante conduce a formular una pregunta clave: ¿habrá suficientes alimentos para las más de 8 mil millones de personas que se espera habrá en la tierra en el año 2030? Asumiendo la verosímil premisa de que el área de las tierras laborables no aumentará, parece evidente que a fin de nutrir todas las bocas, la productividad agrícola tiene que aumentar varias veces más (Maragani, 2000).

Gráfico 3. Porcentaje de población malnutrida, por subregión, 1996-1998



*El promedio del Caribe está sesgado debido al elevado nivel de malnutrición en Haití.

Fuente: United Nations Secretariat, 2002

Sin embargo, la pauta actual de seguridad alimentaria muestra que la distribución de recursos es una cuestión central tanto a nivel nacional como internacional. La persistencia del hambre se debe en gran medida

a nuestra incapacidad para expandir más ampliamente el mejoramiento del rendimiento de la agricultura y asegurar que se distribuyan los recursos disponibles.

El contexto de las cuestiones alimentaria y agrícola en los países desarrollados ha cambiado profundamente durante el período reciente, debido al impacto de varios factores. El primero es el cambio global en el modo de regulación económico y social, con el continuo fortalecimiento de las políticas de liberalización comercial. También ha habido importantes transformaciones en los modos de producción y consumo de los productos agrícolas, particularmente en los productos alimentarios. Finalmente, los problemas ecológicos planteados por la explotación de los recursos naturales se han agravado en muchos casos, mientras que por el lado del consumo la disminución de la calidad de los productos alimentarios ha sido una fuente de ansiedad creciente.

La liberalización de las economías nacionales y el comercio mundial han cambiado fundamentalmente el problema del acceso a los productos alimentarios y la tierra:

- la liberalización conduce a una situación en la que ya no se busca el equilibrio entre la oferta y la demanda de alimentos mediante políticas de autosuficiencia, sino mediante un comercio creciente entre países que tienen un excedente de alimentos y países que tienen déficit;
- también conduce al abandono de políticas de reforma agraria que favorecen la promoción de explotaciones agrícolas privadas que están integradas plenamente en la economía de mercado.

Existen enormes diferencias de opinión en lo que respecta a las causas de la situación y las políticas que se debería adoptar (Berthelot, 2001). Estas diferencias tienen que ver con la oferta de productos alimentarios, con la demanda correspondiente y, lo que es más importante, con las relaciones entre la oferta y la demanda, es decir, con el comercio, cuyos fundamentos son en parte ideológicos y políticos.

Hasta comienzos de la década de los ochenta, la idea era de que cada país debería consumir primero su propia producción. Sin embargo, las políticas de autosuficiencia, especialmente cuando se basaban en la promoción de la agricultura no mecanizada, a menudo condujeron a límites económicos o políticos. Para los países expor-

tadores de recursos naturales, la disponibilidad de divisas facilitaba la adquisición de productos alimentarios en el mercado mundial. Además, en muchos países, la calidad y el precio de los productos locales no satisfacían los requerimientos de las poblaciones urbanas, cuya importancia demográfica y política creció considerablemente.

En términos más generales, estas políticas entraban en conflicto con las políticas de exportación de los países con excedentes de alimentos, que inundaban los mercados mundiales con sus productos a precios que hacían imposible que los productos locales compitieran con ellos. Buena parte de esto es el producto –y lo sigue siendo– del fuerte subsidio de la agricultura en la Unión Europea y los EE.UU (“*farm bills*”) [leyes agrícolas].

Gradualmente, el concepto de «autosuficiencia», condenado por los abogados del mercado libre, dio paso al de «seguridad alimentaria», que implícitamente integra el concepto de «comercio en el mercado mundial». ¿Debemos entender la «seguridad alimentaria» como un equilibrio entre la oferta y la demanda a nivel global, con los productores de excedentes compensando las carencias de otros países mediante sus exportaciones comerciales o su ayuda alimentaria?

Una concepción semejante de la seguridad alimentaria plantea por lo menos tres problemas:

- confiar en el mercado mundial para ofrecer alimentos a la población de un país significa someter la oferta de alimentos de ese país a las fluctuaciones del mercado. El problema es que, en el contexto de la liberalización, el mercado mundial de productos alimentarios está gobernado por el principio de “justo a tiempo”: ya no se mantienen existencias y reservas de alimentos, porque ellas agravan los déficit públicos, que se deben eliminar. La consecuencia de un enfoque “justo a tiempo” es que, en caso de un choque climático, económico (una devaluación) o político (un embargo), los países podrían retomar parcialmente políticas de autosuficiencia;
- los países menos desarrollados tienen poca capacidad de importación. Por consiguiente, están sujetos no sólo a las fluctuaciones del mercado, sino también, y lo que es más importante, al carácter incierto de la ayuda internacional que se supone debe ayudarlos a

reducir sus carencias de alimentos. Si se quiere que el concepto de “seguridad alimentaria” tenga significado efectivamente, debe integrar plenamente estos dos aspectos vitales: la reducción de la pobreza y la reducción de la vulnerabilidad;

- el problema económico del acceso a los alimentos está estrechamente relacionado con el problema político del control de los sistemas alimentarios. El resultado es que el comercio también está gobernado por fuerzas políticas. Además, el problema de la seguridad alimentaria se torna particularmente agudo cuando los países que sufren de desnutrición o malnutrición carecen de poder político.

En los mercados externos, las importaciones y las exportaciones están sujetas a la extraordinaria inestabilidad de la liberalización del mercado mundial y, por lo tanto, al riesgo de un sorpresivo giro en las condiciones del mercado para los productos alimentarios en que los países se han especializado, en concordancia con sus “ventajas comparativas”, para no mencionar el hecho de que los precios agrícolas en el mercado mundial muestran una fuerte tendencia hacia la baja en el largo plazo. Este también puede ser el caso en el mercado nacional, donde las políticas de ajuste estructural a menudo engendran una brusca caída de la demanda solvente.

Si bien la agricultura no mecanizada todavía emplea a un considerable número de personas, cada vez más está siendo marginada por la competencia de explotaciones comerciales intensivas en capital, las importaciones provenientes de países con una elevada productividad agrícola, la ayuda alimentaria, así como por las políticas nacionales e internacionales que discriminan a las explotaciones agrícolas de pequeña escala. Las consecuencias de todo esto se conocen bastante bien, incluyendo la migración rural-urbana y el creciente cultivo de productos ilícitos.

Si bien la respuesta a la inseguridad alimentaria basada en el mercado puede parecer aceptable para la mayoría de las economías avanzadas, la situación es muy diferente para los países de bajos ingresos y con déficit de alimentos,¹ que es donde vive la mayoría de la

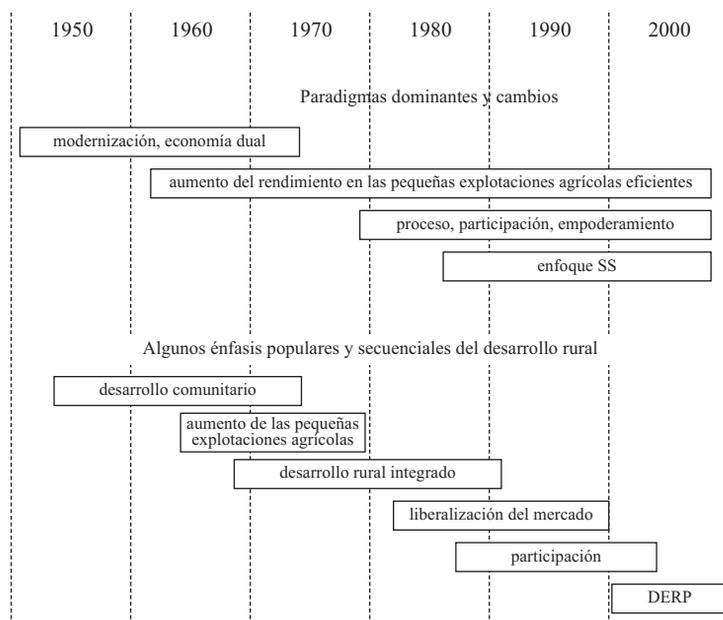
1. “Asumiendo una cifra umbral de 5% de población desnutrida, entonces se puede decir que 93 países de un total de 125 países en desarrollo y en transición [...] tienen un problema de carencia de alimentos” (FAO, 2001*b*).

población del mundo en desarrollo. “La interacción entre seguridad alimentaria y potencial de producción de alimentos es en buena medida un problema nacional en las sociedades pobres y dependientes de la agricultura. Existen muchas situaciones en las que el potencial de producción es limitado [...] y una buena parte de la población depende de tales pobres recursos agrícolas para obtener alimentos y, en términos generales, su subsistencia. A menos que se desarrolle la agricultura local o surjan otras oportunidades para obtener ingresos, persistirá la seguridad alimentaria determinada por el potencial de producción limitada, incluso en medio de un rico potencial a nivel mundial. No es exagerado afirmar que en esas situaciones es necesario desarrollar la agricultura nacional como una condición *sine qua non* para mejorar la seguridad alimentaria” (FAO, 2001b).

1.5 Nueva concepción del desarrollo rural

El debate sobre la educación en las áreas rurales está estrechamente relacionado con el concepto más amplio de «desarrollo rural». Como en el caso de la educación para la población rural, el desarrollo rural ha sido un campo muy productivo en los estudios sobre el desarrollo (Stamoulis, 2001; Ashley y Maxwell, 2001). En la década de los años sesenta, la Revolución Verde reflejó una visión del desarrollo rural asociado con explotaciones agrícolas de monocultivo en gran escala apoyadas por una inversión estatal masiva. Como en el caso de la educación durante la década de los setenta, un discurso significativo sobre la transformación de las áreas rurales y la reforma agraria encontró su inspiración en las teorías marxistas. En una perspectiva esquemática, la década de los sesenta podría ser vista como el período de modernización, la de los setenta como la era de la intervención estatal, la de los ochenta como la de la liberalización del mercado y el ajuste estructural, mientras que durante los últimos años de la década de los noventa se enfatiza conceptos y enfoques tales como «empoderamiento» y «supervivencia sostenible» en un contexto más amplio de estrategia de reducción de la pobreza (FAO, 2000; Ellis y Biggs, 2001). El gráfico siguiente ofrece una visión global de las tendencias en la concepción del desarrollo rural.

Gráfico 4. Temas dominantes y secuenciales en desarrollo rural



DR: desarrollo rural

SS: subsistencia sostenible

DERP: Documentos de Estrategia para la Reducción de la Pobreza

Fuente: Ellis y Biggs, 2001.

Un análisis comparado de las ideas actuales sobre desarrollo rural y educación muestra que hay mucha convergencia. Hoy, ambos campos reconocen principios similares de intervención, incluyendo:

- la focalización en la reducción de la pobreza;
- el reconocimiento del potencial del conocimiento endógeno;
- la promoción del uso de enfoques participativos;
- el énfasis en la participación de la comunidad;
- el afrontamiento de la abdicación del Estado en el contexto de programas de ajuste estructural y políticas de liberalización;
- la adopción de una visión global del desarrollo del área rural;
- la preparación de la población rural para empleos no agrícolas mediante el fortalecimiento de la capacidad para desarrollar el conocimiento y las competencias;
- la comprensión de la complementariedad de las relaciones urbano/rural;

- la promoción de alianzas con las ONG y la sociedad civil;
- la focalización en la problemática de género; y
- la focalización en la problemática del VIH/SIDA.

El paralelismo entre estas dos esferas del pensamiento y la práctica del desarrollo sugiere que tienen mucho que aprender la una de la otra.

Además de reconocer el carácter simbiótico del desarrollo rural y la educación, es importante destacar la transformación en curso del pensamiento sobre el desarrollo y sus implicaciones para la educación en las áreas rurales. En gran medida, durante cerca de dos décadas, las políticas de desarrollo han sido modeladas por dos enfoques del desarrollo que reflejaron contradicciones dentro del sistema de las Naciones Unidas. Por un lado, los organismos especializados de las NU hicieron hincapié en la justicia social y los derechos humanos. Por el otro, el denominado ‘consenso de Washington’ promovió un modelo de desarrollo basado en la liberalización, la desregulación, la privatización y el papel decreciente del Estado, que generalmente conduce al aumento de las desigualdades. Aunque las prescripciones asociadas son mucho más complejas, un resultado significativo de esta combinación de política ha sido una disminución del papel del Estado en el desarrollo (Kydd y Dorward, 2001). Se reconoce que muchos elementos del paquete de política aplicado con el apoyo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) reflejan una gran dosis de sentido común, incluyendo la disciplina fiscal, gasto público, prioridades, reforma fiscal y derecho de propiedad (Maxwell y Percy, en Stamoulis, 2001). Sin embargo, cuestiones tales como la liberalización del comercio, la privatización y la desregulación han sido más controvertidas.

Evaluaciones detalladas recientes del consenso de Washington hacen hincapié en el papel del Estado y en la necesidad de mejorar la calidad de las instituciones de un país (Stiglitz, 2002; Easterly, 2002).

Aún no ha concluido el debate sobre un posible posconsenso de Washington, pero es posible que conduzca a nuevos enfoques de las políticas de desarrollo, especialmente en los sectores de la agricultura y la educación. En concordancia con la creciente preocupación por la seguridad alimentaria y la reducción de la pobreza, hay quienes

sostienen firmemente que la agricultura de los países en desarrollo debería ser protegida por un mecanismo especial en la Organización Mundial de Comercio (Berthelot, 2001; Ziegler, 2002).² También se reconoce cada vez más la necesidad de prestar mayor atención a la inversión en capital humano para la agricultura y el desarrollo rural, empezando con la educación básica (Tomasevski, 2002).³

El reconocimiento de la educación básica como un prerrequisito para el desarrollo rural sostenible también es perceptible en la FAO, que en 2002 lanzó, en cooperación con la UNESCO, el programa emblemático “Educación de la población rural” (http://www.fao.org/sd/2002/KN0801_en.htm). (Véase el *Recuadro 2* del Capítulo VI). La acción para promover la educación básica en las áreas rurales comprende:

1. dirigirse a diversos actores sociales, focalizando la atención en la Educación para Todos, en armonía con el renovado compromiso de la comunidad internacional en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000) y en la declaración “Alimentos para todos” [*Food for All*] de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación.
2. contribuir a situar la educación en el centro de la agenda del desarrollo mundial y nacional, y en la agenda de la seguridad alimentaria, concentrándose en las siguientes prioridades:
 - ampliar el acceso a la educación y mejorar la asistencia escolar en las áreas rurales
 - mejorar la calidad de la educación
 - encontrar las formas adecuadas para incorporar el desarrollo rural y la seguridad alimentaria en el currículo de la educación básica.
2. El informe reciente del Relator Especial de las NU sobre el derecho a la alimentación (E/CN.4/2002/58) subraya que “existen profundas contradicciones internas en el sistema de las Naciones Unidas, que representan una suerte de esquizofrenia dentro del mismo. Por una parte, los organismos de las Naciones Unidas ponen el acento en la justicia social y los derechos humanos. [...]. Por otro lado, las instituciones de Bretton Woods, junto con el Gobierno de los Estados Unidos de América y la organización Mundial de Comercio se oponen en la práctica al derecho a la alimentación mediante el Consenso de Washington, poniendo el acento en la liberalización, la desregulación, la privatización y la limitación de los presupuestos nacionales de los Estados”.
3. Actualmente se realiza un gran esfuerzo para integrar el derecho a la educación a nivel global, tal como se refleja en el informe anual del Relator Especial sobre el derecho a la educación (E/CN.4/2002/60).

3. fortalecer la capacidad institucional en materia de planificación y gestión de la educación para el desarrollo rural y la seguridad alimentaria.

En la mayoría de los países, las políticas públicas no logran combinar e integrar el desarrollo rural y la educación básica. Esto se debe frecuentemente a la división de las responsabilidades a nivel nacional, con un ministerio que generalmente tiene la responsabilidad de la educación –especialmente de la educación formal– y tal vez varios otros ministerios (Desarrollo Rural, Agricultura, Forestación, Agua, Salud, etc.) que se ocupan de sus propios asuntos. Muchos proveedores de fondos tienen que trabajar por medio de un ministerio específico y, por tanto, el apoyo tiende también a fraccionarse. Este es un panorama común y más bien deprimente en términos del impacto de las intervenciones, con esfuerzos disipados y una falta de coordinación sobre el terreno, donde los movimientos de base necesitan apoyo. Brindar un marco de referencia conceptual sólido en el cual se pueda situar el apoyo al desarrollo rural y a la educación básica debería contribuir a aumentar la eficacia global de la política.

2. La contribución de la educación al desarrollo rural: expectativas teóricas, evidencia empírica y estrategias pasadas

2.1 *El reconocimiento gradual del impacto complejo y global de la educación*

2.1.1 Agricultura y crecimiento económico

Los teóricos del desarrollo de la década de los sesenta consideraban que el crecimiento de la agricultura era la fuerza motriz principal del desarrollo de una nación. Por ejemplo, Arthur Lewis escribió en 1954: “Si la agricultura se deprime, sólo ofrece un mercado estancado e impide el desarrollo del resto de la economía. Si se descuida el desarrollo agrícola, es más difícil desarrollar cualquier cosa: éste es el principio fundamental del crecimiento equilibrado” (Lewis, 1954).

La idea de que la agricultura desempeña un papel importante en el crecimiento económico global de los países en desarrollo parece

confirmarse por la existencia de una correlación entre aumento del rendimiento de la agricultura y aumento del producto total. De los 68 países para los cuales se dispone de datos confiables, 30 vieron aumentar su producción agrícola en más de 3% anual durante las décadas de los setenta y los ochenta. En todos estos países, la tasa promedio de crecimiento del PIB fue de por lo menos 2,5% durante el período, y dos tercios de los países con un fuerte crecimiento del producto agrícola también registraron muy altas tasas de crecimiento económico (por encima del 5% anual).

La siguiente cuestión fue cuáles son los factores favorables del crecimiento de la productividad agrícola. En uno de los trabajos seminales de la teoría del capital humano, Schultz (1961) observa que la educación explica la mayor parte del factor total de productividad y Becker (1964), en la primera edición de su *Human Capital*, formula esto en términos microeconómicos.

La teoría del capital humano considera la educación como una inversión “como cualquier otra” y como una generadora de externalidades. Por ejemplo, las personas efectúan elecciones relativas a su educación, pero esta elección tiene un fuerte impacto económico que se traduce en el aumento del factor total de productividad. El papel del capital humano en el crecimiento de un país fue el tema de un prolongado debate y diversos autores han tratado de ofrecer una demostración empírica de la relación entre educación y productividad agrícola en los países en desarrollo. La sección siguiente evalúa rápidamente los principales resultados de estos estudios empíricos.

2.1.2 Teoría del capital humano y estimaciones empíricas

Según la teoría del capital humano, el nivel de educación de la fuerza de trabajo agrícola influye sobre la productividad agrícola. Esta relación puede adoptar tres formas:

- la educación puede mejorar la calidad del trabajo de los agricultores haciendo posible que produzcan más con la dotación disponible de factores de producción (distintos del trabajo);
- la educación puede mejorar la eficiencia de la asignación de los recursos;
- la educación puede ayudar a los agricultores a elegir medios más eficaces de producción al adoptar nuevas técnicas.

La revisión de la literatura de Lockheed, Jamison y Lau (1980) frecuentemente citada pasa revista a 37 estudios realizados para demostrar la relación entre educación y productividad agrícola en 13 países en desarrollo, incluyendo a 10 países asiáticos. Todos estos estudios muestran que la educación de los agricultores tiene un impacto positivo sobre su productividad. Según estos resultados, la productividad agrícola de un agricultor con cuatro años de educación primaria es 7,4% más alta que el promedio. Este efecto es más fuerte en un entorno en proceso de modernización que en un contexto tradicional.

En un análisis complementario, pero más detallado, de 20 países de América Latina, Philips (1994) llega a los mismos resultados que los autores citados previamente, pero introduce una comparación entre Asia y América Latina. El impacto de la educación sobre el producto parece ser significativamente más alto en Asia que en América Latina, pero no se ofrece ninguna explicación de este resultado.

Las obras que abordan Africa son más raras. Moock (1973; 1981), verifica la existencia de una relación positiva entre educación y productividad del trabajo en la producción de maíz en Kenya.

2.1.3 Los límites metodológicos de los estudios empíricos y la necesidad de un enfoque global

Los estudios empíricos realizados para confirmar la existencia de la relación entre educación y productividad deben ser vistos con prudencia, ya que los niveles de educación y productividad pueden ser difíciles de medir.

a) Nivel de productividad

La productividad se mide a menudo sobre la base del aumento de la producción de alimentos. Una de las críticas que se dirige a este enfoque es que no toma en cuenta la diversidad de los sistemas de producción: los estudios empíricos se concentran generalmente en una sola actividad agrícola, omitiendo los efectos de la educación en otras actividades de producción agrícola y no agrícola.

En su análisis de los efectos de la educación sobre el producto agrícola en Côte d'Ivoire, Gurgand (1993) aísla el impacto de la

educación sobre el producto total agrícola y luego sobre la eficiencia técnica. Según estos datos, los hogares con mejor educación en Côte d'Ivoire tienden a reducir la parte que ocupa la agricultura en sus actividades a fin de pasar a otras actividades no agrícolas que generan más ingresos.

Este comportamiento supone una reasignación de los recursos que tiene un impacto negativo sobre la relación entre educación y crecimiento del producto agrícola, pero puede tener un efecto positivo indirecto sobre el desarrollo rural (véase más adelante: Massey *et al.*, 1993). En último análisis, la educación tiene un impacto sobre el desarrollo rural como un todo y no simplemente sobre el producto agrícola.

Los resultados obtenidos dependen del enfoque metodológico utilizado. El reconocimiento de este hecho justifica la transición de la educación agrícola a la educación para el desarrollo rural y la seguridad alimentaria.

b) Nivel de educación

- ¿Qué miembro de la familia se beneficia de la educación?

Diferentes estudios tienen distintas maneras de medir el nivel de educación. Algunos toman en consideración el nivel de educación del cabeza de familia, mientras que otros consideran el de todos los miembros de la familia que trabajan en la explotación. Además, la variable 'género' se toma en cuenta raramente, aunque las mujeres desempeñen un papel decisivo en el desarrollo. Estos factores hacen que sea difícil comparar los resultados de los diferentes estudios.

- ¿Qué indicador de nivel de educación se debe utilizar?

Este punto ha sido ampliamente debatido, dada la proliferación de modelos económicos que incorporan el capital humano. En estos modelos, el capital humano se expresa ya sea como una 'acumulación' o 'stock' (número de años de escolarización) o como un flujo (tasa de matrícula). (Berthélémy, Dessus y Varoudakis, 1997).

La tasa de matrícula, medida por el número de alumnos inscritos

en la escuela en relación con el número de niños en edad escolar, frecuentemente enmascara grandes desigualdades entre, por una parte, las áreas urbana y rural y, por la otra, entre los sexos. Además, esta tasa no ofrece información sobre la calidad de la educación.

De manera semejante, el ‘stock’ de capital humano, medido por el número de años de escolaridad, no corresponde necesariamente a un alto nivel de conocimiento. La frecuencia de las repeticiones no sólo aumenta la duración de la escolaridad, sino que también es testimonio de la baja calidad de la educación.

- ¿Qué tipo de educación se debe tener en cuenta?

La mayoría de los estudios empíricos sobre la relación entre educación y productividad se interesan en la educación formal. Sin embargo, la educación no se limita a la instrucción ofrecida en las escuelas, lo que implica que se ignora parte del fenómeno.

Estas cuestiones de orden metodológico reflejan la complejidad de las relaciones que vinculan la educación con el crecimiento del producto agrícola y el desarrollo rural. Esta conexión es sumamente difícil de determinar porque es influida por muchos factores sociales, institucionales, culturales, políticos y otros, que en la mayoría de los casos son interdependientes (Adelman y Morris, 1967).

En la década de los noventa se produjeron muchas críticas (Gurgand, 1993; Phillips, 1994; Pritchett, 1996; Orivel, 1995). Éstas no cuestionan la relación educación-productividad agrícola, pero condenan las limitaciones de un enfoque estrechamente económico. Al mismo tiempo iba surgiendo consenso sobre el hecho de que las personas no deben ser vistas como un medio, sino como el fin de todas las estrategias de desarrollo.

Desde comienzos de la década de los noventa, y particularmente como resultado del trabajo del PNUD sobre el Índice de Desarrollo Humano (IDH), gradualmente se obtuvo consenso sobre el hecho de que el desarrollo no se puede medir únicamente en términos de crecimiento económico. El desarrollo es un proceso complejo y multidimensional, que es el resultado de una combinación de varios factores: 1) crecimiento sostenido; 2) transformación de las estructuras

sociales y económicas; 3) progreso tecnológico; 4) modernización social, política e institucional; 5) mejoramiento global del nivel de vida de la población (Adelman, 2001).

2.2 La educación en las áreas rurales: aprender de las experiencias previas

Las políticas educacionales no deben descuidar las características y necesidades del medio rural. Por ejemplo, La Conferencia de Addis Ababa celebrada en 1961 reconoció la necesidad de “reformular el contenido de la educación a fin de adaptar los programas a las condiciones de la vida rural, crear vínculos entre la escuela y la comunidad local, y satisfacer las necesidades e intereses de la población rural”.

Durante las décadas de los sesenta y setenta, los numerosos debates sobre el papel que desempeña la educación en el crecimiento del producto agrícola condujeron a la aprobación de un conjunto de reformas en los sistemas educacionales. El objetivo principal de las reformas era lograr que las escuelas se aproximaran al mundo rural no sólo mediante la instrucción en técnicas agrícolas, sino también del uso de nuevos métodos de enseñanza.

A menudo, estas políticas han sido colectivamente conocidas como ‘ruralización’, pero de hecho este término evoca algunas prácticas utilizadas bajo el régimen colonial. Durante el período colonial, la ruralización de la educación fue una de las dos caras de la estrategia colonial: a) educación humanística para preparar a las élites y el personal de la administración colonial y b) una segunda vía de educación orientada hacia la práctica, destinada a la población rural.

En el contexto de la etapa posterior a la independencia, este concepto no refleja la complejidad de los esfuerzos efectuados para adoptar un enfoque educacional que asegure la pertinencia de la educación en relación con su ambiente, sin el propósito discriminatorio explícito en las estrategias de “ruralización” colonial.

Un primer enfoque trató de adaptar la educación primaria a las condiciones de vida específicas de las comunidades mediante el cambio de programas y contenidos (Erny, 1977). El propósito de esta

estrategia fue mejorar la integración de las escuelas en el contexto rural gracias al desarrollo de conocimientos y competencias prácticas compatibles con los requerimientos de la población y la preservación de los valores locales.

Sintetizando estos esfuerzos, la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Responsables de la Planificación Económica de los Estados Miembros de África de 1982 declaró que “desde fines de la década de los sesenta las políticas educacionales reflejan la preocupación de poner la educación, a todos los niveles, al servicio del desarrollo agrícola y rural. Se le debe dar una orientación ‘rural’ para estimular a un mayor número de alumnos a fin de que prosigan actividades agrícolas, para promover el desarrollo de las áreas rurales y, como resultado, disminuir la migración a las ciudades”.⁴

2.2.1 Hacer que las escuelas sean pertinentes para el medio rural

Las reformas y proyectos implementados para adaptar la educación primaria a las necesidades específicas de la población rural tenían por objetivo ofrecer educación y formación funcionales para dar a los niños un mejor conocimiento de su medio y enseñarles el oficio agrícola. Los objetivos de estos programas eran económicos y sociales.

En 1975, un seminario organizado por el IYPE sobre “Problemas en la Planificación de la Educación Rural”⁵ sugirió que se hiciera una distinción entre la ‘ruralización de los programas’ y la ‘ruralización de la educación’. El primer término remitía a una reestructuración de los programas escolares existentes para promover la adquisición de competencias agrícolas. El segundo comprendía varias medidas destinadas a “ofrecer escuelas a las áreas rurales, de modo que los niños que viven en ellas puedan recibir educación primaria”. Se puede notar que esta distinción no fue tomada en cuenta en la literatura sobre el tema, que indica no sólo cierta ambigüedad en la noción de «ruralización», sino también el pasó gradual del concepto de «educación agrícola» al de «educación básica en las áreas rurales».

4. UNESCO - ED-82/MINEDAF/ 3.

5. Seminario del IYPE sobre “Problemas en la Planificación de la Educación Rural”, 13-17 de octubre de 1975.

A comienzos de la década de los setenta, varios países (Rwanda, Malawi, Burundi, Etiopía) recibieron apoyo del Banco Mundial para reestructurar sus programas escolares a fin de que fueran más pertinentes para el desarrollo rural mediante la introducción de materias prácticas. En términos más generales, muchos países en desarrollo trataron de adaptar las escuelas al entorno rural y a las actividades agrícolas. Entre las medidas adoptadas para mejorar la pertinencia de la educación tenemos:

- Trabajo productivo en las escuelas

Las reformas curriculares estuvieron destinadas a hacer que la educación primaria fuera más pertinente, por ejemplo, mediante la introducción de actividades manuales en las escuelas rurales. Algunos países introdujeron materias prácticas para promover la adquisición de competencias ocupacionales que pudieran utilizarse posteriormente en el mercado de trabajo. Por ejemplo, la reforma de la educación emprendida en Rwanda en 1979 buscaba integrar el trabajo productivo en todos los niveles de la educación primaria. Las disciplinas prácticas constituyeron el núcleo de la educación ofrecida. El principal objetivo de este tipo de reforma fue integrar a los alumnos de las escuelas primarias en el proceso productivo rural, familiarizándolos con las actividades agrícolas a fin de que pudieran desarrollar óptimamente –junto con sus padres– los recursos disponibles en su entorno (Husén y Postlethwaite, 1994).

Inmediatamente después de la independencia, Mozambique, nutriéndose de la experiencia de las escuelas en las áreas liberadas durante la guerra de independencia contra Portugal, introdujo el trabajo productivo como un factor esencial en el desarrollo del nuevo ciudadano, el “hombre nuevo” de la tradición socialista. “Se creó una relación de asistencia mutua entre la escuela y los habitantes de las localidades gracias al intercambio de bienes y servicios. La educación estaba bajo la responsabilidad de quienes tenían que proveerla y de la comunidad. El espacio y el tiempo consagrados a la educación eran diferentes del espacio y el tiempo reservados para la producción, pero no estaban separados de ellos” (Gasperini, 1984).

La formación con brigadas de producción en Botswana condujo al desarrollo durante décadas de una sólida experiencia que será descrita en los capítulos siguientes.

La experiencia cubana en huertos escolares fue y sigue siendo famosa en todo el mundo, y ha inspirado a varios otros países (Gasparini, 1976).

En Burkina Faso la preocupación por tener en cuenta las condiciones económicas reales del país en las actividades de educación y formación llevó a que las autoridades crearan un sistema de escuelas rurales ya en la década de los sesenta. Se suponía que las escuelas rurales debían enseñar a leer y escribir a los jóvenes que habían pasado la edad de ingreso a la escuela primaria, así como formarlos en nuevos métodos agrícolas. El objetivo fue formar agricultores modernos capaces de introducir los cambios requeridos para el desarrollo.

En Zambia, la reforma del sistema de educación de 1977 consistió en la introducción de unidades de producción en las escuelas rurales, con el objetivo de desarrollar competencias que correspondieran a las necesidades de la economía, especialmente de los alumnos que habían abandonado el sistema formal de educación. Así, se suponía que esta reforma posibilitaría que los alumnos aprendieran técnicas de producción y promovieran el espíritu y la práctica de la autosuficiencia.

Hoppers brinda una visión panorámica de la variedad de experiencias nacionales en este respecto, señalando que la educación orientada hacia el trabajo buscaba “ayudar a los jóvenes para que adquirieran una comprensión básica de los aspectos técnicos, tecnológicos y organizacionales de la producción, así como el sentido del valor fundamental del trabajo en la sociedad”.⁶

Esta concepción de la educación estuvo acompañada en muchos casos por el objetivo de que las escuelas se autofinanciaran. En algunos países, como en Benin y Senegal, se trató de crear escuelas cooperativas capaces de generar un ingreso. Más tarde, el trabajo productivo en la escuela y la creación de escuelas cooperativas llegaron a considerarse medidas provisionarias en un contexto de restricciones presupuestarias y de ajuste estructural.

6. Pfeiffer y Wald, 1988, citado en Hoppers, 1996.

- Los huertos escolares como una forma específica de trabajo productivo basado en la escuela

El uso de huertos escolares fue, y lo sigue siendo todavía hasta cierto punto (véase el *Capítulo III*), una práctica ampliamente difundida en los países en desarrollo. Los huertos se utilizan como instrumentos de enseñanza en el que los alumnos ponen en práctica lo que han aprendido. Los huertos sirven como un medio de enseñanza y aprendizaje de técnicas agrícolas y de introducción de nuevas variedades de semillas o de nuevas y mejores tecnologías. Además, los huertos fueron considerados un medio para ofrecer alimentos a las cantinas escolares. En las áreas rurales más pobres, esta contribución también se consideró como una fuente importante de suplemento nutricional para los niños que no siempre recibían comidas regulares. Finalmente, los huertos escolares también se utilizaron para promover el respeto del trabajo manual, los vínculos con la comunidad, enseñar competencias para la vida diaria y promover una ideología (Riedmiller y Mades, 1991).

- Escuelas comunitarias/escuelas integradas

La idea principal detrás de las escuelas comunitarias era que “la escuela debe ocupar una posición central en la aldea a fin de ponerse plenamente al servicio de la comunidad y la educación de los niños debe vincularse a la de los adultos” (Erny, 1977). En esta perspectiva, el contenido de los programas escolares se debe basar en las necesidades reales de la comunidad.

En 1967, la “Declaración de Arusha” presentó a las escuelas comunitarias como una medio para crear un sistema educacional que corresponde a las necesidades de la agricultura, el sector dominante de la actividad económica. La educación primaria tenía que ser “práctica, utilitaria y pragmática” (Ergas, 1974). La idea era integrar la escuela en la comunidad circundante mediante la creación de una relación en dos direcciones: los alumnos participan en el trabajo de campo, en la construcción de carreteras, etc. y los padres se familiarizan con las actividades escolares como parte de un programa de alfabetización en gran escala. Además, los padres participan en la construcción de escuelas, programas de desarrollo, etc.

- **Lenguas de instrucción**

La cuestión de la lengua utilizada en la instrucción se ha debatido durante muchos años, incluso durante el período colonial. Considerando que la lengua materna es el mejor vehículo para enseñar, la Conferencia de Educación de Ministros celebrada en Lagos (Nigeria) en 1976 reafirmó la importancia de la utilización de las lenguas africanas como lenguas de instrucción durante los primeros años de la escuela primaria.

La cuestión está lejos de estar resuelta, pues sus implicaciones son multidimensionales (educacionales, sociales, políticas, económicas, psicológicas, técnicas, etc.) y la situación sobre el terreno es muy compleja, aunque sólo sea por el número de lenguas (a menudo excesivo) que se hablan en un país dado.

- **Mapa escolar, calendario escolar y ritmo de la educación**

Otra estrategia destinada a ampliar el acceso a la educación primaria en las áreas rurales fue introducir mayor flexibilidad en la manera como funcionan las escuelas. Esto se hizo estableciendo nuevas estructuras de educación primaria que fueran más flexibles que las normas y marcos de referencia tradicionales. El recurso a clases multiniveles, por ejemplo, hace posible atender áreas con baja densidad poblacional. En el entorno rural, el denominado sistema de ‘doble turno’ –dar a un profesor dos grupos de alumnos, uno en la mañana y otro en la tarde– permite que los alumnos sigan participando en las actividades económicas del hogar. Esto reduce el costo de oportunidad de enviar a los niños a la escuela y así ayuda a mejorar las tasas de retención. En esta misma perspectiva, se introdujeron horarios escolares flexibles en las áreas rurales a fin de que correspondieran a los ciclos diarios y estacionales de la producción agrícola. La reforma de la educación emprendida en Benin en 1977, por ejemplo, introdujo una modificación en el calendario escolar para armonizarlo con el calendario agrícola.

Las diversas medidas educacionales implementadas para hacer que la educación fuera más pertinente en relación con los intereses rurales son complementarias en la mayoría de los casos. Esas medidas constituyen un enfoque multidimensional que es tanto económico y social como educacional.

Sin embargo, estos esfuerzos a menudo entraban en conflicto con las numerosas dificultades que emanaban de la escasez de recursos disponibles por parte del gobierno para crear programas diversificados y material didáctico adecuado, así como para la provisión de textos escolares (King, 1975). Surgieron problemas adicionales en relación con la creación de programas adecuados para la formación de los maestros.

La inadecuada formación de los profesores de educación primaria y la falta de estrategias de motivación e incentivos ha sido un problema recurrente. Chengeta (1988), por ejemplo, observa que la mayoría de profesores de Botswana no ha recibido formación agrícola y que el resultado fue que no sólo eran incompetentes para enseñar esta materia, sino que también estaban poco motivados. Este fue también el caso en Malí, donde las actividades productivas en las escuelas sufrieron de la inadecuada formación de los profesores. En algunas escuelas, el equipamiento agrícola no se utilizó (Diarra, 1991), mientras que en otras se carecía de ellos (Gasperini, 1999).

Asimismo, algunos de estos programas encontraron la hostilidad de los padres de familia, quienes no veían la importancia de que sus hijos adquirieran conocimientos prácticos que ellos mismos podían ofrecerles. Para las familias, la decisión de enviar a los niños a la escuela significaba posibilitarles que adquirieran nuevos conocimientos a fin de escapar al trabajo en los campos y tener acceso a un empleo asalariado en las ciudades. Por ejemplo, los resultados de una encuesta realizada en 1980 por Riedmiller en 16 aldeas de Tanzania muestra que el 40% de los cabezas de familia encuestados preferían ver que sus hijos adquirieran oficios “no manuales”. En un estudio similar realizado en Camerún, Bergmann (1985) concluye que los padres de familia envían a sus hijos a la escuela para que puedan “escapar de la vida rural y encontrar un empleo en la ciudad”.

Esta crítica de los padres de familia revela la complejidad de la situación, porque muchos estudios muestran, por el contrario, que las familias no enviaban a sus hijos a la escuela porque estaban preocupados de que una escuela que no fuera adecuada a su entorno habría alienado a sus hijos de la familia y el medio rural. Además, algunos padres de familia consideran que es importante que la escuela no separe completamente a sus hijos de su ambiente.

El lento progreso en el aumento de la matrícula escolar en las áreas rurales remotas y el debate sobre la inadecuación de la escolarización en el medio rural contribuyeron a la emergencia de la educación no formal como una estrategia educacional válida para apoyar, complementar o, en algunos casos, sustituir al sistema formal (Evans, 1981).

2.2.2 Educación no formal en las áreas rurales

Pensar la contribución de la educación al desarrollo va más allá del contexto escolar. Ya en la década de los setenta, la noción de «educación básica» se había definido con respecto al mínimo de requisitos educacionales necesarios para posibilitar que todas las personas asumieran sus responsabilidades como adultos (Faure *et al.*, 1972; UNESCO, 1974; World Bank, 1974). Este nivel mínimo de educación varía de un grupo de personas a otro y remite a la adquisición de conocimientos y competencias en campos complementarios tales como alimentación, nutrición, higiene, salud, planificación familiar, etc. Por extensión, la percepción de las relaciones entre educación y desarrollo rural se amplía mediante la adquisición de conocimientos y capacidades funcionales que son utilizados en la vida familiar y son necesarios para mejorar las condiciones de vida (Botti, 1977).

La idea de un continuo que incluye educación formal, no formal e informal, que hoy es aceptada ampliamente en el contexto de la educación permanente, tiene sus raíces en la bien conocida distinción formulada por Coombs y Ahmed (1974). La educación no formal se define como “cualquier actividad educacional organizada y sistemática situada fuera del sistema tradicional de educación y destinada a brindar ciertos tipos de educación a grupos específicos de población, ya se trate de adultos o de niños”.⁷ Uno de los objetivos de la educación no formal es ampliar las oportunidades de aprendizaje a los niños no matriculados en el sistema tradicional de educación y satisfacer las necesidades de la población más eficazmente. La multiplicidad de formas y la flexibilidad de la educación no formal son ventajas importantes que promueven la adaptación de los programas a diferentes contextos

7. La educación informal se caracteriza por el “aprendizaje no estructurado que surge de la propia experiencia cotidiana y de los contactos con el propio medio socioeconómico”.

rurales. Los proyectos de educación no formal se caracterizan por su gran diversidad en función de sus métodos de enseñanza, las materias enseñadas, su financiación, sus objetivos, la población destinataria y la calificación del personal docente.

Coombs y Ahmed (1974) consideran diversas formas de educación no formal en el medio rural. Ellos empiezan singularizando los servicios de extensión, que se supone favorecen la transición de una agricultura de subsistencia a otra de mercado mediante la difusión de nuevas tecnologías. La formación agrícola apunta hacia la adquisición de competencias específicas y adopta un enfoque más institucional. Pero estos autores, que escriben en 1974, consideran ya que las comunidades rurales deben cambiar su comportamiento respecto del progreso y desempeñar un papel activo en el impulso al desarrollo (autoayuda cooperativa). Por consiguiente, el desarrollo rural exige un enfoque integrado que, además de facilitar el acceso a la educación y a nuevas tecnologías, movilice una gama de factores tales como el acceso al crédito, el transporte, la salud, etc.

El papel que la educación no formal puede desempeñar como complemento o incluso como sustituto del sistema de educación es aún más importante porque los gobiernos centrales han demostrado que son incapaces de satisfacer las necesidades crecientes de escolarización y porque los habitantes de las zonas rurales a menudo tienen poca o ninguna oportunidad de proseguir su educación en el nivel secundario, ya sea general o técnico.

La diversidad de proyectos de educación no formal hace difícil llegar a una evaluación global de su papel en el desarrollo agrícola. Sin embargo, la primera generación de experimentos de este tipo aportó muchas lecciones sobre lo que se debe hacer o no hacer para capitalizar el potencial existente en el medio rural a fin de mejorar el acceso a la educación para todos (Coombs, 1975).

La experiencia muestra, por ejemplo, que es esencial tener el apoyo de las autoridades políticas y de la población local para implementar proyectos educacionales. Por consiguiente, estos proyectos deben ser compatibles con una visión del desarrollo rural que influye sobre todos los sectores, incluyendo las actividades no agrícolas.

El uso de tecnología, especialmente de la radio y la televisión, como un medio para acelerar el proceso de instrucción y la alfabetización se difundió ampliamente en las décadas de los cincuenta y sesenta en los países en desarrollo. Estas nuevas tecnologías se introdujeron en situaciones de aprendizaje como un intento destinado a romper con el modo de instrucción “cara a cara” tradicional, que tenía un alto costo (Coombs y Ahmed, 1974). El uso de la radio experimentó una enorme expansión, pues es un medio de comunicación social bien conocido en las comunidades rurales. Sin embargo, los resultados no siempre estuvieron a la altura de las expectativas debido, especialmente, a la tendencia a descuidar las preocupaciones reales de los agricultores (World Bank, 1977).

Además, todos los países en desarrollo organizaron campañas masivas de alfabetización. Se proclamaba que la alfabetización es “un derecho fundamental de todo ser humano”⁸ y un instrumento de desarrollo socioeconómico. Muchos estudios de estos programas dan cuenta de estos programas que se implementaron con diversos grados de éxito en la década de los setenta (véase especialmente *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment* –UNESCO/UNDP, 1976– y las actas de la UNESCO/FAO Global Conference on Agrarian Reform and Rural Development [Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural de la UNESCO/FAO], celebrada en Roma en 1979).

En términos simplistas, se puede decir que la educación no formal ha sido objeto de dos críticas principales: una relacionada con su estatus marginal con respecto al sistema de educación formal y la otra con su bajo estatus social. Por ejemplo, la mayoría de los niños matriculados en las escuelas no formales no tienen la posibilidad de retornar al sistema formal de educación. Además, el currículo de la educación no formal generalmente no conduce a la obtención de un diploma que posibilita el acceso al mercado de trabajo. Por estas razones, en muchos casos las personas se dirigen hacia la educación no formal como resultado no de una verdadera elección, sino ante la imposibilidad de tener acceso al sistema de educación (Evans, 1981). Este fenómeno podría haber reforzado la idea de que la educación no formal es una “educación rebajada” [“cut-rate education”] a la que sólo

8. UNESCO, 1975.

asisten los grupos más desfavorecidos, cuyas perspectivas siguen siendo limitadas.

Los análisis comparados del rendimiento de los proyectos de educación formal y no formal son difíciles debido a sus diferencias de contenido, destinatarios, objetivos de aprendizaje, organización, etc. Si bien en teoría se presupone que las estructuras de educación no formal tienen costos relativamente bajos, en realidad, muchos de los proyectos se han concebido deficientemente y han mostrado que tienen un bajo rendimiento (Coombs y Ahmed, 1974).

Este breve balance nos recuerda que la problemática de la educación y el desarrollo rural es un tema recurrente. En todo el mundo se ha ejecutado una gran cantidad de proyectos y estudios con vistas a posibilitar que la educación desempeñe plenamente su papel en el desarrollo agrícola y rural de los países en desarrollo.⁹ Los resultados han sido ambivalentes: algunos proyectos dieron frutos, mientras que otros no lograron los resultados esperados, a pesar de la voluntad genuina de los gobiernos para que tuvieran éxito y del apoyo de los organismos internacionales y las ONG.

Treinta años después de los debates de la década de los setenta sobre el papel de la educación en el desarrollo rural, es sorprendente que surjan nuevamente las mismas cuestiones. Sin embargo, el contexto internacional de hoy ya no es el mismo. Durante los últimos diez años, más o menos, el contexto mundial ha sido objeto de una transformación radical, en particular con la expansión de la economía de mercado y la creciente interdependencia de los países y las políticas en el contexto de la globalización. En este nuevo marco, parece necesario reevaluar la cuestión del desarrollo de la educación a la luz de los nuevos problemas del desarrollo rural y la seguridad alimentaria. Naturalmente, esta posición se debe adoptar, en primer lugar, a nivel de la educación básica.

9. Véanse, por ejemplo, los resultados del proyecto de investigación del IPE ejecutado a comienzos de la década de los ochenta sobre el tema "Education and rural development" (Berstecher *et al.*, 1985). Un comentario digno de destacar proveniente de este trabajo: "La educación 'planificada' en términos convencionales tiende a ser disfuncional en relación con el desarrollo rural. Hoy es necesario que en la planificación se tenga una visión renovada de la cuestión social y política de cómo se pueden determinar y satisfacer las necesidades de aprendizaje...".

Bibliografía

- Adelman, I. 2001. “Cinquante ans de développement économique: les principales leçons”, *Revue d'économie du développement* (Paris, PUF), n.º 1-2, Juin.
- Adelman, I; C.T. Morris. 1967. *Society, politics and economic development – a quantitative approach*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Ahmed, M. 1983. “Critical educational issues and non-formal education”, *Prospects*, vol. 13, n.º 1.
- Ahmed, M.; P.H. Coombs. 1975. *Education for rural development – case studies for planners*, New York, Praeger Publishers.
- Ashley, C.; S. Maxwell. 2001. “Rethinking rural development”, *Development policy review*, vol. 19, n.º 4, pp. 365-425.
- Bairoch, P. 1992. *Le tiers monde dans l'impasse*, Paris, Gallimard.
- Becker, G. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research.
- Berthélémy, J-C.; S. Dessus; A. Varoudakis. Janvier 1997. *Politique économiques et croissances*, Paris, OCDE (Programme de recherche de l'OCDE).
- Bergmann, H. 1985. “Agriculture as a subject in primary school”, *International Review of Education*, vol. XXXI.
- Berstecher, D. 1985. *Education and rural development: issues for planning and research*, Paris, IIEP-UNESCO.
- Berthelot, J. 2001. *L'Agriculture talon d'Achille de la mondialisation – Clés pour un accord agricole solidaire à l'O.M.C*, Paris, L'Harmattan.
- Bhola, H. 1983. “Non-formal education in perspective”, *Prospects*, vol. 13, n.º 1.
- Botti, M.; M.D. Carelli; M. Saliba. 1977. *L'éducation de base dans les pays du Sahel*, Hambourg, Unesco Institute for Education.
- Bude, U. 1987. *The primary school's role in development: services for the improvement of local living conditions – facts and fallacies from Cameroon*, Bonn, DSE Workshop series.

- Bude, U. 1989. *The challenge of quality in primary education in Africa. From reform to crisis*, Bonn, German Foundation for International Development (DSE).
- Chengeta, J.G. 1988. *Report on regional agriculture*. Syllabus review workshops, Botswana, 3-30 October 1988.
- Coombs, P.H. 1975. "Education for rural development: some implications for planning", en IIEP, *The planning problems in rural education*. IIEP seminar, 13-17 October, Paris.
- Coombs, P.H.; M. Ahmed. 1974. *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Coverdale, G.M. 1974. *Planning education in relation to rural development*, Paris, IIEP-UNESCO.
- Cruziat, A. 1974. *Économie et éducation en milieu rural: panorama des expériences non conventionnelles de formation pour 14 États africains et malgaches*, Paris, Secrétariat d'État aux Affaires étrangères.
- Deblé, I. 1994. "Différenciations ou uniformisations?", *Afrique contemporaine* (Paris, La Documentation Française), n.º 172, octobre-décembre, pp. 9-32 (Numéro spécial: *Crise de l'éducation en Afrique*).
- Deleon, A. 1978. "L'éducation des adultes comme correctif de l'échec de l'éducation formelle", *Perspectives*, vol. VIII, n.º 2.
- Diarra, I. 1991. *Le travail productif à l'école primaire: une analyse de l'expérience malienne*, Paris, IIEP-UNESCO.
- Easterly, W. 2002. *The elusive quest for growth. Economists' adventures and misadventures in the tropics*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Ellis, F.; S. Biggs. 2001. "Evolving themes in rural development 1950s-2000s", *Development Policy Review*, vol. 19, n.º 4.
- Ergas, Z. 1974. "Systèmes éducatifs et dynamique du développement en Afrique. Une analyse comparée: Kenya versus Tanzanie", *Revue Tiers Monde*, vol. XV, n.º 59-60, juillet-décembre, pp. 695-705.

- Erny, P. 1977. *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan.
- Evans, D.R. 1981. *The planning of non formal education*, Paris, IIEP-UNESCO.
- FAO. 1996. *Rome Declaration on World Food Security and World Food Summit Plan of Action*, Rome, FAO (World Food Summit).
- FAO. 1997a. *Principles for developing an FAO strategy in support of agricultural education and training in: issues and opportunities for agricultural education and training in the 1990s and beyond*, Rome, FAO/SDRE.
- FAO. 1997b. *L'enseignement et la formation agricoles: difficultés et chances*, Rome, FAO.
- FAO. 1999. *Le cadre stratégique de la FAO, 2000 – 2015*, Rome, FAO.
- FAO. 2000a. *Inter-agency experiences and lessons*, Rome, DFID/FAO.
- FAO. 2000b. *Sustainable livelihoods – current thinking and practice*, Rome, DFID/FAO.
- FAO. 2000c. *Agriculture: towards 2015/2030*. Technical Interim Report. Rome, FAO.
- FAO. 2001a. *A compendium of FAO'S experience in basic education: All for Education and Food for All*, Rome, FAO.
- FAO. 2001b. *The state of food insecurity in the world*, Rome, FAO.
- Faure et al. 1972. *Apprendre à être*, Paris, Fayard-UNESCO.
- Fofana, A. 1997. *Éducation et travail productif en Afrique: bibliographie annotée (1970 – 1992)*, Dakar, BREDA (Series n.º 17).
- Gardou, C. 1991. “L'éducation rurale”, *Cahiers Binet Simon*, n.º 626-627, pp. 1-191.
- Gasparini, L. 1976. “Scuola e lavoro in Cuba socialista”, *Scuola e Città* (Roma, La Nuova Italia), n.º 4, Aprile.
- Gasparini, L. 1984. “Direction culturelle, éducation et développement au Mozambique”, *Revue Tiers Monde* (Paris, PUF), vol. XXV, n.º 97, janvier-mars.
- Gasparini, L. 1987. *Mozambique, éducation et développement rural*.

- Thèse de Doctorat de IIIème Cycle en Sciences de l'éducation.
Paris, Sorbonne, Université Paris V.
- Gasperini, L. 1989. *Mozambico, educazione e sviluppo rurale*, Rome, Iscos.
- Gasperini, L. 1999. *The Cuban education system: lessons and dilemmas*, Washington DC, World Bank.
- Griffiths, V.L. 1969. *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*, Paris, IIEP-UNESCO.
- Gurgand, M. 1993. "Les effets de l'éducation sur la production agricole. Application à la Côte d'Ivoire", *Revue d'économie du développement*, n.º 4, pp. 39-54.
- Hamadache, A. 1991. "Non-formal education: a definition of the concept and some examples", *Prospects*, vol. 21, n.º 1, pp. 111-124.
- Hoppers, W.; D. Komba. 1995. *Productive work in education and training – a state of the art in Eastern Africa*, CESO paperback n.º 21.
- Hoppers, W. 1996. *Searching for relevance: the development of work orientation in basic education*, Paris, IIEP-UNESCO.
- Husén, T.; T.N. Postlethwaite (Eds.). 1994. *International encyclopedia of education*, Oxford, Pergamon.
- IFAD. 2001. *Rural poverty report 2001: The challenge of ending rural poverty* (<http://www.ifad.org/poverty/index.htm>).
- Irz, X.; L. Lin; C.G. Thirtle; S.L. Wiggins. 2001. "Agricultural productivity growth and poverty alleviation", *Development Policy Review* Overseas Development Institute, vol. 19, n.º 4, pp. 449-466.
- Jamison, D.; L. Lau. 1982. *Farmer education and farm efficiency*, Baltimore, Johns Hopkins University Press/World Bank.
- Khan Mahmood, H. 2001. *Rural poverty in developing countries, implications for public policy*, Washington DC, International Monetary Fund.
- King, K. 1975. "Curriculum Development for basic education in rural areas", en IIEP, *The planning problems in rural areas*. IIEP seminar, 13-17 October, Paris.

- Kydd, J.; A. Dorward. 2001. "The Washington consensus on poor country agriculture: analysis, prescription and institutional gaps", *Development Policy Review*, vol. 19, n.º 4, pp. 467-478.
- Lautier, B.; P. Salama. 1995. "De l'histoire de la pauvreté en Europe à la pauvreté dans le Tiers Monde", *Revue Tiers Monde* (Paris, PUF,), vol. XXXVI, n.º 142, avril-juin.
- Le Than Koi. 1974. *Education in rural development*, Paris, UNESCO.
- Lewis, A. 1954. "Development with unlimited supplies of labour", *Manchester School of Economics and Social Studies*, vol. 22, n.º 2, pp. 139-191.
- Lindsey, J.K. 1975. "Rural education and under-development: aspects of the politics of education", en IIEP, *The planning problems in rural areas*. IIEP seminar, 13-17 October, Paris.
- Lockheed, M.E.; D.T. Jamison; L.J. Lau. 1980. "Farmer education and farm efficiency", *Economic Development and Cultural Change*, n.º 29, pp. 37-76.
- Lyons, R.F. 1975. "Administrative and organizational problems in rural education, with special attention to the modalities of community participation in decision-making". IIEP, *The planning problems in rural areas*. IIEP seminar, 13-17 October, Paris.
- Maguer, G. 1997. "Les écoles familiales agricoles : une expérience à vulgariser en Afrique", *Communautés africaines*, n.º 60.
- Malassis, L. 1966. *Développement économique et programmation de l'éducation rurale*, Paris, UNESCO.
- Malassis, L. 1973. *Agriculture et processus de développement*, Paris, UNESCO.
- Maragnani, A. 2000. *Dans les pays en développement, quelle démarche d'ingénierie?* Journées d'études 2000. Paris, ministère de l'Agriculture et de la Pêche.
- Massey, D.S.; J. Arango; G. Hugo; A. Kouaouci; A. Pellegrino; E. Taylor. 1993. "Theories of international migration: an integration and appraisal", *Population and Development Review*, vol. 19, n.º 3, pp. 431-466.
- Mingat, A.; B. Suchaut. 2000. *Les systèmes éducatifs africains – une analyse économique comparative*, Paris, De Boeck University.

- Moock, P.R. 1973. *Managerial ability in small farm production: an analysis of maize yields in the Vihiga Division of Kenya*. PhD Dissertation. New York, Columbia University.
- Moock, P.R. 1981. "Education and technical efficiency in small-farm production", *Economic Development and Cultural Change*, n.º 19, pp. 723-739.
- Orivel, F. 1995. "Éducation primaire et croissance économique en Afrique subsaharienne : les conditions d'une relation efficace", *Revue d'économie du développement*, n.º 1, pp. 78-101.
- Perraton, H.; D. Jamison; J. Jenkins; F. Orivel; L. Wolff. 1983. *Basic education and agricultural extension – costs, effects and alternatives*, Washington DC, World Bank (World Bank Staff Working Papers n.º 564).
- Phillips, J.M. 1994, "Farmer Education and farmer efficiency: a meta analysis", *Economic Development and Cultural Change* (Chicago, University of Chicago), vol. 43, n.º 1.
- Pilon, M. 1991. *Scolarisation et stratégies familiales – possibilité d'analyse à partir des données d'enquêtes démographiques*. IVE journée démographique de l'ORSTOM. Paris, ORSTOM.
- Pritchett, L. 1996. *Where has all the education gone?*, Washington DC, World Bank (World Bank Policy Research Working paper n.º 1581).
- Riedmiller, S.; G. Mades. 1991. *Primary school agriculture in sub-Saharan Africa: policies and practices*, Eschborn, GTZ.
- Riedmiller, S. 1991. *Polytechnical Education Support Programme. Evaluation Final Report*, Eschborn, GTZ.
- Romain, R. 1983. *Lending in primary education: Bank performance review (1962-1983)*, Paris, UNESCO/IIEP/IBRD Education Policy Division.
- Rouse, J. 2001. *Rural institutions and participation service-empowering rural producers' organizations in remote areas*, FAO, Rome.
- Schultz, T. W. 1961. "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-22.

- Stamoulis, G. 2001. *Food, agriculture and rural development. Current and emerging issues for economic analysis and policy research*, Rome, FAO.
- Stiglitz, J. 2002. *Globalization and its discontents*, New York, Norton.
- Taylor, E.; A. Yunez-Naude. 1999. *Education, migration et productivité – une analyse des zones rurales au Mexique*, Paris, OECD.
- Tomasevski, K. 2002. *Statement of the Special Rapporteur on the Right to Education*. United Nations High Commissioner for Human Rights, 58th session of the Commission on Human Rights, 3 April 2002, United Nations.
- Turnham, D. 1993. *Emploi et développement*, Paris, OECD.
- UNDP. 1996. *Human development report*, New York, UNDP.
- UNDP. 2000. *Human development report*, New York, UNDP.
- UNESCO. 1974. *L'éducation en milieu rural*, Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1976. *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment*, UNESCO/UNDP, Paris, UNESCO. Existe versión española: *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: una evaluación crítica*, Paris, UNESCO, 1977.
- UNESCO. 1982. *L'éducation et le développement endogène en Afrique: évolution, problèmes, perspectives. Conférence des ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la Planification économique des États membres d'Afrique*, Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1991. *World education report*, Paris, UNESCO.
- United Nations Secretariat. 2002. *World urbanization prospects. The 2001 revision, data tables and highlights*, New York, United Nations Secretariat, Population Division, Department of Economic and Social Affairs.
- Van Crowder, L., et al. 1999. *Agricultural education for sustainable rural development: challenges for developing countries in the 21st century*, Rome, FAO, Research, Extension and Training Division, Education and Communication Service (SDRE).
- Vidar, M.; S. Sensi. 2001. *The right to adequate food and its interrelations with other human rights*, Rome, FAO.

- Wiggins, S.; S. Proctor. 2001. “How special are rural areas? The economic implications of location for rural development”, *Development Policy Review*, vol. 19, n.º 4, pp. 427-436.
- World Bank. 1975. *The assault on world poverty – problems of rural development, education and health*, Washington DC, World Bank.
- World Bank. 1991. *World development report*, Washington DC, World Bank.
- World Bank. 2000. *World development report 1999/2000*, Washington DC, World Bank.
- World Bank. 2001. *Afrique: Stratégie de développement rural – de la théorie à la pratique*, Washington DC, World Bank.
- World Bank. 2002. *World Bank rural development strategy: reaching the rural poor*, Washington DC, World Bank.