

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN RURAL VENEZOLANA

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE VENEZUELAN RURAL EDUCATION

Jesús Núñez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio
Correo Electrónico: jesusnunezcer@gmail.com

Recibido: 21-04-2012

Aceptado: 28-06-2012

RESUMEN

El estudio abordó el análisis de la pertinencia sociocultural de la educación rural venezolana a partir de las representaciones sociales presentes en los usuarios del servicio educativo (padres y/o representantes y alumnos cursantes de sexto grado en escuelas rurales) del Municipio Junín, Estado Táchira, Venezuela. Epistemológicamente la investigación se enmarcó en el paradigma Postpositivista y asumió la metodología cualitativa utilizando la Hermenéutica para interpretar las entrevistas realizadas a los actores educativos. Dentro de sus hallazgos emergieron cinco (05) categorías: Visión de la educación rural, Finalidad de la educación rural, Necesidades educativas, Formación docente y Currículo para la educación rural. Los resultados evidencian la aceptación y valoración de la escuela rural en las comunidades, la predominancia de la enseñanza de los saberes universales, la idea de “estudiar para ser alguien en la vida” en carreras universitarias ciudadanas y la preferencia de los grupos mayores por los maestros y la educación tradicional

Palabras clave: Educación rural, pertinencia sociocultural, representaciones sociales

ABSTRACT

The study approached the analysis of the sociocultural relevance of the Venezuelan rural education from the present social representations in the users of the educative service (parents and/or representatives and students cursant of sixth degree in rural schools) of the Junín Municipality, Táchira State, Venezuela. Very epistemologically the investigation was framed in the Postpositivista paradigm and assumed the qualitative methodology using the Hermenéutica to interpret the interviews realised to the educative actors. Within their findings five (05) categories emerged: Vision of the rural education, educative purpose of the rural education, needs educational, educational training, and curriculum for the rural education. The results demonstrate the acceptance and valuation of the rural school in the communities, the predominance of the universal education of saberes, the idea “to study for being somebody in the life” in university races ciudadinas and the preference of the groups majors by the teachers and the traditional education.

Key words: Rural education, sociocultural relevance, social representations

Las Representaciones Sociales

Este ángulo seleccionado para estudiar la educación rural conforma “la educación rural deseada”, es decir la determinación de las expectativas, deseos y necesidades de la población rural sobre la educación que deben recibir los niños y niñas campesinas.

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) replantea las relaciones entre el individuo- sociedad, el sujeto-objeto y de la interacción social en la reconstrucción de los conocimientos sociales y de sentido común (Casado y Calonge, 2001). Jodelet (1991), citado por las mismas autoras, las define como:

(...) una forma de conocimiento corriente, el llamado de sentido común, y caracterizada por las propiedades siguientes: a) Es socialmente elaborada y compartida; b) Tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) Participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado (p.18)

A partir de las múltiples interacciones que se dan en la cotidianidad, en el continuo hacer y rehacer de experiencias, los hombres han ido construyendo saberes que les permiten explicar sus mundos de vida, establecer normas de convivencia y enfrentarse a las condiciones del medio, en función de las ofertas y demandas sociales y ambientales.

El interés por sistematizar y validar académicamente los conocimientos cotidianos como formas efectivas de comunicación de la sociedad, en su tejido cultural, evidencia la enorme dificultad que se le ha presentado a la ciencia moderna para explicar la realidad social a través de sus presupuestos de científicidad y verdad absoluta.

En el ámbito educativo rural se producen encuentros y desencuentros entre los esquemas de representación que tienen los maestros (sobre su vida, la educación y lo rural) y los configurados por los alumnos y representantes (sobre su vida, lo que esperan de la educación y lo urbano). Estos planos pueden estar tan separados por las cosmovisiones particulares de cada actor social o muy cercano por el compartimiento de intereses y visiones comunes entre ellos.

Aunque las cosmovisiones de los actores educativos se ubican en aristas diferentes los saberes de sus dominios científicos-técnicos y de sentido común encuentran en la educación un espacio de encuentro para comunicar sus lenguajes, construir nuevos lenguajes y adquirir la habilidad de moverse entre estos dos mundos (Gutiérrez, 1997). Este es el proceso de socialización primaria que realiza la escuela rural al incorporar en los niños campesinos los saberes básicos universales que les permitan continuar sus estudios y/o actuar adecuadamente en la sociedad nacional como un ciudadano social y culturalmente coherente.

En el sistema de representaciones campesinas se configuran esquemas mentales suficientes para explicar las realidades locales y externas a sus mundos de vida. Al fragor de la vida cotidiana los niños campesinos aprenden de su entorno familiar a construir mapas mentales, que cada vez se complejizan, de cómo actuar en sus ecosistemas naturales, las normas de comportamiento social, las creencias y supersticiones propias del mundo espiritual, las prácticas sociales relacionadas con la producción y las tecnologías, la imagen del maestro y de la escuela, ideas sobre la ciudad y su gente, entre muchos modelos-guías referenciales. Son saberes construidos en los planos teórico-empíricos bajo una racionalidad caracterizada por la profunda imbricación de los mundos de vida (natural, social y espiritual) objetivados y anclados como rasgos culturales de los grupos campesinos (Núñez, 2005).

El acercamiento de las investigaciones, en los últimos años, a las formas de producir conocimiento común, especialmente en los sectores sociales de los países pobres empieza a romper con la rancia tradición de

la ciencia y la tecnología que imagina -desde sus privilegiados espacios de poder- a los otros, quienes se convierten en usuarios pasivos de la sociedad hegemónica.

Hacer ciencia a partir de lo local debe conllevar a la disminución de las brechas entre los imaginarios tecnocráticos y las representaciones sociales de la educación, pues endógenamente se pueden sistematizar experiencias exitosas, hacer sinergia entre lo local y lo universal y consensuar los enfoques educativos necesarios para apoyar los procesos sociales de los países de la región, en función a sus potencialidades y problemáticas particulares.

A manera de síntesis, las representaciones sociales sobre la educación escolar rural deben tener como centro de estudio la pertinencia sociocultural de las políticas educativas y su contribución para lograr el bienestar humano, pues más que la acumulación de capital (formación de recursos humanos para el mercado) las intervenciones sociales deben propender a la ruptura de la dependencia, a la liberación de las fuerzas transformadoras de la sociedad y a la búsqueda de equilibrios sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales.

Las necesidades educativas de aprendizaje

El método

La investigación se inscribe en el paradigma Postpositivista y dentro de éste asume la metodología cualitativa con el propósito de penetrar e interpretar los tejidos sociales y culturales del objeto de estudio, que permita la comprensión e interpretación de los procesos e interacciones exhibidas por los actores educativos. La metodología cualitativa es el “estudio de un todo integrado que forma o constituye una *unidad de análisis* y que algo *sea lo que es* (...), siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia” (Martínez, 1999. p.173).

En correspondencia, la investigación seleccionó el Método Hermenéutico-Dialéctico con la finalidad de interpretar el objeto de estudio y buscarle sentido a las cosas manteniendo la singularidad contextual (Martínez, 2005). Este enfoque “en términos generales es la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” (Rico, 2001, p. s/n). Se asume que entre el fenómeno y el contexto existen múltiples relaciones que pueden ser interpretadas de diversas maneras, es decir dialécticamente, por los sujetos que las realizan en función a las demandas y ofertas histórico-sociales. Los discursos orales obtenidos en entrevistas fueron sometidos a un análisis de contenido, una vez sistematizados, para comenzar un proceso gradual de reducción de los datos cualitativos, e ir de los datos empíricos a la teoría (Martínez, 2000)

El escenario

El escenario seleccionado para la investigación fue el Municipio Junín del Estado Táchira, ubicado en la frontera occidental de Venezuela en límites con la República de Colombia. Esta entidad geopolítica constituye una referencia histórica en la educación rural latinoamericana por haber sido sede del Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) en la década 1950-1960 al formar a maestros venezolanos y de los países de centro y sur América. Después de la desaparición del CIER la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) recoge su herencia pedagógica al crear en 1988 el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, el cual se ha erigido en uno de los principales centros educativos para la formación de docentes rurales del país. El contexto histórico de la institución educativa, la condición rural-fronteriza y la importancia agrícola del Municipio Junín constituyeron para el investigador el espacio privilegiado para realizar el estudio.

Los actores educativos

Los criterios de selección de los informantes se basaron en la residencia de los adultos y niños en las zonas rurales, su adscripción como padre o representante y, el caso de los niños, ser alumno de sexto grado de Educación Primaria en una escuela rural. La muestra del estudio

quedó conformada por 03 padres y/o representantes y 03 niños (a). A los efectos de la identificación de los informantes se utilizaron códigos asignados de la siguiente manera: Padres y/o Representantes (PR) y Alumnos Rurales (AR), con su respectiva numeración.

Los instrumentos de investigación utilizados

El instrumento utilizado en el estudio fue la entrevista semi-estructurada diseñada con apego a las unidades temáticas de análisis (objetivos específicos). Antes de su aplicación cumplió una fase de validación en campo a través de la realización de una prueba piloto con participantes de la Cátedra Organización y Funcionamiento de la Educación Rural, que el investigador facilita en el Programa de Educación Rural del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la UPEL. De las observaciones recogidas por los estudiantes sobre la factibilidad, coherencia y pertinencia de las preguntas se elaboraron los guiones de entrevista definitivos para su aplicación a los actores educativos.

Los Hallazgos:

Los ingredientes de la educación rural

*“Me gusta estudiar para graduarme y no quedarme como un burro.
El trabajo es mas arrecho y cansa” (AR1)*

Del análisis de los datos recogidos en campo emergieron cinco (05) categorías de estudio: Visión de la Educación Rural, Finalidad de la Educación Rural, Necesidades Educativas, Formación Docente y Currículo para la Educación Rural. A continuación se esbozan los resultados más importantes:

Visión de la Educación Rural: *“Mis hijos reciben una educación integral buena” (PR2)*

Esta primera categoría de trabajo recoge las apreciaciones generales sobre la educación escolar que reciben los niños y niñas en las escuelas rurales. Está conformada por las subcategorías: La Educación

Recibida, Las Fortalezas de la Educación Rural, Los problemas de la Educación Rural y las Expectativas de los Usuarios.

Las percepciones sobre la **Educación Recibida** en las escuelas rurales es catalogada por los Padres y/o Representantes y Alumnos Rurales de buena calidad porque enseña valores para la convivencia humana, conocimientos y destrezas en áreas de aprendizaje relacionadas principalmente con la lecto-escritura, producción agrícola y de índole recreativa. De esta forma se expresaron los Padres y/o Representantes:

“Bueno, pues pienso que es buena, aprenden a leer y escribir” (PR1); “Mis hijos reciben una educación integral buena. Ellos aprenden a leer, a escribir y eso les sirve para un futuro, que se defiendan después que yo no esté” (PR2); “Yo pienso que aquí en esta escuela es buena, porque aquí le enseñan muchas cosas a ellos. Por lo menos le enseñan proyectos productivos, ajedrez, juegos deportivos”.(PR3)

La concepción de una educación buena es atribuida al dominio de las operaciones básicas de aprendizaje del saber universal, como proyecto prospectivo para que sus hijos se desenvuelvan en la sociedad letrada. No figura en el discurso de los Padres y/o Representantes los conocimientos adquiridos en las otras áreas académicas del Currículo Básico Nacional, por lo que los conocimientos disciplinarios relacionados con las ciencias naturales, sociales y la tecnología parecen ser poco relevantes en la formación del escolar rural.

De de igual manera, los Alumnos Rurales afirman que la educación que reciben es buena porque les enseña conocimientos y destrezas y por las estrategias que utilizan los profesoras durante la clase. Los siguientes microactos de habla muestran su agrado por asistir a la escuela:

“Si, porque aprendo muchas cosas (...) en la escuela (...), me enseñan los maestros y profesores” (AR2); “Me enseñan muchas cosas a leer, a escribir y otras que son muy buenas para mi mas adelante” (AR3); “Aprendo destrezas, a ser amable y otras cosas que me ayudan” (AR1)

La asistencia de los niños y niñas a la escuela rural en las comunidades campesinas es un hecho normal en la vida de las familias. Se ha extinguido la resistencia de las generaciones anteriores a los años 1960 para que los niños y niñas cursaran estudios de primaria por la escasa utilidad atribuido al saber escolar y por las demandas de mano de obra familiar, enmarcadas dentro de un rígido sistema de creencias y de autoridad patricentrada. Hoy en día prácticamente todos los niños que habitan en las zonas rurales asisten a las escuelas en la búsqueda de aprendizajes para “ser alguien en la vida”.

Las principales *Fortalezas de la Educación Rural*, en la opinión de los Padres y Representantes, es la existencia misma de la escuela en las comunidades donde ellos viven evitando el traslado a zonas alejadas, lo cual disminuiría las posibilidades que los niños prosiguieran su estudios de primaria. Asimismo, la oportunidad de asistir a la escuela les ayuda en el aprendizaje de conocimientos nuevos, valores y competencias deportivas y comunicacionales de provecho para un futuro. Así se expresaron al respecto:

“Bueno, les enseña cosas pa’ que aprendan (...) pa’ que ayuden en la casa también” (PR1); “Yo pienso que una de las ventajas que lo enseñan a trabajar, les enseñan valores, no están en la calle viendo cosas malas” (PR2); “le enseña en el campo deporte (...) y salen a realizar juegos de ajedrez, recreación, fútbol (...), a representar la escuela (...)” (Pr3)

De acuerdo a esto los Padres y/o Representantes le otorgan a la escuela rural fortalezas de utilidad inmediata, al formar a sus hijos para el comportamiento y colaboración en el hogar; utilidad mediata, al incorporar nuevos saberes y normas sociales para seguir estudiando y desenvolverse en la sociedad y; utilidad recreativa, dándoles las competencias lúdico-deportivas para su formación integral y participación extra-escolar.

Desde la óptica de los estudiantes las fortalezas de la escuela rural descansa sobre la tranquilidad de los lugares donde se encuentra la escuela, la cercanía a sus casas de habitación, las competencias de los docentes, el horario de clases y las diferentes áreas académicas que cursan. Esto fue lo que expresaron los niños y niñas:

“Tenemos mas espacio y tranquilidad” (AR1); “Yo vivo aquí mismo en El Saladito, yo no necesito estar gastando en pasaje, ni nada de eso” (AR2); “Es buena la escuela, hay buenos maestros, hay clase hasta las 4:00 pm, los salones están en buen estado, tenemos varias materias: Educación Física, Música, Matemáticas, Proyectos, Literatura, Sociales, Computación...” (AR3)

No obstante, la tranquilidad y la existencia de espacios paisajísticos atractivos que ofrece las zonas rurales también adolece de un número importante de ***Problemas de la Educación Rural*** que afectan significativamente el cumplimiento de los objetivos de este tipo de escuela. A continuación se presentan las deficiencias expresadas por los Padres y/o Representantes:

“La escuela está mala y no la acomodan (...) mis hijos están metidos ahí en una casa (...), hay mucho barro y ellos no están bien (...)” (PR2); “Las viviendas son alejadas de las escuelas, muchas escuelas son feas y pequeñas, la ausencia de programas alimenticios, a veces el uniforme lo exigen y los niños no pueden cumplirlo y la dificultad para obtener materiales que los profesores le piden a los alumnos. A ellos aquí les hace falta la biblioteca, el Internet, no hay nada cerca entonces tienen que dirigirse al centro y a ellos les cuesta” (PR3)

Entre los principales problemas manifestados se encuentran la falta de transporte regular que traslade los alumnos a la escuela; el mal estado de las vías de comunicación rural; la falta de recursos (equipos y materiales) educativos actualizados para la enseñanza; las condiciones de deterioro de las infraestructuras educativas (aulas, comedores, zonas verdes, espacios deportivos); la ausencia de servicios de apoyo como biblioteca e Internet; la ausencia, o intermitencia, de los Programas de Alimentación Escolar (PAE) y; las dificultades económicas que tienen muchos padres y representantes que no permiten cumplir con las demandas de los útiles y uniformes escolares exigidos por los profesores.

En la óptica de los alumnos rurales los problemas que más aquejan a la escuela están relacionados con la carencia de tecnologías (computación e Internet), con la conducta de algunos alumnos en el salón de clase y con las malas condiciones físicas de la escuela. Así los refirieron:

“Los de la ciudad tienen gran conocimiento en la tecnología. No contamos con los mismos beneficios que los niños de la ciudad” (AR1); “Hay muchachos que se portan demasiado mal” (AR2); “Algunos salones (...) no tienen vidrios (y) se meten por la noche y roban. La computación es lo que nos falta en la escuela” (AR3)

Por último, a nivel de los Padres y/o Representantes surgieron una serie de *Expectativas de los Usuarios* sobre la Educación Rural que reciben sus hijos o representados con el propósito de mejorar su formación escolar. Ellos desean que los niños aprendan cosas más prácticas y útiles para apoyar el trabajo en el hogar -o en la finca- y aquellas relacionadas con la incorporación de otras estrategias didácticas para lograr los niños y niñas asimilen más rápido los conocimientos escolares.

“Enseñarle el valor que tiene la agricultura, el valor que tiene el campo, bueno mas práctica que teoría” (PR1); Que le enseñen de otra manera, porque ellos se sientan y la profesora les explica y ellos a veces no captan, entonces si buscaran otra manera que ellos aprendieran mas rápido” (PR2); Que vinieran mas especialistas para que los enseñen mas, porque usted sabe que aquí en el campo nos tienen aislados” (PR3)

A manera de síntesis, en la Categoría **Visión de la Educación Rural** se puede destacar que la educación rural y la escuela rural son dos instituciones fundamentales que forman parte de las Representaciones Sociales de las comunidades rurales, ya naturalizadas y normalizadas en la vida de las familias campesinas. Los usuarios del servicio educativo consideran de buena calidad la educación recibida en función a la utilidad de los saberes aprendidos y de la presencia permanente de la escuela en los caseríos rurales. Los problemas relacionados con la educación rural los supeditan especialmente a deficiencias en la dotación de recursos de apoyo intraescolar y comunitario y en menor proporción a factores inherentes a los procesos de enseñanza, aprendizaje y pertinencia.

Finalidad de la Educación Rural: *“Yo quiero ser como mi profesora” (AR3)*

El propósito de los padres de enviar a sus hijos diariamente a la escuela a estudiar y del empeño que ponen éstos para aprobar los grados de la educación primaria se presenta agrupado en tres (03) subcategorías: La Utilidad de la Educación Rural, Proyectos de Vida y Perspectivas de los Padres y/o Representantes.

La **Utilidad de la Educación Rural** para los niños y niñas rurales se encuadran dentro de dos propósitos esenciales: Lograr las competencias académicas para continuar estudiando y, a la vez, formarlos dentro de un sistema de normas y valores exigidos por la sociedad local y global.

Se entiende que los grupos sociales campesinos, quienes sistemáticamente han sido expuestos al sistema educativo (para cumplir con estos dos requisitos) incorporan y refuerzan, similarmente como lo hace la escuela, los valores infundidos y los saberes universales aprendidos por sus ascendientes campesinos. Es así como los padres en sus casas enseñan normas de convivencia a los pequeños y en la medida de sus posibilidades de dominio académico les ayudan con sus tareas escolares, ciclo que paralelamente la escuela repite y consolida para la formación del nuevo sujeto. En palabras de los mayores la escuela rural sirve para:

“Hacer cosas con números, dibujos, sumas y restas (...) pa' aprender cosas que le sirvan mas adelante en su vida” (PR1); “Para que ellos vayan a la ciudad en un futuro y tengan mejores condiciones de vida y se formen como ciudadanos buenos de la patria” (PR2); “Porque ellos aprenden y pueden seguir adelante” (Pr3).

La educación escolar está ligada a un proyecto de vida que los adultos prefiguran para sus descendientes pero, como se observa en los microactos de habla, la mirada está tendida en el horizonte de una existencia diferente a la vivida por ellos, generalmente a desarrollarse en el medio urbano y sustentada en una profesión digna que mejore sus condiciones de vida. Como base de la subsistencia familiar los padres y representantes se muestran convencidos que los hijos tienen que estudiar para tener un mejor futuro ya que la vida en el campo, es calificada por ellos, como llena de precariedades, dura y sin posibilidades de desarrollo. En opinión de los alumnos esta utilidad la expresan de la manera siguiente:

“Me gusta estudiar para graduarme y no quedarme como un burro. El trabajo es mas arrecho y cansa. (...) porque así tengo un futuro, no toy por ahí paleando y charapeando” (AR1); “Para aprender y ser una gran persona en el

futuro”(AR2); “Para aprender, para ser alguien en la vida, para no ser como las personas que hay en el mercado que están pidiendo plata” (AR3)

Se evidencia en la utilidad de la educación rural que la educación se constituye en un proyecto de vida para los grupos campesinos y aceptar que la asistencia a la escuela rural es una palanca esencial para el progreso de las nuevas generaciones. Aquí se reafirma la instalación del imaginario de “estudiar para ser alguien en la vida” descrito por María Alruiz (2000) y Meza (2000) a partir de 1960 con la escolarización y masificación de la educación en Venezuela

En correspondencia con los intereses de los usuarios de estudiar para mejorar sus condiciones de vida los niños y niñas de sexto grado seleccionados para la investigación plantearon sus *Proyectos de Vida*, una vez que egresen de la Educación Primaria y continúen sus estudios superiores. Así vislumbran su futuro:

“Estudiar y ser un Veterinario” (AR1); “Yo quiero ser como mi profesora (...) ser una profesional” (AR3); “llegar a tener una meta (...) ser Doctora” (AR2)

Los tres alumnos rurales tienen entre sus metas personales obtener un título universitario para desempeñarse en una profesión acreditada por la sociedad y por el mercado laboral. Las expectativas de estudios superiores de los menores rebasan exponencialmente las posibilidades que tuvieron sus ascendientes, quienes a duras penas pudieron llegar a los estudios de primaria y, a lo sumo, de educación secundaria. Estos sueños son apoyados por los adultos al enviarlos a los liceos de la localidad más cercana y dedicar parte de sus menguados recursos económicos para que sus hijos sigan estudiando.

“Yo quisiera que él saliera de aquí del campo y se fuera a la ciudad a estudiar y ser el día de mañana un profesional y no

se quede como nosotros aquí trabajando” (PR2); “de aquí sale y se va a estudiar primer año en el liceo de Bramón” (PR3)

La Categoría **Finalidad de la Educación Rural** ha demostrado la eficiencia del Estado Docente en convertir los imaginarios en representaciones sociales. La escuela rural y la educación que imparte son entidades imbricadas profundamente en el corpus cultural de las comunidades rurales desde las cuales los grupos campesinos representan el futuro de sus hijos, ubicándolo en estadios superiores de educación que les garantice mejores condiciones de vida fuera del campo. Es por esto que las comunidades rurales históricamente se han convertido en áreas expulsoras de recursos humanos para completar su formación profesional en las ciudades, dejando a dichas zonas habitadas generalmente por adultos mayores y niños y niñas que estudian para seguir alimentando el ciclo migratorio, inclusive de los que no siguen, pues la escuela les ha mostrado un espejo urbano en el que se refleja mejor su futuro.

Necesidades Educativas de Aprendizaje: *“Ellos van a la escuela a recibir sus clases y nosotros los ponemos a trabajar, aquí no hay pereza mijo” (PR2)*

Ya conocidas las representaciones sociales referidas al ¿Para qué? los adultos envían a los niños y niñas a la escuela rural y la dedicación de éstos a aprender los contenidos enseñados por sus maestros, ahora se discutirán los hallazgos encontrados sobre ¿Qué es lo aprenden los niños y niñas en la escuela rural? y su utilidad para construir sus futuros proyectos particulares de vida, tanto en las comunidades rurales como en las ciudades.

Las Necesidades Educativas Fundamentales, o las Necesidades de Aprendizaje del Saber Universal, constituyen los intereses primarios por los cuales los padres y/o representantes inscriben a sus hijos en la escuela. Esto queda demostrado en los siguientes micros actos de habla de los AR entrevistados.

“Multiplicar, dividir, leer, escribir (...) la profesora nos ha enseñado a como hacer las exposiciones, los exámenes, los proyectos productivos (...) también nos ha enseñado a manejar las computadoras” (AR2); “ He aprendido a leer, a escribir, también las matemáticas y valores como el amor, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad” (AR3)

Teóricamente con el dominio de estos recursos cognoscitivos y actitudinales los egresados en Educación Primaria pueden desplazarse a las instituciones educativas de la ciudad, o poblados locales, y homologarse en su desempeño a sus pares urbanos, con las diferencias marcadas por el acceso al capital cultural expuestas a lo largo de esta investigación. Ahora bien, sobre el dominio de estas competencias básicas los PR comentaron lo siguiente:

“Pues la mayoría, no todos, porque pues a veces uno ni sabe leer ni escribir y no puede ayudarlos en la casa en las tareas. Es lo que medio haga el maestro en la escuela” (PR2); “Me he dado cuenta que hay varios niños que si aprenden bien a multiplicar, sumar, restar y dividir (...) aunque hay algunos quedaditos, eso es poco a poco”(PR3).

Ellos perciben que a algunos alumnos se les dificulta más que a otros aprender bien a escribir y a realizar las cuatro operaciones matemáticas, pero a la vez sienten impotencia al no poder ayudarlos debido a sus limitaciones académicas. No obstante, los miembros más jóvenes de la

familia están en capacidad de apoyarlos por sus grados de instrucción superiores con respecto a los abuelos y padres.

Ante la interrogante: ¿Le ha servido lo que aprende en la escuela para ayudar en las labores del hogar o de la finca?, los estudiantes opinaron que esos conocimientos y valores son aprovechados en la vida cotidiana de sus familias.

“Las cosas que uno ha aprendido aquí va y se las enseña a los padres, porque mi papá estudió hasta 6° grado y mi mamá hasta 2°”(AR3); “Si, todo lo mas en los trabajos de mi papa ya que él siembra papa”(AR1)

Especialmente los conocimientos básicos adquiridos en la escuela permiten que los niños y niñas ayuden a sus padres en aquellas actividades que requieren de la lectura y la escritura y de cálculos numéricos, tal es el caso de las instrucciones de los pesticidas o productos veterinarios, de las medicinas para curar enfermedades de la familia y de la estimación de los gastos, producción, precios, entre otras, tareas frecuentes en el campo.

En cuanto a las ***Necesidades Educativas de Producción*** la escuela rural, como se describió en el capítulo anterior, ha venido incorporando en su nómina de personal docente a Especialistas en Proyectos Productivos. En opinión de los PR la escuela enseña a:

“Trabajar también con la madera y a cultivar” (PR1); “Si, aquí en la escuela les enseña la profesora de proyectos productivos. Tiene codornices, pollos, huertos escolares”(PR3)

Dado que la agricultura y la cría de animales en las zonas rurales es una actividad cotidiana en la vida de las familias campesinas las actividades realizadas por los Especialistas con los niños no representan un hecho de mucha relevancia para ellos. La tradicional acepción de los

huertos escolares se mantiene en las concepciones del trabajo que se realiza en la escuela sobre los proyectos productivos. De manera jocosa los adultos se refirieron al rol de la escuela rural en la enseñanza de las necesidades de producción así:

“Mi nieto sabe sembrar. Le enseñamos desde chiquito, ¡ja ja ja!, ellos enseñan a los maestros” (PR1); “Si, ellos aprenden porque nosotros le enseñamos en la casa todo el trabajo del campo (...) los animales, vacas, chivos y todo” (PR2); “Ahora hay un profesor para sembrar cilantro, otro profesor para sembrar cebolla y otro para sembrar lechuga, pero no se ve lo que hacen. Antes nosotros con la maestra sembrábamos de todo y los huertos eran mejores” (PR3)

Resultan evidentes las convicciones de los campesinos sobre la superioridad de sus saberes agrícolas sobre el dominio que tienen los profesores Especialistas sobre esta temática. Esta realidad quebranta el status tradicional en el medio rural que el docente es quien mas sabe y representa, a su vez, la verificación de lo dicho por algunos maestros rurales que los alumnos enseñan a sus profesores de Proyectos Productivos.

Desde la óptica de los alumnos que reciben la formación escolar para satisfacer las necesidades de aprendizaje en la producción agrícola constantemente se relaciona lo realizado en la escuela con los saberes empíricos que ellos aprenden en su hogar. Sus expresiones fueron las siguientes:

“Nosotros con el profesor sembramos papa, eso nos da plata para la graduación” (AR1); “Si, eso lo aprendemos, criamos animales, los vendemos y algunas cosas las dejamos aquí en la escuela para que se coloque mas bonita” (AR2).

Es importante reiterar que en las conversaciones sostenidas con los usuarios del servicio educativo rural y durante las observaciones realizadas en las áreas donde se establecen los Proyectos Productivos se determina que la escuela rural no está integrada a los procesos productivos de su comunidad, pues los huertos y crías que se desarrollan no se corresponden con los rubros de mayor producción en la zona.

Se sigue repitiendo el viejo esquema de los huertos escolares con especies vegetales y animales de ciclo corto (menor al calendario escolar) y esta improvisación le resta toda posibilidad de satisfacer las necesidades educativas de aprendizaje en producción que contribuyan a elevar los índices de productividad, eficiencia y sustentabilidad de las fincas, de donde provienen precisamente los niños y niñas que asisten todos los días a la escuela rural.

La tercera necesidad de aprendizaje escolar que los alumnos deben conocer para intervenir como sujetos útiles a las comunidades rurales son las relacionadas con las *Necesidades Educativas Sociales*, a cuyo propósito los maestros y maestras deben enseñar aspectos teórico-prácticos inherentes a la salud, vivienda, empleo, recreación, educación y uso adecuado de los servicios que dispone las comunidades donde se asienta la escuela rural. Lo que saben los padres y representantes sobre el particular se cita a continuación:

“Pues allí en la escuela las maestras les dicen too eso. El otro día hicieron que unos doctores revisaran a los niños y a nosotros también” (PR1); “Con la salud yo creo que no. (Aquí) aprenden a leer y a escribir pero a resolver problemas de otro tipo no”.(PR2); “Aquí en la escuela no han hecho eso en esta comunidad”.(PR3)

Dentro de los factores enumerados de la formación escolar en temas sociales los PR solo han oído hablar de algunas actividades realizadas en la escuela en materia de salud. Los restantes factores sociales no han sido considerados en la agenda escolar. A nivel de los alumnos la enseñanza de las necesidades de aprendizaje social se

supedita a la prevención y cura de enfermedades epidémicas y a los hábitos de higiene personal a través de información teórica suministrada por los docentes, jornadas de vacunación y de sensibilización que los docentes promueven en la comunidad.

Evidentemente la formación de los alumnos rurales para afrontar y resolver problemas sociales es mínima y localizada únicamente en el área de la salud, hecho que desestima la potencialidad de la educación escolar para crear las competencias básicas en los educandos que los capacite para intervenir socialmente en las comunidades rurales.

Otras de las aptitudes que debe incorporar la escuela rural en sus estudiantes son las *Necesidades Educativas de Organización Comunitaria* cuya finalidad es la formación de las competencias pertinentes para la autogestión, participación y organización comunitaria que conlleven a alcanzar la transformación social y el desarrollo rural integral. La mayor expresión de la organización comunitaria en la escuela rural es la formación de cooperativas (como componente importante del Sistema Educativo Bolivariano) por lo que su creación y funcionamiento serán dos indicadores importantes para satisfacer esta necesidad de aprendizaje. La información que tienen los PR sobre ellas es la siguiente:

“El otro día había algo de eso de cooperativa con unos cochinos que ta’ban donde el señor Pedro. Esto fue pa’ recoger platica pa’ arreglar la escuela y después no ha habido nada de eso”.(PR1); “Si, los mismos proyectos productivos tienen (...) cooperativas (de) madera, pizzas, gelatinas, artesanías en barro” (PR3)

Parece lejano, y aún, un poco extraño el concepto de cooperativas para los padres y representantes quienes han oído algo de ellas pero no están seguros de su funcionamiento. Su ubicación la relacionan específicamente con las actividades de los Proyectos Productivos que desarrollan los profesores en la escuela, mas no la valoran como un

conocimiento importante para la comunidad.

Lo aprendido en la escuela sobre las cooperativas lo refieren los estudiantes de la siguiente manera:

“Algunas veces nos explican lo que debemos hacer para crearlas”.(AR2); “Nos explica su formación y sus funciones (...) lo del Presidente, Vicepresidente” (AR1); “En la escuela cada profesor tiene su cooperativa con sus alumnos” (AR3)

Se observa correspondencia entre las respuestas de los padres y/o representantes y alumnos sobre los contenidos enseñados sobre el cooperativismo y las experiencias que práctica la escuela. Éstas se basan en la producción y comercialización de helados, tortas, gelatinas y pizzas a nivel de la institución escolar y sirven para recabar fondos para sufragar algunas actividades de los alumnos. Su continuidad y permanencia están supeditadas generalmente a la duración del período escolar anual.

Sobre las *Necesidades Educativas de Valoración Cultural* llamó la atención del investigador al realizar la lectura de los microactos de habla que la valoración de la identidad nacional se mezcla -sin límites bruscos- con la identidad local al hacer suyos las manifestaciones culturales del país (como la música, danzas y festividades) e integrándolas con las locales sin distinción alguna. Todas ellas son costumbres que deben preservar y respetar. Esto fue lo que dijeron los adultos sobre la promoción de la cultura desde la escuela:

“Si he visto que hacen bailes y eso como el día de las madres (...) les enseña los maestros a tocar cuatro, maracas y esas cosas que son de aquí” (PR1); “Les enseñan bastantes cosas, les hacen muchos bailes tradicionales, los llevan a muchas actividades como la cultura del joropo” (PR2); “han enseñado los bailes de la comunidad (...) y bailes folclóricos” (PR3)

Si bien es importante la reafirmación de la identidad cultural nacional también es conveniente que la escuela rural reconstruya los tejidos culturales propios de las comunidades campesinas particulares en las áreas de la cultura campesina, historia local, manifestaciones culturales, creencias y supersticiones, prácticas sociales, entre otras. Lo aprendido en la escuela sobre la cultura fue relatado por los AR como sigue

“Nos enseñaron a bailar música campesina, a declamar poesías” (AR1); “El tambor y algunas veces las maracas. Nos enseñan a valorar la cultura pa’ que no nos vayamos de aquí, que sigamos trabajando aquí en el campo” (AR3)

A manera de síntesis los hallazgos encontrados en el cumplimiento de las **Necesidades Educativas** se centran esencialmente en la enseñanza de las Necesidades Educativas Fundamentales dejando en un distante segundo plano la formación de las competencias pertinentes para abordar los problemas de la producción agrícola, de servicio social, organización comunitaria y valoración cultural. En estas cuatro competencias apenas se interviene tangencialmente y desde un plano teórico-escolar con escasas posibilidades de transferencia a las comunidades rurales usuarias del servicio educativo.

Formación Docente: “*Antes las maestras eran bravas*” (PR1)

La visión de los padres y/o representantes y de los alumnos rurales con respecto al desempeño profesional de los maestros es de suma importancia dado su cercanía a la labor pedagógica cotidiana que éstos desarrollan en las escuelas rurales.

Sobre los maestros “viejos” y los de “ahora” las generaciones mayores consideran que los de antes –y sus enseñanzas- eran mejores con respecto con los de ahora. Para ellos el pasado siempre fue mejor que

el presente y la imagen de sus maestros y de sus exigencias marcan las pautas en sus conversaciones.

“nooo, antes las maestras eran bravas (...) si no aprendían les pegaban y los ponían arrodillaos. Ahorita no, los tiempos han cambiado”. (PR1); “No, los maestros de antes eran mejores porque ellos si los niños no aprendían lo obligaban de una o otra manera lo enseñaban”.(PR2) “Los maestros de antes eran mas rígidos, enseñaban mas, o sea era mejor la educación de antes que la de ahora” (PR3)

En las representaciones campesinas de los grupos etarios mayores donde la “letra entra con sangre” (tal como lo han reflejado las investigaciones de Núñez, 2005, Alruiz, 2000 y Meza, 2000) la educación tradicional era mejor y, por supuesto los maestros eran mas valorados porque enseñaban por las buenas o por las malas. Las exigencias en el rendimiento académico y la rigidez de las normas son dos aspectos que los mayores recuerdan más de sus maestros, y que quizás añoran para la educación de sus descendientes.

Sobre las competencias de los docentes, en esa misma comparación, se evidencian dos representaciones sociales de los usuarios del servicio educativo rural: por un lado, los padres y/representantes están convencidos que los maestros de antes –y sus enseñanzas- eran mejores que los de ahora y; por la otra parte, los alumnos califican a sus profesores como excelentes, sobre la base del dominio de los saberes y estrategias pedagógicas y por el trato personal cariñoso que brindan a los estudiantes. Son dos visiones que grafican claramente los abordajes educativos desde los enfoques conductistas y humanistas, respectivamente.

Currículo para la Educación Rural: *“Nosotros no somos diferentes a ellos” (AR3)*

En esta última categoría del estudio se presentan las representaciones que tienen los usuarios sobre la necesidad de aplicar en las escuelas rurales un diseño curricular particular para este medio que les permita a los niños y niñas obtener una formación adaptada a los contextos socioculturales donde hacen vida los grupos sociales campesinos.

Las tendencias de opinión en los dos grupos de trabajo se inclinan hacia necesidad de contar con un plan de estudios específico, con áreas académicas que incorporen los saberes rurales y los universales a los fines de preparar a los alumnos tanto para la vida rural como para la urbana. Los siguientes testimonios de los padres y/o representantes dan cuenta de sus posturas sobre un currículo rural:

“Pues si pa’ que les enseñen cosas que ayuden aquí”(PR1);
“Yo creo que puede ser la misma educación, pero que los maestros vivan aquí en la comunidad, porque a veces vienen y dan la clase, se van y no hablan con uno, no saben la necesidad del niño” (PR2); “Si, porque los niños del campo no tienen las mismas oportunidades que los niños de la ciudad”(PR3)

En la conversación sostenida con PR1, un adulto mayor de 72 años de edad, se evidencia que los padres al mismo tiempo que desean que sus hijos y nietos sigan estudiando también anhelan que contribuyan con el trabajo de las fincas, y para ello la escuela rural debería enseñarlos a ser mejores agricultores, administradores, artesanos, constructores, entre otras competencias, además de consolidar los valores propios de la cultura rural.

En la representación de los alumnos rurales la educación que deben recibir los niños campesinos debe ser, por la tendencia manifiesta, adaptada a las necesidades y características de los procesos productivos, a las posibilidades de aprendizaje de ellos y al disfrute de los derechos y

deberes otorgados por la legislación venezolana. Así contestaron la interrogante sobre un currículo rural:

“Pues no debería ser lo mismo, porque a veces tengo que ayudarle a mi papá a arrancar papa” (AR1); “Es demasiado importante porque los niños del campo no conocen nada de la ciudad, ni aprenden casi nada porque son del campo. No entienden casi nada que le dictan las profesoras” (AR2); “No, porque para mi todos somos iguales y merecemos los mismos derechos y deberes que los niños de allá de la ciudad, porque nosotros no somos diferentes a ellos” (AR3)

Una lectura a los microactos de habla de los AR devela en primer lugar el dualismo educación-trabajo que cumple los niños campesinos al tener bajo su responsabilidad trabajar en las fincas de su grupo familiar, o de la comunidad, y paralelamente asistir y rendir en la escuela. Como se ha mencionado en este estudio la escuela rural tiene un cronograma anual rígido de clases que no se corresponde con los cronogramas productivos locales creando una situación por la cual AR1 tiene que “ayudar a su papá a arrancar papa” (actividad que no espera las vacaciones escolares) y que por su demanda y urgencia seguramente presione para que el alumno decida trabajar en la cosecha antes que asistir a las clases durante esa temporada. Para él la escuela debería ser flexible y alternativa para permitirle cumplir satisfactoriamente en la casa y en el trabajo familiar.

Asimismo, la opinión de AR2 apunta a la necesidad de contar con estrategias pedagógicas adaptadas a las características socioculturales de los niños campesinos, a través de una educación rural intercultural, que involucre desde la formación de los maestros rurales para comprender las culturas rurales particulares hasta la adecuación de las teorías y métodos pedagógicos a los procesos de construcción del saber rural (cómo enseñan y aprenden los grupos campesinos). También se logra leer en este microacto de habla las dificultades que tienen los alumnos para comprender lo que los profesores le enseñan en las clases originadas,

principalmente, por el lenguaje ciudadano que utilizan y por los contenidos académicos del saber enseñado que contrastan radicalmente con sus formas empíricas de hablar, enseñar, aprender y comportarse.

Por último, AR3 piensa que no deben existir currículos diferenciados para las escuelas rurales y urbanas pues los niños campesinos tienen los mismos derechos de estudiar que sus pares urbanos. La igualdad de oportunidades es una palanca-fuerza que impulsa a optar por una formación de calidad en las escuelas rurales capaz de nivelar las diferencias socioeconómicas y contextuales existentes para proseguir sus estudios en la ciudad en condiciones equiparables, pues los niños campesinos no son diferentes a los niños urbanos, como bien lo sostiene la informante.

Una síntesis de las representaciones sociales de los entrevistados con respecto a la necesidad de aplicar un Currículo Rural muestra tendencias definidas en los PR y AR de estar de acuerdo en que las escuelas rurales desarrollen un plan de estudio integrado por áreas académicas que los prepare para seguir sus estudios de secundaria y, a la vez, los forme para el trabajo familiar y comunitario; con modificaciones en los calendarios escolares para adecuarlos a los calendarios productivos de las comunidades rurales donde se asienta la escuela y; con la formación de un maestro rural con sólidas competencias teórico-prácticas para comprender las culturas campesinas particulares e intervenir sobre ellas y educarlas con mayor pertinencia sociocultural.

Conclusiones del Estudio

El análisis de las representaciones sociales de la educación rural venezolana plantea un cuerpo de conclusiones a la luz de los hallazgos. Las mismas se presentan a continuación:

1. La educación que se imparte en las escuelas rurales fundamentalmente tiene un propósito orientado a la prosecución escolar de los niños y niñas en el sistema educativo nacional. Al ser una

educación básica común la formación de los grupos campesinos incorpora las competencias del saber universal que les permite continuar los estudios de secundaria en las ciudades o poblados cercanos a las comunidades rurales. En esta cadena escolar las condiciones socioeconómicas del estudiante se erige como un filtro que determina quienes pueden seguir estudiando y quienes son expulsados del sistema escolar.

2. Las necesidades educativas de aprendizaje útiles para el desarrollo de las comunidades rurales son ignoradas en el programa curricular que se aplica en las escuelas. Es por esto que las zonas rurales históricamente se han convertido en áreas expulsoras de recursos humanos para su posterior formación en la ciudad, las cuales no retornan sus beneficios a sus sitios de origen, entre otras razones, por el escaso sentido de pertenencia que la escuela enseña con respecto a sus grupos culturales particulares. Las comunidades rurales, curiosamente, son cada vez más pobres mientras que el imaginario educativo seduce a las nuevas generaciones a “estudiar para ser alguien en la vida”, reproduciendo un ciclo vicioso de estudiar en el campo, graduarse y trabajar en la ciudad.

3. Existe una tendencia significativa expresada por los usuarios del servicio educativo rural sobre la necesidad de que la escuela rural aplique un currículo escolar específico que reconozca la importancia de desarrollar áreas académicas relacionadas con lo rural en equilibrio con las áreas académicas del saber universal para formar a hombres y mujeres que valoren sus culturas, impulsen la transformación social local y, al mismo tiempo, participen activamente en el mundo globalizado.

REFERENCIAS

- 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.
- Alruiz, M.** (2000) *La familia en el Táchira, Venezuela, un estudio psicosocial retrospectivo*. Serie de divulgaciones de la UNET, San Cristóbal, Estado Táchira
- Casado, E y Calonge, S** (2001) *Conocimiento social y sentido común*, Fondo editorial de Humanidades y Educación, 1° edición, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Gutiérrez, C** (1997) *Conocimiento científico y sentido común en la Colección La Ciencia Hoy*, CONICIT, Costa Rica.
- Martínez,** (1999) *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Segunda reimpresión, Editorial Trillas, México.
- Martínez, M** (2000) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*, tercera edición, editorial Trillas, México.
- Martínez,** (2005) *Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa* en la Revista Cuadernos Monográficos Candidus, Año 2 N° 6, Acarigua, Estado Portuguesa, Venezuela.
- Meza, N** (2000) *Estudio sobre relaciones compartidas en poblados rurales 1919-1939*, ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora, colección ciencias sociales, Barinas.

Núñez, J (2005) *Saberes campesinos y educación rural*, 1° edición, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela: autor

Rico, P(2001) *La Hermenéutica* en Monografias.com [Documento en línea]. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos35/hermeneutica/hermeneutica.shtml>. [Consulta: 2008 Julio 9]