

# DISONANCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN RURAL VENEZOLANA

**Jesús Núñez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

## 1. INTRODUCCIÓN

El sector rural en Venezuela, desde la aparición del petróleo (1920), ha pasado desde un primer plano en la vida económica-social del país hasta ocupar muy distantes posiciones, que lo convierten en un espacio deprimido y marginal. Actualmente, con la penetración de las fuerzas que empujan a una nueva ruralidad los territorios y las culturas campesinas han venido desdibujándose paulatinamente ante la erosión que homogeniza espacios y gentes arrastrando a su paso con los pocos vestigios de identidad. Junto a este desplazamiento del sector rural, por diferentes usos de los espacios y el entramado de redes de intercambio local-global, también se le ha dado un tratamiento indiferente a la Educación Rural (o educación que reciben los niños campesinos) hasta convertir la escuela en instalaciones aisladas del saber campesino y de las comunidades rurales.

Lo anteriormente mencionado nos conduce a interpretar epistemológicamente -en una primera aproximación- los diferentes escenarios donde se mueve la Educación Rural venezolana partiendo desde las políticas educativas del Estado, las instituciones educativas creadas para la formación de docentes rurales y las comunidades campesinas beneficiarias del servicio de la educación que reciben sus hijos. Esta integración de políticas y acciones educativas han sido correlacionadas con los enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y las teorías educativas predominantes, permitiendo finalmente establecer que existen disonancias entre estos aspectos analizados.

En el planteamiento del trabajo consideramos que la Educación Rural en Venezuela, como parte del sistema educativo, puede ser analizada interpretando los enfoques epistemológicos que la sustentan a partir de las siguientes ideas centrales:

- *Las políticas educativas del Estado Venezolano*, operacionalizadas en el Currículo Básico Nacional (1996) se fundamentan en el Constructivismo, como teoría del aprendizaje. Esta corriente tiene alta correspondencia con el enfoque epistemológico Introspectivo-Vivencial (Fenomenológico).
- *Las universidades venezolanas formadoras de docentes*, reciben del Estado las políticas educativas para la definición de los diseños curriculares pertinentes a cada programa de estudio. Sin embargo, en la mayoría de nuestras casas de estudios superiores coexisten diversos enfoques epistemológicos que van desde el Positivismo y el Racionalismo, hasta corrientes más recientes como las Fenomenológicas (Hermenéuticas, Introspectivas-Vivenciales, Etnográficas, etc) y Posmodernistas. En consecuencia, el futuro docente rural

recibe una formación académica dentro de diferentes enfoques en la construcción y abordaje del conocimiento y de la realidad.

- *No existe Educación Rural en Venezuela*, sino una educación en el medio rural con programas para la escuela urbana. La educación que recibe el niño campesino no es pertinente con un estilo de pensamiento predominantemente concreto de las comunidades rurales.

## 2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO VENEZOLANO

El conocimiento científico, como el saber legitimado por la cultura occidental, ha naturalizado las relaciones sociales de los pueblos latinoamericanos por su imposición desde las sociedades –centros hegemónicos de poder- europeas y norteamericanas. Desde allí se irradia y permea todas las civilizaciones del planeta. En su constante evolución se transforman y adoptan nuevos enfoques siguiendo los postulados de Khun (1962): crisis paradigmática-nuevos paradigmas-ciencia normal- crisis paradigmáticas.

Nuestros países, a pesar del rico legado heredado de las culturas precolombinas, no han logrado generar, e imponer, sus propias teorías del conocimiento y menos aún del aprendizaje. En consecuencia, los programas educativos se implementan con base en los paradigmas que en su momento histórico prevalecen y que son aceptados por la comunidad científica mundial. El caso venezolano presenta un panorama bastante complejo, ya que los diseños curriculares poco dicen de los enfoques epistemológicos que los sustentan. Sobre este particular Manterola (1998) sostiene que “todo currículo debe tener su fundamentación epistemológica, aunque normalmente en este país no se ha sido muy locuaz sobre ella” (p.42).

Sin embargo, detectando algunos indicadores presentes en las políticas educativas del Estado podemos ir identificando los enfoques que subyacen y orientan las acciones educativas en un momento histórico dado. Es así como los programas escolares anteriores a 1997 fueron concebidos bajo la influencia de la teoría Positivista (Círculo de Viena, 1920), de gran impacto durante los años 1960, la cual tiene una correspondencia directa con la teoría Conductista del Aprendizaje.

A pesar de que el paradigma Positivista, fundamentado en el método hipotético deductivo, prevaleció en el mundo científico durante varios siglos, las luchas intensas con otros paradigmas “hizo posible que la hegemonía mantenida empezara a resquebrajarse...los avances de la neurociencia, entre otros cambios importantes, marcan el inicio de la crisis de la racionalidad científica o del cientificismo, y da paso a nuevas reglas y con ello al paradigma Pospositivista” (inicios del Siglo XX) (Rincón, 1999 p. 49).

A partir de la crisis del Conductismo, se produce un cambio en las teorías aceptadas del aprendizaje que influyen, en el caso venezolano (aunque tardíamente), en la adopción de nuevos enfoques educativos que pretenden armonizar la praxis educativa con las “modas” mundiales en boga del conocimiento. En la Reforma Curricular (1996) se plantea otro discurso para la Educación Básica Nacional, en el cual se considera al hecho educativo como un “proceso educativo interactivo-constructivo, al alumno como constructor de su aprendizaje, la función del docente como facilitador-mediador y la evaluación presenta una dinámica constructivista que exige un cambio en todo el proceso de evaluación didáctica” (Manterola, 1998 p. 43).

Esta nueva orientación de la Educación Básica Nacional, en claro contraste con el Positivismo, tiene su sustentación epistemológica -a nuestro modo de ver- en posturas emergentes correspondientes a los

enfoques Fenomenológicos (Introspectivo-Vivencial) para el abordaje de la compleja realidad social. Bajo esta concepción se trastoca la relación sujeto-objeto planteada por el Positivismo. En este aspecto Padrón (1992) explica que “para la fenomenología (introspectivismo, vivencialismo, hermenéutica, etnografía, etc), es imposible desligar al sujeto de su objeto de conocimiento, el sujeto debe interiorizar al objeto para poder aprehenderlo, el producto del proceso investigativo es la comprensión, se debe vivir la experiencia para poder estudiarla”(p.10). En el ámbito educativo los aportes de Piaget y Vigostky que sustentan el aprendizaje bajo la perspectiva del Constructivismo Pedagógico tienen marcada correspondencia con el enfoque epistemológico Introspectivo-Vivencial.

Según esta teoría, el sujeto que conoce no recibe pasivamente el conocimiento sino que como ser biopsicosocial en su constante interacción con los diversos factores socio-culturales va construyendo y reconstruyendo el conocimiento a partir de sus referentes, de los saberes previos y de la significación que para él tiene lo que aprende. Bajo estos fundamentos teóricos la praxis educativa se transforma, desde el suministro de información a sujetos pasivos hasta la construcción de los conocimientos por sujetos participativos inmersos en un marco contextual. En este escenario la enseñanza será significativa para los estudiantes si ellos perciben que las áreas del conocimiento a tratar y las actividades a realizar durante las clases son importantes para su formación al interior de sus mundos de vida personal, social y cultural.

Analizada la primera idea central de este artículo se determina que los diseños curriculares para Educación Básica han tenido, en sus momentos históricos teorías del aprendizaje que se corresponden con enfoques epistemológicos prevalecientes en el mundo del conocimiento científico occidental: el Conductismo en el Positivismo y el Constructivismo durante el Pospositivismo (Introspección-Vivencial). Sin embargo, y como veremos más adelante, tanto las teorías del aprendizaje como los enfoques del conocimiento no son excluyentes entre sí, coexisten en el mundo educativo actual, ya que “queramos o no, cada uno de nosotros tiene una de ellas o una mezcla poco sistemática” (Manterola, 1998, p.46).

### **3. LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS FORMADORAS DE DOCENTES**

En Venezuela, las universidades, tanto públicas como privadas siguiendo estilos derivados de las universidades que inspiraron su origen (americanas, europeas, etc), de su dependencia del Estado (autónomas y experimentales), de la naturaleza de su misión (tecnológicas y humanísticas), entre otros, han adoptado como cultura organizacional enfoques epistemológicos definidos, con un enraizamiento interno tan fuerte que han sido difíciles de modificar.

En el área de la educación son numerosas las universidades que acreditan la formación docente para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo formal. Egresan docentes de instituciones públicas y privadas, autónomas y experimentales, con diferentes teorías, conceptos, métodos, estilos y enfoques sobre la educación. Teóricamente todas ellas reciben del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) los lineamientos y políticas educativas para la formación de los profesores que trabajarán en las escuelas, liceos y escuelas técnicas del país. Estamos hablando, en este caso y en este momento histórico, que las universidades deben formular sus diseños curriculares en la formación de docentes para Educación Básica (entre ellos Rural) dentro de la teoría Constructivista del aprendizaje.

Ante estas directrices impartidas a las universidades, y habida cuenta de sus posturas epistémicas organizacionales, es imprescindible reflexionar acerca de: ¿Cómo adecuar los programas de formación

docente a instituciones donde el paradigma positivista o racionalista está fuertemente arraigado?. ¿Cómo integrar a los profesores universitarios bajo un enfoque emergente nuevo y no tan “conocido” como el Conductismo? ¿Cómo transformar el accionar pasivo hacia el activo y creativo de los estudiantes de carreras docentes quienes aún vienen con esquemas de aprendizaje positivistas? y ¿Cómo desaprender un estilo de aprendizaje para aprender otro? Asunto nada fácil para conseguir las respuestas apropiadas, mas aún cuando la misma Ley Orgánica de Educación (1980) establece que la universidad “estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal en la búsqueda de la verdad, las cuales se expondrán, investigarán y divulgarán *con rigurosa objetividad científica* “(subrayado nuestro) (art. 25). Esta contradictoria disposición positivista reafirma la tesis que fundamenta el modo de alcanzar el conocimiento científico.

Para nadie es un secreto que en la formación de profesionales están presentes los más diversos enfoques epistemológicos. Los profesores universitarios actúan intuitiva o conscientemente bajo los postulados de las corrientes predominantes. Otros comienzan a interpretar y actuar en función de las teorías emergentes. En la Universidad de los Andes (ULA), Fuenmayor y Bonucci (1989) “determinaron que el 56% del tiempo de los profesores está dedicado a las actividades docentes y, de este, el 84% consiste en clases magistrales totalmente diferentes a los talleres propios de la actividad investigativa” (p.28); dicho en otras palabras, para ese momento, más de la mitad de los profesores eran conductistas en sus clases (transmisores de conocimientos abstractos). Mirando en lo interno de nuestras universidades humanísticas, como organizaciones sociales, sus miembros difieren por preferir -o rechazar- ciertos estilos de pensamiento (Padrón,1992). En ellas, se hace vida académica dentro de *una selva epistemológica* en constante lucha por imponer sus verdades. Estos encuentros o desencuentros giran alrededor de la naturaleza y el abordaje de las complejas y multidimensionales realidades societales.

Habiendo pintado solo algunos aspectos que evidencian las pugnas internas y las contradicciones epistemológicas dentro de las organizaciones universitarias es conveniente acentuar que esa carga de conocimientos (con sus emociones y energías implícitas) es recibida por los participantes de los programas de formación docente de tal manera que pueden asumir, de acuerdo a sus estilos de pensamientos personales, posturas en pro o en contra de un determinado enfoque epistemológico. En caso contrario, como frecuentemente suele suceder, generan un cúmulo de contradicciones e incertidumbres que les impide comprender y enriquecer, dentro de la *selva epistemológica* vigente, el pensamiento pedagógico vital para su acción docente.

#### **4. PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN RURAL PARA LAS COMUNIDADES CAMPESINAS**

Una vez que se cumple el proceso de formación de los docentes, los egresados comienzan un nuevo viacrucis en la búsqueda de un cargo que –teóricamente- les permita llevar a las aulas escolares los ideales de transformación social. Dado el pésimo y viciado sistema de selección y adjudicación muchos docentes (en su mayoría por necesidades económicas) son asignados a las escuelas rurales. Es así, como paradójicamente, se encuentran docentes formados para la educación media enseñando a leer a los niños de primer grado; docentes de idiomas extranjeros trabajando con multigrados; y bachilleres sin formación docente quienes también laboran al lado de los docentes graduados. ¿Qué conflictos internos tendrán los docentes formados para la escuela urbana en sitios recónditos de las áreas rurales donde sólo cantan los

grillos y las ranas? Y sobre todo ¿Qué calidad y pertinencia tiene la educación que reciben los niños campesinos?. ¿Es una educación rural la que se enseña en las escuelas rurales?...y hay muchas interrogantes más. Trataremos de analizar algunas de ellas.

En primer lugar, debemos estar claros en que los niños campesinos en sus escuelas rurales no reciben educación rural sino una educación urbana en el medio rural. En efecto, los mismos programas escolares para la ciudad son los que se administran en el campo. Una educación descontextualizada y desenraizadora, que forma hombres para los grandes centros de producción y consumo, en detrimento de la identidad sociocultural de las nuevas generaciones de campesinos para que quieran, trabajen y desarrollen sus comunidades rurales.

En frecuentes oportunidades hemos escuchado -o leído- las altas cifras de deserción y repitencia escolar y el bajo nivel de conocimiento de los estudiantes de escuelas rurales, en comparación con los niños de las escuelas urbanas. ¿Serán comparables estas dos escuelas? ¿Qué proximidad existe entre el mundo escolar y el mundo de vida de los niños campesinos? En este trabajo se han venido detectando conflictos entre los enfoques epistemológicos con sus correspondientes teorías del aprendizaje, las políticas educativas del Estado, la formación de los docentes en las universidades y ahora se nos presenta uno nuevo -pero esta vez en el extremo de la cadena- en el sitio preciso donde la educación rural tiene su razón de ser para cumplir una función transformadora: en las comunidades campesinas. En esta oportunidad se enfrentan los enfoques predominantes en la educación con un estilo concreto de pensamiento y de accionar de la población rural, considerada como organización social.

Al caracterizar los estilos de pensamiento, Padrón (1992) afirma que

los individuos que nacen dentro de una colectividad marcada por la predominancia de un cierto estilo tienden a desarrollar también esa misma predominancia (...a partir de la influencia de los factores contextuales). Por otra parte las colectividades se diferencian por la fuerza con la que imponen un cierto estilo a sus miembros (p.7).

Las comunidades campesinas por su constante interacción con la naturaleza, han venido creando, recreando y transmitiendo de generación en generación una rica sabiduría de modos de vida, basada en saberes empíricos, experienciales, ordinarios y cotidianos, que les ha permitido consolidarse como grupos humanos particulares dentro de sus contextos socioculturales, y al mismo tiempo relacionarse con otras culturas consideradas más desarrolladas.

La salvaguardia e hibridación de los saberes campesinos en el tiempo son determinados por la importancia (utilidad práctica) que la población le asigna (proceso de socialización) a esos conocimientos empíricos. Una vez que los saberes más relevantes son aceptados -vía experimentación campesina- por la sociedad pueden ser organizados y comunicados bajo parámetros cosmovisivos de naturaleza holística (proceso de sistematización) pudiendo alcanzar la categoría de conocimiento científico (Padrón, 1994).

Las comunidades campesinas, como organización social, tienen una “constante interacción... genera complejos y diversos procesos psicosociales que pueden ser estudiados como fenómenos transindividuales” (Picón, 1994, p.37). El actuar específico de esas culturas rurales permite transformar los recursos de su entorno en medios utilizables y de control para lograr sus propósitos (Weber, 1958). En su construcción y reconstrucción a partir de sus experiencias referenciales los grupos campesinos evolucionan hasta formar sistemas sociales por la organización de valores, normas, representaciones y símbolos propios.

Las particularidades de las poblaciones campesinas, liderizadas por estilos de pensamiento concreto, ameritan también que las intervenciones humanas desde otros sistemas se produzcan en términos similares. La Educación Rural debe, en función de los saberes campesinos relevantes y desde una perspectiva pragmática e integradora de su acción pedagógica, recuperar, reconstruir y potenciar las fortalezas de las comunidades campesinas –en un diálogo de saberes con el conocimiento moderno- para que conjuntamente con el saber científico logren alcanzar niveles sustentables de desarrollo o bienestar humano.

Si nuevamente contextualizamos nuestra Educación Rural encontraremos los principales indicadores que explican su falta de pertinencia en el medio rural. Esta exclusión comienza cuando el Estado venezolano hace alusión al sector rural ubicándolo dentro de las áreas marginadas (primitivas) del desarrollo económico y social del país, casi a la par de las comunidades indígenas (sus antecesoras inmediatas). Asimismo, en la generalización y universalización de la educación poco o nada se consideran los contextos socioculturales propios de las zonas rurales donde se ejerce la acción educativa.

Mendoza (2000), certeramente ha identificado los principales indicadores socioeconómicos que impiden el desarrollo de la educación rural. Estos, según la citada autora son los siguientes: Crisis de identidad de la educación rural, escasa pertinencia curricular, desintegración entre el tiempo escolar y el cronograma productivo de la comunidad, desvinculación escuela-comunidad, limitada cobertura de la educación rural, escasa disponibilidad de recursos y baja compenetración del docente.

A estos factores consideramos necesario adicionar un nuevo componente: *Las deficiencias en la formación de los docentes que trabajan en el medio rural*. La mayoría de los docentes, como ya se dijo antes, son formados para trabajar en los niveles de Básica, Media o Profesional en el área urbana. De allí, que cuando llegan a las comunidades rurales no logran compenetrarse y comprender la compleja realidad social de las poblaciones campesinas para influir en su desarrollo. Aún siendo egresados como Profesores en Educación Rural de la UPEL, en los Institutos Pedagógicos Rurales de Rubio (Táchira) y el Mácaro (Aragua), su perfil de formación no se inserta adecuadamente en las expectativas del pensamiento organizacional concreto y holístico de las culturas rurales. Su preparación no alcanza los niveles prácticos de competencias que les permitan tener -además del conocimiento pedagógico para trabajar con niños campesinos- las suficientes destrezas y habilidades para la participación en la solución de problemas cotidianos de los campesinos. Por otra parte, se hace difícil la interacción y comprensión entre dos mundos de vida supremamente diferentes: mundos urbanos de formación disciplinaria y realidades atomizadas en los docentes y mundos campesinos integrados a las esferas espirituales, sociales y materiales –con otras racionalidades- de los habitantes de las zonas rurales.

El docente rural como un líder comprometido con la transformación social debe estar capacitado tanto pedagógica como “técnicamente” para interactuar con los miembros de su comunidad y dialogar en sus mismos términos y códigos. En la actualidad el docente que trabaja en escuelas rurales solo “enseña” a leer, escribir, sumar y restar; y, por lo tanto, la escuela rural les ofrece a los niños campesinos una “educación” despersonalizada, fría e indiferente a sus expectativas. Estos conflictos epistemológicos existentes entre el Estado-universidades-comunidades rurales y responden, en parte, a las interrogantes planteadas sobre los bajos índices de prosecución, rendimiento y pertinencia de la educación del niño campesino. Con esta “Educación Rural” ¿Para qué?

A manera de conclusión, se establecen disonancias epistemológicas en la educación que se imparte en el medio rural venezolano, ya que por una parte no existe coherencia entre las políticas educativas del Estado (y peor aún no existen políticas educativas para la educación rural); el proceso de formación docente en las universidades (por la presencia de una *selva epistemológica*); y el tipo de educación que es llevada a las comunidades campesinas (educación divorciada de la realidad sociocultural). En consecuencia, se puede afirmar que no existe Educación Rural en Venezuela y por lo tanto es urgente, en función de las consideraciones epistemológicas realizadas, abordar la realidad social campesina bajo otro paradigma que, a nuestro modo de ver, parta de privilegiar el estilo de pensamiento concreto, las cosmovisiones holísticas y los saberes campesinos en búsqueda de armonizar y hacer pertinentes los programas educativos (formales y no formales) que se desarrollen en las comunidades rurales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RINCON, Carmen. (1999) Algunos modos de abordar la realidad social. *Revista Dialéctica*, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, N° 2, pp. 49-51, Venezuela.
- MANTEROLA, Carlos (1998). ¿Qué pensamientos epistemológicos usas en tus clases? *Revista Educación*, N° 183, 40-52, Venezuela.
- MENDOZA, Cecilia (2000). ¿Educación Rural?: Ideas para debatir..., Mimeo de ponencia presentada en las III Jornadas de acción Pedagógica Rural y V Festival Nacional “Voz Magisterial Rural”, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela. Pp. 1-10.
- PICÓN, Gilberto (1994). *El proceso de convertirse en universidad*. Ediciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela
- PADRÓN, José. (1992). Curso de Epistemología Básica. (Compilación). Universidad Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela, pp. 1-17.
- PADRÓN, José (1994). Modelo de las correspondencias entre enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento. (Mimeo realizado en la Universidad Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela, pp 1-13.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980) Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela n.º 2.635 (Extraordinario) Julio 26, 1980, Caracas.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**