

Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana

JESÚS NÚÑEZ
Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela

1. La pertinencia de la educación rural

“La profesora nos ha enseñado a multiplicar, dividir, leer, escribir, a cómo hacer exposiciones, los proyectos productivos y a manejar las computadoras” (AR2)

Al abordar a los grupos campesinos sobre la relación que existe entre lo aprendido en la escuela y la utilidad práctica de esos conocimientos para la vida personal y social se encuentran preocupantes indicadores que revelan que algo está pasando con la escuela rural en su núcleo esencial: lo que enseña y cómo lo enseña. Es llamativo el hecho de que jóvenes y adultos consultados en la investigación sobre Saberes Campesinos: Implicaciones para una educación rural, concluida por el autor en el año 2003 (y publicada en el 2005), manifiesten que el aprendizaje logrado en la escuela rural sólo les ha servido para sacar cuentas de sus cosechas, leer las etiquetas de los “fumicidas” y orientarse cuando van a las ciudades.

Estos tristes resultados deben llamar a la reflexión de los gerentes educativos y de los maestros rurales, pues dejan ver que los significativos esfuerzos realizados por los maestros rurales, en sus 25 años de ejercicio profesional, se ven reflejados en esos exiguos logros. Entonces, ¿para qué sirve asistir a la escuela rural?, ¿es relevante que los niños inviertan 6 años de educación primaria para aprender los conocimientos básicos?, ¿para qué forma –o deforma– la escuela rural?

En este ensayo se problematizará la pertinencia de la educación rural en la perspectiva de varios estudiosos latinoamericanos, luego se establecerán las referencias teóricas sobre la pertinencia sociocultural y, por último, se presentaran unos criterios útiles para analizar la pertinencia sociocultural de la educación rural venezolana.

1.1 Una visión latinoamericana sobre los problemas de la pertinencia de la educación rural

En América Latina el Proyecto de la Modernidad trajo consigo el cambio acelerado de las sociedades tradicionales a modernas, en un período que se inicia a partir de 1850, a decir de Agustín Martínez (1995). Significó la desnaturalización de las relaciones sociales populares para la implantación y naturalización del saber eurocéntrico de la cultura occidental (Lander, 2000), bajo los presupuestos de la emancipación, expansión, renovación y democratización de los conocimientos científicos y tecnológicos generados en Inglaterra por la Revolución Industrial (García Canclini, 1989).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 52/7 – 10/06/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



Este período del pensamiento humano occidental es definido como “una etapa histórica y cultural cuyas premisas fundamentales suponen la autonomía para pensar, libertad de razonar, liberación individual, la formulación científica y la laicización del pensamiento” (Océano, 1994, p. XX), fenómeno que precisa de un “proceso abstracto de tecnificación y enajenación universal” (Arriarán, 2001, p. XX). Revela, por lo tanto, la capacidad del hombre para auto-realizarse y transformar su entorno natural y social a partir de los conocimientos producidos por la ciencia moderna.

Por lo tanto, una nueva manera de ser y estar en el mundo arropa y permea la cultura latinoamericana, ya trastocada profundamente por la conquista y la colonia española, otra vez desde la hegemonía del continente europeo. Ahora, la sociedad debe encaminarse por los caminos del progreso –de la mano de la tecnología moderna– para alcanzar el desarrollo económico. Sobre este nuevo proyecto civilizatorio se organizan los Estados-Nación para formar al ciudadano moderno. Para ello, los gobiernos de la región establecen las políticas, las leyes y los programas pertinentes para acatarlo. González (1992) considera que esto se lleva a cabo a través de tres proyectos: las Constitucionales Nacionales, el Manual de Carreño y las Gramáticas de la Lengua.

Los instrumentos mencionados gradualmente condujeron a “refinar” al sujeto latinoamericano desde la condición de parroquiano conservador hasta hombres modernos con comportamientos, actitudes y aptitudes universales, capaces de reproducir el proyecto modernizador. No obstante, la penetración de la modernidad en la región no fue un hecho uniforme sino lento y diferenciado, perturbado por las características pluriculturales de los países, por el grado de desarrollo socio-económico y por las condiciones de los regímenes políticos imperantes.

Es así, y bajo los lineamientos de “modernizar”, que las políticas educativas recurren a las teorías y métodos de la ciencia occidental para formar a los hombres y mujeres de los países latinoamericanos, hecho que es fácil de observar en los diferentes programas de educación (desde el preescolar hasta los doctorados), los cuales no difieren significativamente en los sistemas educativos de la región. Se enseñan, predominantemente, los saberes universales en los contenidos curriculares escolares no importando el lugar, el tiempo y las características socioculturales de los usuarios de la educación. Es una educación homogénea en contextos heterogéneos la que forma a los sujetos, especialmente para un mercado de trabajo capitalista.

En ese continuado esfuerzo de incorporar a los niños en edad escolar al sistema educativo, los países han ido luchando por disminuir el analfabetismo y aumentar los años de escolaridad, para ello diversifican y masifican los programas de educación a la población desescolarizada y en edad escolar. Los resultados, a la vez que premian a estas dos estrategias (en unos países más que otros), ponen en tela de juicio la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación. Estos indicadores son especialmente preocupantes en la educación rural latinoamericana por su carácter marginal y expulsora de la población, tal como ha sido “pensada” y operacionalizada por las políticas educativas nacionales.

Polan Lacki (s/f), desde el Brasil, observa que a pesar de que la población rural, hoy en día, tiene mayor grado de escolarización no obtiene en las escuelas las competencias mínimas para alcanzar un modesto empleo en las ciudades, y menos para asumir compromisos de mejorar los procesos de producción, incorporar al agro transformación y comercializar eficientemente los productos agrícolas generados en sus comunidades. Es decir, cómo hacer más rentable el trabajo de la tierra al aprender a

diagnosticar y resolver los problemas que afectan las ganancias de sus proyectos productivos. El autor plantea que:

[...] a excepción de lo que le fue enseñado en los **tres primeros años** (leer, escribir, efectuar 4 operaciones aritméticas, aplicar regla de tres y conocer el sistema métrico), prácticamente todos los demás conocimientos son irrelevantes para que ellos puedan tener un mejor desempeño en el trabajo y en la vida personal, familiar y comunitaria (p.4)

Los conocimientos enseñados en la escuela rural, en su mayoría, son abstractos, fragmentados y desvinculados de la vida y del trabajo. Esta apreciación es compartida por gran parte de los estudiosos considerados en esta investigación al tratar de explicar las causas que revelan los altos índices de deserción, repitencia y desarraigo de las personas del campo que han pasado por las aulas escolares.

Las afirmaciones realizadas por Lacki sobre la inutilidad de los contenidos curriculares enseñados para la vida de los educandos, como seres integrales e integrados a los mundos locales y globales, deja ver un problema de la falta de respuesta de la educación rural a tres preguntas fundamentales: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? (Enciso, 2001), con aristas teleológicas, axiológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas que son urgentes, importantes y necesarias para repensar la formación del hombre rural.

En las comunidades campesinas de inicios del siglo XXI es normal la asistencia de los niños a las escuelas rurales, así sean las escuelas más pobres ubicadas en los lugares más precarios y con los maestros menos preparados. Es un imaginario colectivo instalado en las mentalidades de las generaciones campesinas de los últimos 60 años. Se asume como una responsabilidad y una obligación, por encima de las leyes que lo exigen, darles educación a los hijos. Es un deber familiar que se cumple, quizás, sin valorar los beneficios e implicaciones que este acto producirá en las nuevas descendencias.

Aunque algunos autores señalan que los padres poco motivan a sus hijos para proseguir sus estudios, o no consideran importante lo aprendido en la escuela (entre ellos Triana, 2003, y Solano Alpizar et al, 2003), existe, sin embargo, una conducta implícita que acepta a la educación y a la escuela como instancias oficiales a la que deben asistir sus hijos para "aprender algo" que les servirá para "defenderse en la vida", así sea que esta vida se desenvuelva en la ciudad o en el campo.

A nivel de los núcleos familiares campesinos se generan tensiones diarias en la realización de las tareas escolares de los niños debido a la dificultad para consultar contenidos •generales o específicos• de las asignaturas que cursan, los cuales escapan al dominio de los adultos o jóvenes que residen en el hogar (muchos de ellos analfabetos funcionales), a la ausencia de material bibliográfico (por la pobreza material de las familias) y por la lejanía de los centros de consulta, ubicados generalmente en los centros poblados y ciudades. Estas dificultades repercuten en la calidad y entrega a tiempo de las tareas escolares realizadas en casa, con el castigo en las evaluaciones y en las aseveraciones despectivas expresadas por muchos maestros durante la clase.

Otro factor que influye en la posibilidad de que los alumnos realicen eficientemente sus tareas escolares es su participación activa en las labores de la casa y de la finca. En el medio rural, los niños ocupan roles de responsabilidad trabajo-estudio que ameritan administrar el tiempo diario para satisfacer simultáneamente las demandas de la familia y de la escuela de forma satisfactoria. En la medida en que los

niños van creciendo las tareas de casa se van complejizando, yendo desde, alrededor de los 4 años, echarle comida a los animales, barrer o buscar la leña, hasta realizar trabajos de jornaleros en el campo (en los varones) y cocinar, lavar y planchar para toda la familia (en las hembras). A los 12 años, un pre-adolescente campesino es considerado como un trabajador completo, y a esa edad éstos se encuentran cursando su sexto grado de educación primaria, cuando el sistema educativo no los ha retrasado o expulsado. A esta corta edad ya se les presenta una coyuntura: seguir estudiando o trabajar en oficios remunerados en la comunidad o ciudades cercanas.

Este dualismo ocupacional trabajo-estudio (Núñez, ob.cit), aunado a la descontextualización de los contenidos curriculares, produce influencias significativas en el rendimiento escolar y en la aplicación práctica de lo aprendido en la escuela en la vida cotidiana del educando, jalando al estudiante para incorporarse a las demandas de mano de obra de las fincas o de las ciudades. La escuela rural queda, entonces, como el eslabón necesario en la formación del niño para que éstos tomen algunos aprendizajes básicos útiles para enfrentarse a la vida, pero a la vez convencidos de que sin ellos su supervivencia no sería afectada.

En familias campesinas con mejores condiciones socioeconómicas y mayor grado de escolaridad de los padres, la educación básica rural es concebida como una correa transportadora que lleva a los estudiantes a la secundaria y luego a la universidad, en la cual ponen sus esfuerzos para que sus hijos obtengan profesiones reconocidas que les permitan obtener empleos calificados en las ciudades.

Entre los problemas de la educación rural es necesario revisar algunos indicadores relacionados con el rendimiento, la deserción, la repitencia y las competencias lectoras de los niños que asisten a escuelas rurales, señaladas por la UNESCO-OREALC (1992, citadas por Puga, 2003). Esta agencia señala que el 60% de los niños repiten el primer grado y que el 50% de los niños con 4 años de escolaridad, presentan falta de comprensión lectora. Son unos terribles resultados que evidencian el choque cultural de los infantes al ingresar en la cultura escolar moderna y en la prehensión y dominio del nuevo saber.

De reciente aparición en el medio rural latinoamericano es el Preescolar, llamado ahora en Venezuela Educación Inicial, por lo que su impacto sobre la adaptación de los pequeños a un ambiente formal de estudios es aún incipiente. Además, este nivel sólo está presente en áreas rurales cercanas a las ciudades quedando fuera del servicio las comunidades mas alejadas, a las que aún se les atiende con escuelas multigrados. De acuerdo con los datos citados, el alto porcentaje de niños que ingresan con extraedad al primer grado hace que en un salón de clase coexistan diferentes valores de maduración corporal y cognitiva, circunstancia que puede favorecer el aprendizaje colaborativo (teoría sociocultural del aprendizaje de Vitgосky) pero pone en desventaja a los alumnos con menos edad, especialmente cuando el docente administra hasta cuatro grados en un mismo espacio.

La repitencia, la extraedad y la baja asimilación de lo enseñado en la escuela rural son causas de primer orden en la deserción escolar de los niños campesinos. En la medida en que un niño repita un grado, la probabilidad de que se retire de la escuela aumenta proporcionalmente, por lo que el sistema escolar rural tal como está concebido y operacionalizado, alimenta el fracaso escolar y se convierte en reproductor de desigualdad social (Aguilar y Monge (2000), Viñas-Román (1998), Solano Alpizar et al (2003), entre otros). Aquí se conjugan tres aspectos urgentes de evaluar: la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación rural.

Un estudiante que ha cursado 4 años en la escuela rural •repitiendo o no• y que no comprende lo que lee, significa que la escuela ha perdido eficacia en la enseñanza de las competencias básicas fundamentales, limitante que afectará la prosecución escolar en los niveles superiores del sistema educativo. Esta deficiencia en la lecto-escritura •y también en las competencias de cálculo numérico• está muy arraigada en los jóvenes que ingresan a las universidades, aún cuando provengan de los centros urbanos, constituyendo un problema relacionado con la calidad de la educación primaria y secundaria recibida por los estudiantes latinoamericanos.

A contracorriente de la enseñanza de la escuela rural, que se corresponde con el proyecto letrado de la modernidad en Latinoamérica, la forma de enseñanza cotidiana de las comunidades rurales viene dada por la oralidad. Los niños aprenden en sus hogares a través de la palabra hablada y por la demostración práctica del nuevo saber (Núñez, ob.cit). Luego, al fragor de las múltiples interacciones que se dan entre pares y adultos, se consolidan y amplían las prácticas sociales útiles y necesarias para la vida personal y social, incluyendo normas, valores y conocimientos prácticos.

Juan Delval (2001), reconoce que existen cuatro tipos de aprendizajes: 1) aprender a desenvolverse en el medio físico (minimizar los riesgos y maximizar la supervivencia); 2) aprender a adquirir las capacidades sociales (normas, costumbres, valores, leyes); 3) aprender aspectos mas generales de la vida (otorgar sentido y orden a la vida, comprender el orden social y el de la naturaleza) y; 4) el aprendizaje escolar (reservado a muy pocos). Como se observa en la tipología presentada por Delval, el saber escolar es sólo una parte de la amplia gama de saberes que adquiere el hombre durante su vida. Por otro lado, desde la escuela se valida exclusivamente el saber letrado, obviando el rico fondo de oralidad y diversidad cultural que matiza la cotidianidad de los sujetos latinoamericanos.

Ahora bien, ¿por qué persiste el analfabetismo, la repitencia y es tan alta la dificultad para que los estudiantes comprendan lo que escriben? Una de las posibles respuestas podría centrarse en el sentido representado en lo que dice la palabra escrita. Libros de textos escolares con abecedarios y párrafos contruidos en contextos socioculturales ajenos al estudiante le dicen poco •o nada• al alumno por su escasa representatividad en las situaciones reales de vida. "No es enseñar cómo suenan las palabras o se dibujan sino cómo se representan (Ferreiro, 1993, citado por Puga, 2003, p.7). La palabra es un símbolo que representa los códigos culturales de las sociedades, es decir, detrás de cada palabra está la representación de la realidad contextual.

Las cartillas escolares, aún utilizadas en algunos países, enseñan a leer a los niños campesinos con la **A** de Avión y con la **J** de Jirafa, siendo estos elementos extraños a sus experiencias de vida. Igualmente, Lacki (ob.cit), describe cómo los contenidos escolares obligan a los estudiantes a aprender sobre las Pirámides de Egipto y los Jardines Colgantes de Babilonia, entre muchos conocimientos universales, pero olvidan de valorar en la enseñanza lo local, que es la referencia vital desde la cual se pueden aprehender los aprendizajes significativos.

El peso del contexto sociocultural en el aprendizaje es determinante en los niños campesinos, por su ligazón biológica, social y cultural a los ambientes naturales, por que

La experiencia muestra que mientras se haga referencia a lo conocido (esto es, significativo desde el punto de vista sociocultural), la comprensión y su relación a través del lenguaje es completa, pero surgen dificultades cuando se utilizan giros idiomáticos o se referencian objetos desconocidos (Mendoza, 2007, p.175)

En la experiencia del autor en trabajos de investigación acción participante, en la especialización de Educación Rural del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (adscrito a la UPEL), realizados en comunidades campesinas del Estado Táchira, es importante resaltar el diseño de cartillas de lecto-escritura a partir de los referentes socioculturales de una zona productora de piña (Hato de la Virgen) y el uso de las canciones, refranes y leyendas campesinas para enseñar temáticas relacionadas con las disciplinas escolares (Historia, Geografía y Lenguaje) en comunidades rurales fronterizas del páramo tachirenses (El Reposo). Este aprovechamiento de los recursos naturales y culturales de los contextos donde se ubica la escuela rural como estrategia didáctica aporta grandes beneficios a la educación rural, pues acerca la palabra escrita a la realidad, facilitando de esa manera los aprendizajes escolares (Triana, 2003).

Otro de los temas relacionados con la problemática de la pertinencia de la educación rural es la enseñanza de valores urbanos en los contenidos curriculares de la escuela rural. La vida en la ciudad, sus normas y comportamientos, las ventajas y oportunidades que ésta ofrece se exaltan desde la escuela rural como algo ideal de alcanzar, especialmente cuando cada vez más los maestros y maestras rurales son de origen ciudadano, tal como lo reconoce Zamora en Colombia (2005).

Caso contrario sucede con la vida rural, considerada como llena de pobreza, precariedades, trabajo rudo y mal remunerado y prohibida del disfrute de los adelantos del progreso moderno de "amplio uso" en las ciudades. La superioridad de los valores urbanos sobre los rurales se ha constituido en imaginarios sociales que, análogamente a la luz de un potente faro, ha atraído • como a las mariposas nocturnas • a los campesinos hacia las grandes ciudades venezolanas, para beber las gotas de petróleo que caen en ellas por la producción de esa riqueza fácil.

Algunos estudios realizados en Latinoamérica (entre ellos cabe destacar las investigaciones de María Esther Aguilar y María Eugenia Monge en Costa Rica, 2000), determinaron la proporcionalidad que existe entre el grado de escolarización y el nivel de desarraigo rural, de tal manera que en la medida en que aumentan los niveles de instrucción escolar la emigración campo-ciudad también se incrementa. Aunque el promedio de escolaridad rural en la región es de 4 años, la tendencia de las nuevas generaciones de campesinos, bajo el influjo de mejores posibilidades de progresar en las ciudades, produce una tendencia al desplazamiento, por haber adquirido las competencias educativas básicas para sobrevivir en las zonas urbanas y conseguir empleos cualificados no acordes con su formación.

Generalmente los jóvenes rurales se dedican al buhonerismo, a los trabajos de construcción, a oficios de mantenimiento en organismos públicos y privados, como chóferes, ayudantes de mecánica, jardineros, entre muchos. En el caso de las mujeres se ocupan de trabajos domésticos en las casas de familia, buhonerías en las calles, trabajos en restaurantes y como servicio de mantenimiento en empresas e instituciones del gobierno.

Este desplazamiento de la mano de obra joven, desde los territorios rurales, muchas veces trasciende las fronteras locales y nacionales y se dirigen a países desarrollados para cumplir con trabajos de baja calificación y en situación de inmigrantes ilegales. Esto ha generado una fuerte polémica en países como España y Estados Unidos, hacia donde se desplaza el grueso de esta población, por las consecuencias que trae al competir con la oferta laboral nacional, por las condiciones de explotación a las que son sometidos los trabajadores ilegales por sus patronos y la falta de programas de seguridad social para la protección de la salud y del empleo.

A manera de síntesis, la falta de consideración en las políticas educativas nacionales de la pertinencia curricular de la educación que se ofrece en las escuelas rurales ha impactado negativamente en la formación de las generaciones de campesinos en aspectos como: la adquisición de las competencias básicas fundamentales, la descontextualización de los aprendizajes, la relación entre trabajo rural y formación escolar, el aprovechamiento de los recursos humanos y naturales de las comunidades, el desarrollo rural de las comunidades campesinas, el desarraigo rural y el éxodo campesino.

1.2. Aspectos teóricos sobre la pertinencia sociocultural de la educación rural.

El sistema educativo venezolano, desde los años cuarenta del siglo pasado, se ha configurado dentro del llamado Estado Docente que, en otras palabras, significa que los habitantes del país han delegado en el Estado la responsabilidad de educar a sus hijos. Esta centralización educativa ha sido debatida por la sociedad civil, especialmente después de los años 90 del siglo anterior, en busca de impulsar la Sociedad Educadora como el espacio de decisión política que parte de las necesidades, expectativas y aspiraciones de los hombres y mujeres con respecto al tipo de educación que deben recibir sus hijos en edad escolar.

Al asumir la facultad de legislar y aplicar las políticas educativas el Estado venezolano conformó las estructuras académico-administrativas que permitieran llevar la educación "pensada" desde el nivel central a los niños, jóvenes y adolescentes con el fin de formarlos para mantener y reproducir las normas y valores que caracterizan a la sociedad en cada etapa histórica y política. Es así, cómo las políticas educativas a lo largo de la historia nacional han respondido a los proyectos políticos de los gobiernos de turno, asignándoles una carga ideológica a los diseños curriculares aplicados en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En Venezuela, los gobiernos dictatoriales aplicaron políticas educativas para formar a la población para el trabajo y la obediencia al régimen imperante; los gobiernos democráticos educaron para formar a un ciudadano para la libertad, el capitalismo y la democracia y; el actual gobierno trata de impulsar la formación de un nuevo republicano dentro de un sistema político socialista y de pensamiento único. Esta impregnación de las tendencias ideológicas en las políticas de estado para la educación es una de las aberraciones, entre otras, que no han permitido la conformación de un proyecto educativo nacional de largo alcance que motorice el desarrollo integral de la sociedad venezolana.

El Estado Docente •dentro del marco político señalado• selecciona de la cultura universal y nacional los elementos científicos, tecnológicos, sociales, culturales, económicos y ambientales necesarios para diseñar los currículos que deben ser llevados a las escuelas para ser enseñados a los estudiantes de todo el país. Los currículos, de esta manera, se convierten en los instrumentos políticos y técnicos para reproducir la cultura que se desea consolidar.

Stenhouse (1998), afirma que el currículo "es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.29). El propósito educativo significa los presupuestos teleológicos y ontológicos dentro de los cuales se enmarca la formación de los miembros de la sociedad, los que deben ser socializados y debatidos con los potenciales usuarios de los servicios con el objetivo de hacerlos eficientes y posibilitar la aplicación real en las aulas de clase.

Para el autor en referencia, la cultura de la sociedad, como la construcción y preservación de los rasgos identitarios raigales, provee los insumos intelectuales, emocionales y técnicos que permiten seleccionar las teorías pedagógicas, los objetivos, las áreas del conocimiento, los contenidos y las estrategias de evaluación de los currículos escolares. La base del currículo es la cultura de la sociedad.

Manterola (2005), ayuda a comprender el concepto de cultura al citar la definición de la UNESCO (1982) como sigue:

La cultura puede (...) considerarse (...) como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias" (p.14)

Desde una óptica relativista, el concepto de cultura adquiere dimensiones de particularidad, dinamismo y cambio de los actores sociales inmersos en un rico y complejo entramado de relaciones, construcciones y apropiaciones entre sus ambientes internos y externos, signos del contacto actual entre los mundos local y global.

Otra mirada sobre currículo educativo es planteada por Posner (2001), quien lo considera como "la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte" (p. XXVI). Esta definición se fundamenta en las teorías pedagógicas de mayor aceptación por la comunidad científica internacional para lograr el aprendizaje del ser humano, independientemente del contexto sociocultural y geográfico donde se encuentre recibiendo educación escolarizada.

Siguiendo al autor, la enseñanza debe estar diferenciada por el grado de desarrollo genético e intelectual de tal manera que los niños de educación primaria requieren de un currículo básico centrado en nociones y, por su parte, los adolescentes deben recibir conocimientos basados en procesos relacionados con la ciencia y la cultura, para consolidar "el pensamiento abstracto y de comunicación racional, ética y estética" (p. XXVII).

En esta postura académica se hacen evidentes tres elementos hegemónicos de la ciencia moderna: a) la educación debe seguir un proceso lineal determinado por el desarrollo genético-cognitivo, por lo que se debe preguntar: ¿los niños campesinos se ajustan a este proceso lineal?, ¿cómo explicar el dualismo trabajo rural-educación escolar en los niños campesinos?; b) la enseñanza es etnocéntrica, ya que se basa en la adquisición de conocimientos sobre la ciencia (la moderna) y la cultura (la occidental) obviando la multiculturalidad y la biodiversidad presentes en los territorios latinoamericanos y; c) se busca consolidar los esquemas de pensamiento abstracto (lógico-matemáticos), de comunicación racional (científico-técnico), ética y estética (valores de la cultura moderna) dejando de lado los procesos de pensamiento empírico, ínter subjetivos y con valores raigales de las culturas locales. Constituyen los rasgos que han caracterizado los diseños curriculares en las últimas décadas en Venezuela al homogeneizar y generalizar la educación escolar, como si el país fuera plano desde el punto de vista geográfico, cultural, social, económico y ambiental.

Entre las concepciones teórico-metodológicas del currículo oficial a enseñar, y su aplicación real en las aulas de las escuelas rurales, existen distancias significativamente marcadas, específicamente por la

formación disciplinaria, actitudes personales y militancia política de los profesores; el grado o cercanía entre la supervisión del patrono respecto al docente ejecutor del currículo; por el acceso al capital cultural de la escuela para facilitar los medios y recursos para desarrollar los planes curriculares, y por las características socioeconómicas de las comunidades donde se asienta la escuela rural.

Sobre la diversidad de currículos que se derivan en la práctica Posner (ob.cit), establece que existen cinco currículos simultáneos: el oficial (currículo acreditado por los ministerios de educación); el operacional (el currículo real desarrollado por el profesor y comunicado a los estudiantes); el oculto (temas, normas y valores no reconocidos por autoridades educativas, pero que pueden tener mayor profundidad e impacto que el currículo oficial); el nulo (temas de estudio ignorados por los docentes de los currículos oficiales y de importancia social) y; el extracurriculo (experiencias planificadas y desarrolladas fuera de las asignaturas escolares). En resumen, entre el currículo oficial y el desarrollado por cada docente en el aula de clase opera un filtro que, nuevamente, selecciona y ejecuta los saberes sobre la base de la valoración subjetiva o de la factibilidad cognitiva y operativa de desarrollarlo por cada maestra o maestro.

Es dentro de estos espacios entre el deber ser y el ser donde los maestros rurales realizan la contextualización de los contenidos curriculares, incorporan o desechan algunos de ellos y ajustan otros en función de los medios que ofrece la escuela y la comunidad, su preparación profesional y su disposición personal.

Ahora bien, el planteamiento del objeto de estudio del presente trabajo es el análisis de la pertinencia sociocultural de la educación rural venezolana, cuyo abordaje obliga a repensar la utilidad de la educación que se ha venido dando en las escuelas rurales desde dos ámbitos de análisis: a) la adecuación interna de los currículos educativos a las realidades socioculturales rurales y b) el impacto social de los egresados de las escuelas rurales en la solución de los problemas de las comunidades campesinas.

En la asunción del análisis se ha considerado apropiado utilizar el Modelo de Necesidades de Roger Kaufman (1982), referido por Nozenko y Fornari, (1998). Una necesidad, es "el déficit de las aspiraciones individuales y/o colectivas en función a un estándar, referente o norma" (p.141). Entre los diferentes tipos de necesidades se encuentran las necesidades sentidas, que para el objeto de la presente indagación son de suprema importancia, pues representan las expectativas, deseos y aspiraciones de los niños, padres y representantes sobre la educación escolar que deben recibir en las escuelas rurales. El Modelo de Kaufman se basa en las discrepancias que existen entre las necesidades individuales y colectivas de los actores educativos en función del contexto donde ocurre el hecho educativo. Por lo tanto, es un enfoque sistémico que involucra a la sociedad, las características del docente y del alumno y los tipos de conocimientos a enseñar.

En consecuencia, la pertinencia de la educación rural es posible determinarla en función a las distancias teórico-operativas (discrepancias) que existen entre el deber ser y el ser de la educación recibida en las aulas de clase y sus implicaciones con el entorno sociocultural donde se asienta la escuela. A objeto de diferenciar estos dos polos, dentro de un continuo educativo, al deber ser se le denominará la "educación deseada" y al ser "la educación imaginada", de tal forma de que sus acercamientos aumentan la pertinencia y sus lejanías incrementan las discrepancias.

Al realizar un arqueo de los estudios teóricos y empíricos sobre pertinencia educativa, realizados tanto en el país como a nivel internacional, se evidencia que la misma no ha ocupado espacios importantes en las agendas de investigación y de evaluación de los diseños curriculares puestos en práctica en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por esta razón se presentarán definiciones tomadas del Programa Nacional de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (PRONEAIES) del Ministerio de Educación Superior de Venezuela y de diccionarios enciclopédicos. En otros casos, el investigador planteará algunas aproximaciones para definir el objeto de estudio.

Al hacer referencia a la pertinencia de la educación se alude el grado en el cual el plan de estudios y la ejecución curricular del mismo dan respuestas a las necesidades reales del entorno local, regional y nacional en el cual proyecta su ámbito de acción, soluciona problemas sociales relacionados con las comunidades organizadas o no, otros subsistemas de educación, al estado, al entorno sociocultural, al sector de los egresados y a la población estudiantil flotante. (Ministerio de Educación Superior, 2006, p.21)

Como se observa es una definición basada en las necesidades del entorno donde se implementa el programa educativo. No obstante, la direccionalidad del PRONEAIES sobre la pertinencia de los programas de educación superior, la definición también es útil para el análisis de la educación rural ya que reúne elementos relacionados con el entorno sociocultural, las necesidades y la solución de problemas locales, regionales y nacionales.

Este mismo Ministerio ofrece otra definición centrada en la institución educativa, o programa específico, al considerar que la pertinencia es el "Grado en que el servicio de la institución o programa satisface necesidades del contexto local, municipal, regional y nacional. Esto se refleja en el impacto y la articulación de la institución y su entorno" (p.29). El grado de pertinencia educativa se determina por el nivel de articulación entre la escuela, y en su interior el currículo escolar, y su entorno inmediato y mediato en la satisfacción de sus necesidades fundamentales.

El concepto de necesidades, referido de Roger Kaufman, es tomado por Vera (1998, citado por Aguilar y Monge, 2000) para adecuarlo a las necesidades educativas de aprendizaje como el nexo entre la educación y el desarrollo. El autor en mención considera que las necesidades educativas son "el requerimiento de saber de una comunidad para implementar, definir y evaluar la marcha de su desarrollo integral de manera eficiente y autosuficiente, movilizando sus energías endógenas y aprovechando conscientemente apoyos externos" (p.28). La pertinencia educativa debe dar cuenta del grado en que los currículos escolares satisfacen las necesidades de saber de las comunidades campesinas para alcanzar el desarrollo rural integral de sus territorios y habitantes.

Asimismo, en el presente estudio la pertinencia sociocultural de la educación rural se entenderá como la utilidad material y espiritual, dentro de las cosmovisiones campesinas específicas, que debe incorporar el servicio educativo escolar en la formación de actitudes y competencias de los miembros de la población rural que contribuyan al fortalecimiento de la identidad campesina, al desarrollo rural integral sostenible y a la formación de los hombres y mujeres aptos para comprender y actuar en la cultura global a partir de sólidas bases enraizadas en las culturas locales.

La escuela rural está anclada en espacios socioculturales caracterizados por un diverso y rico entramado de prácticas sociales, actividades productivas, creencias, saberes y rituales producto de la mezcla entre la herencia aborígen y los contactos con la cultura occidental. Esta amalgama cultural ha

consolidado cosmovisiones que marcan el sentido y los significados de la vida de los hombres del campo, por lo que el análisis de la pertinencia de la educación rural debe abarcar a la cultura como un todo, dentro del cual se crean y re-crean dinámicamente los grupos sociales campesinos.

La relación entre lo local y lo global toma particular importancia dentro del enfoque sociocultural, pues plantea la necesidad de buscar equilibrios entre la enseñanza de los contenidos universales (de la cultura considerada superior) y los contenidos locales (forjados por la experiencia contextual de los grupos humanos) con el fin de anclar conscientemente al hombre a su tierra, con las competencias suficientes para apropiarse estratégicamente de los avances de la cultura global, previa adaptación de éstos a sus rasgos culturales específicos.

1.3 Las necesidades educativas de aprendizaje.

Con el objeto de posibilitar el análisis de la pertinencia sociocultural de la educación rural en Venezuela se tomaron cuatro necesidades educativas planteadas en Costa Rica por Aguilar y Monge (2000) y una quinta incorporada por el autor de la investigación. Estas son las siguientes:

- Las necesidades educativas fundamentales: Se definen como aquellas que son “inherentes a todo ser humano y que requieren ser satisfechas para interactuar con los demás (...) que, desde el punto de vista intelectual, afectivo y psicomotor necesita atender el individuo, para vivir en armonía con la sociedad” (p.31). Entre ellas se encuentran la educación sobre los hábitos, valores, actitudes, habilidades de comunicación escrita y de razonamiento matemático. Los Currículos Básicos Nacionales (CBN), predominantemente, acreditan estos saberes y de hecho sus logros constituyen la meta principal de este nivel educativo.
- Las necesidades educativas productivas: “se derivan de las relaciones entre el trabajo y producción (...) varían de acuerdo con la situación de cada comunidad y su diversidad depende de las actividades económicas que se dan en cada contexto” (p.32). Incluyen formar en los estudiantes actitudes y aptitudes para el trabajo rural, la producción y los servicios agrícolas en el marco de la nueva ruralidad.
- Las necesidades productivas de servicio social: “son las que se relacionan con la cantidad y calidad de los servicios con que cuenta la comunidad y su adecuada utilización” (p.33). Incluyen la enseñanza de aspectos relacionados con los servicios de salud, vivienda, educación, recreación, nutrición, higiene, vialidad, telecomunicaciones, entre otros.
- Las necesidades educativas de organización comunitaria: “se refieren a la condición educativa que tienen las comunidades para asumir procesos autogestionarios de desarrollo. Ello quiere decir que las comunidades han de tener potencial para identificar los problemas y generar alternativas de solución y para responsabilizarse por su propio desarrollo” (p.33). Incluyen la formación de los niños para la creación y administración de cooperativas, agroindustrias, organizaciones de productores, microempresas, etc
- Las necesidades educativas de valoración de la cultura rural: son las acciones educativas en la formación de los estudiantes para identificar, reconstruir, sistematizar y socializar los saberes y prácticas culturales que constituyen los patrimonios tangibles e intangibles de la comunidad

rural. Incluyen la enseñanza de las prácticas sociales, las costumbres, las creencias, las tradiciones, la historia y la cosmovisión de los habitantes del campo.

Las cinco necesidades educativas de aprendizaje planteadas constituyen criterios suficientes y válidos para determinar la pertinencia de la educación rural que se enseña en las escuelas rurales, pues valora los saberes *universales* (curiosamente llamados “fundamentales”), *productivos* (actividades económicas de la comunidad), *servicio social* (atención de problemas sociales prioritarios), *organización comunitaria* (autogestión campesina) y *culturales* (preservación del patrimonio cultural). El análisis de este abanico de necesidades educativas desde los imaginarios tecnocráticos del Estado Docente y desde las representaciones sociales de los usuarios de la educación rural puede establecer la cercanía o lejanía entre la “educación imaginada” y la “educación deseada”.

1.4. Algunas ideas para la pertinencia sociocultural de la educación rural.

Con el propósito de aportar algunas pautas que contribuyan a delinear políticas y programas orientados a mejorar las acciones educativas de la escuela rural en las comunidades campesinas se asoman los componentes, que desde el punto de vista del investigador, son esenciales para otorgar pertinencia sociocultural a la educación rural venezolana.

- *Marco legal y normativo incluyente y respetuoso.* La legislación venezolana en materia de ruralidad y educación rural, debe ser revisada profundamente para reconocer a los territorios y a las culturas rurales dentro de la diversidad biológica y cultural del país y para otorgar identidad sociocultural a los sujetos que habitan esos agro ecosistemas. Al asumir el respeto a la multiculturalidad, expresado en la Constitución de 1999, el Estado Docente debe incluir al campesinado en los grupos sociales protegidos (junto con los aborígenes y afro descendientes) creando políticas y programas que impulsen el desarrollo rural sostenible y una educación rural intercultural.
- *Una educación rural intercultural.* En Venezuela existen cuatro paisajes fisiográficos bien diferenciados: Los Andes, los Llanos, la Costa y la Amazonia. Cada uno de ellos alberga en su seno a grupos humanos rurales que históricamente han desarrollado culturas específicas por su interrelación dinámica con su ambiente natural, por lo que sus hombres tienen huellas culturales muy particulares que marcan sus modos de ser y estar en la vida. Una educación rural intercultural puede reconocer, valorar y revalorizar las culturas rurales locales en un diálogo equilibrado y respetuoso de saberes con el saber universal y disciplinario de la ciencia moderna mediante una adecuación contextual e integración curricular en la escuela rural.
- *Adecuación del calendario escolar al calendario productivo.* En el marco de una educación rural intercultural la administración del currículo escolar debe estar adaptada a la dinámica socio-productiva predominante en los paisajes fisiográficos donde se encuentra la escuela. Zonas rurales dedicadas a la agricultura, ganadería de leche y agroturismo (Andes); a los cereales y ganadería extensiva de carne (Llanos); a la pesca, artesanía y turismo (Costa), y a la agricultura, artesanía y ecoturismo (Amazonia) exhiben demandas ocupacionales específicas sobre los padres e hijos (en edad escolar) que ameritan que los planificadores de la educación rural configuren calendarios académicos en función a las características sociales y productivas de cada región.

- *Escuelas rurales con diseños arquitectónicos adaptados al contexto.* La homogenización de la educación básica en Venezuela también ha traído consigo la uniformización de las construcciones escolares. Desde el punto de vista climático y de valoración cultural las instalaciones de las escuelas rurales deben corresponderse con la arquitectura típica al paisaje fisiográfico donde éstas se asientan. La pertinencia sociocultural de la educación rural requiere no solo de un programa curricular específico, sino de la creación de ambientes que inspiren y motiven a la preservación de las raíces culturales en los docentes y usuarios del servicio educativo.
- *La formación del docente para una educación rural intercultural.* La UPEL, como la universidad venezolana formadora de maestros rurales, debe revisar sus planes académicos del Programa de Educación Rural, tanto a nivel de pregrado como de postgrado, para adaptarlos a la formación de un profesional con sólidas competencias (personales y pedagógicas) para impulsar una educación rural intercultural. Esta responsabilidad obliga a la universidad a reflexionar profundamente sobre el diseño curricular, el perfil del egresado, la selección de los aspirantes, las competencias teórico-prácticas a enseñar, la calidad y experticia de los profesores y los recursos de apoyo.
- *La satisfacción de las necesidades educativas de aprendizaje.* El estudiante que egresa de sexto grado de Educación Primaria de las escuelas rurales debe estar en capacidad y disposición, en función a su maduración orgánica y cognitiva, de utilizar apropiadamente los conocimientos aprendidos en la escuela para el diagnóstico y solución de problemas familiares y comunitarios relacionados con el saber universal, la producción agropecuaria, la organización y autogestión comunitaria, el trabajo social y la valoración cultural de su grupo social. Para ello, los maestros rurales deben tener acreditadas competencias técnico-pedagógicas para enseñar con propiedad dentro y fuera del ámbito escolar, construyendo experiencias reales e innovadoras de aprendizaje sustentadas en el hacer práctico-teórico para que sus alumnos las incorporen inmediatamente en sus quehaceres cotidianos.

La educación rural representa una temática que debe ser trabajada en profundidad para dar sentido a una educación que, desde el punto de vista administrativo, existe, pero que en la realidad de la escuela rural no se enseña, porque... sencillamente, no hay una educación rural sino una educación urbana en el medio rural.

Bibliografía

- AGUILAR, M y MONGE, M. (2000) *Hacia una pedagogía rural*, Universidad Nacional de Costa Rica y Universitat Utrecht de Holanda, San José de Costa Rica: Autor.
- ARRIARAN, S. (2001) *Multiculturalismo y globalización, la cuestión indígena*, Universidad Pedagógica Nacional de México: Autor.
- DELVAL, J. (2001) *Aprender en la vida y en la escuela*, segunda edición, editorial Morata, Madrid, España.
- ENCISO, N. (2001) *La educación rural: un enfoque hacia el cambio*, UNELLEZ, Venezuela. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.geocities.com/cobain.2001/articuloneliaenciso.htm?20074>. [Consulta: 2007 Junio 6]
- GARCÍA, N (1989) *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo, México.
- LACKI, P. (s/f) *Desencuentros entre educación y desarrollo rural*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.google.com/search?q->

- cache:awepdoqzihai:www.unesco.cl/medios/biblioteca7documentos/sentidos_educacion_ponencia_polan_la
cki.pdf [Consulta: 2006 Agosto 09]
- LANDER, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo* en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Edgardo Lander-Editor, edición FACES/UCV-UNESCO, Venezuela.
- NOZENKO, L. y FORNARI, G. (1998) *Desarrollo y evaluación curricular*, editorial Liberil, S.R.L, Caracas, Venezuela.
- NÚÑEZ, J. (2005) *Saberes campesinos y educación rural*, 1º edición, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela: autor
- MANTEROLA, C. (2005) *Teoría culturalista de la escuela y de la enseñanza* en Construcciones representacionales y educación, Universidad Central de Venezuela, 1º edición, Caracas, Venezuela: autor
- MARTÍNEZ, A. (1995), *Figuras, la modernización intelectual en América Latina*. Editorial Topykos, Venezuela.
- MENDOZA, C. (2007) *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*. Revista Geoenseñanza, volumen 9- 2007 (2), p. 169-178, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- OCÉANO (1994) *Diccionario enciclopédico ilustrado*, editorial Océano, España.
- POSNER, G. (2001), *Análisis del currículo*, segunda edición, Mc Graw Hill, Colombia.
- PUGA, A. (2003) *Formación de educadores (as) y educación rural: Reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica*, Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural, año 1 N° 1, Julio 2003. [Documento en línea]. Disponible: http://educación.upa.cl/revista_erural/erural/htm [Consulta: 2007 Octubre 10]
- SOLANO, J. et al (2003) *El docente rural en Costa Rica. Radiografía de una profesión*, editorial EUNA, Heredia, Costa Rica.
- STENHOUSE, L. (1998) *Investigación y desarrollo del currículo*, cuarta edición, ediciones Morata, S.L, Madrid, España
- TRIANA, A. et al (2003) *Sentido y cultura: realidad de la escuela rural*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, editorial UPTC, Tunja, Colombia.
- VIÑAS-ROMÁN, J. (1998) *Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío insoslayable*. IICA. Centro de Educación y Capacitación en la Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural. [Documento en línea]. Disponible: http://educación.upa.cl/revista_erural/erural/htm [Consulta: 2007 Octubre 10]
- ZAMORA, L. (2005) *Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros colombianos*. Fundación Universidad Monserrate, Bogota, Colombia: Autor.