

# LA EDUCACIÓN RURAL VENEZOLANA EN LOS IMAGINARIOS DE LOS DOCENTES

Jesús Núñez\*

jesusnunezcer@gmail.com

(UPEL-IPRGR)

**Recibido:** 13/07/2010

**Aprobado:** 27/09/2010

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo develar en los actores docentes los procesos relacionados con la pertinencia sociocultural de la educación rural a partir de sus imaginarios sociales, en el sistema educativo tachirense (venezolano). El estudio se inscribe dentro del paradigma postpositivista al asumir la metodología cualitativa (método Hermenéutico-Dialéctico) para el abordaje de la realidad. Como resultado del proceso de reducción y categorización de los datos cualitativos emergieron cinco (5) categorías: Visión de la Educación Rural, Finalidad de la Educación Rural, Necesidades Educativas, Formación Docente y Currículo para la Educación Rural. Se determinó un evidente contraste entre las políticas del Estado Docente al implantar en las escuelas rurales un currículo de “talla única” en la educación básica venezolana con respecto a los imaginarios presentes en los maestros rurales, quienes consideran la necesidad de diseñar y aplicar un currículo específico para la educación rural.

**Palabras clave:** educación rural; maestros rurales; imaginarios sociales.

## VENEZUELAN RURAL EDUCATION IN THE IMAGINARY OF TEACHERS

### ABSTRACT

The research aimed to unveil in teaching actors the processes related to the sociocultural pertinence of rural education from their social imaginary, in Tachira State education system (Venezuela). The study is part of the

---

\* **Jesús Núñez.** Profesor Titular (jubilado) de la UPEL. Doctor en Educación. Coordinador del Postdoctorado en Educación Latinoamericana (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”). Investigador del PEI en el Nivel B. Docente-Investigador de la Universidad de Santander, Sede Cúcuta (Colombia).

within post-positivist paradigm, assuming the qualitative methodology (hermeneutic-dialectic method) to approach reality. As a result of the reduction process and categorization of qualitative data, five (5) categories emerged: Vision of Rural Education, Rural Education Purpose, Educational Needs, Teacher Education and Curriculum for Rural Education. We determined a clear contrast between the policies of the State Teachers at implementing a “one size fits all” curriculum in rural schools in Venezuelan basic education regarding imaginary presence in rural teachers, who consider the need to design and implement a specific curriculum to rural education.

**Keywords:** rural education; rural teachers; social imaginary.

## L'EDUCATION RURALE VENEZUELIENNE DANS LES IMAGINAIRES DES PROFESSEURS

### RÉSUMÉ

Cette recherche visait à déterminer les processus liés à la pertinence socioculturelle de l'éducation rurale sur la base des imaginaires sociaux des professeurs dans le système éducatif de l'État de Táchira au Venezuela. L'étude s'insère dans le paradigme post-positiviste étant donné que la méthodologie qualitative (méthode herméneutique-dialectique) est employée pour étudier la réalité. Comme résultat du processus de réduction et de catégorisation des données qualitatives, cinq (5) catégories ont été remarquées : vision de l'éducation rurale, fin de l'éducation rurale, besoins éducatifs, formation des enseignants et programme pour l'éducation rurale. Il existe une différence évidente entre les politiques du système d'enseignement qui mettent en œuvre un programme « unique » dans les écoles rurales d'éducation primaire au Venezuela et les imaginaires des professeurs ruraux qui considèrent qu'il faut développer et mettre en œuvre un programme spécifique pour l'éducation rurale.

**Mots clés :** éducation rurale; professeurs ruraux; imaginaires sociaux.

## A EDUCAÇÃO RURAL VENEZUELANA NOS IMAGINÁRIOS DOS DOCENTES

### RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo mostrar nos docentes os processos relacionados com a pertinência sociocultural da educação rural a partir de seus imaginários sociais, no sistema educacional do estado Táchira

(Venezuela). O estudo está baseado no paradigma postpositivista por ter utilizado a metodologia qualitativa (método Hermenéutico-Dialético) para a abordagem da realidade. Como resultado do processo de redução e categorização dos dados qualitativos surgiram cinco (5) categorias: Visão da Educação Rural, Finalidade da Educação Rural, Necessidades Educacionais, Formação Docente e Currículo para a Educação Rural. Evidenciou-se um claro contraste entre as políticas do Estado Docente por terem implantado nas escolas rurais um currículo de “tipo único” na educação básica venezuelana, em relação aos imaginários presentes nos professores rurais, que consideram a necessidade de criar e aplicar um currículo específico para a educação rural.

**Palavras chave:** educação rural; professores rurais; imaginários sociais.

## Introducción

Al observar hoy en día que la escuela rural es la institución oficial con mayor difusión y presencia en las comunidades rurales y, al mismo tiempo, evidenciar las deprimentes condiciones de vida de los núcleos humanos campesinos, ineludiblemente surgen algunas preguntas: ¿Para qué sirve la educación que reciben las niñas y niños campesinos?, ¿Por qué las comunidades rurales son cada día más pobres y despobladas?, ¿Será que lo aprenden las niñas y niños en la escuela rural no es útil para convertirlos en sujetos capaces de transformar su realidad social y económica inmediata?, ¿Por qué la escuela rural muestra los mayores índices de deserción y repitencia escolar en relación con la urbana? y ¿Por qué algunos alumnos que logran culminar su educación básica no prosiguen sus estudios y los que hacen estudian disciplinas que los capacitan para el trabajo urbano?

Son muchas las interrogantes que se generan al analizar la pertinencia de la educación rural respecto al desarrollo de sus comunidades. Algunas explicaciones preliminares al estudio pueden atribuir estas deficiencias a los currículos básicos nacionales homogeneizantes del saber, a la separación entre la organización escolar y la organización productiva de las comunidades, a la urbanización en la formación de los docentes que laboran en las escuelas y a la falta de acompañamiento pedagógico de los padres por los bajos niveles de estudio y/o condiciones socioeconómicas.

Ante las problemáticas históricas presentes en la educación rural venezolana la investigación se planteó develar los imaginarios sociales (tecnocráticos) presentes en los maestros rurales (gerentes y docentes de aula) y la visión de la única universidad formadora de docentes rurales en el país, como es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en la vocería del gerente académico del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, uno de los ocho (8) pedagógicos que conforma la mencionada universidad.

### **Los imaginarios sociales**

Una revisión somera a la teoría de los imaginarios sociales conduce ineludiblemente a considerar conceptos básicos que le sirven de soporte epistemológico, entre ellos: imaginación, imagen e imaginarios. Ellos constituyen una facultad singular del *homo sapiens* de auto-representación y representación de la realidad a través del capital simbólico del pensamiento y de la palabra.

El hombre en su proceso evolutivo ha desarrollado una increíble capacidad para imaginar los mundos que lo rodean, organizando esquemas mentales y códigos lingüísticos suficientes para orientar conscientemente sus acciones. Y dentro de este capital simbólico, la imaginación es un elemento esencial en la creación de referencias de sentido, pues es “una actividad mental que se expresa mediante imágenes en las cuales distinguimos el contenido de un acto, vale decir representar, o sea, producir contenidos de conciencia” (Ugas, 2007, p.48). Esa propiedad autónoma de representar los objetos y representarse, al lograr abstraerse de la realidad, genera modelos -teóricos y empíricos- en continuos cambios para adaptarse a la dinámica de los factores socioculturales y naturales de las sociedades humanas.

La reproducción y creación de imágenes en la memoria genera productos imaginativos por asociación, contraste y semejanza deviniendo en representaciones complejas de la realidad (o de las realidades) que permiten explicarla, comprenderla y actuar sobre ella. Este entramado de esquemas, modelos o guías abstractas sobre la realidad se denominan imaginarios. Salgado (2002) los define como:

representaciones conscientes o inconscientes, pensadas y elaboradas individual y colectivamente en torno a otro (s) u otra (s) o sobre sí mismo (a). Esas representaciones se ponen en escena a través de imágenes, gestos, proyecciones de las personas y sujetos, discursos que constituyen teatralizaciones de las identidades del referido. (p. 4)

Cuando una sociedad, producto de las prácticas sociales históricas y de los procesos de intervención social, asume colectivamente algunos imaginarios como modos de expresión de su identidad, intereses y necesidades, éstos se convierten en imaginarios sociales. Gauss, citado por Baczkó (1999) afirma que a través de los imaginarios sociales una sociedad “se percibe, se divide y elabora sus finalidades” (p. 28).

Es así como la educación, proceso social de primera línea en la formación del ciudadano -o nuevo republicano-, es una atribución exclusivamente reservada al Estado quien diseña, ejecuta y controla las políticas, planes y programas dirigidos a todos los niveles y modalidades del sistema escolar formal, desde la educación inicial hasta los postgraduados.

En Venezuela la intervención del Estado en los asuntos educativos data desde sus inicios como nación, pues ya en la constitución política de 1864 se definía con amplitud y precisión jurídica, como un postulado irrenunciable, su participación oficial (APROUPEL, 2000). Según esta fuente en las constituciones de 1947 y 1961 la intervención del Estado asume contenidos sociales y en la de 1999 le confiere a la educación el rango de derecho humano, bajo la orientación y control del Estado.

Luis Beltrán Prieto Figueroa en 1946 es quien propone el concepto de Estado Docente “para anunciar que el Estado debe ser el responsable supremo de la orientación general de la educación de la república” (Mora-García, 2004, s/n). Su contenido, basado en el Humanismo Democrático y la neutralidad política, fue incorporado en el Proyecto de Ley Orgánica de 1948 y asumido, posteriormente, por el Presidente Rómulo Betancourt como política de Estado para la educación de todos los venezolanos.

La educación forma los recursos humanos que, por un lado soporta una economía capitalista de mercado y por la otra, consolida el sistema político al incorporar valores e “imaginarios sociales” ligados al buen ciudadano, al buen demócrata, al buen bolivariano o al buen revolucionario. Sobre éstos giran las leyes, los currículos, los libros de textos y los discursos oficiales creando matrices de opinión y acción favorables a la aceptación de los procesos educativos formales e informales planificados desde el Estado Docente para la población.

En alusión a la educación rural venezolana se toman una amplia variedad de imaginarios tecnocráticos producto de las concepciones heredadas y hegemónicas sobre los conceptos de campesino, rural, desarrollo rural y educación rural. Las representaciones de los grupos dirigenciales del país sobre los constructos mencionados han desdibujados los rostros e identidades de los campesinos, desacreditado el papel histórico de estos grupos sociales; relegados al atraso y la dependencia al sector rural; y ubicaron las posibilidades de desarrollo únicamente dentro del modelo económico, “pensando” que los niños campesinos deben ser educados para el mercado de trabajo urbano.

Salgado (2002) considera que el campesino ha sido “invisibilizado en la lógica de lo urbano” (p. 9), en los planes de desarrollo nacional, sin la oportunidad de ser identificado como “sujeto social” y “dependiente” del sistema urbano. Estos imaginarios sociales apuntalados desde las instancias académicas y políticas se traducen en los discursos y acciones de los hombres de la ciudad sobre el campesinado, sus roles, sus rostros y huellas y sobre las capacidades de alcanzar el bienestar humano. Una cita que grafica esta situación, en el ámbito colombiano, es tomada del autor en referencia:

En la mesa diaria se coloca al frente de cada persona de este país la historia de dinámicas sociales y productivas de gente con capacidades enormes y dramas terribles. Sin embargo, la sociedad vuelve invisible esa historia. (pp. 4-5)

El “campesino imaginado” es ubicado dentro de las clases sociales proletarias y a partir de esta práctica se crean mecanismos de poder que modelan y configuran sus modos de vida y de expresión política. Su proyecto de sociedad rural es desplazado por el proyecto urbano con nuevos valores y saberes, ya que los suyos resultan insuficientes. En este desplazamiento se enfrenta desigualmente el campesino pobre y atrasado frente al empresario rural moderno; la identidad campesina frente a la identidad occidental globalizada; los saberes campesinos empíricos frente al saber tecnológico moderno; las cosmovisiones holísticas frente a las visiones materialistas atomizadas, entre otras.

¿Este es el campesino típico del país? es la pregunta que se hace Salgado sobre el “campesino imaginado” en Colombia, e igual interrogante es pertinente hacerla para el campesino venezolano, es decir: ¿Hasta qué punto se acerca cultural, social y económicamente el campesino “pensado” en las élites del poder con el hombre y la mujer de carne y hueso que habitan en los territorios rurales del país?, ¿Cuál es el reconocimiento de sus subjetividades, particularidades culturales, sus dramas y potencialidades?

En función de los imaginarios tecnocráticos sobre el campesino se han diseñado y ejecutado las acciones dirigidas al sector rural, expresadas en las Constituciones Nacionales de 1961 y de 1999, las leyes de Reforma Agraria de 1960 y de Tierras y Desarrollo Agrario (2005), la Ley Orgánica de Educación (1980 y 2009) y los Currículos Básicos Nacionales (1986, 1997 y 2007). Cada uno de estos instrumentos oficiales recoge el imaginario sobre el campesino venezolano, el desarrollo rural y la educación.

## **El método**

La investigación se inscribe dentro del paradigma postpositivista 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. Al interior de este modelo se asume la metodología cualitativa a los fines de realizar:

un intento de capturar el sentido que estructura y yace en el interior de lo que decimos sobre lo que hacemos; b) una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; c) la representación esclarecedora del significado de una cuestión o problema delimitado. (Parker, 2003, p. 35)

Como método se seleccionó el Hermenéutico-Dialéctico ya que su finalidad es la interpretación del objeto de estudio para buscarle sentido a las cosas manteniendo la singularidad contextual (Martínez, 2005). 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.

## **El escenario**

El ámbito geográfico abordado fue el Municipio Junín, uno de los 29 Municipios del Estado Táchira, ubicado en la región andina fronteriza con la República de Colombia. La entidad exhibe una rica tradición de ser una tierra dedicada al cultivo del café -desde los inicios del siglo XX- que la ubicó en el primer Distrito cafetalero de Venezuela en las décadas de los años 70 al 80. En su territorio funcionó el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) en la década de los años 50 del siglo pasado y actual sede del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” de la UPEL, institución que forma maestros rurales a nivel de pregrado y postgrado.

## **Los actores educativos**

La muestra intencional de actores educativos estuvo conformada por dos (2) Gerentes Educativos (GE) y tres (3) Maestros Rurales (MR) de aula. Entre los gerentes se entrevistaron al Coordinador Municipal de Educación (GE1) y al Subdirector de Docencia del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (GE2).

## **Los instrumentos**

En investigación se optó por el empleo de la entrevista semi-estructurada, por ser este tipo de técnica apropiada para ir desarrollando las preguntas en función a las unidades temáticas,

es decir admite la diferenciación de los aspectos específicos de la entrevista para centrar al informante en los puntos de interés a responder. Rusque (1999) afirma que “el objetivo de la entrevista es saber qué piensa la persona y conocer de ellas cosas que no se pueden observar directamente, como sus ideas, intenciones, sentimientos” (p. 183).

Para el diseño de los instrumentos utilizados se operacionalizaron las unidades temáticas de análisis (objetivos específicos) y siguió una fase previa 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”. Como resultado se configuraron dos (02) guiones definitivos de entrevista, uno para los Gerentes Educativos y el otro para los maestros de escuelas rurales.

## **Los hallazgos**

Como resultado del proceso de reducción y categorización de los datos cualitativos, de las entrevistas realizadas, emergieron cinco (5) categorías: Visión de la Educación Rural, Finalidad de la Educación Rural, Necesidades Educativas, Formación Docente y Currículo para la Educación Rural. Al interior de cada una de ellas se agruparon los códigos en una serie de subcategorías que permiten la descripción e interpretación de los imaginarios sociales de los actores educativos docentes.

**Visión de la Educación Rural:** “*Trabajar en la zona rural es lo máximo*” (MR2). Esta categoría agrupa a las subcategorías: La Educación Rural en el pasado, Imaginario rural-campesino, Fortalezas de la Educación Rural y los Problemas de la Educación Rural.

**La Educación Rural en el pasado** en la óptica de los actores consultados está relacionada con un país esencialmente agrario, con un alto componente campesino, el cual en un siglo pasó a ser una nación con menos del 13% de población rural. Al compás del acelerado ritmo de la urbanización la educación rural también se fue urbanizando tanto en sus planes de estudio como en su estructura física y administrativa. GE1 considera que:

*“antes del 98 asistimos a una (...) escuela auto centrada, es decir (...) que no quería saber qué es lo que estaba pasando a su alrededor (...) y simplemente los niños iban a recibir una formación (...) descontextualizada de toda realidad”.*

Un hecho notorio en el período 1998-2008 fue la incorporación de docentes especialistas en las Escuelas Bolivarianas y la implementación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en escuelas ubicadas en zona rural; estas políticas ampliaron las áreas de formación complementaria y han mejorado la nutrición de los alumnos. Desafortunadamente, su cobertura y permanencia no beneficia a la mayoría de las escuelas rurales, aún menos a aquellas ubicadas en lugares lejanos a los centros urbanos.

La visión del pasado de la educación rural por GE2 y los MR se confunde con la visión actual de la educación rural: abandono, discriminación y descontextualización, es decir, para ellos la educación rural no ha cambiado de manera significativa y desde hace muchos años presenta problemas recurrentes. ***El imaginario rural- campesino*** es expresado por GE2 de la manera siguiente:

*“Se cree en la zona urbana que el campesino sigue siendo un hombre tímido, un hombre que no sabe lo que está pasando en el mundo, un hombre que ignora muchas cosas. Es muy romántico el hecho de hablar de educación rural como si el campesino fuese una persona de otro mundo”.*

La opinión del informante alude a la visión etnocéntrica sobre las zonas rurales y de las posibilidades de los campesinos, desde cuyos espacios “se imaginan” a los territorios y a sus gentes dentro de una esfera romántica, cercana a los comportamientos de las etnias aborígenes, en comunión con la naturaleza y carentes de potencialidades y propuestas validas para lograr su bienestar humano. Es la posición común del hombre de la ciudad acerca del campesino “*pobrecito a quien se le debe ayudar*” porque él solo no puede salir adelante por sus propios medios. Dentro de este imaginario tecnocrático, los actores sociales (profesionales) que

llegan a la zona rural están dotados de poder para imponer sus saberes, sus tecnologías y:

*“muchas veces no se analizan las situaciones de la escuela rural, (...) de la comunidad rural desde el punto de vista del contexto de lo que piensa y siente la gente que habita ahí (...) sino que todavía se siguen con prácticas de imponer: ¡la escuela rural necesita tal cosa!”(GE2).*

En ese forcejeo por imponer visiones y prácticas foráneas a las comunidades rurales se ha ido instalando gradualmente en las mentalidades campesinas los valores y las competencias de las disciplinas modernas. No obstante, al mismo tiempo, se observa que en la medida que los promotores del cambio social (docentes, investigadores y extensionistas) se involucran con las culturas locales quedan impregnados de las representaciones sociales propias de las cosmovisiones campesinas, construyendo un diálogo de saberes que fertiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los que llegan y los que están en sus territorios de origen.

Desde la perspectiva de los actores educativos docentes la ***Educación Rural tiene fortalezas***, siendo la más reconocida la existencia de escuelas rurales a lo largo y ancho de todo el país. La escuela rural se ha convertido en la institución pública con mayor presencia nacional. Esta ventaja la expresaron los gerentes educativos consultados con los siguientes microactos de habla:

*“Hay escuelas en los sectores rurales que no muchos otros países las tienen” (GE1); “donde existe una comunidad hay una escuela” (GE2).*

Otra de las fortalezas de la educación rural son los tipos de niños y niñas y representantes con los que trabajan los maestros rurales. Sus valores y comportamientos son altamente apreciados por los docentes:

*“El docente que ha trabajado con los niños de la zona rural sabe (que) son humildes, disciplinados, respetuosos,*

*cariñosos. Trabajar en la zona rural es lo máximo” (MR2). “Los valores que hay en la comunidad (y) en los niños, la receptividad que hay con los representantes de la escuela” (MR3).*

Ambientes de trabajo docente más tranquilos, rodeados de una naturaleza pródiga en cultivos, crías de animales y hermosos paisajes y, por otra parte, el respeto y aprecio que sienten los niños, las niñas, los padres y representantes hacia sus maestros, son quizás los estímulos más gratificantes de la labor de los maestros rurales.

No obstante, los aspectos positivos señalados por los informantes en las entrevistas realizadas determinaron que en la actualidad son muy numerosos los ***Problemas de la Educación Rural***, que van desde la falta de un diseño curricular apropiado hasta las precarias condiciones de las aulas de clase.

Para el informante GE2 el principal problema que tiene la educación rural es la ausencia de un currículo básico rural dirigido a la formación escolar de los niños y niñas de estas zonas.

*“En la actualidad se habla de educación rural, pero en realidad existe un diseño curricular (...) que el Estado diseña para toda la educación venezolana, (el cual) no define con claridad un perfil (...) específicamente para el hombre campesino venezolano. El diseño curricular que se aplica en las escuelas citadinas se aplica en las escuelas rurales por igual”.*

Desde el Estado Docente, bajo la responsabilidad de la Revolución Bolivariana, se han hecho diagnósticos sobre la situación de la educación venezolana para sentar las bases de la Educación Bolivariana. De acuerdo con la conversación sostenida con GE1 los resultados relacionados con el sector rural arrojaron que:

*“el nivel de analfabetismo era muy alto (...), el nivel de desnutrición infantil (...), el deterioro de la infraestructura (...) y el desplazamiento de la mano de obra campesina”*

Sobre estos indicadores en déficit se conformaron las políticas educativas dirigidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) al sector rural. En relación con los docentes empleados en las escuelas rurales existen coincidencias entre los informantes GE2 y MR2 en señalar problemas referidos al perfil, eficiencia y número de maestros ubicados por escuela:

*“observamos que profesores que egresan en educación rural lo menos que hacen es trabajar en escuelas rurales” (GE2); “Muchos docentes (...) y en realidad ¿qué hacemos tantos docentes en una escuela?”(MR2).*

En las escuelas rurales trabajan docentes con diferentes grados de formación y perfiles disciplinarios. Al no existir políticas definidas de contratación, muchos de los especialistas egresados en Educación Rural son ubicados en escuelas urbanas, creando problemas al docente y a las comunidades donde realiza su labor pedagógica. Asimismo, con la eliminación de los concursos de méritos para el ingreso del personal docente fijo, las escuelas rurales se encuentran predominantemente con nóminas de docentes contratados, quienes de acuerdo con la ubicación geográfica de la escuela y su sitio de residencia personal buscan la aprobación de cambios de escuela, factor que perjudica notablemente la prosecución normal del grupo de alumnos bajo su responsabilidad.

Una de las quejas principales de los maestros rurales es la situación en la que se encuentran sus escuelas en cuando a las condiciones de las instalaciones, espacios para el trabajo y el descanso, el acceso a las TIC y la dotación de mobiliario para los salones de clase. Son bien gráficos los relatos de ellos acerca de la problemática que día a día viven:

*“Los gobiernos (...) siempre marginan a las escuelas rurales. Dicen vamos a dotar las escuelas rurales de computadoras y la escuelita del último rincón es la que menos le llega todo” (MR1); “Hay escuelas que están con los techos destrozados, no hay pupitres donde sentarse, las cosas están funcionando mal. Los docentes que trabajamos en la zona rural trabajamos con las uñas porque prácticamente no tenemos un espacio acorde como debe ser” (MR2).*

De la misma manera, la precaria situación socioeconómica que afecta a un grueso de familias campesinas interfiere en el funcionamiento normal de la escuela rural por la imposibilidad de sus padres y/o representantes de tener recursos económicos para comprar los uniformes y útiles escolares solicitados por los docentes:

*“Los niños de la zona rural son (...) desprovistos de muchas cosas (...) inclusive van a la escuela sin ningún tipo de útiles, ni libros, ni vestimenta, con falta de comida, son niños humildes” (MR3).*

Escuelas y alumnos rurales pobres reproducen la pobreza material por la ausencia de un patrón referencial e inmediato de bienestar humano al cual seguir y soñar, por lo que un niño campesino asiste a “su escuela” que se halla, en la generalidad de los casos, en peor estado que su humilde hogar y allí encuentra a un maestro rural que trata de enseñar cosas ideales (y hasta bonitas), pero rodeado de una triste realidad que permanentemente lo desdice, lo desmiente y lo lleva inexorablemente a la inercia. Dos sujetos sociales que se debaten entre el ser y el estar, atados a una pesada realidad, alejada de las promesas de progreso y felicidad. Cosas para reflexionar...

**Finalidad de la Educación Rural:** *“Parece duro decirlo pero la escuela rural venezolana ha servido para desarraigar al hombre del campo” (GE2).* En esta categoría de la investigación emergieron las subcategorías: Educación Humanista, Desarrollo Endógeno, Utilidad de la Educación Rural y Valores que Enseña la Escuela Rural. Constituye, por la importancia de sus hallazgos, una de las categorías centrales de este estudio, pues sus tendencias son esenciales para determinar la pertinencia de la educación rural venezolana.

**La Educación Humanista** es uno de los pilares fundamentales asumido por la Revolución Bolivariana en el modelo educativo nacional, retomado de las ideas de Luis Beltrán Prieto Figueroa (década de los años 40 del siglo pasado) y cuyo centro es

la formación de un nuevo ser social, humanista y ambientalista a partir de la valoración integral. Este desarrollo teórico presente en la propuesta de Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) es explicado por GE1 como sigue:

*“Ahora se valora al ser humano como tal (a través de) una educación humanista que de valores, que tenga como fin supremo el ser humano (...) que se desarrolla en una sociedad y el cual le da sentido”.*

Implica la consideración del hombre como centro y esencia del proceso educativo, presupuesto que obliga al respeto de las subjetividades y particularidades socioculturales para formar a ese hombre a partir de sus potencialidades y debilidades ¿En verdad está planteado el reconocimiento del sujeto rural -invisible- en las legislaciones nacionales?, ¿Una educación intercultural que respete y valore las culturas rurales ocupa la agenda de esa educación humanista?

De igual manera, existen lineamientos educativos para insertar el quehacer académico y comunitario de la escuela rural dentro del modelo de **Desarrollo Endógeno**. Las posibilidades de reducir el déficit alimentario desde la escuela rural lo plantea GE1:

*“Un país que no produce la comida es un país que es altamente vulnerable (...). Uno de los elementos (que) puede generar a futuro este proceso de valoración de la realidad agrícola es la escuela rural y las escuelas agropecuarias”*

Por lo tanto, la escuela rural venezolana tiene, con su currículo general, la responsabilidad de potenciar el desarrollo de sus comunidades dentro del paradigma del Desarrollo Endógeno, entendiéndose éste como el desarrollo de abajo hacia arriba a partir de la participación de todos los actores locales y el uso sustentable de las ventajas competitivas que tiene cada área o comunidad rural. ¿Estará la escuela rural en condiciones de asumir esa responsabilidad?

En sus salones de clase, los maestros rurales deben operacionalizar las políticas educativas nacionales. Al fragor de sus competencias profesionales, al interés de los usuarios y de las orientaciones políticas los modelos, conceptos y acciones ordenadas por el MPPE experimentan tamizaciones y desviaciones. Esto se evidencia en el relato de MR2 sobre el Desarrollo Endógeno:

*“En esta escuela bolivariana tenemos especialistas en lo que se llama proyectos productivos y proyectos endógenos (...). Los alumnos quieren conocer aspectos desconocidos, no se interesan por saber de las plantas, agricultura, animales, porque eso es el contexto de ellos”*

Un aspecto muy importante en esta investigación fue determinar la **Utilidad de la Educación Rural** o, en palabras más sencillas ¿para qué sirve la educación rural? Desde el ángulo de los docentes, esta definición es básica pues representa el punto de referencia sobre el cual se realiza la labor educativa en las escuelas rurales.

Los maestros rurales de manera particular construyen sus imaginarios sobre la utilidad que debe prestar la educación rural en correspondencia, o reconstruyendo, con los imaginarios tecnocráticos del Estado Docente. Las siguientes concepciones fueron expresadas por ellos.

*“A los niños les sirve para aprender a leer, lo más esencial porque como ellos son hijos de padres de campo (...) les interesa nada más que el niño aprenda a leer y escribir” (MR1); “como todo ciudadano debe asistir a las escuelas a aprender sobre los conceptos básicos, sobre lo que es escritura, razonamiento lógico, matemática. Se abarca todo lo que dice el currículo nacional” (MR2); “Formar a un alumno íntegro que sepa defenderse para la vida” (MR3).*

El primer docente podría interpretarse como inmediatista y muy apegado a las limitaciones socioeconómicas de las sociedades rurales, asumiendo como imaginario solo enseñar la lecto-escritura para que el niño se desenvuelva en su realidad familiar y comunitaria,

sin tender la mirada a la formación prospectiva de los alumnos para superar las condiciones personales y/o de su entorno.

En el caso de MR2 se evidencia el desarrollo de las competencias estipuladas en el Currículo Básico Nacional de 1997, orientadas a la incorporación de los aprendizajes básicos del saber científico-técnico sistematizado.

El MR3 alude los principios rectores de la educación (UNESCO) presentes en el Currículo Básico Nacional. Tres formas de interpretar la utilidad de la educación rural, pero todas unidas por un mismo hilo conductor: La educación rural sirve para que los alumnos dominen las competencias básicas de lecto-escritura, las operaciones matemáticas y los valores que les faciliten desenvolverse en la sociedad global.

En el nivel decisorio, los Gerentes Educativos coincidieron en señalar que la educación rural es un instrumento importante para la inclusión social de los grupos campesinos históricamente excluidos, pero esa valoración debe tener como objetivo el enraizamiento identitario del hombre del campo y la adquisición de las competencias globales. La finalidad de la educación rural es:

*“Atender a aquellos sectores que fueron excluidos por muchos años, pero al mismo tiempo impedir el desplazamiento por la búsqueda de condiciones de vida” (GE1); “el hombre del campo debe enraizarse (...) sin obviar que debe salir a buscar una nueva visión pero tratando de incorporar todo eso (...) a su espacio geográfico, con el cual debe tener identidad y correspondencia, y desarrollarlo de acuerdo con las situaciones que está sucediendo en el mundo globalizado” (GE2).*

Bajo esta visión de la educación rural, la asistencia de los niños a la escuela se convierte en una palanca fuerte para la superación de la pobreza de las familias campesinas mediante el impulso de un desarrollo rural integral que fije a la población, al consolidar su identidad y sentido de pertenencia y -al mismo tiempo- enlazándose con el mundo globalizado para la incorporación consciente de los adelantos de la ciencia y la tecnología a sus comunidades rurales.

Las interrogantes que irrumpen al observar las posturas discursivas de los maestros rurales, gerentes educativos y las escritas en leyes y documentos oficiales del Estado Docente son: ¿Existe correspondencia entre los planos teóricos y pragmáticos sobre la utilidad de la educación rural?, ¿Cómo se logra la inclusión social y el desarrollo identitario de los grupos campesinos si ellos son invisibles para el Estado venezolano?, ¿Por qué se presentan disonancias entre el deber ser y el ser de los imaginarios tecnocráticos de los actores educativos docentes?

El proceso educativo que se da continuamente en las escuelas rurales, como se ha visto apegado a imaginarios híbridos entre las percepciones de los docentes y las políticas educativas de Estado, tiene una deliberada carga axiológica para alcanzar la formación del ciudadano o nuevo republicano, de acuerdo con el paradigma político donde se anote cada actor. Específicamente, en el área que ocupa la investigación *Los valores que enseña la escuela rural* interaccionan dialécticamente con los valores que traen los niños desde sus hogares, encontrando en muchos casos correspondencia pero en otros divergencias en función a las creencias o por los valores raigales propios de las culturas campesinas.

De forma similar a la subcategoría anterior cada instancia educativa concibe a su manera los valores que debe enseñar la escuela, aunque tratándose de un sistema educativo nacional deberían ser los mismos. Es así, como la visión gerencial es más general y teórica y -curiosamente- no apunta al componente axiológico del modelo educativo nacional que promueve el Estado Docente actual, mientras los maestros rurales se mueven entre los valores universales, especialmente los plasmados en el Currículo Básico Nacional de 1997, y los valores formados en las familias campesinas. En opinión de GE1 la escuela rural:

*“debe potenciar la formación de la identidad campesina, de la identidad cultural de las regiones. Su formación en valores (...) tiene que ver con el desarrollo cultural con un pueblo”.*

En virtud a ello, los valores a fortalecer en las aulas tendrían que estar relacionados con la cultura entre los cuales se encuentran el sentido de pertenencia, el amor a su grupo social, el reconocimiento de sus manifestaciones culturales, el respecto a las cosmovisiones campesinas, etc. Es notable que GE1 no hiciera referencia a los valores de la Revolución Bolivariana, específicamente los contemplados en el Sistema Educativo Bolivariano para formar al nuevo o nueva republicano/a.

En el nivel operativo, los maestros en sus clases diarias promueven la formación de valores universales y refuerzan los valores que los niños traen de sus casas. Los tres docentes se refieren a ellos en los siguientes microactos de habla:

*“Los valores que normalmente se enseñan: el amor, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la ayuda mutua, la cooperación, la honestidad, la humildad, el amor a sí mismo, el querer a su comunidad” (MR3); “Los niños traen muchos valores de sus casas sobre todo el respeto, la responsabilidad” (MR2); (Reforzar) “más que todo los valores que se traen del hogar de (...) respeto, de ayuda, de cooperación, compañerismo” (MR1).*

Como se evidencia en los relatos de los informantes, el énfasis que hace la escuela rural en su dimensión axiológica es la formación de valores de convivencia social en el marco de la sociedad global, pero con anclaje en los valores comunitarios y familiares. En un trabajo realizado con campesinos tachirenses (Núñez, 2005) encontró entre los valores principales en las familias rurales: respeto, responsabilidad, honestidad y sentido del ahorro. Éstos están incorporados en la agenda de valores enseñados o consolidados por la escuela rural.

A manera de conclusión de la Categoría **Finalidad de la Educación Rural** es palmario que se encuentran significativas disonancias entre los imaginarios tecnocráticos de los Gerentes Educativos y los Maestros Rurales, es decir, entre los niveles decisorios y los niveles operativos, al no corresponderse los

discursos de cada instancia con el marco legal y político vigente que regula el sistema educativo venezolano.

En ambos dominios funcionales se presentan hibridaciones entre los lineamientos nacionales, los esquemas representaciones de cada actor y las realidades socioculturales del contexto donde funciona la escuela rural. Esta mezcla de imaginarios institucionales y reconstruidos se genera por la presencia de espacios de discernimiento que permiten la tamización selectiva de las políticas educativas, la tendencia natural a la ubicación en lo conocido-tradicional y el acercamiento a las representaciones sociales de los usuarios educativos en la medida que los puntos de contacto se aproximan y entremezclan.

**Necesidades Educativas de Aprendizaje:** “*En realidad los niños más bien enseñan a los profesores*” (MR2). La Categoría **Necesidades Educativas de Aprendizaje** se refieren al grado en que la escuela rural forma en los niños campesinos las competencias útiles para abordar satisfactoriamente los problemas concretos de la comunidad rural donde viven, relacionadas con los aprendizajes básicos del conocimiento universal, los servicios sociales, la producción, la organización comunitaria y la preservación de la cultura rural.

Se entiende que un joven con sexto grado aprobado que egresa de una escuela rural debe estar preparado para proseguir sus estudios superiores y/o incorporarse al desarrollo de su comunidad, por lo que su nivel de integralidad educativa define la pertinencia de la educación recibida.

Los hallazgos de esta categoría se agruparon en cinco (5) subcategorías: Necesidades Educativas Fundamentales, Necesidades Educativas de Producción, Necesidades Educativas Sociales, Necesidades Educativas de Organización Comunitaria y Necesidades Educativas de Valoración Cultural.

***Las Necesidades Educativas Fundamentales*** son las plasmadas en los Currículos Básicos Nacionales hasta ahora implementados en las escuelas rurales y que ameritan que los alumnos

aprendan contenidos derivados de las disciplinas científicas-técnicas universales, tales como la lengua, matemáticas, sociales, estudios de la naturaleza, ciencia y tecnología, artística, educación física, entre las más importantes. Sus proponentes (Aguilar y Monge, 2000) tipificaron estas necesidades de aprendizaje como fundamentales, pero el autor de la investigación difiere de esta calificación y considera que podrían denominarse Necesidades Educativas de Saber Universal ya que su propósito primario es preparar al sujeto cognoscente para desenvolverse apropiadamente en el mundo global.

Una revisión en los maestros rurales relacionada con la enseñanza de este tipos de contenidos académicos muestra que la función principal del trabajo en el aula, y a la cual dedican mayor tiempo y esfuerzo, es que los niños aprendan bien a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, independientemente que los otros contenidos curriculares sean dominados o no. Incluso los docentes son celosos de cuidar su imagen de “buen maestro” ante sus compañeros de trabajo, con la comunidad o en los liceos donde prosiguen estudios sus exalumnos y hacen un seguimiento del rendimiento que obtienen especialmente en estas áreas académicas, consideradas por ellos como principales. Estos testimonios ratifican las afirmaciones realizadas sobre la utilidad de la educación rural, analizada en la sección respectiva:

*“La escuela rural enseña normalmente (...) la parte de lecto-escritura, operaciones básicas” (MR1); “Se hace más hincapié más que todo lo que es lectura, escritura y matemática (...) porque la mayoría de estos niños vienen de casas en donde sus padres son prácticamente analfabetos” (MR2); “Lo que se enseña en la escuela rural es lo básico, uno quisiera enseñar un poco más pero no se puede debido a las limitaciones” (MR3).*

Resulta llamativo observar en los relatos que las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y naturales no son reconocidas dentro de los aprendizajes relevantes, sin embargo, eso no sucede con el área de la computación a la cual consideran de gran utilidad su dominio.

Otro aspecto interesante de resaltar en los microactos de habla presentados es la existencia de un imaginario en los docentes que podría ser catalogado como “educar en función a la carencia socioeconómica del contexto”, entendido como la postura pesimista o de conformidad que asume el maestro en la acción pedagógica para facilitar una enseñanza no liberadora y emancipadora (en la propuesta de Freire (1998), y del Currículo Bolivariano, 2007) sino una enseñanza mínima y “pobre” apegada a las precariedades contextuales inherentes a la pobreza material y al bajo nivel educativo de los adultos de la familia, hecho que indudablemente se constituye en un factor de primer orden en la reproducción del círculo de la pobreza rural.

A estas deficiencias se suman la extraedad, repitencia, migraciones rurales y las características de las escuelas multigrado para crear condiciones que hacen aún más complejo el trabajo del docente rural y su propósito profesional de que los alumnos dominen las competencias básicas establecidas por el MPPE. Esto lo relata MR2:

*“Como todos sabemos por lo general nunca tenemos un grupo homogéneo (hay) niños que tienen dificultades en la parte de lectura, escritura y matemática, en esos casos yo particularmente los atiendo por separado (...) para que al final de año (...) logren captar esos contenidos”.*

Cada docente aplica una gran multiplicidad de estrategias didácticas para que los niños aprendan, forjadas en los procesos de formación docente, en la experiencia propia del trabajo con los alumnos, aprendidas de otros docentes y fruto de sus creencias personales. Este acto creativo convierte al maestro en un innovador y validador de estrategias hasta llegar a configurar su propia personalidad pedagógica. Más que de la teoría, el maestro recoge de su práctica cotidiana las formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y dentro de la cual identifica, sistematiza y valida aquellas que rinden mejores beneficios a la hora de trabajar con los niños y las niñas.

Dentro de las acciones de la escuela rural para satisfacer en sus educandos las ***Necesidades Educativas de Producción*** se encuentran la planificación y el desarrollo de los Proyectos Productivos, destinados a enseñarles las técnicas de manejo de cultivos de rubros agrícolas y la cría de animales domésticos. Estos proyectos se instalan en terrenos ubicados dentro de la escuela o en tierras de productores vecinos en convenio con la institución educativa. Los Especialistas en Proyectos Productivos atienden a los niños de acuerdo con su edad en la realización de las tareas de producción, beneficio y comercialización de sus cosechas con el propósito de incorporar en ellos las competencias básicas y, al mismo tiempo, iniciar la exploración de las tendencias vocacionales de los estudiantes.

*“Acá hay proyectos productivos donde el niño (...) siembra el cilantro (...) salen a venderlo ya sea para beneficio de ellos o sea para un pote para los gastos” (MR1); “Nosotros producimos hortalizas, pollos de engorde, maíz, huevos de codorniz y carne de codorniz” (MR3).*

Los Especialistas en Proyectos Productivos, muchos de ellos egresados en Educación Rural de la UPEL, fomentan los valores del trabajo y la transferencia de tecnologías agrícolas en función a los recursos con que cuenta la escuela (tierra, capital, infraestructura, herramientas y equipos) cultivando y criando especies menores de plantas y animales, respectivamente, para cumplir con los objetivos pedagógicos trazados en el tiempo escolar en que la escuela está abierta.

El investigador ha observado a lo largo de la implementación de los Proyectos Productivos la presencia de algunas limitantes que frenan el desarrollo e impacto de esta iniciativa productiva en las escuelas rurales: 1) Carencia de recursos de apoyo a los Especialistas; 2) Inadaptación del período escolar a los procesos productivos agrícolas; 3) Débiles competencias tecnológicas en muchos Especialistas y; 4) Falta de una visión integral del desarrollo rural de la comunidad desde la escuela rural.

Es necesario acotar que en el marco de esta política de Estado la escuela rural venezolana está perdiendo una magnífica oportunidad de impulsar el desarrollo rural. Algunas ideas primarias de un redimensionamiento de los Proyectos Productivos que sirva para potenciar el desarrollo de las comunidades podrían ser esbozadas en los siguientes términos: 1) Realizar diagnósticos participativos con los productores agrícolas de la comunidad para determinar las fortalezas y debilidades de sus cultivos, animales y agroindustrias; 2) Jerarquizar las necesidades de atención a los problemas de producción, transformación y comercialización; 3) Planificar y ejecutar Proyectos de Desarrollo Endógeno, conformados por Proyectos Productivos específicos; 4) Capacitar a los Especialistas en competencias teórico-prácticas de desarrollo rural, agronomía, veterinaria, zootecnia, agroindustria rural, investigación agrícola y transferencia de tecnología y; 5) Convertir la escuela rural en un centro para la formación rural de los niños y adultos de la comunidad. Una visión actual de la realidad de los Proyectos Productivos la explica MR2 de la manera siguiente:

*“En realidad los niños más bien enseñan a los profesores, porque (...) vienen de sus casas con muchas habilidades que han aprendido allá. Yo creo que es una mentira decir (que) en esta escuela se está enseñando para formarlo más adelante en cualquier trabajo. Primero, el docente no está preparado para esto, eso es lo primero y lo más importante, segundo que la escuela no cuenta con un taller, no cuenta con las herramientas necesarias para poder enseñar a los niños”.*

Otro de los aprendizajes que debe ser incorporado por la escuela rural en sus alumnos y muy útil para determinar la pertinencia sociocultural de la educación rural es el relacionado con la satisfacción de las ***Necesidades Educativas Sociales*** de la comunidad rural, entendida como la valoración, mejora y uso adecuado de los servicios de salud, vivienda, empleo, educación, recreación, nutrición e higiene de la comunidad.

La escuela rural dentro de sus planes de estudios debería preparar a sus estudiantes para abordar las problemáticas sociales

y actuar sobre ellas para la superación de las condiciones que las originan y/o minimizar los impactos que las mismas causan en las comunidades rurales. Una mirada a las acciones, que las instituciones educativas vienen realizando sobre el particular, es presentada por los docentes consultados:

*“Aquí se les dicta charlas a los niños, a los representantes (...) entonces eso contribuye a la disminución del dengue” (MR1); “En cuanto a lo que es la higiene y salud (...) pero como tal enseñar al niño a que sepa manejarse en ese sentido pues no (...) porque solo se le dan aspectos básicos, por ejemplo como debe ser su alimentación, una alimentación balanceada” (MR2).*

Se denota que el trabajo de la escuela está referido exclusivamente al área de la salud y la nutrición, bajo un esquema informativo, realizado dentro de la institución sin la intervención directa en el estudio de casos reales que cotidianamente se presentan en las casas de los niños y niñas. Los otros indicadores que conforman las necesidades educativas de aprendizaje no figuran en la agenda curricular. ¿Cómo puede transformar su realidad social inmediata un niño o niña rural si la escuela ignora la problemática de la comunidad donde opera?, ¿Cómo es afectada la escuela rural por las condiciones sociales de los actores comunitarios?

La cuarta ***Necesidad Educativa de Aprendizaje***, considerada pertinente, es la de ***Organización Comunitaria***, la cual representa una herramienta primordial para la transformación social y la promoción de los procesos autogestionarios de las comunidades. A nivel educativo, en los últimos años se ha visto el trabajo conjunto entre la escuela y los Consejos Comunales y la promoción desde sus aulas del cooperativismo, enseñándoles a los niños los fundamentos teóricos y creando algunas experiencias de cooperativismo escolar. La percepción de los maestros sobre la organización de cooperativas es la siguiente:

*“En la escuela prácticamente cooperativas no se ha implementado ni en los niños ni en la comunidad, de eso no se ha dado nada” (MR1); “Si, a los niños se les enseña lo*

*que es la parte de cooperativismo, qué es el cooperativismo, cómo se forma una cooperativa. Inclusive han implementado algunas cooperativas por grado. Eso es enseñarle los aspectos básicos, pero como tal no ha sido algo muy productivo” (MR2).*

A manera de síntesis, la escuela rural venezolana no satisface las Necesidades Educativas de Aprendizaje de la Organización Comunitaria, quizás, por ser una experiencia educativa reciente y no haber tomado como misión el desarrollo comunitario como un todo, quedándose únicamente en la enseñanza libresca, teórica, atomizada y carente de perspectiva para el logro de la transformación social de las zonas rurales.

Aunque en el modelo de Necesidades Educativas planteado por Aguilar y Monge (2000) no se consideró la enseñanza de la cultura rural a los niños y niñas que asisten a la escuela, se creyó conveniente indagar sobre las acciones institucionales para identificar, rescatar, reconstruir y sistematizar el tejido cultural de las comunidades rurales a los fines de satisfacer las ***Necesidades Educativas de Valoración Cultural***. Se parte de la premisa de que la comprensión consciente del sujeto en formación, de sus raíces rurales, historia local, cosmovisión campesina y prácticas culturales específicas estructurará una identidad cultural de arraigo a la tierra, valoración de sus rasgos como grupo social determinado y consolidará el sentido de pertenencia; personalidad identitaria sumamente útil a la hora de seleccionar responsablemente los rasgos culturales provenientes de los mundos urbanos y globales.

Hoy en día, la escuela rural recibe, desde su reciente propuesta curricular y de los lineamientos del Estado Docente, discursos que promueven el reconocimiento de las culturas rurales dentro del llamado diálogo de saberes, Desarrollo Endógeno, inclusión, empoderamiento, diversidad cultural, popularización de la ciencia y la tecnología, entre otros conceptos paradigmáticos, en correspondencia, se puede suponer que los niños rurales están siendo formados como reconstructores y promotores de sus culturas particulares, para ponerlo en franco diálogo con los saberes culturales del mundo globalizado. En la versión de los

maestros rurales lo que hace la escuela rural, en el área cultural, es descrito de la siguiente manera:

*“Más que todo se trabaja con las fiestas patronales, carnavales, se manejan las efemérides, los lunes cívicos, los actos culturales”* (MR1); *“Aquí las costumbres y tradiciones de esta aldea han estado muy presentes en los niños, por ejemplo, lo que son las fiestas patronales, la siembra del agua”* (MR2); *“nosotros siempre hacemos actos donde se rescata eso con juegos recreacionales, las costumbres de la comunidad, para que ellos valoren porque se ha perdido mucho”* (MR3).

Quizás dentro del área cultural es donde la escuela rural ha tenido mayores avances en las comunidades atendidas al realizar actividades que persiguen el rescate de la cultura local, tales como los bailes típicos, la música tradicional, las artesanías, las costumbres, entre las más abordadas. En la entidad donde se realizó el estudio se observa que las escuelas compiten por dar a conocer sus fortalezas creando estrategias de socialización de experiencias culturales como la televisión escolar, periódicos comunitarios, programas radiales con maestros y niños, festivales musicales, encuentros locales de teatro, danzas y juegos tradicionales, competencias deportivas y eventos recreacionales. De igual manera, existen escuelas rurales que aprovechan los saberes de los adultos mayores para enseñar la historia local, las creencias y las prácticas sociales trayéndolos a las aulas para que compartan sus experiencias de vida con los escolares.

Ahora bien, después de analizar las ***Necesidades Educativas de Aprendizaje*** se logra percibir la existencia de un imaginario tecnocrático que permea todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos rurales: la educación primaria que se imparte en las escuelas rurales solo debe enseñar competencias mínimas del saber universal, de producción, trabajo social, organización comunitaria y valoración cultural debido a que los niños y niñas viven en contextos pobres y no tienen las capacidades y/o posibilidades para aprender conocimientos más complejos.

Es una educación orientada a la prosecución escolar fuera de sus comunidades, dentro del imaginario urbano, y no para enraizar

al hombre y la mujer rural a sus territorios a partir de una formación educativa para la transformación social in situ. Esta situación explica, en parte, la preocupación del investigador al observar cómo desde las comunidades rurales del país han salido numerosos profesionales de gran valía a nivel nacional e internacional y las mismas cada vez son más pobres y abandonadas, pues la educación recibida no tiene retorno para sus grupos sociales de origen.

**La Formación Docente:** *“El Estado y la Universidad son los llamados a generar los cambios”* (GE1). La Categoría **Formación Docente** emerge de las entrevistas a los actores educativos como un tema importante en la calidad y pertinencia de la Educación Rural venezolana. Se entiende que las universidades que forman a los docentes que laboran en las escuelas rurales deben proveerles las competencias pedagógicas y el perfil profesional apropiado para enseñar a los niños y niñas campesinas a realizar trabajos comunitarios, ser un investigador activo y un gerente eficaz.

Al interior de esta categoría se agruparon tres (03) subcategorías a saber: Relación Diseño Curricular-Políticas de Estado; Formación en Valores y Formación de Competencias. Su abordaje y reflexión crítica constituye, sin duda alguna, insumos de primera mano para mejorar la formación de los docentes rurales, especialmente en los Institutos Pedagógicos Rurales de la UPEL.

Los desencuentros entre el Estado Docente y la universidad son palpables al revisar las **Relaciones** que los Gerentes de cada instancia asumen sobre **el Diseño Curricular-Políticas de Estado**. En primer lugar, se presenta la visión de GE1 sobre lo que debe hacer la universidad para adaptar sus planes de formación docente a las políticas de Estado:

*“Los planes académicos de la universidad deben articularse con los planes de desarrollo. La formación del docente rural debe enmarcarse dentro de las políticas de desarrollo endógeno para superar la dependencia agroalimentaria, un diseño rural debe estar contextualizado constitucionalmente para potenciar ese desarrollo”.*

En otras palabras, el Estado requiere que la universidad se integre al modelo de desarrollo aprobado en la Constitución de 1999, es decir, dentro de un desarrollo social, colectivo, inclusivo, sustentable y humanista. Para esto la UPEL debe adecuar los planes académicos para formar a un profesional docente que desarrolle en las escuelas rurales el Modelo Educativo Bolivariano, plasmado con detalle en la Propuesta de Diseño Curricular de 2007. Por otra parte, la UPEL se encuentra de un proceso de Transformación y Modernización del Currículo de formación docente, cuyas características son resaltadas por GE2 de la forma siguiente:

*“La universidad está en los actuales momentos en un proceso de Transformación y Modernización del Currículo donde a todas las especialidades que administra (...) se le debe incorporar una serie de cambios (...) pertinentes con los que reclama la sociedad, entre ellos incorporar las TIC, el inglés, el currículo por competencias”.*

Se observa dentro de los descriptores del proceso de revisión y actualización curricular de la UPEL que no existe correspondencia con las políticas del Estado Docente, y menos aún con las emanadas por los auspiciantes de la Revolución Bolivariana, pues la universidad plantea la adecuación de los planes de estudio a las exigencias que “reclama la sociedad”, entre ellos la formación por competencias (de moda en los círculos académicos de los países occidentales) y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de las estrategias de preparación de los estudiantes. No se acercan ni un ápice las dos miradas de los Gerentes Educativos entrevistados.

Otro aspecto que emerge en el plano de la formación del docente en educación rural es su **Formación en Valores**, es decir, la incorporación y manifestación en la personalidad del maestro rural de un cuerpo normativo y axiológico que impregne su labor pedagógica, al ser considerado por la sociedad como un sujeto culto cuyos comportamientos y acciones se acercan al modelo ideal (deber ser) de un profesional muy especial que tiene la delicada

responsabilidad de educar a sus hijos. Cotidianamente se oye en las comunidades campesinas, tanto en voz de los padres o representantes y de los mismos docentes, que “*los maestros son los segundos padres de los niños*”, sentencia que a la vez que privilegia el rol docente y lo compromete a pensar en la formación de sus alumnos como si se tratara de sus propios descendientes.

La percepción de los actores educativos sobre algunas deficiencias que exhiben los egresados en educación rural sobre la mística y el sentido de pertenencia se relatan como sigue:

*“En la formación del docente rural UPEL hay una debilidad que se trata de la mística, dado por un proceso de formación (en el cual) (...) hay una relación disciplinar (...) sin la visión de conjunto” (GE1); “Pareciera que no tienen pertenencia con la educación rural en sí, sino lo hacen para obtener el título (...) y aquellos conocimientos que obtuvieron (...) no los aplica en la zona rural” (GE2).*

Los Gerentes Educativos hacen referencia a la formación disciplinar del docente rural, es decir la exposición del estudiante durante su carrera a un régimen de estudios conformado por cursos inconexos y atomizados que le restan las posibilidades de integración holística a los aprendizajes obtenidos (docente integral).

Las carencias que se manifiestan en la actuación en algunos de los docentes rurales de la UPEL se soportan sobre tres columnas: 1) *La selección de los estudiantes y la formación académica en la UPEL*: el Programa de Educación Rural se ha convertido en el lugar donde van los que no pueden ingresar por otros programas; Formación atomizada y lineal sin espacios para la reflexión crítica y para la formación práctica de la mística magisterial; 2) *El egresado*: presencia en las aulas de clase de alumnos indiferentes y apáticos por su escasa relación personal y actitudinal con la educación rural y; 3) *El sistema educativo nacional*: adaptación del recién egresado a la “cultura de la escuela o del Ministerio”, es decir, las energías innovadoras y transformadoras propias del recién egresado se apagan, en la mayoría de los casos, para adecuarse a la forma de trabajar y comportarse de los maestros antiguos.

El programa de estudios de Educación Rural contempla un grupo de asignaturas teórico-prácticas planificadas para la **Formación de Competencias** en el egresado. GE2, como profesional formado en la Educación Rural y gerente de la institución, reflexiona sobre los alcances de estas cátedras en la formación de competencias en los siguientes términos:

*“Tenemos en el Diseño Curricular ciertas asignaturas (...) que a veces el conocimiento que se les da a los estudiantes es muy elemental y cuando el nuevo profesional enfrenta las realidades nos encontramos que el niño de la escuela rural eso que le va a enseñar el profesor ya lo domina por la práctica, quizás lo que no tiene es mucha profundidad en el conocimiento”.*

En este microacto de habla el informante es consciente de una problemática que los demás actores consultados en la investigación también mencionan: los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre “lo rural” son insuficientes con respecto a los existentes en los niños y niñas que viven en el ambiente rural. La universidad hace énfasis en que los alumnos adquieran sólidamente las competencias para satisfacer las Necesidades Educativas Fundamentales (o del saber universal) y deja en segundo plano las competencias del saber rural. Éstos son delegados en muchos docentes sin experiencia en trabajos de campo, quienes los abordan desde el punto de vista teórico y disciplinar generando un aprendizaje no contextualizado y vivencial, lejano a los saberes de sus futuros alumnos rurales.

En la perspectiva de los maestros rurales la universidad les enseñó las herramientas suficientes para desenvolverse en las escuelas rurales. La motivación de cada uno de ellos por aprender y el contacto con las realidades presentes en las comunidades rurales completan su formación profesional y humana. MR1 nos grafica con su visión las competencias de maestra rural:

*“No es que la UPEL les vaya a dar todo (...), es su interés, su motivación la que hace que haya salido usted bien formado; nos enseñaron mucho sobre el trabajo en el campo, cómo se debe trabajar con los niños, (...) por medio de proyectos*

*(...). Yo creo que nosotros como docentes rurales hasta la presente estamos capacitados para enfrentar todas esas situaciones” (MR1).*

Al fragor de las múltiples y complejas realidades donde se realiza el trabajo del docente rural, acrisolan y templan su personalidad profesional y humana al constituirse en un verdadero tamiz, las escuelas rurales retienen a los docentes convencidos de su vocación de servicio y deja pasar a aquellos que terminan su ciclo profesional en las escuelas urbanas o en escuelas rurales muy cercanas a las ciudades. En muy satisfactorio escribir textualmente algunas frases de los maestros entrevistados sobre su labor como docentes rurales:

*“Es hermosa y bella” (MR1); “Trabajar en la zona rural para mi es lo máximo” (MR2); “La educación rural es maravillosa, empezando que ahí se encuentra la humildad de sus habitantes, de los alumnos y los representantes”. (MR3)*

En la Categoría **Formación Docente** se encuentran tres imaginarios tecnocráticos sobre la educación rural: 1) La visión del Estado Docente: la universidad debe formar al Profesor en Educación Rural dentro del proyecto político de la Educación Bolivariana; 2) La visión de la universidad: la formación del Profesor en Educación Rural debe ser para la democracia y para satisfacer los requerimientos de la sociedad; 3) La visión del egresado: la universidad forma para las competencias básicas y es la experiencia en las escuelas rurales y su grado de motivación personal las que consolidan su formación profesional. Tres posturas diferentes que marcan el accionar de cada entidad educativa.

**Currículo para la Educación Rural:** *“Pienso que el currículo debe estar contextualizado a un sistema educativo que se engrana” (GE1).* Un **Currículo para la Educación Rural** es la última categoría de los hallazgos. Representa las posiciones de los Gerentes Educativos y de los Maestros Rurales sobre la pertinencia

de crear un Diseño Curricular particular para la educación rural venezolana. Al interior de ella se hallan las subcategorías: Currículo Nacional vs. Currículo Rural y Adecuación Contextual.

Ante la disyuntiva de continuar con un Currículo Básico Nacional tal como se ha venido llevando a las escuelas rurales o que el MPPE apruebe un modelo curricular específico para la educación rural, los docentes entrevistados emitieron sus opiniones y argumentaciones en uno y otro sentido. Para GE1 no es necesario un currículo rural para la educación básica sino un diseño curricular con coordenadas que relacionen los diferentes subsistemas del Sistema Educativo Bolivariano e integrados como un todo a las políticas trazadas por el Estado.

*“Yo creo que no debe haber un currículo separado (...) debe haber uno solo con unas coordenadas (...) de contacto en los diferentes subsistemas (...), contextualizado desde el punto de vista de la visión que tiene el estado venezolano con relación al paradigma o modelo que se va a desarrollar (...) Bien tiene el mismo derecho el niño rural, o el hombre rural, o la mujer rural como la tiene el que vive en la ciudad”.*

A contracorriente, GE2 sí considera útil la existencia de un diseño curricular rural que contribuya al arraigo del hombre y la mujer del campo. Esta fue su opinión al respecto:

*“la educación rural debe tener un diseño curricular con un plan de estudios que defina (...) cursos o actividades que tengan que ver con el hecho de arraigar a ese ciudadano a la zona, tales como identidad nacional, identidad regional, cultura campesina (...) conocimientos empíricos”.*

Se observa nuevamente posiciones encontradas entre los representantes del Estado Docente y de la universidad formadora de los docentes rurales en Venezuela. Muy interesantes resultaron las posiciones de los maestros, quienes son los que están inmersos directamente en la realidad de la escuela rural y sus contextos. Los informantes coincidieron en afirmar la necesidad de trabajar con

un currículo particular para las zonas rurales, creado a partir de las experiencias de los docentes, adaptado a las características del ambiente rural que rodea la escuela y con contenidos equilibrados entre los saberes universales y los saberes rurales. Sus opiniones se muestran a continuación:

*“El diseño es bueno que sea separado, porque el campo es una cuestión y la ciudad otra. La única diferencia es que en materias como por ejemplo matemáticas, historia (...) tienen ser a la par con las de la ciudad y en cambio en el campo debería haber más materias agrícolas” (MR1); “Yo creo que (...) tendría que haber como una mezcla (...), que se tomara en cuenta los contenidos que están ahora en el nuevo currículo y se incorporaran otras cosas que tengan que ver con la zona rural”. (MR2)*

Se evidencia la falta de correspondencia entre el deber ser de la educación rural “pensada” desde el Estado Docente y la educación rural “deseada” por los docentes rurales. Los puntos de contacto entre la realidad y la labor del docente en las escuelas y comunidades rurales (con sus complejas problemáticas, potencialidades, necesidades e intereses) a la vez que aleja al docente del imaginario tecnocrático del MPPE lo acercan a las representaciones sociales de los usuarios de los servicios educativos.

Ya sea que exista “una talla única” o “tallas duales” en los planes de estudio para las escuelas rurales y urbanas debe darse importancia, en opinión de los entrevistados, a la **Adecuación Contextual** de los contenidos en función a las características socioculturales y ambientales de cada región venezolana.

Desde la universidad GE2 considera que la labor pedagógica y comunitaria de la escuela rural debe estar acorde con las características de la comunidad para reafirmar el sentido de identidad y pertenencia de los niños y niñas campesinas que asisten a ella. Así planteó sus comentarios al respecto:

*“el muchacho está sintiendo en la escuela algo diferente a lo que está sucediendo en la realidad, entonces cuando él sale (...) va tomando directrices para tratar de salir del área en*

*la cual nació, creció y en la cual sus ancestros han generado sino una riqueza al menos una producción, porque no hay una pertinencia entre lo que se le da con lo que sucede en la realidad. La escuela tiene que trabajar en función al contexto donde esta adscrita esa comunidad”.*

La educación rural tiene unas características especiales que la diferencia de su par urbana y una de ellas es la existencia de escuelas con aulas multigrado, generalmente localizadas en las aldeas más apartadas y con baja matrícula escolar. Esta realidad para MR2 debe ser considerada en el currículo que se lleve a las escuelas rurales puesto que los procesos de planificación, estrategias pedagógicas y evaluación de los aprendizajes son diferentes a los realizados con grados particulares. Su propuesta fue:

*“en las zonas rurales todavía encontramos profesores que trabajan con 2, 3 y 4 grados. Todo esto se debe plasmar en este nuevo diseño que se está proponiendo”.*

A manera de resumen de la Categoría un **Currículo para la Educación Rural** se determinó un contraste entre los imaginarios tecnocráticos del Estado Docente, de un currículo de “talla única” para toda la educación básica venezolana (con ciertas contextualizaciones regionales), con los imaginarios de la universidad formadora de los docentes rurales y de los maestros rurales, quienes aprueban la creación de un diseño curricular específico adaptado a la educación rural.

Especialmente, llama la atención que la educación imaginada desde el Estado no se corresponde con la educación imaginada por los maestros rurales, hecho que puede ser interpretado como la identificación profesional y personal de los educadores con su medio sociocultural de trabajo y/o también por la existencia de un divorcio entre los presupuestos teóricos de las políticas educativas y las múltiples realidades rurales que ameritan respuestas particulares a sus necesidades e intereses.

## **A manera de conclusión**

Una vez develados los imaginarios sociales presentes en los docentes responsables de la educación rural se pueden precisar algunos elementos importantes:

- Existen diferencias entre los imaginarios de los gerentes educativos en las posturas, concepciones, contenidos y aplicaciones, en función a los aparatos ideológicos que cada instancia defiende.
- No existen correspondencias entre los imaginarios sociales de los gerentes educativos del Ministerio del Poder Popular para la Educación y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en cuanto a las políticas, finalidades y competencias en la formación de los maestros rurales.
- Se determina que en la medida que las funciones de los docentes se acercan al trabajo directo en las escuelas rurales los imaginarios se hacen más pragmáticos y contextualizados y, por lo tanto, se alejan de los imaginarios tecnocráticos del Estado Docente.
- La educación que se imparte en las escuelas rurales tiene un propósito orientado a la prosecución escolar de los niños y niñas en el sistema educativo nacional.
- 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.
- Los maestros rurales adecuan el currículo oficial a las características sociales, económicas y educativas de las zonas rurales donde laboran al realizar una selección de los contenidos considerados básicos que los alumnos deben dominar para continuar sus estudios o para utilizar en su vida cotidiana.
- Los imaginarios de los maestros rurales develan 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.

## Implicaciones pedagógicas

La valoración de estos hallazgos es fundamental para repensar la educación que se debe llevar al medio rural venezolano. Apreciando debidamente los imaginarios sociales, bajo la perspectiva de los docentes que tienen bajo su responsabilidad la educación que reciben los niños campesinos, se podrían mejorar significativamente los procesos gerenciales que permitan disminuir las brechas existentes entre la “educación imaginada” y la “educación deseada”. Se plantean algunas implicaciones institucionales:

- Al MPPE: operacionalizar el artículo 29 de la actual LOE definiendo las políticas, programas y proyectos para desarrollar una educación rural intercultural y pertinente con las comunidades sujetas a intervención educativa. Para ello se deben valorar, reconstruir y sistematizar las ricas experiencias pedagógicas y gerenciales de los maestros rurales
- A la UPEL: 1) realizar una reingeniería al programa de formación de docentes rurales que permita configurar un diseño currículo nuevo, actualizado y adaptado a las necesidades de formación de las comunidades rurales del país; 2) proponer al MPPE los diseños curriculares para la educación básica, media y diversificada en el medio rural contextualizados a los espacios geográficos y culturales donde se ofrece el servicio educativo.

## Referencias

- Aguilar, M. y Monge, M. (2000). *Hacia una pedagogía rural*. San José de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica/ Universitat Utrecht de Holanda.
- APROUPEL. (2000). El Estado Docente y el Decreto 1011. *Revista EDUCERE*, 4(011).
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, marzo 3, 2000.

- Constitución. (1961). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662 (Extraordinario), Enero 23, 1961.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI.
- Ley de tierras y desarrollo agrario. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.771 (Extraordinario), Mayo 18, 2005.
- Ley Orgánica de Educación y su Reglamento. (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 36.787.
- Martínez, M. (2005). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. *Revista Cuadernos Monográficos Candidus*, 2(6).
- Ministerio de Educación. (1986). *Plan de estudio correspondiente al nivel de educación básica*, Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo Bolivariano*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia (CENAMEC).
- Mora-García, J. (2004). Del Estado Docente de 1945 al Estado Docente de la Revolución Bolivariana. *Revista URI-CANIA*, 2(2).
- Núñez, J. (2005). *Saberes campesinos y educación rural*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Parker, I. (2003). Investigación cualitativa. *Revista Cuadernos Monográficos Candidus*, 1.
- Rusque, A. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: FACES-UCV.
- Salgado, C. (2002). Los campesinos imaginados. *Cuadernos Tierra y Justicia* [Revista en Línea] 6. Disponible: <http://www.kus.uu.se/pdf/publications/cuaderno.pdf> [Consulta: 2006, Noviembre 28]
- Ugas, G. (2007). *La educada ignorancia, un modo de ser del pensamiento*. San Cristóbal, Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.