

Educación y trabajo en el sector rural de América Latina y el Caribe*

Rubén Aguilar y Luis Barquera

I. INTRODUCCION

El presente texto tiene el propósito de mostrar la problemática actual y el contexto en el que opera la educación y el trabajo en el sector rural de América Latina. Asimismo, pretende establecer algunas ideas que ayuden a encontrar soluciones posibles a esta problemática. Ofrece también una propuesta metodológica para promover la educación para el trabajo en comunidades rurales empobrecidas.

La primera parte describe el marco de pobreza en el que vive el sector rural de nuestro continente. Se definen los rasgos generales del impacto que tuvo la llamada "década perdida" en los sectores rurales de América Latina, con base en los últimos informes de la CEPAL y el Banco Mundial. En la segunda parte se enfatiza la importancia que tienen las variables estructurales e históricas en las actividades de educación relacionada con el empleo y la productividad, para desde ahí recuperar los resultados de un conjunto de investigaciones que ayudan a comprender el estado actual de la educación formal y no formal en el agro. La última parte tiene el objetivo de caracterizar los

rasgos generales del consenso al que han llegado la mayoría de los investigadores, para definir acciones que tiendan a invertir la difícil situación que actualmente presenta la educación formal y no formal, tomando en cuenta el reducido gasto público destinado a la educación.

Con este documento, inscrito en el Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo PREDE/OEA/México/CEDeFT, queremos contribuir al análisis de la problemática y de los desafíos de la educación para el trabajo en la presente década. Asimismo, deseamos apoyar la cooperación técnica y el intercambio de experiencias educativas en el contexto latinoamericano, y promover procesos colectivos para la construcción de teorías y prácticas educativas más acordes con nuestra realidad.

II. LA "DECADA PERDIDA" Y EL SECTOR RURAL EN AMERICA LATINA

De acuerdo con los informes de organismos internacionales y oficinas de gobierno que observan el pulso económico del Continente, el último decenio de la historia de América Latina, antes que progreso y desarrollo, sólo significó estancamiento, retroceso, deterioro. Fue, en pocas palabras, una "década perdida".

En este lapso, mientras las economías latinoamericanas dejaban de crecer, la población en nuestros países pasó de 362 millones de habitantes en 1980 a 448 millones en 1989. La población económicamente activa creció aproximada-

* Este trabajo fue presentado en el Seminario Regional sobre Educación y Trabajo, celebrado en Río de Janeiro, Brasil, del 3 al 5 de junio de 1991. Rubén Aguilar es Asesor de la Dirección del CEDeFT y Coordinador de la Maestría en Planificación y Desarrollo. Luis Barquera es Investigador del CEDeFT.

mente al 2.8% anual. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL),¹ el producto interno bruto por habitante en la Región fue aproximadamente un 8% inferior al registrado en 1980 y apenas equivalente al de 1977. El crecimiento promedio (no ponderado) de los niveles de servicio de la deuda como porcentaje de las exportaciones, aumentó de menos de 2% anual entre 1970-1975, a 5% entre 1975-1980 y a 6.5% entre 1980-1987.²

En esta situación económica los programas de ajuste estructural, como respuesta a las dificultades en las balanzas de pago y que siguieron con apego estricto las directrices del Fondo Monetario Internacional (FMI), impactaron de manera negativa en el gasto social como porcentaje del gasto total del gobierno. La CEPAL afirma que la crisis económica debilitó la capacidad de las mayorías para adquirir servicios en el mercado y aumentó la demanda de servicios públicos en aspectos tan vitales como la educación y la salud, cuando de hecho se redujo el gasto *per capita* en estos rubros.

Otra manifestación del desgaste económico y social de la Región ha sido la creciente importancia de las migraciones de latinoamericanos y caribeños hacia Estados Unidos y Canadá. La emigración a las ciudades sigue teniendo su causa en la pobreza y depende, en medida crucial, de si las oportunidades de empleo son mejores o peores que en las zonas rurales. Sin embargo, de acuerdo con la CEPAL, en la década de los 80 se produjo un cambio cualitativo en el sentido de que las migraciones rural-urbanas en América Latina privilegiaron movimientos hacia ciudades medias, en vez de dirigirse, como tradicionalmente ha ocurrido, hacia las grandes urbes.

El estancamiento en la dinámica económica, el retroceso del empleo, el deterioro del salario real en la mayoría de nuestras naciones y las restricciones en el gasto público contribuyeron al aumento de la pobreza extrema.³ La CEPAL considera que en 1980 unos 112 millones de latinoamericanos y caribeños (35% de los hogares) vivían en la pobreza. Este número aumentó a 164 millones en 1986, lo que representaba el 38% de los hogares.

Si bien la crisis de los últimos diez años ha afectado a toda la población, su impacto ha sido mayor en los sectores rurales de las distintas sociedades latinoamericanas. En su Informe sobre el desarrollo mundial 1990⁴ el BM asegura que "la pobreza medida por los ingresos bajos suele alcanzar su peor nivel en las zonas rurales, aun teniendo en cuenta las diferencias, a menudo sustanciales, en el costo de vida en las ciudades y el campo". Los problemas de desnutrición, esperanza de vida baja y vivienda subestándar son, por regla general, más graves en las zonas rurales, a pesar de las elevadas tasas de urbanización en América Latina.

En países como Guatemala, Panamá o Perú, en los que se concentra más de la mitad de los pobres nacionales en

el sector rural, las tasas de mortalidad infantil son notablemente mayores que en los centros urbanos y se tiene un acceso a servicios, como el agua potable, claramente menor que en las ciudades.

Por otro lado, tenemos que la pobreza rural se distribuye irregularmente, lo que provoca graves desequilibrios regionales. Así, tenemos que el grado de pobreza puede variar en gran medida entre unas zonas rurales y otras de un mismo país. Por ejemplo, el nordeste del Brasil concentra a más del 50% del total de pobres, aunque representa sólo un 27% de su población total.

La mayoría de los pobres que viven en el agro latinoamericano se encuentran en regiones en las que la tierra cultivable es escasa, la productividad agrícola baja y las sequías, las inundaciones y la degradación ambiental son comunes. No es extraño, entonces, que la pobreza más extrema se concentre predominantemente en las zonas áridas o en las laderas de las montañas, que son ecológicamente más vulnerables. Esas zonas están con frecuencia aisladas, las oportunidades de empleo no agrícola son escasas y la demanda de mano de obra suele ser eventual. Para hacer frente a esta dramática situación los sectores más pobres del agro combinan muchas actividades diferentes para obtener ingresos; es común que trabajen la tierra, que sean artesanos en pequeña escala, pequeños comerciantes, cazadores, recolectores y jornaleros en diferentes épocas del año.

De acuerdo con el BM, los trabajadores por cuenta propia y los peones asalariados constituyen los dos grupos principales de pobres en el sector rural. El empleo no agrícola suele representar entre el 20 y el 30% del empleo rural en América Latina; consiste principalmente en industrias familiares, servicios y comercio, y suele ser altamente estacional o de jornada parcial. Por ejemplo, estudios realizados en la Región Occidental de Guatemala y en la zona septentrional en la Sierra Peruana⁵ han revelado que casi todos los agricultores pobres complementan sus ingresos agrícolas con la producción artesanal y el comercio en muy pequeña escala. En las unidades familiares más pobres, gran parte de este trabajo adicional lo realizan las mujeres. También en los últimos años, como producto de la crisis, se ha incrementado en el sector rural el empleo de mano de obra infantil. Muchas unidades familiares dependen de ella. Este trabajo se realiza a menudo a expensas de la escolarización de muchos infantes, porque los costos que implica para las familias más pobres enviar a un niño a la escuela exceden los eventuales beneficios futuros.

El BM establece en su estudio que existe una fuerte correlación entre la pobreza y la carencia de tierras en gran parte de América Latina; pero también explica que cuando los pobres poseen alguna parcela, ésta es con frecuencia improductiva y apartada de las zonas de riego, y

sus dueños, por lo general, no pueden mejorarla por falta de recursos y de acceso a la tecnología y el crédito.

Ante esta situación de pobreza en el campo, se puede verificar que los trabajadores rurales, sin tierra generalmente, se encuentran en peores condiciones que los pequeños propietarios, dado que han perdido posiciones por el alza de los alimentos y enfrentan una mayor competencia entre ellos mismos por puestos de trabajo.

El panorama que presentamos muestra algunos de los rasgos de la dramática realidad económica y social de nuestro continente, en especial de los habitantes del campo, que necesariamente deberían ser tomados en cuenta al momento de diseñar las políticas educativas de los países del área.

III. LA EDUCACION Y EL TRABAJO EN EL MEDIO RURAL

El impacto de la "década perdida" en las condiciones y oportunidades de las mayorías latinoamericanas, especialmente las ubicadas en el sector rural, ha venido a reforzar lo que numerosos investigadores latinoamericanos han demostrado en diversos estudios empíricos. Sylvia Schmelkes, por ejemplo, dice que tal vez el hallazgo más claro y congruente de los estudios en torno a la educación y la productividad sea la verificación de que las variables estructurales e históricas que determinan el aumento de la productividad agrícola, son mucho más importantes que las actividades de educación y extensión (Schmelkes, 1984: 186).

El optimismo de los planificadores de pasadas décadas, que veían a la educación como la principal promotora del desarrollo, se ha derrumbado ante el empobrecimiento generalizado de la población, en particular del sector rural. Actualmente, podemos ubicar con más claridad el desempeño "relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo agrícola, es decir, su papel fundamental como catalizador de condiciones preexistentes, mas no determinante del cambio tecnológico o del aumento de la productividad" (Schmelkes, 1984:186). Los sistemas educativos, hoy más que nunca, reflejan modelos económicos que los gobiernos eligen para el desarrollo de sus países y la estructura de clases en los que están insertos.

La relación desigual y asimétrica en que se encuentra el agro latinoamericano con respecto al medio urbano, se traduce en una economía subordinada y en un creciente deterioro de la producción y el nivel de vida en el campo. La población rural latinoamericana se ha venido desatendiendo desde el punto de vista social, económico y político. En lo que se refiere a la actividad educativa que se desarrolla en ese sector, tenemos que decir que su desempeño es cualitativamente deficiente y desadaptado de las condiciones de los campesinos (Schmelkes, 1984: 190). En

América Latina se distribuyen inequitativamente los servicios educativos, los currículos no responden a las necesidades y posibilidades de los distintos grupos sociales; los recursos no se aprovechan eficientemente, y los sistemas educativos se encuentran lejos de desempeñar eficazmente el papel que tienen asignado en relación con el desarrollo.

1. La educación formal

La educación formal presenta sus más grandes problemas de calidad en las zonas rurales, en parte como consecuencia de que los estados no han destinado al campo los mismos recursos y esfuerzos educativos que a la ciudad, y porque los modelos utilizados no han mostrado su utilidad para la vida en el campo. Sin embargo, está probada su importancia en estudios como el que se llevó a cabo en cuatro zonas temporeras productoras de maíz, que realizó el Centro de Estudios Educativos (CEE), de México, como parte de una investigación comparativa con Perú, Brasil y Paraguay sobre productividad y aprendizaje en el medio rural (Schmelkes, Rentería y Rojo, 1986: 63). La investigación confirma que la escolaridad se asocia en forma positiva con las variables dependientes de productividad e ingreso en casi todas las regiones y sectores campesinos analizados. En efecto, sabemos de su potencialidad, pero lejos de que la educación formal permita una movilidad social que garantice al individuo un resultado acorde con sus capacidades y esfuerzos, discrimina a los más pobres en favor de los que tienen más recursos, con lo que establece una clara diferencia entre los grupos sociales del campo.

Sólo los grupos más favorecidos económicamente pueden dar continuidad a su formación. La matrícula en la educación primaria de América Latina y el Caribe es del 82% de la población en edad escolar, pero sólo cerca de la mitad logra terminarla. Las escuelas rurales tienen porcentajes más bajos que las urbanas y se sitúan en tres años de escolaridad (CEDeFT, 1989).

Desde hace varios años, un amplio número de investigadores latinoamericanos están de acuerdo en que la movilidad social que puede experimentar el campesino a través de la escuela sólo puede darse cuando abandona el campo. La escuela no proporciona lo que el agro necesita. Queda constancia en toda la Región de que la escuela formal, las más de las veces, ignora o abiertamente deja de lado la cultura campesina en las zonas donde opera. En zonas indígenas ni la lengua es respetada. De esta manera continúa ampliándose la brecha entre zonas urbanas y rurales, se elimina el aporte cultural específico del campo, y se despoja a éste de sus recursos humanos más capacitados.

En síntesis, la mayoría de los sistemas educativos colaboran con la expulsión de la mano de obra mejor capaci-

tada y actúan en forma aislada y desvinculada de modificaciones importantes en las instancias económicas y de la vida de los campesinos. Pero también existen causas internas para el bajo desempeño de la escuela formal. El rezago escolar, en el que influye el modelo pedagógico de los maestros, que se expresa en la repetición de cursos o la deserción, también acaba reproduciendo las desigualdades originadas en el medio socioeconómico externo. Asimismo, tenemos docentes escasamente capacitados para su labor, quienes muchas veces no logran o no quieren vincularse con la problemática comunitaria. Un obstáculo al logro de una adecuada calidad educativa en el campo es el desarraigo de los profesores, que muchas veces el sistema refuerza con la falta de apoyo, bajos salarios y la asignación forzosa.

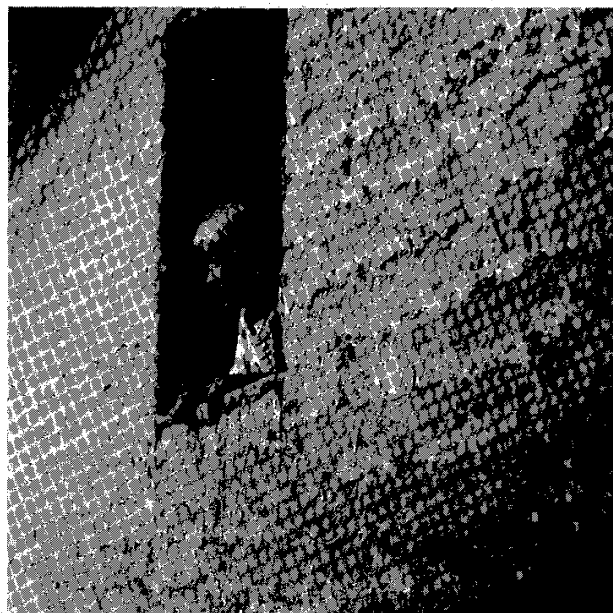
2. La educación no formal

De acuerdo con un conjunto importante de investigaciones y la experiencia de diversas instituciones que trabajan en el sector rural, se comprueba que la educación no formal de adultos ofrece mejores resultados que la educación formal cuando los programas se vinculan a procesos amplios de transformación (Schmelkes, 1988: 66). En la experiencia latinoamericana, la educación no formal -en los campos de la educación básica, la capacitación técnica o la capacitación social- muestra que cuando los programas operan desvinculados de un proceso amplio de transformación de las condiciones de vida, es decir, cuando no atacan la problemática económica, resultan irrelevantes. "Es la práctica productiva transformada la que produce resultados educativos mucho más importantes que los producidos por los cursos que se diseñan con esos mismos fines", señala Sylvia Schmelkes (1988: 66), al igual que otros especialistas.

Los programas de extensión agrícola no han tenido el éxito que se esperaba de ellos después de treinta años, aunque cada vez se les otorgue mayor importancia. Se ha visto, en primer lugar, que la extensión agrícola no sirve si está concebida como propuesta única para un conjunto de regiones con características diversas. En América Latina, el no tomar en cuenta la heterogeneidad y diversidad del campo sigue siendo una de las razones por las que se benefician de estos programas sólo los grupos campesinos que responden a las condiciones que supone el modelo empleado. Este modelo de extensión opera desvinculado de las posibilidades de transformación de la agricultura en condiciones determinadas. En vez de que las recomendaciones sean diferenciadas por tipo de tenencia, tamaño de predio y posibilidades económicas de los campesinos, como el crédito o la comercialización, son uniformes, por lo que sus efectos, en consecuencia, son selectivos (Schmelkes, 1984: 195).

Otro consenso relevante entre los investigadores es que el extensionismo está pensado fundamentalmente para elevar la productividad, antes que para mejorar el ingreso de los campesinos, y no está planteado en el marco de un proceso educativo, en la mayoría de los casos. Los contenidos de los programas de extensión están diseñados de arriba hacia abajo, no admiten el diálogo como método educativo en la participación campesina y nunca toman en cuenta la experiencia y tecnologías locales. La relación entre extensionista y campesino es una relación puntual, vertical y distante, entre otras razones porque el primero no conoce la realidad en la que se desenvuelve el segundo. La estructura misma de la extensión agrícola impide que el promotor se involucre en el medio en el que opera y realice diagnósticos particulares que iluminen el curso de su trabajo, ya que su labor está definida con anterioridad y se espera de él lo mismo que en otras zonas con realidades distintas.

En general, en el momento actual de la educación no formal en América Latina debemos profundizar aún más en el aprendizaje del adulto y aproximarnos con mayor precisión al conocimiento de las relaciones entre educación de adultos y el contexto socioeconómico y político circundante. La experiencia demuestra, finalmente, que los programas que vinculan educación con trabajo o producción tienen un alto potencial, a pesar de los condicionamientos estructurales ya señalados, siempre que se den bajo condiciones que propicien su desarrollo, como el apoyo a funcionarios locales y promotores de calidad, la atención individualizada y programas adaptados a la realidad local, así como amplia participación comunitaria.



IV. ¿QUE HACER?

El desafío actual de la educación en el campo consiste en conectarla verdaderamente con el trabajo y la productividad, en medio de este proceso de ajuste del que hemos hablado, es decir, en condiciones de limitado gasto público en educación.

El reto del desarrollo exige transformaciones en los sistemas educativos para que éstos respondan en lo posible a una realidad condicionada. Hay que hacer mucho con poco, y en el futuro próximo tal vez con menos todavía. La educación no podrá colaborar en el desarrollo si la planeación se encuentra desvinculada e ignorante, en el caso del sector rural, de la realidad de una población con bajos ingresos y pobreza extrema, que realiza un trabajo eminentemente manual y familiar, no tiene los mismos rasgos culturales que la gente de las urbes y recibe una suma de recursos (educativos, culturales, inversiones, etc.) inferior al de las ciudades.

A nivel macro, e independientemente de la crisis que todavía nos envuelve, es imperativo que los gobiernos hagan esfuerzos serios por modificar sus sistemas educativos de acuerdo a sus prioridades nacionales, entre las que debe ocupar un lugar relevante el sector rural. La inversión debe llegar al campo. Los recursos destinados al agro deben favorecer la captación de abundante mano de obra desempleada temporal y permanentemente. También tendrá que llegar la iniciativa educativa con un amplio conjunto de propuestas, acordes con la realidad de cada zona. Todo esto implica desburocratizar la educación y abrirla a nuevas posibilidades, mediante la incorporación de los aportes y experiencias de organismos y personas que han dado seguimiento a la educación rural en América Latina.

Actualmente se tiene una idea muy clara acerca de cómo se está enfrentando la relación entre educación y producción, y educación y empleo entre poblaciones con alfabetismo precario. "Postalfabetización y trabajo en América Latina" (Schmelkes, 1988 y Maggi, 1988: 93) -un reporte que involucra 76 experiencias (de las cuales la mitad se desarrolla en el sector rural) en 13 países de América Latina- muestra cómo los contenidos específicamente alfabetizadores tienen una escasa presencia en los programas estudiados y cómo, aun cuando se llegan a plantear objetivos de vinculación entre educación y trabajo, en la práctica las actividades productivas u organizativas funcionan de manera paralela, pero separadas, a las actividades netamente educativas. La tendencia a vincular educación con producción se define en el sentido de incorporar actividades productivas a programas educativos, más que a incorporar actividades educativas en programas productivos. La capacitación es la modalidad educativa más común en la mayoría de estos programas, aunque existan marcadas diferencias en cuanto a estrategias y

metodologías; la producción o el ofrecimiento de servicios es la actividad que aparece con mayor frecuencia, y no la producción directa de bienes y servicios. El estudio mostró que los logros de estos programas se fincaban en los siguientes aspectos: alta eficiencia terminal; el positivo papel que juega el sujeto organizado; una filosofía educativa acorde con los principios de la participación y el diálogo; presencia de programas dinámicos que modifican sus objetivos en función de la demanda de los destinatarios y evaluaciones realizadas; capacidad para generar materiales educativos requeridos, y conseguir resultados de aprendizaje (organizativos y de gestión; de toma de conciencia y valorales) y económicos (generación de empresas asociativas, mejoramiento del ingreso familiar) (Schmelkes, 1988: 66).

La experiencia latinoamericana nos indica que tenemos que pensar en la producción como eje central del proceso educativo y romper la contradicción educación-trabajo. Los educandos no deben ser objeto de un sistema que los hace producir, sino sujetos de un proceso productivo en el que al mismo tiempo se eduquen (Gutiérrez, 1988). En este marco, el núcleo generador de nuevas formas productivo-educativas debe ser, desde nuestro punto de vista, el mejoramiento del ingreso y de la calidad de vida familiar.

El trabajo productivo es educativo cuando tiene un carácter autogestionario. Una práctica productiva será educativa cuando los participantes sepan y comprendan el por qué y el para qué de sus acciones. Asimismo, es necesario darle mayor importancia al estudio de las mentalidades para proponer metodologías acordes con un tipo de adulto que realiza una gran cantidad de trabajo manual y percibe la realidad de una forma particular.

Las investigaciones que hemos revisado⁶ reconocen el papel de la comunidad. Su papel en el desarrollo exige concebir, diseñar y organizar los servicios educativos de acuerdo a las necesidades de los usuarios. Para que esto ocurra es necesario un nuevo tipo de maestro rural y suficiente apertura de parte de los estados para incorporar nuevos métodos y concepciones, y así poder reconverter la educación rural en América Latina.

Un primer paso para adecuar la educación formal a los nuevos retos debe estar dirigido hacia una planeación microrregional que tome en cuenta el conjunto de variables de orden económico y las características de los destinatarios. La negación de una realidad de gran diversidad cultural y de etapas de desarrollo dentro de un mismo país o, incluso, una misma región, seguirá impidiendo un uso eficiente de los recursos y una distribución más equitativa de las oportunidades educativas. En los casos de la educación formal en zonas indígenas ésta debe partir de una concepción bicultural e incorporar contenidos étnicos al currículo oficial. Una planificación de este tipo deberá partir de una comprensión concreta de la dinámica econó-

mica y social de la Región, para desde ahí vincularse a las características de la demanda de empleo y propiciar cambios a nivel de la comunidad.

Si verdaderamente se quiere invertir la tendencia de deterioro de la educación formal en el agro habrá que destinar a este sector a los mejores maestros o, por lo menos, capacitar a los que ya existen, para que conozcan las actividades productivas de la comunidad y vinculen a éstas los conocimientos del currículo. Los tiempos exigen un tipo de docente capaz de planear y evaluar su acción, utilizando instrumentos que le permitan dar saltos cualitativos en su conocimiento de la realidad y de los educandos. En general hablamos de llevar al campo mejores maestros, técnicos y universitarios, lo que implica una exigencia mucho mayor a nivel académico en todos los niveles, así como modificaciones curriculares, y permanente actualización y capacitación de los ya formados.

La planificación regional también debe comprender los programas de educación no formal, entendidos como extensión agrícola. Debe terminar la existencia de un modelo único de extensión que no toma en cuenta regiones heterogéneas y estrategias productivas diferentes ni las condiciones específicas de los productores.

La educación no formal de adultos puede constituirse en un valioso elemento para la transformación de la economía rural: la vía es fortalecer la organización y la capacidad de la gente del campo para negociar más favorablemente con el sistema en general.

Pero la educación no podrá lograr el cambio si no se dan las condiciones para que despliegue su potencialidad. Esto implica reestructurar el financiamiento de la educación y aumentar la eficiencia de la administración educativa. En fin, pensar de otra manera.

BIBLIOGRAFIA

CEDeFT. "Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo". México, 1989.

GUTIERREZ, Francisco. "La educación socialmente productiva". Oficina Regional OEI. Primera Conferencia Iberoamericana sobre Educación, Trabajo y Empleo. Alternativas para los años 90. La Habana 1988.

SCHMELKES, Sylvia. "Un enfoque en la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, México, 1984.

—. "El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, Vol. XVIII, Nos. 3 y 4, México, 1988.

—. "Postalfabetización y trabajo en América Latina. Informe final del estudio extensivo". Seminario Técnico Regional sobre Postalfabetización vinculada al Trabajo Productivo, UNESCO-OREALC-INEA-CREFAL, Pátzcuaro, 14-18 de marzo de 1988.

SCHMELKES, Sylvia., A. Rentería y F. Rojo. "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones de México". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, Vol. XVI, No. 2, 1986.

NOTAS

1) Los datos fueron tomados de *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90*, editado por la CEPAL (Naciones Unidas, febrero, 1990). Todas las referencias posteriores en las que se cita a dicha Comisión corresponden a este documento.

2) Este dato está tomado de Reimers, Fernando ("Deuda externa, ajuste estructural y educación en América Latina. Tiempos de crisis y reformas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, Núm. 1, p. 54, México. Véase también del mismo autor, "Deuda y educación. El impacto de la deuda externa y el ajuste en la educación de América Latina". En *Desarrollo y Cooperación*, No. 3, 1990, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional.

3) El Banco Mundial y la CEPAL manejan los siguientes criterios para medir la pobreza. El BM considera pobre a aquella persona que gana menos de 370 dólares anuales, e indigente a la que gana anualmente menos de 275 dólares. Para la CEPAL, pobre es aquel cuyos ingresos no cubren dos veces el costo de una canasta de alimentos básicos, e indigente a aquel que no puede adquirir ni una canasta básica

4) Todas las referencias al BM fueron tomadas del *Informe sobre el desarrollo mundial 1990*.

5) Los pobres del Perú son principalmente pequeños agricultores y pastores. Una encuesta realizada por el BM en 1985-1986, reveló que el 78% de los jefes de unidades familiares pobres se definen como trabajadores por cuenta propia, y el 71% afirmó ser asalariado en la agricultura. Las cifras correspondientes a todo el Perú son del 60 y 40%. En la sierra, la región más pobre del Perú, las cifras son todavía más altas.

6. Podemos citar: "Educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas" editado en 1987 por la Fundación para la Educación Superior, FES, con sede en Bogotá, y "Empleo y educación. Algunos elementos para la innovación educacional", de Patricio Montero, que aparece en *Modernización: un desafío para la educación*, libro de Marianda Cenri y otros, editado por el Programa Cooperativo CIDE/PIIE/OISE, en Santiago en 1988.