



Geoenseñanza

ISSN: 1316-6077

geoense@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Mendoza B., Carmen Cecilia
Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas
Geoenseñanza, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2004, pp. 169-178
Universidad de los Andes
San Cristobal, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090203>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

NUEVA RURALIDAD Y EDUCACIÓN: MIRADAS ALTERNATIVAS

Carmen Cecilia Mendoza B.¹

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio-Táchira, Venezuela.

Recibido: marzo 2004

Aceptado: junio 2004

Resumen

El planteamiento se desarrolla en torno a la vigencia de lo rural como espacio diferenciado y con una identidad que se reconstruye a consecuencia de los profundos cambios operados en estos contextos en el marco de los nuevos tiempos, los cuales dan cuenta de una nueva ruralidad. Desde esta premisa, se defiende la posibilidad de hablar de una educación rural, la cual paradójicamente, dentro de ese proceso de transformación y cambios, aun mantiene una serie de problemas tradicionales que han sido parte del discurso de análisis de la calidad y pertinencia educativa en el sector. Estudios realizados en escuelas rurales de la frontera colombo-venezolana plantean que la calidad de la educación rural debe ser evaluada desde el interior de la escuela y el aula, para intentar develar las dificultades y limitaciones de la praxis pedagógica rural, que atañen tanto al niño en términos de su aprendizaje, como al docente en su formación y desempeño, y las circunstancias que revelan una particular cultura de la escuela que condiciona la práctica educativa (Mendoza, Quintero y Colmenares, 2003). En este trabajo, se hace énfasis en las exigencias que deben atenderse en cualquier proceso de cambio o transformación de la educación rural.

Palabras Claves: Identidad rural; Ruralidad; Educación Rural; Calidad de la Educación Rural

NEW RURAL EDUCATION: ALTERNATIVE LOOKS

Abstract

This paper is developed in turn of the validity of rural issue as differentiated space and with own identity that is reconstructed as a consequence of the deep changes framed in the mark of new times, which are telling of a new rural education looks. From this argument, it is defends the possibility to speak of a rural education, the one which paradoxically, inside that transformation process and changes, it even maintains a series of traditional problems that have been part of the analysis speech about the quality and educational relevancy in the didactic sector. Studies carried out in rural schools of the Venezuelan-Columbian border outline that the quality of rural education should be evaluated from the inside out of the school and the classroom, in order to reveal the difficulties and limitations of the rural pedagogic practice, that concern the students in terms of their learning, same as to the teachers under their training and performing, and the circumstances that expose a particular school culture that conditions the academic practice (Mendoza, Quintero y Colmenares, 2003). In this work, emphasis is made in the demands that should be assisted in any process of change or transformation of the rural education.

¹Doctora en Educación. Profesora titular jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Coordinadora del Núcleo de Investigación Educación, Cultura y cambio-EDUCA. Investigador PPI del FONACIT. Correo electrónico: cecita36@latinmail.com

Keywords: Rural Identity; Rural Education; Quality of the Rural Education

Introducción

En algunos discursos académicos y oficiales se defienden el argumento sobre el carácter universal de la educación, y la inexistencia de rasgos diferenciadores entre la educación rural y urbana. En este trabajo se sostiene y reclama, con base en experiencias propias en el campo de la formación de docentes y de investigación, el derecho a hablar de una educación rural, con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en contextos urbanos, que reivindican la identidad de lo rural, aún en los nuevos tiempos.

Pero cuando se respalda ese derecho a hablar de la identidad rural, no se está afirmando de ningún modo que lo rural de hoy mantiene los rasgos definitorios del pasado como ámbito aislado, ensimismado, tradicionalista, de estructura social elemental, fácilmente distinguible por su simple contraposición con lo urbano. Al contrario, se reconoce que los cambios epocales también alcanzan lo rural y van más allá de lo físico o funcional, hasta tocar elementos estructurales que según Barbero (2001) se relacionan con nuevos modos de experimentar la pertenencia al territorio y de vivir la identidad. En efecto, la cultura tradicional rural, como otros ámbitos de la sociedad actual, se encuentra en procesos de reconfiguración profunda, producto de nuevas maneras de valorar lo rural desde lo urbano. Posada (1997) tipifica estos cambios como “desruralización”, equivalente a decir “urbanización de lo rural”, lo cual supone un cambio en la noción misma de ruralidad.

Para Posada (1997) los cambios o mutaciones que está sufriendo lo rural, están asociados a la connotación del espacio en sí, en el cual las actividades rurales se diversifican dejando de lado la producción agropecuaria como principal vocación de uso, para dar paso a nuevas y variadas formas de estructuras de vida social asociadas al consumo del espacio para el ocio y recreación al aire libre (tales como agroturismo, turismo verde, ecoturismo, entre otros). Estas nuevas estructuras de estilos de vida rural se generan desde los centros urbanos, cuyos efectos se dejan sentir en el modo de vida de la población campesina.

Pero además, la puesta en comunicación de las formas de vida tradicionales rurales con otras culturas más globales, en especial por influencia de los medios de comunicación social, ha venido provocando una hibridación cultural, desplazando las fronteras entre lo tradicional de lo moderno, entre lo local y lo global. No obstante, aunque los nuevos mapas, como afirma Barbero (2001), son mapas de poblaciones a medio camino entre el pueblo campesino y el barrio ciudadano. Las culturas campesinas cobran hoy mayor importancia estratégica en la medida en que ayudan a enfrentar el trasplante puramente mecánico de otras culturas del mundo; en otras palabras, la cultura campesina constituye una referencia para hacer resistencia a la pretendida universalidad de la modernización.

Desde esta perspectiva, lo rural se reivindica, recuperando la importancia del lugar, tan seriamente marginado de los procesos y discursos de globalización. El lugar como experiencia de una localidad con algún grado de enraizamiento y conexión con la vida diaria –aunque su identidad sea construida y nunca fija-, continúa siendo primordial en la vida social, y el sentimiento de pertenencia sustenta la defensa del lugar como proyecto. En los ámbitos rurales –en tantos lugares concretos- el conocimiento constituye

maneras específicas de otorgarle sentido al mundo. Es por ello necesario, entonces, impulsar procesos de reforma, modernización, mayor eficiencia y productividad del agro a través de un aprovechamiento y uso intensivo de los recursos existentes, a fin de obtener mejores resultados. Pero antes, deben interpretarse los fenómenos de la vida rural, en función del rescate y fortalecimiento de la cultura, los valores, creencias, expresiones sociopolíticas, manifestaciones artísticas y, en suma, la cosmovisión y autoconcepto del habitante rural.

En este contexto, se puede y debe seguir hablando de *educación rural*, no solo por razones estratégicas de seguridad alimentaria; sino además, por razones ecológicas en lo pertinente al uso del espacio y los recursos; por razones culturales en tanto preservación del patrimonio intangible que distingue la sociedad; y, por razones éticas de desarrollo y autorrealización del habitante del campo.

Nueva ruralidad y educación rural

Hoy día se acepta la emergencia de una nueva ruralidad. La educación rural sigue revelando la misma problemática del pasado, corroborándose la incapacidad del Estado, la sociedad y la institución escolar para desarrollar mecanismos que permitan ir reconfigurando la oferta a la luz de los nuevos referentes. No en vano, en Venezuela existen varios estudios diagnósticos acerca de la situación de la educación, aplicables a la educación urbana y la rural. Por ejemplo, algunos documentos datan de la época de los programas del Centro Interamericano de Educación Rural, con sede en la ciudad de Rubio. Estos constituyen el esfuerzo más serio en materia de educación rural de la América Latina, y reporta la problemática educativa del sector la cual aún se mantiene vigente en este sector. Estas afirmaciones se recogen en los resultados de un Seminario Interamericano sobre problemas de la educación en el medio rural, realizado en el año 1970 (O.E.A. y ME, 1971). A continuación se destacan algunos de los aspectos más resaltantes del mismo:

1. Inequidad, toda vez que las estructuras educativas no facilitan el cumplimiento del principio democrático de igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y la población rural. Los datos de escolarización, salud, nutrición, vivienda, producción agropecuaria, organización comunitaria, recreación, etc, muestran la marginalidad de la población rural con respecto a la población urbana.
2. Déficit de rendimiento escolar, materializado en retardo pedagógico, repitencia, ausentismo, deserción o exclusión que implican una doble pérdida: de un lado, no se logran los fines de la educación; y de otro, los altos costos de inversión resultan ineficaces.
3. Baja cobertura de la oferta educativa, significativo porcentaje de escuelas solo ofrece los tres primeros grados de educación básica; y, en la mayoría de los casos no existe posibilidades de prosecución de estudios hacia niveles superiores.
4. Centralización: concentración de la toma de decisiones en materia curricular y administrativa; aparte de la ambigüedad organizativa en materia de coordinación de lo referente a la educación rural y agropecuaria.

5. Desvinculación entre la educación formal y modalidades de educación no formal o de adultos (extensión y capacitación), contraviene la necesidad de pensar la educación rural como proyecto global que trascienda el ámbito escolar para atender las necesidades educativas de toda la población campesina desde un modelo de desarrollo integral (Mendoza, 1995).
6. Escasa pertinencia curricular: los planes y programas no constituyen expresión de los sectores económicos y socioculturales que definen la dinámica de los sectores rurales en las respectivas regiones del país.
7. Desvinculación entre la escuela y la comunidad, refleja la pérdida progresiva de protagonismo de la escuela como espacio de encuentro, entre las políticas del Estado y la sociedad campesina en general. Este desencuentro se expresa en la incapacidad de la escuela para utilizar las múltiples posibilidades educativas que ofrece la comunidad rural y para convocarla en el compromiso por la educación y el desarrollo cultural de niños, jóvenes y adultos, y para la cogestión de recursos en pro de objetivos educativos de la población en general.
8. Falta de coordinación entre las diferentes agencias que desarrollan programas educativos para el sector rural.
9. Poca variabilidad de métodos y procedimientos de enseñanza.
10. Dotación deficitaria de material didáctico, en especial, fallas en la preparación y distribución de materiales visuales y audiovisuales.
11. Falta de eficiencia y efectividad en la supervisión escolar rural.
12. Infuncionalidad en la evaluación del rendimiento escolar.
13. Baja compenetración del docente con la comunidad, en especial, los docentes viajeros, asociada a carencia de condiciones mínimas de subsistencia de los docentes que no residen en las comunidades donde trabajan, aunado al aislamiento y las dificultades de acceso al plantel, en muchos casos. Insatisfacción del docente por las condiciones de vida y trabajo en el medio rural.
14. Insuficiencia de los programas de asistencia al escolar y baja capacidad de las escuelas y las organizaciones comunitarias para gestionar la prestación de servicios asistenciales. La no atención a los problemas de salud de los escolares.
15. Inadecuada edificación escolar, en la mayoría de los casos en locales improvisados, que ponen en riesgo al niño y al maestro.

Estos señalamientos se ratifican en el "Proyecto Educativo Nacional" (Lanz, 1999), donde se hace énfasis a la ausencia de direccionalidad estratégica para introducir cambios profundos en la educación, cónsonos con un proyecto de país, al mismo tiempo que cuestiona la mayor parte de las medidas asumidas para dar respuesta al fracaso escolar.

Las medidas son consideradas más remediales o de contingencia, luciendo mas como prescripciones de organismos financieros internacionales o imperativos de modas pedagógicas, en lugar de plantear verdaderas propuestas para la transformación educativa.

En materia de educación rural existen una serie de iniciativas que objetivan los procesos de reforma educativa, tales como el Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural, las mejoras a edificaciones escolares rurales, el retorno al turno o jornada escolar completa, entre otros; no obstante y a pesar de ello, los problemas estructurales de la educación rural, especialmente en términos de equidad, pertinencia y calidad siguen siendo reiterativos, como lo sostiene la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001):

América Latina se está quedando atrás en una época en la cual los recursos humanos constituyen cada vez más la ventaja comparativa de las naciones. Una buena educación es decisiva en la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad. Prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones de la democracia y la sociedad civil. Estimula la actividad empresarial e incide en la formación de trabajadores más flexibles, mejor preparados para aprender en el trabajo y capaces de tomar decisiones. Si no hacemos un esfuerzo concertado y sostenido por mejorar la educación, corremos el riesgo de tener que prescindir de beneficios sociales económicos y políticos importantes, además de quedar a la zaga de nuestros competidores (2001: 25)

Pero aún así, la educación rural sigue enfrentando serias limitaciones, tal como ha sido corroborado por Mendoza y Naranjo (2002) en un estudio realizado en las escuelas rurales de la frontera colombo-venezolana del estado Táchira, como parte del equipo de investigación de un Proyecto auspiciado por el Convenio Andrés Bello y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Estas limitaciones no guardan relación con indicadores generales como serian la capacidad de oferta, la universalización o la equidad; por el contrario están más vinculados con problemas en la calidad de los procesos en el aula, relacionadas con el desarrollo del currículo y la práctica pedagógica, los cuales son factores fundamentales que comprometen la calidad de la educación rural

En igual orden de ideas, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001), reporto en su Informe sobre Progreso Educativo en América Latina la posición poco ventajosa de Venezuela, con respecto a los demás países, en cuanto al escaso rendimiento de los niños en el nivel de educación básica, específicamente en las áreas de lenguaje y matemática. Esta afirmación hace suponer la gravedad de la situación si se referencia la escuela rural, dada la diferenciación de oportunidades de acceso al capital cultural, en especial el que privilegia el currículo, entre los niños rurales y sus pares urbanos.

Calidad de la educación rural

En relación al estudio de la calidad de los procesos pedagógicos en las escuelas rurales, estos debe partir del análisis las prácticas sociales, vale decir de las prácticas educativas. En otras palabras, para abordar la calidad de dichos procesos ellos no puede hacerse al margen del contexto donde se desarrollan; el tema de la práctica pedagógica rural debe emprenderse a partir de la referencia de la cultura escolar. En el entendido que la cultura

proporciona un contexto en el cual se gestan, desarrollan y sostienen determinadas estrategias o estilos de enseñanza.

La cultura escolar comprende imaginarios, discursos, creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumidas por comunidades pedagógicas para afrontar condiciones, exigencias y limitaciones similares en el transcurso de los años. La cultura escolar se revela como consecuencia de los discursos oficiales legitimados de forma subyacente y desde la subjetividad de la experiencia cotidiana. Esta cultura se reproduce a través de la transmisión, a los nuevos profesores, de aquellas soluciones históricamente generadas, compartidas y en cierta forma legitimadas, por las comunidades pedagógicas, configurando el marco de referencia del aprendizaje ocupacional (Hargreaves, 1996). Puede entonces, afirmarse que las culturas pedagógicas en el medio rural son distintas de las culturas pedagógicas urbanas, puesto que son diferentes las condiciones y problemas a enfrentar el proceso educativo.

Para promover cambios en las prácticas pedagógicas de la escuela rural, se debe empezar por tratar de entender los aspectos relacionados con las mismas. Es decir, lo que hace el docente y por qué lo hace, ello implica indagar acerca de la cultura en la cual el docente participa. Ahora bien, cabe preguntarse ¿Cuáles pautas definen la cultura asociada a la práctica pedagógica en las escuelas objeto de estudio?. En general se puede señalar que la escuela rural tiende a propiciar en los niños campesinos procesos de elaboración o construcción de conocimientos y saberes, mientras las metodologías pedagógicas aplicadas revelan patrones pedagógicos centrados en el aprendizaje por ejercitación/repetición constante y sistemática.

Este patrón puede ser corroborado con solo examinar los cuadernos de asignaciones, en los cuales el error es corregido por el docente, pero sin la posibilidad de reelaboración para la consolidación progresiva de la competencia. En dicha práctica el docente actúa como único proveedor de información, y el mensaje oral es el medio privilegiado, siendo común en el aula una serie de prácticas típicas como son el copiado estilo escrito/dictado por el docente, la repetición a coro, el trabajo guiado en el pizarrón (mientras otros niños permanecen sin actividad). Dentro de esta práctica el docente regula el ritmo del aula por los alumnos más avanzados; supeditando el trabajo escolar a modelos con escasas posibilidades de trabajo independiente. El tiempo de aprendizaje es reducido al ámbito escolar y supeditado a la metodología aplicada por el docente. En general, domina una cultura pedagógica en el aula en la cual el silencio, se alterna con la repetición o completación grupal de frases, en forma oral, seguido por una consecuente pasividad del niño durante gran parte de jornada escolar, la cual contrasta con la hiperactividad en períodos de receso. Estos patrones pedagógicos van dirigidos a reforzar las pautas tradicionales exigidas como respeto a las reglas que controlan y regulan la modalidad operativa de la clase.

Esta práctica pedagógica, en el aula rural, es subsidiaria de un currículo estructurado en torno a una gran cantidad de contenidos, a menudo desvinculados estos del mundo cotidiano de los niños, así como de modelos de expresión y comportamiento ajenos a sus referencias culturales. Teniendo en cuenta las instancias de planificación del currículo, no es difícil entonces, constatar cómo la propuesta curricular de educación básica se torna

extraña para los niños rurales en cuanto a los objetos y contenidos presentes, así como también los códigos y representaciones dominantes en dichas propuestas. Esto ocurre porque los contenidos curriculares no son significados, ni significativos, en el campo interactivo donde se desarrolla el niño, por tanto no resultan tan fácilmente superados por la actividad asimilativa.

Este planteamiento no es pertinente con que el niño campesino carezca de la capacidad para lograr los aprendizajes promovidos por la escuela; al contrario, el niño es situado en un punto de partida generalmente extraño, dificultando su inserción al sistema escolar y condicionando sus logros posibles. Estas afirmaciones tienen base en premisas sustentadas por el aprendizaje desde un enfoque socioconstructivista, como a continuación se manifiestan:

1. El aprendizaje es posible en tanto el sujeto posea una estructura cognitiva que le permita integrar el estímulo a una cadena de inferencias, ya que el estímulo por sí solo no produce aprendizaje.
2. Una propuesta educativa supone una actividad de comunicación que se da solo a partir de asumir que todo sujeto elabora, en el proceso de construcción de su mundo, un peculiar sistema de comunicación.
3. La participación activa y creativa de todos los sujetos involucrados y la paulatina y creciente explicitación de sus necesidades son el medio apto para desarrollar propuestas educativas cada vez más adecuadas a las necesidades, características y medios disponibles.

Estos desencuentros indudablemente traen consecuencias negativas en el proceso de interacción y comunicación didáctica que se establece entre el docente y sus alumnos y, por ende, en la construcción y desarrollo lingüístico del niño, reflejado en su rendimiento escolar.

Intercambio comunicativo docente-educando

En relación con la comunicación, vale la pena detenerse en las dificultades que se suscitan en torno al intercambio comunicativo entre el docente, los materiales de enseñanza y los niños. No es difícil apreciar las limitaciones de expresión lingüística (fluidez y vocabulario) de los niños campesinos, al momento de tratar de integrarse al discurso que funda el proyecto letrado de la escuela. La experiencia muestra que mientras se haga referencia a lo conocido (esto es, significativo desde el punto de vista de la experiencia sociocultural), la comprensión y su revelación a través del lenguaje es completa, pero surgen dificultades cuando se utilizan giros idiomáticos o se referencian objetos desconocidos.

Estas consideraciones sustentan los planteamientos de Bernstein (1994) respecto a la estructura del discurso pedagógico, a propósito de explicar por qué algunos niños no aprenden lo estipulado y algunos docentes no enseñan, o no son capaces de enseñar lo encomendado. El autor reseña algunos resultados de investigaciones que demuestran cómo la procedencia social de los niños opera de manera selectiva sobre la forma y el contenido de las transmisiones pedagógicas. Cuanto más sencilla sea la división del trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre el agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la

probabilidad de una orientación de código restringida. Por el contrario, cuánto más compleja sea la división del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, mayor será la probabilidad de una orientación de código elaborada.

Distintas localizaciones en la división social del trabajo, por ejemplo un campesino respecto de un docente, generan diferentes prácticas interactivas, las cuales comprenden diversas relaciones con la base material y por tanto, distintas orientaciones de código. Las distintas orientaciones de código en la comunicación didáctica hacen no coincidir los niveles de comunicación entre el docente y sus alumnos. Esto es, los mensajes del primero, contruidos con base en códigos más elaborados, no encontrarán recepción eficiente en los segundos, si sus orientaciones de códigos son restringidas.

La teoría de Bernstein puede ser cuestionable dado que él se plantea una jerarquización de los códigos lingüísticos, con subestimación social de los códigos restringidos; lo que pudiera sugerir el desencuentro dialógico cuando los códigos lingüísticos son distintos. Si la escuela no presenta objetos de conocimiento o saber, históricamente contruidos o resignificados desde la cultura donde se desarrolla el niño, resulta casi inevitable el llamado "fracaso escolar" de muchos niños rurales. Fracaso que involucra también a la familia, a la cual se adjudica responsabilidad y se le reclama colaboración con la educación. El ingreso a la escuela sirve entonces para patentizar la distancia entre la familia y la propuesta escolar, muy poco puede hacer la familia para apoyar el proceso de aprendizaje de sus niños ante imposibilidad de encuentro entre las orientaciones de código de padres y niños, mediado por los saberes legitimados de la escuela.

El fracaso escolar, así justificado, desvaloriza la posibilidad y capacidad de la familia de enseñar y aprender con el niño, y puede explicar, al menos en parte, el conflicto de valoración que enfrenta la familia entre la propuesta escolar y su utilidad, tanto para el núcleo familiar, como para la sociedad rural en general. En tanto la escuela manifiesta incapacidad para utilizar las múltiples posibilidades educativas que ofrecen la familia y la comunidad, así como para convocarlas y compenetrarlas en el compromiso por la educación y desarrollo cultural de los niños. Estas faltas de posibilidades de la escuela la dificultan de entrar en contacto con nuevos referentes y saberes sobre la base de una orientación común de códigos y significados.

En materia comunicativa, la cultura de la enseñanza en el aula rural por parte del docente, muestra una cierta tendencia al individualismo, aunque se encuentre psicológicamente sometido a la influencia del "saber-hacer" de los compañeros de trabajo, en el pasado y el presente, sigue enseñando solo, o como es definido por Hargreaves (1996) se produce un aislamiento pedagógico. El docente labora muchas veces a puerta cerrada, quizá para resguardarse de interferencias externas y mantener celosamente "su autonomía" y "el control de la disciplina", limitando las posibilidades de recibir información sobre su valor, méritos y competencias. En realidad, muy poco ha logrado la experiencia del trabajo en redes asociado a la nuclearización educativa, en términos de consolidar una cultura de la participación, intercambio y trabajo en equipo para el crecimiento profesional y mejoramiento continuo de la calidad de la educación rural.

Premisas finales

Una mirada a la problemática de la educación rural, desde estos referentes, supone el planteamiento de alternativas para la transformación pero mucho más vinculadas al hecho educativo en sí, que a las condiciones del entorno escolar, sin menospreciar la importancia de estas. Algunas premisas pueden ser consideradas por el momento:

- El cambio educativo en el sector rural es mediado culturalmente. Como en cualquier contexto social, el ámbito educativo, especialmente en los nuevos tiempos, se ve sometido a dos tipos de fuerzas: las que tratan de promover cambios y las que se aferran a conservar el orden establecido. Ello significa que el cambio educativo no puede ser simplemente decretado desde afuera, puesto que al interior se generan barreras que pueden conceptuarse en términos culturales, asociadas tanto a la praxis tradicional de la escuela, como a las pautas que definen el modo de vida cotidiano de la población rural. Es decir, a las culturas locales, las cuales actúan como pantallas para ver el mundo, y proporcionan un contexto de apoyo e identidad para sus miembros. De hecho, los intentos de promover transformaciones en la educación rural pasan por reconocer y respetar la diversidad cultural de los contextos escolares y sociales, además de su potencialidad para refundar o revitalizar saberes en forma de discursos y prácticas que sintetizan lo local y lo global universal.
- El desarrollo educativo en el sector rural es endógeno. Generalmente las propuestas para introducir un cambio educativo parten de marcos generales, en los cuales hay escasa atención a la organización y contextos socioculturales en que las reformas son introducidas. Ello hace que los actores participantes (docentes, directivos, niños, comunidad) no asimilen los proyectos como propios y, por tanto, no se comprometan en su consolidación. Esto obliga a una mirada desde dentro de los contextos y desde sus protagonistas, para comprometerlos en un proceso que supone no solamente el cambio de tecnologías, sino una transformación estructural desde el propio núcleo cultural, es decir transformar la cultura de la escuela, para transformar la escuela por dentro, a partir de sus fortalezas y debilidades. Esta orientación para el cambio de la educación rural recupera a los actores, en especial los docentes, como sujetos críticos, reflexivos, consustanciados con su realidad y capaces de compromiso y comunicación con sus pares para la socioconstrucción del saber pedagógico.
- El desarrollo cognitivo del niño hacia nuevos modelos de razonamiento, supone, a su vez, el desarrollo cognitivo del docente. Si se miran los principios que sustentan las propuestas curriculares para el nivel de educación básica, fácilmente se comprueban nuevas formas de organizar el saber y, por tanto, presupuestos de una nueva racionalidad o forma de operar el pensamiento en el marco de una realidad que cada día se torna más compleja y cambiante, aún la realidad rural. No obstante, esta transición difícilmente operará de manera automática, al contrario, nuevas formas de pensar deberán ser aprendidas. Este aprendizaje toca en principio al docente, puesto que no se puede enseñar aquello que no se sabe o para lo que no se tiene la competencia. El mejoramiento continuo del docente rural deben hacer énfasis en el desarrollo de nuevos epistemes, de modo que las propuestas establecidas en los programas y planes didácticos se hagan realidad, dentro de una práctica pedagógica que concede más énfasis a los

procesos que a los contenidos.

En conclusión, el análisis de las realidades educativas en el medio rural, pasan por una consideración de lo cultural, tanto en su referencia externa en cuanto al mundo de la vida campesina que da sentido fundamental al currículo escolar; como en su referencia interna, esto es, al ámbito de la propia cultura de la escuela expresada en particulares modos de concebir y hacer pedagógicos que se constituyen en condicionantes de la praxis educativa, cuya recuperación crítica es necesaria para potenciar procesos de transformación educativa.

Referencias

- BARBERO, M. (2001). "Las identidades en la sociedad multicultural" en *Los rostros de la identidad* Caracas: Fundación Bigott.
- BERNSTEIN, B. (1994). *Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, EQUIDAD Y COMPETITIVIDAD ECONÓMICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2001). *Quedándonos atrás: en Informe del progreso Educativo en América Latina*. PREAL, Diciembre 2001.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesores, Cultura y Postmodernidad*. Madrid; Morata.
- LANZ, C. (1999). "Inventamos o erramos". *Proyecto Educativo Nacional*, año 1 N° 3, noviembre, 1999
- MENDOZA, C. (1995). *Identidad sociocultural y patrones de aprendizaje del campesino andino*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- MENDOZA, C., QUINTERO, A., Y COMENARES, B. (2003). *Informe Técnico al Convenio Andrés Bello acerca del proyecto "la escuela que aprende: hacia la transformación de la cultura escolar"*. Rubio, Venezuela: CAB.
- MENDOZA, C., Y NARANJO M. (2002). *Estrategia Multigrado en Educación Rural*. Rubio (Venezuela): Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- OEA-ME (1971). *Informe Final del Seminario Interamericano sobre Problemas de la Educación Rural*. Centro Interamericano de Educación Rural. Rubio, Venezuela, Noviembre 1971.
- POSADA, M. (1997): "Algunas notas acerca de la ruralidad actual: el espacio rural y su consumo turístico" en *Espacio Abierto*, Vol. 6, N° 1, Enero – Abril, 1997: Covesco. Pp 101-119.