



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador



FEDUPEL

LA EDUCACIÓN RURAL

TRANSFORMADORA

KAMIL ANSOLEAGA



ISBN: 978-980-281-235-6



9 789802 812356

LA EDUCACIÓN RURAL TRANSFORMADORA

Kamil Ansoleaga

1era Edición: 2019

Serie: Textos Universitarios/ Ciencias Sociales Código: 218.3.abril.a

Nº Pág: 87

Edición:

Serie de libros arbitrados de la Dirección de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Formato:

Digital / 388px X 195px

Corrección de pruebas:

María Eugenia Carrillo / Marta De Sousa / Víctor Carrillo

Diagramación y montaje electrónico:

Wladimir Párica/ wpwladimirp111@gmail.com

Diseño de Portada:

Wladimir Párica/ wpwladimirp111@gmail.com

Comité Editorial:

María Eugenia Carrillo / Marta De Sousa/ Víctor Carrillo

Publicado:

Caracas, Venezuela. Diciembre, 2018. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Dirección de Publicaciones Dirección: Avenida Sucre, Metro de Gato Negro, Parque del Oeste,
Catia Venezuela, Apartado Postal 2939, Caracas 1010. Teléfonos:(0212) 806.00.15 / direccion.
publicacionesupel@gmail.com

Depósito Legal: DC2019001663

ISBN: 978-980-281-235-6

Descargar a través de:

Licencia de Creative Commons
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 3.0 Venezuela.





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Dirección de Publicaciones

CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago
Rector

Dra. Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Docencia

Dra. Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. María Teresa Centeno de Algomedá
Vicerrectora de Extensión

Dra. Nilva Liuval Moreno de Tovar
Secretaria

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES

María Eugenia Carrillo
Directora

Marta De Sousa
Jefa de la Unidad de Edición

Víctor Carrillo
Jefe de la Unidad de Distribución y Promoción



Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
Capítulo I	
ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA RURALIDAD VENEZOLANA Y SU EDUCACIÓN	9
Los tiempos prehispánicos.....	10
Educación indígena prehispánica en territorio venezolano.....	11
La época colonial	12
Educación en la época colonial.....	13
El siglo XIX	14
Educación en el siglo XIX.....	15
Ruralidad en el siglo XX	16
La educación rural en el siglo XX.....	18
El problema del campo en la actualidad	19
La educación rural venezolana del siglo XXI, un proyecto en construcción	20
Capítulo II	
NUEVA RURALIDAD Y EDUCACIÓN	26
La nueva ruralidad como estrategia para el desarrollo del campo en Latinoamérica	27
La nueva ruralidad en la Venezuela del siglo XXI	30
Nueva ruralidad y educación en Venezuela	32
Capítulo III	
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN RURAL TRANSFORMADORA.....	34
Bases filosóficas de la educación rural transformadora	35
La transdisciplinariedad.....	36
Bases pedagógicas de la educación rural transformadora	37
Vigencia de las ideas de Simón Rodríguez en la educación rural	38
La educación liberadora	40
Teorías cognitivas	42
Las inteligencias múltiples y la bioneuroemoción	45
Capítulo IV	
LA INTEGRACIÓN NECESARIA ENTRE COMUNIDADES CAMPESINAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES	46
Las instituciones educativas como centros del desarrollo rural comunitario.....	47
La participación de la comunidad rural en la construcción del currículo	49
Capítulo V	
GERENCIA Y EDUCACIÓN RURAL	51
Enfoques de la administración	52
Enfoque clásico.....	52
Enfoque de las relaciones humanas	54
Enfoque cuántico.....	56
Enfoque de los sistemas	56
Enfoque de las contingencias o situacional	56
Enfoque de la calidad total	57
Enfoque de las organizaciones inteligentes	57

Enfoque de la gestión del talento humano	58
La gerencia de la educación rural transformadora	59
Capítulo VI	
PRAXIS PEDAGÓGICA RURAL TRANSFORMADORA.....	62
Orientaciones concretas de la praxis pedagógica rural transformadora	64
Capítulo VII	
LA INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN RURAL.....	69
La investigación educativa necesaria en la transformación rural.....	70
La praxis investigativa de la educación rural transformadora	71
El paradigma socio crítico	72
Los métodos para teorizar desde la praxis.....	72
Las técnicas participativas más convenientes en la recolección de información.....	74
Proceso metodológico de la investigación transformadora	75
Capítulo VIII	
EL DOCENTE RURAL TRANSFORMADOR	78
Condiciones del docente rural transformador.....	79
Roles del docente rural transformador	79
Investigador.....	79
Docente	80
Gerente	81
Líder Comunitario.....	81
Orientador	81
Promotor cultural	82
Productor agropecuario.....	82
Formación del docente rural transformador	82
REFERENCIAS.....	84



INTRODUCCIÓN

El rescate del campo en el país servirá para erradicar la pobreza rural, disminuir la migración campesina hacia las principales ciudades, crear nuevos puestos de trabajo, consolidar las industrias conexas a la actividad agropecuaria, reducir las importaciones y defender la seguridad agroalimentaria. Por consiguiente, la transformación de la ruralidad en Venezuela fortalecerá la independencia económica y mejorará las condiciones de vida del pueblo.

Fue precisamente la problemática rural del país lo que motivó a un investigador de raíces campesinas a escribir el presente trabajo, cuyo propósito es ofrecer una orientación teórica que convierta a las instituciones rurales del subsistema de educación básica (preescolares, escuelas y liceos) en centros de promoción de la estrategia propuesta por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) denominada la Nueva Ruralidad. En consecuencia, las instituciones educativas del subsistema de educación básica son el principal instrumento para formar la conciencia y las competencias que guiarán a la población rural venezolana hacia el desarrollo.

La Nueva Ruralidad no ha llegado todavía a Venezuela; a pesar que parte de su contextualización teórica a la realidad latinoamericana fue realizada a principios de los noventa del siglo XX en territorio nacional por Llambí, reconocido sociólogo que se desempeñó como Profesor Titular Emérito del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Sin lugar a dudas, la mayor debilidad en la construcción de la Nueva Ruralidad en el país radica en la ausencia de una política institucional sistemática que impulse una actitud emprendedora en la población rural. En ese sentido las instituciones educativas juegan un papel determinante en la creación de un movimiento campesino emprendedor.

Aunque sería imposible forjar la tan deseada Nueva Ruralidad con centros educativos caracterizados por: a) cumplir una función docente que se diferencia de la educación urbana únicamente en la incorporación del área técnico-agropecuaria, cuando la realidad del campo es multidimensional; b) involucrar a las comunidades solo en la solución de los problemas operativos de las instituciones; y c) carecer de una cultura investigativa transformadora. Solamente una reinención de la educación rural convertirá a las organizaciones educativas en centros promotores del desarrollo. Por ello esta obra sugiere una teoría educativa liberadora para la construcción de una Nueva Ruralidad en el campo venezolano desde la praxis que le dé respuesta a esa preocupante situación de la educación rural en el país.

Ahora bien, vale la pena destacar que no resultó fácil crear una teoría educativa para la construcción de una Nueva Ruralidad que se adecuara a las características del campo venezolano. Ciertamente, lo aquí escrito, implicó una ardua tarea creativa; cuya originalidad radica en el hecho de combinar la experiencia del autor a lo largo de una década como investigador en el área con un riguroso ejercicio dialéctico (consolidado en una Tesis Doctoral) en el cual las vivencias de los propios actores de la educación rural en Venezuela se contrastaron con los constructos Educación Liberadora, Praxis y Nueva Ruralidad. En consecuencia, partir de la propia realidad rural significó construir conocimiento bajo el paradigma sociocrítico en un diálogo que sistematizó la opinión de los colectivos por medio de entrevistas a profundidad, observación participante y grupos focales.

Pese a la meticulosidad seguida por el escritor durante la labor investigativa, el lector se encontrará con una redacción didáctica que tiene como intención facilitar la aplicación de una nueva teoría educativa contextualizada al campo venezolano. De ahí que a la par de establecer los postulados para una Educación Rural Transformadora también se hace un esfuerzo por explicarlos detalladamente. De este

modo es posible precisar la solidez científica de los planteamientos, conocer la génesis que subyace alrededor de la problemática educativa rural en el país y lograr una comprensión general de la temática.

La Nueva Educación Rural propuesta aquí supone trascender los conceptos tradicionales de ruralidad, integración plantel-comunidad, gerencia, praxis pedagógica, investigación y docente. Por tal motivo, dado que el libro pretende promover una cosmovisión integral de la práctica educativa rural sustentada en la resignificación de las categorías antes mencionadas, se redactó un discurso estructurado en ocho capítulos a lo largo de los cuales se presentan los contenidos en un orden que va de lo abstracto a lo concreto.

De acuerdo a la secuencia lógica referida, la obra comienza con un capítulo I en el cual se explica la génesis histórica de la problemática rural en el país. Para ello se hace un recorrido cronológico del desarrollo rural y la educación en el campo venezolano desde la época prehispánica hasta las dos primeras décadas del siglo XXI en una narrativa que culmina con el análisis de la legislación educativa vigente.

En el capítulo II se tratan los fundamentos teóricos que constituyen la estrategia del desarrollo rural latinoamericano denominada Nueva Ruralidad sugerida por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (planteamiento que se complementa con los lineamientos del plan de la patria 2013-2019 vinculados a la transformación del ámbito rural nacional) para después revelar una interpretación contextualizada a la realidad venezolana del constructo Nueva Ruralidad y sus implicaciones generales en el ámbito educativo.

El capítulo III aborda el pensamiento filosófico y las teorías educativas que sustentan la Educación Rural Transformadora. Primero es analizada la postura filosófica en la cual se combinan las categorías Dialéctica y Praxis del marxismo con la Transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu; para luego desarrollar las bases pedagógicas que además de ser cónsonas con la filosofía descrita se adecúan a las características del campo venezolano en un espacio destinado a las ideas de Simón Rodríguez, la Educación Liberadora, teorías cognitivas, la teoría de las Inteligencias Múltiples y la Bioneuroemoción.

Como se puede observar los capítulos I, II y III están dedicados a los aspectos abstractos de la Educación Rural Transformadora; pero del capítulo IV al VIII son atendidos los postulados específicos de este enfoque educativo. Por lo tanto en el capítulo IV inicia la parte operativa de la teoría al proponer una integración de las instituciones educativas con las comunidades que permita convertir a las organizaciones de educación básica del campo en centros para la construcción de una Nueva ruralidad donde capaciten a los campesinos, fortalezca la identidad rural, fomente la actitud emprendedora y promueva la organización comunitaria.

La dimensión administrativa de la Educación Rural Transformadora es desarrollada en el capítulo V con un texto que repasa todos los enfoques de la administración para culminar en un modelo de gerencia educativa de carácter colectivo que integra los principios sociales consagrados en la carta magna con las últimas tendencias administrativas representadas por los paradigmas calidad total, Kaizem Gemba, gestión del talento humano y el de las organizaciones inteligentes.

Corresponde al Capítulo VI señalar los aspectos generales de la praxis pedagógica rural transformadora e indicar su concreción mediante las siguientes orientaciones: la teorización transformadora como una práctica continua y contextualizada, flexibilidad en la ejecución del currículo, pedagogía liberadora,



transdisciplinaria, formación integral, aprendizaje significativo, proceso dialógico, la autogestión, educar en el marco de la actividad productiva, promover el trabajo colectivo, formación del apego al medio rural, principios de conservación ambiental, actividades pedagógicas motivadoras basadas en las potencialidades de los educandos, instaurar los valores de la Nueva Ruralidad venezolana, capacitación tecnológica, fomentar el capital cultural y trascender el aula de clases.

Con el objetivo de proporcionar al educador rural las competencias necesarias en la teorización de su praxis, el capítulo VII presenta una alternativa de investigación que permite convertir la práctica pedagógica en teoría pertinente para el cambio educativo gracias a una metodología en la cual se combina la Investigación Acción Participativa con la Hermenéutica. Este capítulo representa una guía metodológica que pretende hacer de la investigación un eje transversal de la educación y del docente un investigador.

Finalmente, el Capítulo VIII define el perfil del Nuevo Docente Rural quien representa la esencia de una Educación Transformadora para el campo venezolano por ser la personificación de todas las ideas expresadas en los siete capítulos anteriores. De esta manera concluye el libro en una síntesis en la cual se expone la idea de un educador campesino que contagie a sus estudiantes la pasión hacia la ruralidad y desempeñe los roles de: promotor cultural, docente, líder comunitario, gerente, orientador, productor agropecuario e investigador.

Sin más preámbulo queda en sus manos la teorización de un sueño impulsado por la sensibilidad humana con el único deseo de convertir a las escuelas y liceos rurales en pilares de la soberanía agroalimentaria del país. Lo verdaderamente trascendental se espera que lo hagan ustedes al materializar estas palabras con una praxis colectiva transformadora que sea solidaria, libre, complementaria, corresponsable, original, comprometida y autóctona.



CAPÍTULO I

ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA RURALIDAD VENEZOLANA Y SU EDUCACIÓN



Los tiempos prehispánicos

El desarrollo de las Naciones Indígenas prehispánicas en territorio venezolano fue desigual debido a condicionantes ambientales y elementos culturales. A grosso modo, la caracterización económica de los pueblos indígenas asentados en lo que sería Venezuela es resumida por Arellano (1973) de la siguiente manera "...Sedentarias y esencialmente agricultoras las tribus de los Andes; agricultores y comerciantes los Caracas, navegantes y hombres de negocios los Caribes y Arauacos del Orinoco, dedicados a la industria familiar, a la caza y la pesca otros..." (p.376). Para ampliar la idea anterior se puede decir, después de un minucioso análisis de Arellano (Ob cit) que las actividades económicas realizadas por los indígenas eran:

1. Industrial: Tejidos, vasijas de barro, cerámica, collares, redes de pescar, artículos con oro, armas (arcos y flechas), venenos, cestería, licores, preparación de medicinas, trabajos con nácar y joyería con perlas. Se cree que todas las comunidades realizaban tejidos; pero la elaboración de vasijas, artículos de oro y fabricación de barcos estaban al alcance de los pueblos más desarrollados.

2. Agricultura: La mayoría de los pueblos alcanzaron un desarrollo agrícola incipiente a pesar de no contar con las herramientas modernas que los campesinos usan actualmente; sin embargo los Timotucicas (ubicados en la región andina) lograron un mayor avance en la actividad agrícola de lo cual sacaron provecho los españoles en la colonia como lo evidencia el hecho que durante el siglo XVII Mérida superaba en población a Coro y Caracas. En aquel entonces los cultivos predominantes fueron el maíz, la yuca, los frijoles, las papas, el ají, el cacao y el algodón.

3. Cría: Dada la abundancia de fauna los indígenas no necesitaban practicar frecuentemente la cría. La actividad pecuaria se centraba básicamente en algunas aves usadas como mascotas que daban la oportunidad de ser domesticadas, con excepción de los Timotucicas que si criaron roedores de pequeño tamaño llamados picures con fines alimenticios y realizaban la Meliponicultura (producción de miel a partir de abejas Meliponas o sin agujijón).

4. Comercio: Existe evidencia material y registros de cronistas sobre mercados fijos en regiones donde se daba un intercambio continuo de bienes entre los pueblos indígenas básicamente por medio del trueque pues no existía una moneda universal entre todas las tribus. En algunas regiones si había mercancías con cierto valor de cambio apreciadas más por sus características de joyas tales como el oro, perlas y artículos de nácar (circulares con un orificio en el centro) que cumplían la función de monedas.

Los párrafos precedentes demuestran que las naciones indígenas ubicadas en territorio nacional durante el periodo prehispánico alcanzaron el desarrollo básico para garantizar la subsistencia a través de la caza, pesca, recolección, industria artesanal, agricultura, cría y comercio. En cuanto a la organización de la producción, cabe destacar que los primeros habitantes de Venezuela tenían entre sus prácticas sociales una forma de trabajo muy útil denominada callapa o cayapa usada básicamente en tiempos de cosechas que consistía en jornadas de trabajo colectivo en la que participaba toda la comunidad sin recibir ningún pago por la jornada sino la alimentación puesto que los cultivos eran distribuidos entre los miembros de la tribu.

Educación indígena prehispánica en territorio venezolano

Con seguridad resulta sorprendente para muchos el hecho que antes de la llegada de los españoles los primeros habitantes de lo que sería el territorio venezolano tenían un sistema educativo sólido con elementos dignos de ser considerados en la construcción de cualquier teoría educativa rural actual. Esta educación indígena tuvo algunas diferencias entre los pueblos originarios determinadas por los niveles de desarrollo en cada nación. Guzmán (1992) señala que a pesar de las disparidades técnicas, existen aspectos comunes en el ámbito educativo que se describen de manera general en el próximo cuadro:

Cuadro 1

Características de la educación indígena prehispánica en territorio venezolano

Aspecto Educativo	Descripción
Formación especializada en la división del trabajo	Mujeres: A temprana edad se iniciaba la enseñanza de las funciones que cumplirían como esposas; aprendían todo lo relacionado con la elaboración de tejido (incluso fabricación de chinchorros), trabajar la cerámica, preparación del casabe, entre otras. Hombres: Se preparaban para la caza, pesca, cultivo, elaboración de embarcaciones y la guerra. En el caso de los hombres el éxito estaba determinado por el desarrollo de una consolidada condición física. Piaches: Considerados magos adorados como dioses los cuales eran seleccionados de niños entre los diez o doce años para ser formados rígidamente durante un lapso de dos años por los piaches adultos quienes al culminar el entrenamiento darían testimonio sobre el dominio definitivo en los aprendices de los rituales mágicos y los conocimientos de medicina natural fundamentada en plantas.
La comunidad y familia como sistema educativo	Existía una educación básica ejercida por la familia y comunidad desde la niñez hasta la adolescencia en la cual se enseñaban de manera integral los aspectos religiosos, pautas socioculturales y principales oficios.
Axiología de la educación	Se inculcaban los valores de trabajo colectivo, distribución comunitaria de los bienes producidos, la propiedad colectiva, cooperación, respeto tanto a la jerarquía religiosa como a la autoridad de la tribu (cacique) y fidelidad a los mitos.
Camino epistémico o explicación de la realidad.	Todo se explicaba mediante los mitos que determinaban las acciones realizadas por los miembros de las comunidades de allí que la educación se fundamentaba en las tradiciones. La enseñanza de los mitos les correspondía a los ancianos.
Los docentes	Los adultos asumían el rol docente quienes además de propiciar la adquisición espontánea de conocimientos por parte de los niños planteaban premeditadamente sesiones de aprendizaje, orientaban y formaban religiosamente.
El método educativo	Consistía en el desarrollo de un aprendizaje activo de la persona mientras se realizaban las actividades diarias de la comunidad en un sistema de enseñanza para la vida que tenía claramente definidos los propósitos de la educación, contenidos educativos, los roles tanto del educador como de los educandos, criterios de evaluación y técnicas de instrucción. Esta educación se fundamentaba en los siguientes principios: 1.- Social: Todo el colectivo constituían una comunidad educativa en la cual todos los aprendices tenían acceso a los mismos contenidos en un proceso caracterizado por la socialización, dialógica y participación. 2.- Vital y comunitaria: Los contenidos de enseñanza estaban conformados por experiencias de las actividades productivas cotidianas y del medio ambiente. 3.- Integradora: Partiendo desde la cosmovisión mítica de la realidad se vinculaban la práctica con la comprensión de la finalidad de cada acción. 4.- Permanente: A pesar de existir una educación básica durante la niñez la formación se extendía a lo largo de toda la vida con el propósito de perfeccionar las competencias.

Nota: Cuadro elaborado con información tomada del texto «De una educación comunitaria a una educación de castas» por C. Guzmán, 1992.

Una vez conocidos los rasgos de la educación indígena prehispánica en territorio venezolano reseñados en el cuadro se puede asumir que son reivindicables en la actualidad para una educación rural transformadora: a) una formación integral ejercida por la familia y la comunidad; b) el trabajo colectivo; c) la cooperación; d) la distribución equitativa de la producción; e) la comunidad como un sistema de enseñanza en función de la vida; f) los contenidos educativos vinculados con las experiencias productivas y el medio ambiente; g) promoción de la participación; h) la dialógica; i) el aprendizaje significativo; y j) su carácter permanente en lo que se refiere a las competencias.

La época colonial

Hablar de la colonización en América significa recordar probablemente el genocidio más grande de la humanidad. Nada más los españoles aniquilaron civilizaciones de importante desarrollo cultural: los aztecas en México, Mayas en Centroamérica y los Incas en la Cordillera de los Andes. El sometimiento fue inclemente, mataron, violaron a las mujeres, quemaron los poblados, dismantelaron templos completos, tomó todo adorno corporal o amuleto y esclavizó a los indígenas. Todas estas atrocidades fueron cometidas con el propósito de obtener el oro y la plata que necesitaba España para pagar sus deudas.

Para Malavé (1974) la ilusión que en un principio tuvieron los colonizadores del Nuevo Mundo con respecto a la minería desapareció progresivamente un vez que estos se dieron cuenta de que la existencia de metales y piedras preciosas no era tan abundante, claro después de haber asesinado y esclavizado millones de indígenas. Entonces, los españoles sustituyeron poco a poco la actividad minera por la agropecuaria con la cual establecieron una nueva forma de explotación denominada encomienda, promulgada por Carlos V el 2 de agosto de 1530 que convirtió a los conquistadores en encomenderos (predecesores del terrateniente o latifundista) quienes recibieron en consignación de la corona lotes de tierras con indígenas a su cargo para usufructuarlas a cambio del pago de tributos.

Con la encomienda los indígenas dejaron de ser esclavos y pasaron a ser servidumbre. A partir de la real cédula del 2 de agosto de 1530 le correspondió ser esclavos a los negros traídos del África. Paulatinamente se estableció en el país una agricultura fundamentada en las plantaciones de Cacao donde la encomienda de indígenas cedería espacio a la mano de obra esclava negra puesto que esta última daba mayores rendimientos productivos; sustituyéndose así, la figura del encomendero por la del latifundista.

Lo antes expresado describe los cambios económicos de mayor trascendencia durante los primeros 200 años de la colonia que tuvieron entre sus características el desarrollo de una actividad agropecuaria con una producción limitada que únicamente garantizaba la subsistencia de los conquistadores en Venezuela. Malavé (1974) habla de un relativo estancamiento en el cual la producción agropecuaria generaba poco excedente de capital para ser reinvertido en el país; destinándose por esa razón, la mayor parte de los ingresos al sostenimiento de las fuerzas de producción y al pago de impuestos a la corona.

Apunta Brito (1973) que la decadencia de la encomienda como fundamento de la actividad agrícola a mediados del siglo XVIII planteó la necesidad de mejorar el rendimiento de la productividad en el cacao, caña y tabaco. Por ende se sustituyó la hacienda colonial donde se explotaba un solo rubro, por el sistema de plantación colonial que combinó los rubros tabaco y cacao, en la mayoría de los casos. El desarrollo del sistema de plantación daría un auge a la economía colonial venezolana que logró tener

una importante participación en los mercados internacionales con el tabaco y sobre todo el cacao al convertirse Venezuela en la principal productora de este rubro en Hispanoamérica. Sin embargo, los bajos precios hacían que la mayor parte de los excedentes se los apropiaran los comerciantes exportadores entre los que destacaba la compañía Guipuzcoana.

A la par de la opinión antecedente Brito (1973) deja claro que hacia finales del siglo XVIII el monopolio ejercido por la compañía Guipuzcoana era tan determinante que la Corona se vio obligada a sustituirla por la Intendencia de Ejercito y Real Hacienda mediante la Cédula Real del 8 de diciembre de 1776 la cual procuraría contener el descontento generado por dicha compañía en los blancos criollos. La Intendencia ejecutó acciones liberales y amplió la gama de rubros rentables en el país a través de la promoción de la caña de azúcar, añil y algodón. Esto permitió un aumento de la producción que solo sirvió para incrementar la recaudación de los impuestos que iban a las manos del Rey, quedándose así el excedente en España sin posibilidades de ser reinvertido en Venezuela.

Es importante señalar que en el período colonial se introduce la actividad ganadera en Venezuela dentro de la cual resaltó la explotación bovina. La ganadería vacuna aunque no figuró como un rubro de exportación en ese entonces porque los bajos volúmenes de producción satisfacían a duras penas las necesidades internas del país, si sirvió para sentar las bases de la producción pecuaria que existe actualmente en el país.

Educación en la época colonial

Es indiscutible que durante la Colonia los reyes y la Iglesia Católica, luego de consolidar el control en el Nuevo Continente, implementaron un conjunto de mecanismos con la finalidad de borrar la identidad de los pueblos originarios y asimilarlos a la cultura occidental. De acuerdo a Báez (2008) la enajenación tuvo como principal componente el aspecto religioso; de hecho los españoles consideraban la idolatría de los salvajes (calificación que dieron a los indígenas) una herejía y con la excusa de la evangelización católica se levantaron las metrópolis de la América Colonial sobre las ruinas de las principales ciudades de las antiguas civilizaciones (caso de Ciudad de México).

Asevera Báez (ob. cit) que el imperio español procuró borrar todo vestigio de la cultura prehispánica. Se habla de la pérdida de más de mil lenguas autóctonas de América, producto de la imposición del castellano. También fueron quemados la mayor parte de libros elaborados por las principales culturas indígenas (denominados códices) motivo por el cual ha sido necesario recurrir a las crónicas de los conquistadores para poder conocer rasgos de las culturas precolombinas. Se eliminaron las expresiones artísticas de las etnias y la corona española restringió la educación, favoreciendo a los blancos, quienes podían formarse bajo una doctrina educativa conservadora y escolástica. Cabe mencionar que en la Colonia los negros africanos traídos como esclavos vivieron las mismas penurias de los indígenas.

En su obra Estacio y Cordido (1988) señalan que entre los siglos XVI e inicios del siglo XIX la iglesia católica fue el ente rector de la educación en Venezuela. Las mencionadas autoras indican que la primera experiencia de educación escolar ocurrió en Coro durante el año 1560 y corresponde a la fundación de una escuela elemental por parte del segundo Obispo de esa Diócesis, Fray Pedro de Agregada. Posteriormente el Ayuntamiento de Caracas delegó en un pariente del Libertador, también llamado Simón Bolívar, la responsabilidad de conformar un preceptorado de gramática en la formación primaria. Para el siglo VII los principales cabildos del territorio junto a los dominicos crean escuelas de primeras letras y en el siglo XVIII ocurrió el mayor desarrollo educativo de la colonia con el

establecimiento de la Real y Pontificia Universidad de Caracas que estuvo acompañado de una importante proliferación de escuelas primarias.

Según Estacio y Cordido (1988) la educación colonial que era un privilegio del cual solo podían disfrutar los blancos se caracterizó por la preeminencia del elemento religioso, incoherencia en los programas de estudio entre las distintas escuelas, uso del método deductivo, metodología «magister dixit» (el maestro lo ha dicho) e insuficientes escuelas a nivel nacional. Luego de conocer los rasgos del sistema educativo colonial queda claro que parte del atraso venezolano tiene sus raíces históricas en 300 años de dominación cultural del imperio español en los cuales además de pretenderse desaparecer los saberes se llevó a cabo una instrucción centrada en la teología y gramática que negaba el acceso tanto al resto de las ciencias como a las tecnologías más destacadas de la época. Es importante resaltar que todo esto fue una política sistemática de la corona para convertir a Venezuela en una colonia productora de rubros agropecuarios; sin embargo no se puede negar que ese vínculo con los españoles representa en la actualidad una parte significativa de la diversidad cultural del país.

El siglo XIX

En el periodo de la independencia la producción agropecuaria fue devastada. Esto significó una profunda crisis para la naciente República de Venezuela puesto que la economía nacional se sostenía sobre los rubros agrícolas y pecuarios heredados de la colonia. Esta situación es descrita por Brito (1973) en el próximo texto:

La guerra nacional de independencia desarticuló la producción agropecuaria venezolana. No hay documento público de la época donde no exista una referencia a la miseria de los pueblos o el encarecimiento de la mano de obra, especialmente esclavos, porque estos, en busca de su libertad, se incorporaban indistintamente en cualquiera de los ejércitos beligerantes; la agricultura y la cría fueron destruidas por las acciones de guerra, y la necesidad de mantener ejércitos permanentes, el enorme consumo de ganado vacuno, caballar y mular redujeron la ganadería de 4 500 000 reses que había en 1812 a 256 000 en 1823. Solamente Monteverde “saco más de medio millón de pesos en ganados y mulas de los hatos de los americanos”.

Los Valles de Aragua, Tuy y Caracas, la zona de Barlovento y las tierras bajas del Lago de Valencia - en el periodo colonial, especialmente en el siglo XVIII, asientos de una prospera agricultura de plantaciones - , no tenían nada que exportar, y apenas si podían satisfacer las necesidades elementales del mercado interior... (p.p.220-221).

De acuerdo a Brito (1973) en este periodo se consolidó el Latifundio (forma de producción agropecuaria que consiste en la concentración de grandes extensiones de tierra en un dueño) gracias a la desigual repartición que el Gobierno Republicano hizo de las plantaciones expropiadas a los españoles con la cual se beneficiaron únicamente los principales protagonistas de la gesta independentista. Por ello en el plano económico, la independencia representó un simple cambio en los propietarios de la tierra. Sin desmeritar la soberanía legada por los patriotas, fue en los primeros años de la República cuando se sentaron las bases para que el latifundismo perdurara en Venezuela hasta la actualidad.

En relación con el latifundio es necesario dejar claro que afecta negativamente el desarrollo rural por facilitar la concentración de grandes extensiones de tierra en un dueño que al no poseer la capacidad de convertirlas a todas en productivas deja ociosa una significativa porción. Los países donde prevalece el latifundismo tienen una productividad baja dado a la inmensa cantidad de hectáreas improductivas. En

lugar del modelo latifundista se ha demostrado que genera mejores rendimientos nacionales la distribución de la tierra entre un mayor número de campesinos que garanticen la explotación de la extensión que posea cada uno, lo cual además de incrementar la productividad incide también en la disminución del desempleo en los espacios rurales. Esta concepción acerca de las implicaciones negativas del latifundio la respalda Acosta (2009) quien considera que "...oprime a los pequeños propietarios de la tierra y esclaviza a los trabajadores del agro; estanca el proceso ascendente de la economía y en nuestros países semicoloniales forma estrecha alianza con los capitales, mediatizadores..." (p.139).

La producción agropecuaria mejoró significativamente de 1830 a 1848 tanto en la ganadería como en la actividad agrícola. Al respecto Brito (1973) señala que "los historiadores venezolanos valoran positivamente las relaciones económicas del estado usurero terrateniente en este periodo, y, de acuerdo con las cifras más conocidas, el balance, especialmente del comercio exterior, es aparentemente favorable" (p. 235). Pero el citado autor usa el término aparentemente favorable debido a dos aspectos, por un lado el cobro elevado de impuestos producto de las deudas que tenía el gobierno y por otra parte la usura se apropiaba de una gran cantidad de los ingresos cuando cobraba los préstamos. Además, entre 1840 y 1848 una crisis internacional del capitalismo de sobre producción coincidió con la producción agropecuaria en descenso lo cual obligó a la importación de granos (caraota, maíz y frijol).

En cuanto a la segunda mitad del siglo XIX Brito (1973) indica:

La estructura económica venezolana, en la quinta década del siglo XIX – y como consecuencia de un proceso de desintegración - sufre un cambio significativo: la desaparición de la mano de obra esclava, fenómeno que ya hemos presentado en páginas anteriores; en la sexta década fue conmovida por una profunda guerra social (generalmente conocida con los nombres de revolución federal, guerra larga o guerra de los cinco años), que influyó sensiblemente en la vida institucional de la nación y proyectó la sombra de sus principios y de sus realizaciones a todo lo largo del siglo XIX. A partir de la octava década como, resultado de la transformación estructural del sistema capitalista mundial, comenzaron de modo incipiente las inversiones de capital financiero en el país (p.289).

Para Brito (1973) un elemento desfavorable en los últimos cincuenta años del siglo XIX fue la consolidación del latifundio a pesar que la Guerra Federal se debió en gran medida al levantamiento de los campesinos contra los terratenientes. Sin embargo, al final solo cambió la tierra de godos oligarcas a caudillos federales liberales. Como algo positivo en este periodo el mencionado autor reconoce que la abolición de la esclavitud significó un incremento en la productividad de las plantaciones razón por la cual aumentaron las exportaciones de café y cacao.

Educación en el siglo XIX

La educación en el periodo de la independencia fue una gran ilusión presente en el ideario y discursos de los patriotas quienes coincidían con la visión expresada por Simón Rodríguez de formar un nuevo republicano para la nación y los postulados que estableció el Libertador en el Congreso de Angostura (1819). A grandes rasgos se habla de una propuesta educativa incipiente fundamentada en la igualdad, libertad, desarrollo productivo nacional, soberanía y formación integral de la persona. Aunque esto no se concretó por la turbulencia del momento que impidió una consolidación de las instituciones educativas y la materialización de todos los planteamientos esbozados los cuales si terminarían siendo de gran utilidad posteriormente.

Ciertamente las fechas 19 de abril de 1810 y 24 de junio de 1821 demarcaron lo que puede ser considerado el periodo independentista de la historia del país tal como lo señalan Estacio y Cordido (1988). Estas autoras al igual que muchos historiadores venezolanos asumen la independencia hasta un poco más allá de 1830 cuando se logra consolidar un proyecto nacional que sustituye toda la superestructura política en la cual se soportaba el régimen colonial para dar inicio propiamente a la Venezuela Republicana.

De todos los gobiernos republicanos el Guzmancismo, según indica Ochoa (s.f.), merece una especial distinción en lo referido al ámbito educativo. Guzmán Blanco, conocido como un autócrata ilustrado que gobernó a la nación entre 1870 y 1888 fundó la escuela pública mediante el decreto del 27 de junio de 1870. Los principales logros de Guzmán Blanco en el ámbito educativo a lo largo de sus 28 años de gobierno fueron: creación del sistema educativo público y gratuito, puso coto al control de la iglesia católica sobre la educación, garantizó la gratuidad de los estudios universitarios, creó el ministerio de instrucción pública, fijó un impuesto con la finalidad de financiar la educación, estableció estadísticas educativas, constituyó la academia de lengua española, inició la enseñanza normalista e implantó la educación de adultos.

Ruralidad en el siglo XX

En las primeras tres décadas del siglo XX se originó la debacle de la Venezuela Agraria debido a la nefasta combinación entre una expansión del latifundismo gracias al régimen de Gómez y el inicio de la explotación petrolera a manos del capital internacional que para realizar las exploraciones se convirtió en el gran latifundista del país. La forma en que los ingresos producidos con la comercialización de los rubros agropecuarios disminuyen progresivamente hasta ser superados por las exportaciones de hidrocarburos en 1926 se puede observar en el próximo cuadro:



Cuadro 2**El Comercio Exterior de Venezuela entre 1911 y 1926 (en millones de Bolívares)**

Años	Exportación de café, cacao, ganado, cuero y otros	Exportación de asfalto y petróleo
1911	116	1
1912	129	2
1913	150	3
1914	110	1
1915	120	2
1916	116	1
1917	118	2
1918	110	3
1919	256	3
1920	167	3
1921	122	12
1922	122	16
1923	128	29
1924	148	66
1925	193	137
1926	149	247
1927	163	281
1928	143	267
1929	185	594
1930	128	634

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de <<Historia económica y social de Venezuela, Tomo II>> por F. Brito, 1981.

El cuadro anterior demuestra la caída de la producción agropecuaria que significó un progresivo abandono del campo venezolano hasta llegar a 1960 cuando de acuerdo a datos aportados por Brito (1981) la comercialización de cacao y café tan solo representaron un 2% de las exportaciones totales contra el 90% de los ingresos generados con la venta de petróleo ese mismo año. Así se consolidó de forma definitiva el modelo monoprodutor dependiente del petróleo en el país. Esta situación originó un gran debate sobre la producción agropecuaria nacional durante el Gobierno de Rómulo Betancourt que llevó a la promulgación de la Ley de Reforma Agraria, el 5 de marzo de 1960, cuyos principales objetivos fueron establecidos en su artículo 1:

La presente ley tiene por objeto la transformación de la estructura agraria del país y la incorporación de su población rural al desarrollo económico, social y político de la nación, mediante la sustitución del sistema latifundista por un sistema justo de propiedad, tenencia y explotación de la tierra, basado en la equitativa distribución de la misma, la adecuada organización del crédito y la asistencia técnica integral para los productores del campo a fin de que la tierra constituya para el hombre que la trabaja, base de su estabilidad económica, fundamento de su progresivo bienestar social y garantía de su libertad y dignidad (De La Plaza, 1973, p. 58).

Se evidencia el carácter progresista de la mencionada ley en los ámbitos económico, social e incluso tecnológico. Sin embargo, su aplicación no representó mayores cambios en el desarrollo rural del país. Con respecto a los factores que impidieron la transformación del campo en aquel momento, De la Plaza (1964), de quien pudiera decirse que fue el gran artífice de la Reforma agraria de 1960, manifestó:

Contra la realización de la Reforma Agraria, contra la aplicación de las disposiciones fundamentales de la Ley de reforma Agraria, se han conjurado en un frente poderoso desde los latifundistas, los grandes y medianos empresarios privados, los agentes de la mediatización imperialistas, los burócratas al servicio de unos y otros hasta los pulperos y prestamistas de los pueblos, "los camioneros" y demás individuos y sus organizaciones que de una u otra manera se benefician con el mantenimiento de la estructura latifundista y de las atrasadas relaciones de producción y de intercambio comercial.

Puede afirmarse, para concluir, que las disposiciones esenciales de la Ley de Reforma Agraria no han sido aplicadas por los organismos expresamente designados para el efecto, no ha sido porque en ellas existieran deficiencias, como lo han aducido, sino porque esos organismos han actuado dirigidos por una política conscientemente planificada para impedir la transformación de la estructura agraria del país... (p.15).

Con la llegada al poder del presidente Hugo Chávez en el año 1999 se replanteó la discusión del desarrollo rural venezolano ante los bajos saldos alcanzados en casi 40 años de aplicación de la Reforma Agraria. El resultado de dicha revisión fue la Ley de Tierras y Desarrollo Agrario del 13 de noviembre de 2001 que se circunscribió dentro del movimiento denominado Nueva Ruralidad calificado por algunos como la segunda reforma agraria en Latinoamérica, la cual es objeto de estudio en el próximo capítulo.

La educación rural en el siglo XX

La educación rural pasó de ser la gran ausente en la primera década del siglo XX a la institución pública con mayor presencia en el campo venezolano para 1960. Sin embargo, la carencia de un proyecto nacional realmente comprometido con el desarrollo de los espacios rurales fue una de las causas por las cuales muchos de los que se incorporaban en el sistema educativo abandonaron las comunidades campesinas. Este crecimiento experimentado por la educación rural venezolana en el siglo XX se puede observar cronológicamente en el cuadro 3.

Cuadro 3
La educación rural venezolana en el siglo XX

Presidente	Aportes para el desarrollo de la educación rural
Juan Vicente Gómez (1908-1935)	1912: Creación en el ámbito urbano y rural de las escuelas con un docente (unidocente). 1932: Fundación de las primeras escuelas rurales con programas adecuados a la realidad de cada espacio. 1933: Ejecución de los primeros programas para el medio rural.
Eleazar López Contreras (1935-1941)	1937: Creación en 10 estados de las misiones rurales conformadas por un director, higienista, manualista y agricultor que formarían itinerariamente en cada entidad. 1938: Fundación de la primera escuela normal rural El Mácaro. 1940: Aprobación de una Ley Orgánica en la cual se diferencia entre educación urbana y rural. 1941: Reglamento para las escuelas rurales.
Isaías Medina Angarita (1941-1945)	1943: Creación de las primeras seis escuelas granjas en Venezuela.
Rómulo Betancourt (1945-1948) (1959-1964)	1958: Expansión de la matrícula. 1960: Producto de la Reforma Agraria se crea las Escuelas Técnicas en el campo para tratar de modernizar al campo.

Nota: Cuadro elaborado con información tomada del Libro «La Educación Rural en Venezuela» por J. Núñez, 2010.

Pese a los notables avances en la enseñanza de las ciencias y la alfabetización no sirvió de mucho la inversión que hizo el Estado venezolano en la Educación rural durante el siglo XX si a final de cuentas el modelo Neocolonial impuesto por Occidente acabó con una parte importante de la cultura venezolana, implantó un sistema educativo orientado a la capacitación técnica necesaria en la explotación petrolera y propició el éxodo campesino. El Neocolonialismo aunque no recurrió al genocidio; uso mecanismos de dominación tan efectivos como los españoles e incluso cuenta en su registro con numerosas masacres de campesinos, obreros, religioso y luchadores populares. En este periodo la feroz transculturización se caracterizó por la promoción del pensamiento dominante a través de un currículo educativo calificado de Euro centrista y la alineación de la colectividad por parte de los medios de comunicación.

El problema del campo en la actualidad

El desarrollo rural del país desde la colonia hasta la actualidad ha estado limitado por los intereses del capital internacional y el latifundio. Ambos factores junto al modelo rentista petrolero ocasionaron pobreza y bajo rendimiento productivo en el campo. Ahora bien, la ruralidad venezolana actual se configuró en las tres etapas descritas a continuación: a) prehispánica, a pesar de usarse mecanismos rudimentarias los indígenas lograban satisfacer sus necesidades, fue autónoma de cualquier injerencia internacional y se manejó bajo un esquema de distribución colectiva de la tierra; b) Venezuela Agropecuaria (conquista-1926) sistema de producción latifundista, profunda desigualdad social y los excedentes generados por las exportaciones no fueron reinvertidos internamente puesto que la mayor parte de estos se los apropiaron las potencias económicas de turno; y c) Venezuela petrolera (1926-actualidad) consolidación del latifundio, establecimiento del modelo monoprodutor dependiente de la renta petrolera que acabó con la producción rural y una actividad agropecuaria de puerto (importación de alimentos).

Dos aspectos que han limitado el desarrollo nacional en las últimas décadas a raíz de la consolidación del modelo rentista petrolero son la dependencia agroalimentaria y el abandono del campo. Precisamente, en función de recuperar el sector rural, el gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías aplicó un conjunto de políticas enmarcadas en la estrategia conocida como Nueva Ruralidad. Sin embargo, en la práctica, la implementación de la Nueva Ruralidad resultó más difícil de lo que parecía, debido a la necesidad de una estructura institucional que además de estar presente en todos los poblados campesinos del país posea las condiciones necesarias para promover sistemáticamente una nueva realidad del campo.

Por su parte, el gobierno del presidente Nicolás Maduro reconoció el sitio que merece el sector agropecuario en el desarrollo nacional al incorporar dentro del plan de la patria 2013-2019 el objetivo nacional 1.4 el cual establece “lograr la soberanía alimentaria para garantizar el sagrado derecho a la alimentación de nuestro pueblo”. Pero a pesar del esfuerzo gubernamental ha sido difícil romper con más de noventa años de tradición petrolera que continúan limitando el sector rural al favorecer la importación de rubros agropecuarios sobre la protección de la producción nacional. Aunado a la condición de monoproducción petrolera del país hoy en día el problema más grave del campo probablemente sea el de seguridad el cual restringe los esfuerzos de los campesinos quienes estarían dispuestos a incrementar la producción sin financiamiento dado que actualmente en Venezuela uno de los mejores negocios es la actividad agropecuaria siempre y cuando se proteja al productor de la delincuencia.

La educación rural venezolana del siglo XXI, un proyecto en construcción

Una vez conocida la historia que determinó la situación actual del campo venezolano y su problemática educativa es el momento oportuno para presentar el marco legal vigente en el cual se circunscribirá la Educación Rural Transformadora. Por tal razón, es obligatorio analizar la Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación (LOE), Ley del Plan de la Patria 2013-2019 y el Currículo Bolivariano. Siguiendo un orden jerárquico es conveniente iniciar este análisis jurídico con la Constitución (1999) que con respecto al hecho educativo establece en su artículo 102:

...La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal...

De lo citado se puede identificar con claridad que actualmente existe la oportunidad para construir una educación liberadora basada en la democracia, en la participación y respeto de la diversidad (ideológica, religiosa, género y ética) cuyo propósito sea propiciar un cambio social que responda a las necesidades del pueblo y la realidad cultural del país. Estas ideas facilitan el desarrollo de una práctica educativa contextualizada y transformadora. Por otra parte en cuanto al desarrollo rural la Constitución señala:

Artículo 306: El estado promoverá las condiciones para el desarrollo rural integral, con el propósito de generar empleo y garantizar a la población campesina un nivel adecuado de bienestar, así como su incorporación al desarrollo nacional. Igualmente fomentará la actividad agrícola y el uso óptimo de la tierra mediante la dotación de las obras de infraestructura, insumo, créditos. Servicios de capacitación y asistencia técnica.

Lo mencionado anteriormente evidencia que las condiciones jurídicas y políticas para una Nueva Ruralidad están dadas. La concepción integral de desarrollo del campo según lo indicado en la Constitución implica el incremento de la productividad, distribución justa de las tierras, mejorar las condiciones de vida, servicios públicos adecuados y uso de la tecnología. Al vincular los fundamentos del ámbito educativo con los referentes al desarrollo rural que aparecen en la carta magna se identifica la urgente necesidad de una Educación Rural Transformadora que propicie esos rasgos de la Nueva Ruralidad expresados en el artículo 306 de la Constitución y promueva la seguridad agroalimentaria planteada en el artículo 305 de la misma que pauta “El estado promoverá la agricultura sustentable como base estratégica del desarrollo rural integral, a fin de garantizar la seguridad alimentaria de la población...”

También la Ley Orgánica de Educación (LOE) reconoce la necesidad de fortalecer el desarrollo del campo venezolano cuando convierte a la educación rural en una modalidad del sistema educativo con características particulares. De hecho, la LOE propicia las oportunidades para construir una Educación Rural Transformadora en su artículo 29 el cual indica textualmente:

La educación rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos en sus contextos geográficos; así mismo, está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la nación...

Por su condición sui generis, la educación rural debe fomentar los valores requeridos en la formación de un campesino comprometido con el desarrollo de una sociedad justa. En este sentido, la axiología general de la educación venezolana, cuyo propósito es la creación del nuevo republicano, sirve perfectamente para consolidar la estructura moral de la población campesina tal como lo expresa el artículo 3 de la LOE de la siguiente forma:

...Se consideran como valores fundamentales. El respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética de trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos.

Otro tema vital en la construcción de una Educación Rural Transformadora es la participación comunitaria en el hecho educativo sobre lo cual la LOE en su artículo 6 numeral 4 estipula la responsabilidad que tiene el estado de promover “relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa”. Lo antes señalado hace corresponsables de la educación a las familias, organizaciones comunitarias del poder popular, comunidad educativa e incluso a la empresa (pública y privada) del modo que se detalla en el cuadro 4.



Cuadro 4
Corresponsables de la educación

Corresponsable	Responsabilidades con la Educación
Las familias	Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación de principios, valores, creencias, actitudes y hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar el respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación, independencia y aceptación (LOE, Art. 17).
Organizaciones comunitarias del poder popular	Los consejos comunales, los pueblos y comunidades indígenas y demás organizaciones sociales de la comunidad, en ejercicio del Poder Popular y en su condición de corresponsables de la educación, están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, la formación y fortalecimiento de sus valores éticos, la información y divulgación de la realidad histórica, geográfica, cultural, ambiental, conservacionista y socioeconómica de la localidad, la integración familia-escuela-comunidad, la promoción y defensa de la educación, cultura, deporte, recreación, trabajo, salud y demás derechos, garantías y deberes de los venezolanos y venezolanas, ejerciendo un rol pedagógico liberador para la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad social (LOE, Art. 18).
Comunidad educativa	La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y solidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana.... A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres, madres, representantes, responsables, estudiantes, docentes, trabajadores administrativos y trabajadoras administrativas, obreros y obreras de las instituciones y centros educativos, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros y voceras de las diferentes organizaciones comunitarias... (LOE, Art. 20).
Empresas públicas y privadas	...están obligadas a contribuir y dar facilidades a los trabajadores y las trabajadoras para su formación académica, actualización, mejoramiento y perfeccionamiento profesional; así mismo, están obligadas a cooperar en la actividad educativa, de salud, cultural, recreativa, artística, deportiva y ciudadana de la comunidad y su entorno (LOE, Art. 22).

Nota: Tomado de la «Ley Orgánica de Educación», 2009.

El principal instrumento de la legislación educativa venezolana plantea un conjunto de directrices que resultan muy útiles en una educación rural transformadora entre las cuales se encuentran:

1. Fortalecimiento de la cultura del popular “a partir del enfoque geo histórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (LOE, Art.15).

2. Fomento de la bioética con una “conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y socio diversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales” (LOE, Art. 15).

3. Especialización a través de “políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable” (LOE, Art.15).

4. Elevar “la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y experiencia” (LOE, Art.15).

5. Uso de una didáctica “centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de interés y necesidades” (LOE, Art.14).

Sin lugar a dudas la LOE garantiza las condiciones legales para implantar una Educación Rural Transformadora al delinear claramente directrices en cuanto al resguardo de la identidad cultural, sustentabilidad, desarrollo endógeno, integración de los centros educativos con la comunidad y formación integral del nuevo campesino.

De igual modo el Plan de la Patria 2013-2019 sirve de guía para la Educación Rural Transformadora en lo que respecta a:

1. Formación del campesino: “1.4.6.6. Fortalecer el acceso a los programas y proyectos de educación al productor...” (p. 9).

2. Educación Liberadora: “2.2.12.1. Desarrollar en el Currículo Nacional Bolivariano los contenidos de la educación integral y liberadora con fundamento en los valores y principios de la patria” (p.13).

3. Educación pertinente: “2.2.12. Continuar garantizando el derecho a la educación con calidad y pertinencia, a través del mejoramiento de las condiciones de ingreso, prosecución y egreso del sistema educativo” (p.13).

4. Investigación: “2.2.12.8. Desarrollar programas y proyectos de formación –investigación que den respuestas a las necesidades y potencialidades productivas para el proyecto nacional” (p.13).

5. Uso de nuevas tecnologías:

1.5.3.2. Garantizar la democratización y apropiación del conocimiento del pueblo en materia de equipos electrónicos y aplicaciones informáticas en tecnologías libres a través de programas educativos en los centros universitarios, técnicos, medios y ocupacionales.

1.5.3.4. Desarrollar una política integral que impulse la creación de centros tecnológicos en centros educativos, universitarios, técnicos medios que garanticen procesos formativos integrales y continuos en materia de equipos electrónicos y aplicaciones informáticas en tecnologías libres y estándares abiertos (p.10).

Para sentar las bases legales del cambio educativo en el campo venezolano es obligatorio reconocer la pertinencia del Currículo Nacional Bolivariano (CNB) cuya principal fortaleza es haber sido diseñado mediante consultas a los diversos sectores de la sociedad venezolana. Por esto hoy se habla de desarrollo curricular en lugar de currículo pues el Ministerio de Educación plantea la construcción curricular como un proceso continuo que interpreta la dinámica social bajo una visión socio crítica contextualizada.

Es indudable que cada currículo pretende instaurar un modelo social al inculcar las pautas morales para una determinada sociedad en la población. Sin embargo, gran parte de la última estructuración curricular venezolana emergió de la participación del pueblo; este aspecto marca una diferencia notable con las sociedades occidentales donde las orientaciones educativas son impuestas a los sectores populares por las clases dominantes a través de las instituciones escolares del Estado.



Ese deseo transformador de los venezolanos expresado en el CNB se debe adecuar a los espacios rurales mediante una propuesta educativa en la que se integren tendencias novedosas con las ideas de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Paulo Freire. Por tal razón en el funcionamiento operativo de la Educación Rural Transformadora venezolana juegan un papel relevante los ejes integradores y el perfil del docente establecidos por el CNB. Gracias a los ejes integradores se pueden contextualizar los contenidos educativos al campo venezolano de acuerdo a las áreas temáticas: ambiente y salud integral; interculturalidad; tecnologías de la información y comunicación; y trabajo liberador. Con relación a las aptitudes del educador rural el punto de referencia obligatorio es el perfil general del docente definido en el CNB el cual estipula un profesional con las competencias mencionadas a continuación:

1. Guiar y orientar la educación de los y las estudiantes.
2. Tener una formación profesional y académica; así como disposición para atender la formación del y la estudiante en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas.
3. Atender diferenciadamente las potencialidades de los y las estudiantes, a partir del diagnóstico.
4. Organizar el trabajo con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando su integración al sistema regular.
5. Asesorar y dirigir el desarrollo del sistema de actividades y procesos de la organización estudiantil, favoreciendo la autogestión y la capacidad de organización colectiva.
6. Dirigir las reuniones con las familias de los y las estudiantes.
7. Participar en las reuniones técnico-docentes, con la finalidad de coordinar las acciones pedagógicas curriculares.
8. Promover el trabajo colectivo y solidario en las y los estudiantes
9. Promover la orientación profesional y formación vocacional.
10. Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de los y las estudiantes.
11. Coordinar con las instituciones intersectoriales acciones conjuntas en las que participen los y las estudiantes, para impulsar el desarrollo sustentable y sostenible.
12. Velar por el equilibrio afectivo y emocional de los y las estudiantes.
13. Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza.
14. Utilizar diferentes estrategias para el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles.
15. Poseer una actitud democrática y socializadora, con convicción de libertad, responsabilidad y respeto hacia los y las estudiantes como seres sociales.
16. Manifestar capacidad de innovación y creatividad.
17. Garantizar una comunicación eficaz, desarrollando la capacidad de escucha.
18. Promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje.
19. Propiciar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's).
20. Conocer integralmente la comunidad, atendiendo no solo la labor pedagógica sino la social.
21. Poseer principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, a pesar de los cuales, utilizando estrategias metodológicas, contribuir a la formación de valores de los y las estudiantes.
22. Fomentar el desarrollo de hábitos, normas de comportamiento y valores sociales, como parte del proceso de formación de los y las estudiantes.
23. Asumir como categoría la originalidad y la creatividad, trascendiendo en el ahora para la independencia crítica y para la toma de conciencia en el plano de las relaciones con otros seres humanos y con el mundo (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, pp.58-60).

Con el perfil docente descrito en el CNB, caracterizado por proponer un educador integral, quedan sentadas las bases jurídicas de la Educación Rural Transformadora; cuya viabilidad política está garantizada en el país gracias a una legislación educativa de alto contenido social en la cual se promueve la productividad económica.



CAPÍTULO III

NUEVA RURALIDAD Y EDUCACIÓN



La nueva ruralidad como estrategia para el desarrollo del campo en Latinoamérica

Hoy en día el campo es objeto de una revalorización ante la escasez mundial de alimentos y el colapso de los centros urbanos. Por este motivo, organismos comprometidos con el desarrollo se encuentran impulsando políticas orientadas a cambiar la realidad rural. Tal es el caso del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) con la propuesta de la nueva ruralidad cuyo fin es promover una transformación del campo en Latinoamérica en la cual se considera lo rural más allá de criterios tan simples como los establecidos por la ya desaparecida Oficina Central de Estadística (OCEI) que durante la ejecución del censo de 1990 planteaba:

Para la definición de las áreas se adoptó el criterio demográfico-cuantitativo basado en la agrupación de las localidades o centros poblados de acuerdo a su tamaño poblacional.

El área urbana comprende las localidades o centros poblados con una población de 2.500 y más habitantes y la rural las de menos de 2.500 habitantes; incluyendo población diseminada (p.XXIII).

El criterio demográfico-cuántico indicado arriba es insuficiente para comprender la realidad multidimensional del campo latinoamericano. Por ello es imprescindible ver lo rural desde una perspectiva diferente tal como lo sugiere el IICA (2000) en su documento titulado la Nueva Ruralidad que indica:

Es un hecho contundente que el escenario rural en los países americanos ha venido evolucionando, enfrentándonos hoy a un nuevo escenario rural, basado en un carácter territorial, que permite visualizar los asentamientos humanos y sus relaciones en un continuo rural-urbano expresado, entre otros aspectos, en el desarrollo progresivo de actividades no agrícolas en el medio rural. Profundas innovaciones han ocurrido en este campo observándose nuevas orientaciones productivas como el cultivo de bioenergéticos, plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, granjas de especies menores, empresas de servicios rurales y una mayor integración de la cadena productiva y comercial con expresiones organizativas y comercial en el campo, la ciudad y el extranjero.

El texto del IICA citado antes evidencia que la Nueva Ruralidad es una realidad en el campo Latinoamericano cuyos elementos determinantes son: la relación de los aspectos concretos que constituyen cada territorio con el uso pertinente de nuevas tecnologías, la vinculación complementaria del campo con las ciudades y la realización de actividades productivas no tradicionales en los espacios rurales. Esa Nueva Ruralidad hispanoamericana se caracteriza por:

...a) aumento de la producción, la productividad y la seguridad alimentaria; b) combate de la pobreza para buscar equidad; c) preservación del territorio y el rescate de los valores culturales para fortalecer la identidad nacional; d) desarrollo de una nueva cultura agrícola y rural que permita la conservación de la biodiversidad y los recursos naturales; e) aumento de los niveles de participación para fortalecer el desarrollo democrático y la ciudadanía rural; f) desarrollo de acciones afirmativas para viabilizar y apoyar la participación de las mujeres, habitantes de los primeros pueblos (indígenas) y jóvenes, en el desarrollo nacional desde lo rural (p.8).

Una ruralidad latinoamericana con las características descritas supone una transformación estructural del campo que imbrica mediante una planificación rural territorial contextualizada un conjunto de cambios profundos en los ámbitos económico, político, tecnológico, social, cultural, educativo, ambiental e institucional.

Esta concepción de una Nueva Ruralidad originada en Europa alrededor del año 1990 la conforman según Llambi y Gouveia (1997) dos vertientes de la sociología rural distinta pero coincidente en algunos aspectos. Una encabezado por Phil McMichael que es un neo marxista quien basa su análisis en la incidencia de los proyectos políticos de re-regulación y reestructuración institucional mundial de una élite de poder global en las transformaciones rurales. La otra, de corte postmodernista cuyo principal representante es Norman Long, enfatiza el lugar de los significados que para los agentes locales asumen los procesos de globalización y otorga primacía al papel de dichos agentes en la explicación de los cambios en los estilos de vida de las comunidades rurales. A su vez el enfoque de Norman Long debe mucho a las dos tendencias siguientes: a) al pensamiento posestructuralista de Giddens que considera la capacidad cognoscitiva de los actores quienes son capaces de involucrarse activamente en la construcción del entorno haciendo uso tanto de la información como de los recursos que están a su alcance; y b) al construccionismo social de Bourdieu, Callon y Lator.

La Nueva Ruralidad no es una categoría extraña ni desvinculada de la realidad venezolana puesto que parte de su contextualización en Latinoamérica se fundamenta en los aportes hechos por Llambi mientras fue profesor del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). En un trabajo Llambi y Pérez (2007) señalan que La Nueva Ruralidad consiste en "...una agenda de investigación interdisciplinaria e interinstitucional sobre las relaciones entre los macro procesos globales y los procesos territoriales y, a más largo plazo, con el propósito de contribuir a una actualización crítica de la sociología rural latinoamericana"(p.39). Bajo el criterio de Llambi y Pérez (2007) entonces se puede asumir a la Nueva Ruralidad como una visión integral para reinterpretar la realidad del campo de una forma distinta a las tradicionalmente usadas en la sociología rural.

No obstante la Nueva Ruralidad puede ser asumida de dos formas; mientras Luis Llambi la considera una visión que permite interpretar lo rural, el IICA la define como la estrategia para el desarrollo de la ruralidad Latinoamericana en la cual lo rural es un espacio regional con una planificación integral donde se vinculan diversos centros poblados de distintas magnitudes en una economía que desde el impulso generado por la producción agropecuaria activa los sectores secundario y terciario. Esta concepción integral del IICA, ilustrada en el gráfico 1 deja atrás la precariedad del campo e impulsa un desarrollo de las comunidades campesinas fundamentado en la equidad, sustentabilidad, productividad, calidad de vida, presencia de la tecnología, preservación de la identidad cultural y desarrollo endógeno.

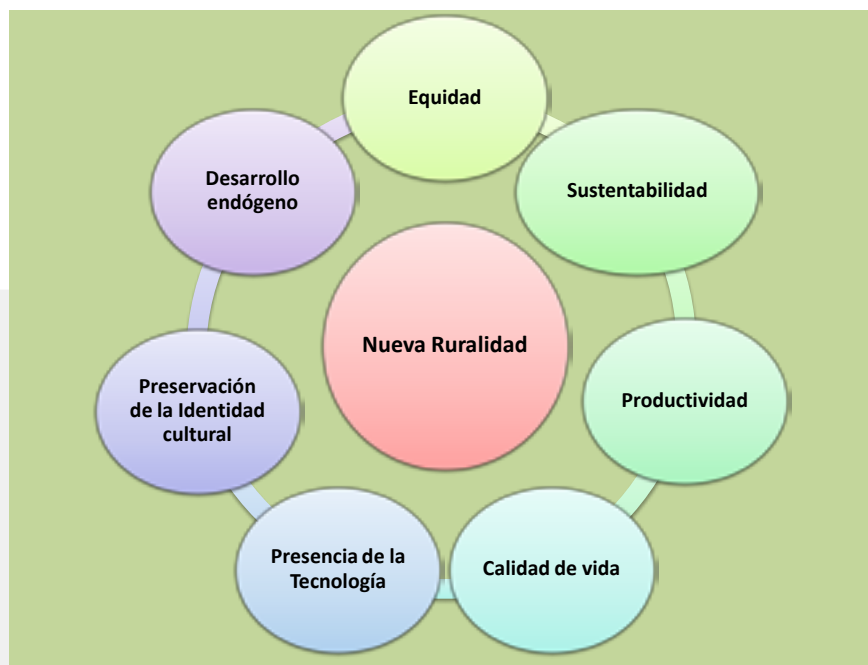


Gráfico 1. Elementos Generales de la Nueva Ruralidad. Elaborado con Información tomada de La Nueva Ruralidad, IICA, 2000, San José.

Ciertamente el IICA va más allá de lo interpretativo y le da finalmente un sentido operativo a la Nueva Ruralidad al convertirla en el año 2000 en la gran macro estrategia para el desarrollo del campo en América Latina que se debe implementar circunscrita a la realidad de cada espacio con una planificación integral orientada por los principios: (a) sustentabilidad, (b) preservación del capital social, (c) fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía, (d) crecimiento económico con equidad y (e) el desarrollo humano como objetivo central. La forma de concretar estos cinco principios es a través de las siguientes trece estrategias también establecidas por el IICA:

1. Reducción de la pobreza.
2. Planificación integral territorial.
3. Desarrollo del capital social.
4. Fortalecimiento de la economía multisectorial (desarrollo de los tres sectores de la economía desde el primario, pasando por el secundario y hasta el terciario).
5. Fomento de la competitividad y de la eficiencia productiva.
6. Profundización de la descentralización y desarrollo institucional.
7. Formulación diferenciada de políticas circunscritas en la realidad de cada espacio rural.
8. Ampliación de las oportunidades de acceso para activos productivos a todos los sectores con el fin de propiciar la equidad (mujeres, indígenas, jóvenes y otros).
9. La participación como el principal instrumento para el desarrollo político-social e institucional territorial.
10. Incorporación de la dimensión ambiental en el desarrollo y el manejo sostenible de los recursos naturales y ecosistemas frágiles.
11. Tratamiento de los desastres naturales.
12. Estrategia laboral rural.
13. Articulación del desarrollo rural con la mundialización.

Aunado a las directrices señaladas anteriormente es pertinente integrar la Nueva Ruralidad con la Teoría del Desarrollo Endógeno que según el Ministerio de Comunicación e Información (2004) es

“...un modelo socioeconómico en el que las comunidades desarrollan sus propias propuestas es decir, el liderazgo nace en la comunidad y las decisiones parten desde adentro de la comunidad” (p.4). Con respecto a este enfoque el expresidente Chávez hizo mención en diversas ocasiones a planteamientos de Vázquez (1999) catedrático español para quien el Desarrollo Endógeno ocurre “cuando la comunidad local es capaz de utilizar el potencial de desarrollo y liderar el proceso de cambio estructural” (1999, p.52).

Los cinco principios y trece estrategias del IICA (2000) más el Desarrollo Endógeno son en la actualidad las principales orientaciones para construir una Nueva Ruralidad en la región que signifique la consolidación definitiva del desarrollo humano sustentable y el incremento de la productividad bajo un modelo en el que se integren de manera pertinente los avances tecnológicos externos con los saberes populares. Si las potencias mundiales alcanzaron la prosperidad rural por esta vía, entonces igualmente los países latinoamericanos pueden lograrlo siempre y cuando se rompan las relaciones de dependencia neocoloniales que han convertido a muchas naciones hispanoamericanas en simples productoras de materia prima sin un sector industrial sólido.

La nueva ruralidad en la Venezuela del siglo XXI

Luego de analizar las principales orientaciones teóricas que sustentan la Nueva Ruralidad es necesario incorporar la apreciación que tienen los actores sociales del campo venezolano al respecto para hacer un planteamiento contextualizado en el escenario nacional. Ansoleaga (2016) después de charlas grupales con campesinos concluyó que el significado de ruralidad va más allá de pequeños centros poblados donde sus habitantes se dedican a la actividad agropecuaria porque la realidad de las regiones rurales al ser particular y multidimensional se encuentra determinada por las relaciones que surgen al vincularse las dimensiones antropológicas, geográficas, económicas, biológicas, físicas, químicas, tecnológicas, económicas, otras. De allí que las orientaciones teóricas destinadas al desarrollo concreto de cada espacio rural deben emerger al integrarse: la sistematización de las experiencias adquiridas por las personas cuando transforman su entorno, las potencialidades (culturales, sociales, ambientales, etc.) de cada comunidad y las innovaciones contextualizadas.

También Ansoleaga (2016) precisa que el desarrollo rural requiere del empoderamiento de las comunidades campesinas en la transformación de su realidad mediante una participación que involucre a mujeres, jóvenes e indígenas. Así se sacará mayor provecho al capital cultural que representa un conocimiento contextualizado conformado por bienes materiales, tradiciones, ideas, creencias y acuerdos sociales propios de cada comunidad. En este marco la planificación rural partirá de diagnósticos participativos elaborados por las comunidades para después diseñar colectivamente por medio de la matriz DOFA estrategias y acciones circunscritas en la teoría del desarrollo endógeno, la equidad en el acceso a los recursos productivos, la sustentabilidad y el bienestar de los habitantes del campo.

Las consideraciones antes señaladas obligan a incorporar elementos ausentes en la conceptualización de la Nueva Ruralidad hecha por los referentes teóricos con el propósito de acentuar el peso determinante del campesinado. Por tanto, puede definirse la Nueva Ruralidad como un proceso en el cual los campesinos, con el respaldo del sector gubernamental, ejecutan una praxis colectiva para transformar una realidad multidimensional (biológica, cultural, económica, política, social, técnica, tecnológica, geográfica e histórica) a través de una planificación integral que implica la unión dialéctica de la contraposición rural-urbano y la dinamización de todos los sectores económicos a partir de la actividad agropecuaria con la finalidad de promover el desarrollo endógeno en una región. Esquemáticamente esta perspectiva teórica

de la Nueva Ruralidad se representa de la siguiente forma:

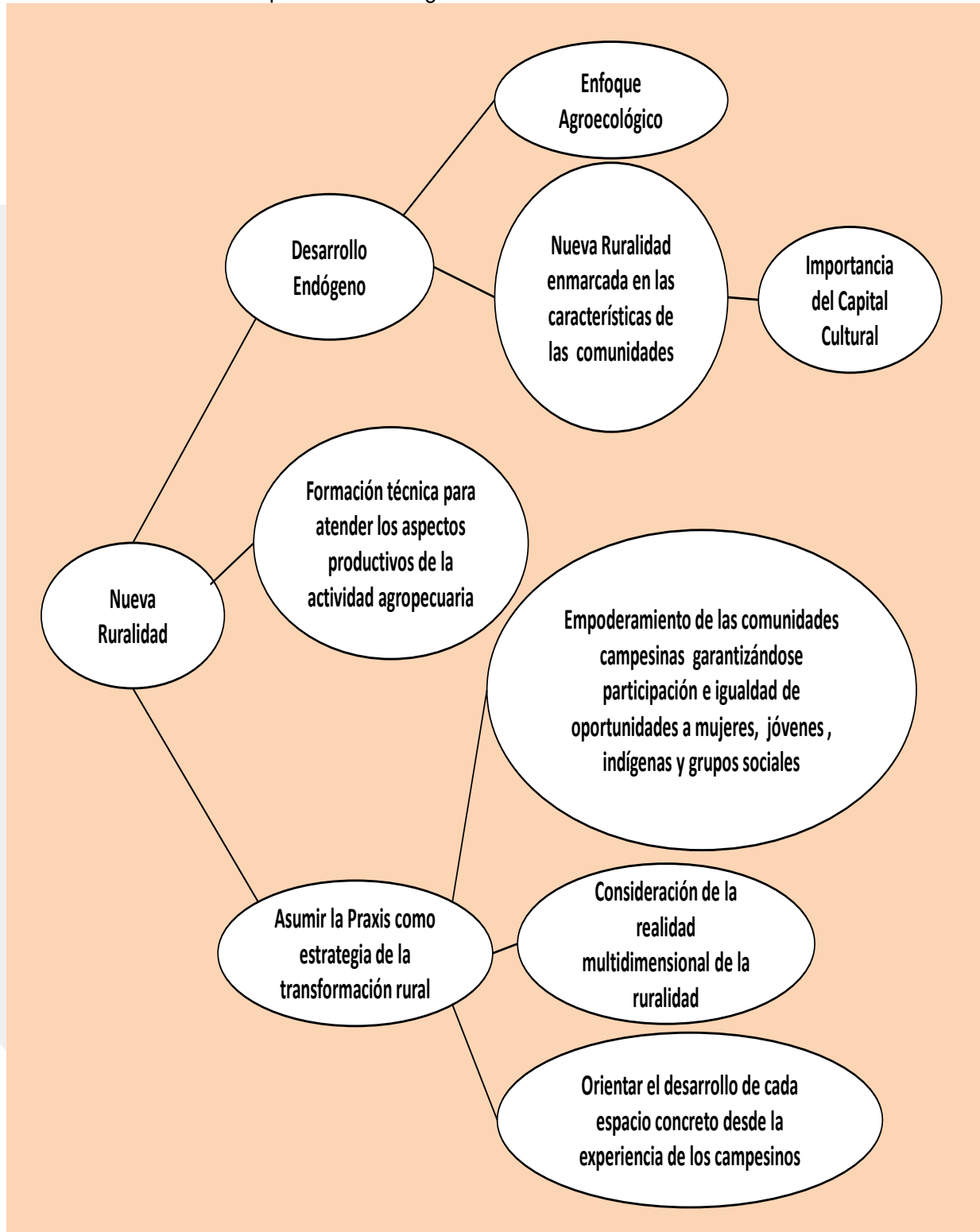


Gráfico 2. Elementos Particulares Necesarios en la Construcción de la Nueva Ruralidad Venezolana.

Nueva ruralidad y educación en Venezuela

Una estrategia transformadora de la magnitud de la Nueva Ruralidad exige organizaciones que estén vinculadas con la población campesina y posean el capital intelectual para orientar el desarrollo rural. En virtud de ello el sistema educativo juega un papel determinante dentro de la red institucional responsable de impulsar la Nueva Ruralidad puesto que el aparato escolar es una de las instancias del Estado con mayor presencia en el campo que además tiene las funciones de consolidar los valores morales del modelo social imperante y formar las competencias técnicas necesarias en la producción. Esa importancia de la Educación en la Nueva Ruralidad queda evidenciada en el siguiente texto del IICA (2000):

...La educación-formal y no formal-para el desarrollo sostenible, especialmente referida a comunidades rurales, y presente en todos los niveles del sistema educativo nacional, es un medio esencial en el logro de los propósitos de este desarrollo, que permite a los seres humanos y a las sociedades rurales el conocimiento de la realidad y el desenvolvimiento de sus capacidades latentes. Es necesario reorientar la educación y la capacitación con objetivos y contenidos sobre los nuevos alcances del desarrollo sostenible en el medio rural, con especial énfasis a los líderes técnicos profesionales que tienen en el medio rural su escenario para el trabajo y relacionamiento técnico, social y político. Nuevos valores y comportamientos humanos son necesarios para la construcción de instituciones y organizaciones que vayan configurando la nueva institucionalidad que el desarrollo sostenible requiere; la educación, en ese sentido desempeña un papel de incuestionable valor (p. 21-22).

La visión de educación rural esbozada antes, representa a mediano plazo la solución definitiva a los problemas de desabastecimiento y elevado costo de los alimentos en el país. Para esto el gobierno debe incorporar al diseño curricular en contextos rurales los principios de la Nueva Ruralidad con la finalidad de promover el espíritu emprendedor en los campesinos venezolanos. Efectivamente, el relanzamiento de la Venezuela Rural pasa por sacar provecho de las raíces campesinas que subyacen en la conciencia del pueblo apoyándose en las recomendaciones del IICA.

Entonces, junto a una inversión digna en el campo por parte del gobierno, también es prioritario transformar la conciencia del campesino mediante la docencia en el caso de nuevas generaciones y en los adultos con actividades que propicien la integración institución educativa-comunidad (talleres, jornadas, seminarios, charlas, otras); sin embargo, hay que evitar transculturizar en ese proceso de concienciación. De allí que en lugar de copiar fielmente las concepciones foráneas, lo apropiado es combinar las experiencias pertinentes de otras latitudes con la sabiduría popular a fin de contextualizar la teoría de la Nueva Ruralidad a la realidad venezolana.

La construcción de una Nueva Ruralidad desde el aparato escolar representa sustituir la concepción deprimida de lo rural arraigada en la mentalidad de mucha gente e instaurar en la conciencia la visión de espacios rurales prósperos. Así que le corresponde al subsistema de educación rural preparar al nuevo campesino que edificará una ruralidad sólida en la que tanto el trabajo colectivo como la democracia popular sean los cimientos de una economía mixta altamente productiva conformada por actividades de todos los sectores. Esto se logra mediante una planificación integral soportada en un presupuesto justo en la cual se combinen las tecnologías foráneas con las autóctonas para garantizar la seguridad agroalimentaria del país y calidad de vida en el campo.

Más de 70 años de experimentos sociales y políticas fallidas en la búsqueda del desarrollo agrario evidencian que la transformación rural del país depende de un cambio en la mentalidad. Solo recordándole al pueblo las raíces rurales (inclusive el que se encuentra en las ciudades) la gente volverá a poner su mirada en el campo o por lo menos en las prácticas agropecuarias. Definitivamente, la gran falla en el desarrollo del campo venezolano ha sido darle el mayor peso al asistencialismo gubernamental en lugar de fortalecer un proceso de formación sistemática que garantice la elevación del nivel de conciencia y empoderamiento del campesinado para asumir rol protagónico en la transformación rural.



CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN RURAL TRANSFORMADORA



Bases filosóficas de la educación rural transformadora

Los dos primeros capítulos del libro dejan bien claro que el cambio estructural del campo venezolano implica integrar acciones en función de modificar simultáneamente las relaciones de producción, incrementar la productividad e implementar una política educativa contextualizada que instaure una visión prospera de la ruralidad en los campesinos. En consecuencia para que la educación rural sea transformadora obligatoriamente debe partir de una base filosófica en la que se combine las categorías marxistas, dialéctica y praxis, con la transdisciplinariedad de Nicolescu (s.f.).

Dialéctica y filosofía de la praxis

En el marxismo el conocimiento es construido desde la realidad concreta mediante una interpretación que combina los procesos de abstracción, análisis, descripción, explicación y síntesis. Para esto la herramienta intelectual que se utiliza es una categoría denominada "Dialéctica" la cual se define por Engels (2003) como la rama de la filosofía cuyo propósito es explicar el desarrollo de los fenómenos de acuerdo al movimiento ocasionado por la contradicción entre los elementos que lo constituyen; ese movimiento dialéctico se interpreta a través de las siguientes tres leyes:

1. Ley de la unidad y lucha de contrarios: Aunque las partes del todo se encuentran unidas la contraposición entre esas fracciones genera cambios continuamente.
2. Transformación de la cantidad en calidad o ley del progreso por saltos: Las transformaciones ocurren en una suma de grados o niveles de cambio que llegado un momento dado generan una variación general en las cualidades del todo.
3. Negación de la negación: Primero existe un fenómeno viejo denominado Tesis que al perder vigencia es negado en un segundo momento por otro emergente que representa su Antítesis; pero posteriormente a dicha Antítesis también la niega un tercer fenómeno que recibe el nombre de Síntesis la cual integra los mejores elementos de los dos momentos anteriores.

Para Engels (2003) la dialéctica "concibe las cosas y sus imágenes conceptuales, esencialmente en movimiento, en sus conexiones, en su concatenación, en su dinámica, en su proceso de génesis y caducidad" (p. 9). De modo que el todo en el marxismo no es simplemente un conjunto de partes como lo sugiere el positivismo cuando recurre solo al proceso de análisis pues la realidad es más compleja aun porque el todo además de las partes implica las propiedades originadas al vincularse estas. Por ende los marxistas combinan el análisis (división del todo en pedazos) con la síntesis (explicar la totalidad aplicando la negación de la negación) en sus estudios que abordan la realidad desde lo concreto apoyados en una categoría llamada praxis.

La categoría praxis parte de la premisa que toda teoría es teoría de una práctica y toda práctica es práctica de una teoría, lo cual implica: a) los hombres construyen el conocimiento basados en las experiencias adquiridas de su contexto durante la dinámica social, b) el sujeto investigador se encuentra inmerso en el objeto de investigación, c) cada hecho social al ser concreto tiene una teoría propia, d) los fenómenos sociales no pueden ser explicados solo con recetas teóricas generales y e) la economía determina el resto de las prácticas sociales.

Como la praxis no separa el sujeto investigador del objeto investigado es posible construir teoría educativa contextualizada gracias a que permite combinar la interpretación intersubjetiva del docente con la opinión de los colectivos. Únicamente así, la tarea del educador será transformadora puesto que se integran en el hecho educativo, el compromiso social, el conocimiento contextualizado y la participación

comunitaria en la solución de los problemas que afronta la educación rural; pero para ello es imperativo abandonar el discurso neutral en las ciencias sociales propio del positivismo y darle paso a una actitud crítica comprometida con las necesidades populares.

La transdisciplinariedad

El siglo XX representó un momento histórico trascendental dentro de la ciencia y el conocimiento. Por un lado surgieron nuevas formas de interpretar los fenómenos del universo y la sociedad y; por otra parte, se derrumbaron postulados, visiones, dogmas y teorías en las cuales se apoyaba el saber. De allí que el siglo XXI inicie con la contundente crítica a la ciencia clásica que hicieran corrientes como la postmodernidad, la complejidad y la transdisciplinariedad. En el presente segmento se expone en términos generales la Teoría de la Transdisciplinariedad a través de un análisis fundamentado en el libro “Manifiesto de la Transdisciplinariedad” de Nicolescu (s.f.).

La transdisciplinariedad es de reciente data por ello es importante, para evitar confusión, aclarar los términos pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad que surgieron en el siglo XX también con el propósito de integrar diversas disciplinas en la interpretación de los fenómenos a fin de romper con la limitada visión disciplinaria. La pluridisciplinariedad consiste en analizar un objeto perteneciente a una disciplina desde disciplinas diferentes. De este modo la conclusión a la que se llegará al finalizar el estudio se fundamenta en la interpretación propia de la disciplina a la cual pertenece el objeto, pero incorporando los aportes del análisis hecho con la visión de cada una de las otras disciplinas involucradas en el estudio. En el caso de la interdisciplinariedad se integran métodos de distintas disciplinas en el estudio de los fenómenos.

En cambio transdisciplinariedad implica una nueva forma de ver el mundo en la cual el conocimiento es uno solo y no dividido en disciplinas como lo dice Nicolescu (s.f.) “el prefijo trans lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (p.35). Nicolescu (s.f.) reivindica que la transdisciplinariedad es la teoría adecuada para interpretar los fenómenos del mundo problematizado de los actuales tiempos. Esta concepción surge luego de dos grandes revoluciones: la Física Cuántica y la Informática. La primera, representa una visión integral de la realidad; la segunda, la posibilidad de construir conocimiento colectivamente en escala global.

Estima Nicolescu (s.f.) que tanto la cuántica como la informática permiten superar el determinismo propio de la ciencia moderna establecido por el positivismo, heredado de la física clásica. La ciencia moderna separa diametralmente al sujeto del objeto al circunscribir el conocimiento a leyes matemáticas universales producto de la experimentación que únicamente se reproducen cuando se cumplen de manera exacta dichos modelos experimentales predeterminados. Inclusive el cientificismo llegó a establecer modelos bajo los cuales se consideraba posible controlar el universo y predecir el futuro.

Hoy la Física Cuántica rompe el criterio continuo de la física tradicional bajo el cual es posible, identificando estados iniciales, precisar la condición de un ente en un momento cualquiera. Por el contrario la física cuántica irrumpe la continuidad con la existencia de la discontinuidad que según palabras del propio Nicolescu (s.f.) “entre dos puntos no hay nada, ni objetos, ni átomos, ni moléculas...” (p.13). El criterio anterior da al traste con los tres axiomas que soportan la lógica clásica: a) Axioma de Identidad, A es A; b) Axioma de no contradicción A no es no- A; y c) del tercer excluido, no existe un tercer término T (T de “tercero incluido”) que es a la vez A y no A.

La física cuántica centra su cuestionamiento en el tercer axioma de la física clásica al señalar que si

existe un tercer incluido el cual puede ser además A y no A. Para entender esto con mayor claridad vale la pena recurrir al siguiente ejemplo tomado del mismo Manifiesto de la Transdisciplinariedad "... (Ejemplo: onda A y corpúsculo no -A). El tercer dinamismo, el de estado T, se ejerce a otro nivel de realidad donde eso que parece como desunido (onda o corpúsculo), es de hecho unido (quaton) y eso que parece como contradictorio es percibido como no contradictorio" (p.24). En las ciencias sociales la importancia de la lógica del tercero incluido tiene mayor relevancia pues se asume que el sujeto investigador es el tercero incluido de quien es necesario apreciar los deseos, anhelos e insatisfacciones en la construcción de conocimiento. Esto es con el fin de hacer una mejor aproximación a la realidad, lo cual no es posible con la contraposición que plantea el positivismo entre sujeto y objeto.

Nicolescu (s.f.) justifica la pertinencia educativa de la transdisciplinariedad en el hecho de que el siglo XXI representa la apertura a un mundo nuevo donde la forma de aprender y conocer del siglo XX posee demasiadas limitaciones que impiden superar la decadencia en del género humano. Para el mencionado autor educar en la actualidad implica reivindicar los cuatro pilares de la educación sugeridos por la "Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI" adscrita a la UNESCO en el informe Delors (s.f.) (Nombre del intelectual que preside la mencionada comisión). Estos cuatro pilares de la nueva educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Así se podrá construir un modelo educativo integral que responda a las realidades de cada espacio, con la capacidad de adecuarse constantemente a la acelerada dinámica de la sociedad, comprometido con la atención de las necesidades humanas, que promueva una conciencia planetaria orientada a preservar tanto de la naturaleza como la convivencia a la par de incentivar una nueva manera de pensar.

Bases pedagógicas de la educación rural transformadora

La construcción de una cultura generalizada en la población venezolana alrededor del desarrollo rural y la producción de alimentos requiere una teoría educativa que sea innovadora y a la vez pertinente lo cual se puede lograr con un enfoque en el que se integren ideas de Simón Rodríguez, el Cognitivismo, la Educación Liberadora (1970), las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y la Bioneuroemoción (2013). Solo la confluencia de las cinco vertientes anteriores generará una Educación Rural Transformadora contextualizada.

De Simón Rodríguez, quien recomendó iniciar el desarrollo latinoamericano desde el campo y no en las ciudades, son cardinales las ideas pedagógicas del mismo Rodríguez (2008) referidas a: formar en un oficio orientado a la actividad económica, trascender la enseñanza de carácter memorístico-verbal, educar integralmente a las personas (intelectual, moral, artística y física), aplicar un proceso de enseñanza ameno, coeducación, democracia en los espacios educativos, humanismo, una educación adecuada al contexto e igualdad en el trato de los géneros.

Si se deja a un lado las propuestas de Freire, el resultado sería un planteamiento educativo aéreo desvinculado de la realidad del campo venezolano. Por ende, una Educación Rural Transformadora contextualizada implica un ejercicio dialógico que involucre a todos los vinculados con el hecho educativo (incluidas las comunidades) tal como lo postula la Educación Liberadora. En consecuencia, la colectividad debe aprender unida, de las vivencias, en su entorno, según las necesidades existentes y por medio de la aplicación práctica. Pero esto requiere asumir en todos los niveles del aparato educativo rural que la democracia es una forma de aprendizaje popular en la cual se construye conocimiento colectivo pertinente, promueve la convivencia y fortalece la organización de las comunidades.

Para ser coherentes con los principios educativos de Simón Rodríguez y Paulo Freire lo pertinente

es circunscribir la Educación Rural transformadora dentro de las teorías cognitivas. A diferencia de la visión simplista del conductismo que estimula el aprendizaje con premios o castigos; el cognitivismo permite una interpretación más estructural sobre el estudio del aprendizaje, pues además de asumir que la interrelación de las personas con el ambiente determina la adquisición del conocimiento; también considera procesos complejos de la mente humana como la percepción, atención, memoria, interpretación, lenguaje y otros.

Además de las posturas educativas anteriores, en un mundo globalizado donde el campo venezolano no escapa a la influencia de los avances tecnológicos que se producen a nivel internacional, resulta válido incorporar en el ámbito educativo rural todos los elementos teóricos novedosos para mejorar las capacidades cognitivas de los educandos sin perder de vista el camino de la justicia social y el respeto a la identidad cultural. Tal es el caso de las teorías de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y la Bioneuroemoción propuesta por Enric Corbera mediante las cuales se propician la metacognición y el superaprendizaje.

Vigencia de las ideas de Simón Rodríguez en la educación rural

El pensamiento de Simón Rodríguez no puede estar ausente en la Educación Rural Transformadora. El ideario de quien fuera maestro del libertador y precursor de la educación republicana a pesar de tener más de 200 años posee vigencia frente a la problemática que afecta el desarrollo del campo y la seguridad agroalimentaria de Venezuela hoy día. Una muestra de ello es su documento “Extracto (palabra escrita así por el mencionado autor bajo las normas ortográficas de aquel entonces) sucinto sobre la Educación Republicana” en el que Rodríguez (2008) expresa:

En la producción superflua esta la desgracia del hombre: por ella pierde y se empobrece: la pobreza lo somete a condiciones duras, y, al final, la miseria lo vende al capitalista
¿¡Cuantos descendientes de ricos hacendados no se ven hoy de mendigos o de tahúres!?
Por eso no dejen los economistas de prodigar los elogios a la agricultura ni de recomendar al honrado labrador... (p.193).

En otro párrafo del mismo escrito Rodríguez (2008) enfatiza la importancia del campo en el desarrollo al advertir:

Si los americanos quieren que la revolución política que el peso de las cosas ha hecho y que las circunstancias han protegido, le traiga verdaderos bienes, hagan una revolución económica y empiécenla por los campos: de ellos pasara a los talleres, y diariamente notaran mejoras que nunca conseguirán empezando por las ciudades (p. 194).

Las dos citas anteriores reconocen que la productividad económica en las nacientes repúblicas latinoamericanas del siglo XIX debía partir por el campo y no desde las ciudades para garantizar con la producción agropecuaria el impulso de una industria conexas a las actividades rurales que a final de cuentas repercutiría en las principales ciudades. Esta idea es interesante porque se contrapone al modelo rentista petrolero tan promovido durante el siglo XX en Venezuela a raíz de la explotación petrolera que privilegió un crecimiento insostenible de las grandes ciudades y significó el abandono del campo. Como consecuencia de esa percepción desarrollista de corte agrario Rodríguez (2008) elaboró una teoría sobre la educación rural que describió a grandes rasgos de la siguiente manera:

Formen sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura y maestranza en las capitales de provincia y las extiendan, cuando convengan, a lugares más poblados de cada una que designen el número de aprendices y hagan reglamentos, para que los

maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos: que no consientan que el comercio asalarie por su cuenta a los obreros para reducirlos a la condición de esclavos: que enseñen a despreciar la manía de querer exportar lo que no existe, o lo que no se pide, o lo que no se necesita en el país: que fomenten el comercio interior con lo que produce fácilmente cada lugar, y que hagan entender a los productores que el que no tiene lo necesario no debe pensar en sobrantes: que piensen en ordenar y dirigir antes de mandar: que no permitan errar por el gusto de quejarse del mal que traen los yerros...en fin, que no den por imposible lo que no hayan puesto a prueba (pp.194-195).

El texto de arriba reconoce un gran valor a la formación agropecuaria la cual a la par de impartirse en las capitales de provincia tenía que incorporarse a los programas de estudios usados en las principales ciudades. Además el ilustre maestro recomendó promover en los estudiantes lo que se conoce en la actualidad como espíritu emprendedor en lugar de convertirlos en simples asalariados con la intención de crear una industria nacional que contribuyera a disminuir las importaciones. También se anticipó a la teoría del desarrollo endógeno al proponer la transformación económica desde las potencialidades de cada espacio.

Al inicio de su escrito “Consejos, dados al colegio de Lacatunga” Rodríguez (2008) señaló “La América no ha de imitar SERVILMENTE sino ser.....ORIJINAL” (p.203). Con esa enfática proclama pretendía sustituir definitivamente el pensamiento escolástico impuesto por la corona española durante el régimen colonial, fomentar los valores necesarios en un nuevo republicano y la pertinencia de la acción educativa. En ese orden de ideas el primer consejo dado a la institución educativa fue el de una educación que aparte de tener en cuenta la realidad intercultural bilingüe de las comunidades indígenas también contextualizara la enseñanza de las ciencias aplicadas para formar una mano de obra calificada y el capital intelectual requerido en la producción. Estas reflexiones fueron incorporadas en el currículo básico hecho al Colegio de Lacatunga que se muestra a continuación tal como lo elaboro Rodríguez:

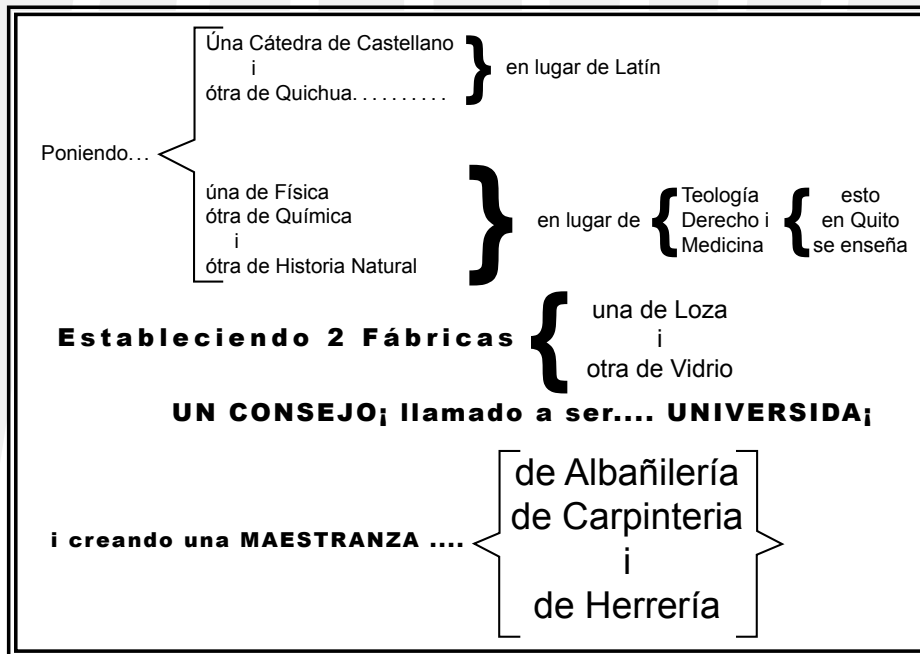


Gráfico 3. Extracto del primer consejo dado por Simón Rodríguez al colegio de Lacatunga. Tomado de “Inventamos o erramos” por S. Rodríguez, 2008, p. 211.

Con la intención de entender la estructura del sistema educativo que imperaba en las nacientes repúblicas hispánicas de aquel entonces es importante conocer que los colegios eran la etapa posterior a la escuela básica de hoy. Con respecto a esa educación primaria Rodríguez (2008) escribía “ESCUELA SOCIAL. Llámese así la Primera Escuela, i se le dará el nombre que le corresponde. La primera escuela es...un SUPLENTE de la potestad en las funciones de INSTRUIR i EDUCAR:...” (p.203). A juicio del autor esa primera escuela deba complementar la formación del hogar porque es posible que no todos los padres tengan la capacidad, tiempo o disposición para atender a sus hijos.

En cuanto a las funciones del colegio que es propiamente el tema de análisis, junto con la enseñanza del lenguaje y las ciencias aplicadas, le correspondería formar a los jóvenes en un oficio (herrero, agricultor, albañil, carpintero u otros) aspecto que Rodríguez (2008) denominó maestranza. Sobre la escogencia de esos facilitadores responsables de la enseñanza técnica, el insigne maestro aconsejó que se contratara inicialmente como docentes a los artesanos del pueblo o a extranjeros hábiles en los oficios, sino existía la disponibilidad de educadores calificados, para después emplear a los mejores egresados del colegio bajo la siguiente orientación “...a la espiración del término de la contrata con los Maestros Extranjeros i con los Aprendices. Cumplidos los 2 años del Enganchamiento, se elijarán 3 aprendices de los 15 para Maestros, uno en cada Oficio...” (p.223).

Otra particularidad del colegio Latacunga que debe aclararse para comprender el sentido de la propuesta educativa hecha por el insigne docente era el contexto de dicha institución. Al momento que se hizo el texto la ciudad de Latacunga a pesar de ser uno de los principales centros urbanos del Ecuador tenía un sólido desarrollo agropecuario en sus alrededores. Está ubicada en la parte central de los Andes ecuatorianos a 2750 m.s.n.m. de altura y en la actualidad sus principales actividades económicas son la minera (caliza y cemento), agroindustria, ganadería y floricultura. Es en ese marco espacial, entre 1850 y 1851, fue cuando Rodríguez (2008) propone su modelo educativo en el cual le otorga un peso determinante a la actividad agrícola tal como lo manifiesta en el párrafo abajo señalado:

Con conocimientos en Historia Natural, apoyados en los de Física i Química, serian AGRICULTORES INSTRUIDOS- arrendarían las Haciendas del colejo, i otras – tendría el colejo sus Rentas seguras – i ellos preferirían la vida del Campo a la de los Poblados, porque se distraerían con UTILIDAD (p.216).

En el párrafo citado anteriormente Rodríguez con su peculiar manera de escribir, caracterizada por una gran precisión, reconoce que la actividad agropecuaria es el eje central del funcionamiento de los colegios tanto en el ámbito financiero como el académico. Financieramente representa un mecanismo de autogestión que puede soportar el financiamiento de las instituciones educativas y académicamente significa el elemento alrededor del cual se estructura un modelo educativo transdisciplinario en el que todas las áreas del conocimiento confluyen en la formación de la práctica productiva campesina. En síntesis, un diseño curricular como el descrito permitiría consolidar en los estudiantes el apego hacia el medio rural y el espíritu emprendedor por medio del aprendizaje significativo

La educación liberadora

Dentro de las corrientes sociales transformadoras la propuesta de la Educación Liberadora de Paulo Freire, militante cristiano católico nacido en Brasil en 1921, tampoco ha perdido validez. Su discurso es reivindicado hoy día por marxistas, postmodernistas y promotores de la teoría de la complejidad. Este autor promovió un modelo educativo que fundamenta el aprendizaje en el diálogo porque las palabras representan la unidad entre las acciones y reflexiones de las personas. Con base en dicho criterio Freire

(1970) desarrolló un método conversacional en el que docentes y estudiantes construyen su educación de la siguiente forma:

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en la que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (p.111).

Paulo Freire era del criterio que los pobres para liberarse necesitan superar sus propias limitaciones cognitivas y adquirir conocimientos que históricamente se les han negado, solo así las oportunidades de los sectores populares serán similares a las de los ricos. El deseo de proporcionar a los sectores sociales de menores recursos las competencias intelectuales requeridas en el desarrollo personal lo llevó a crear un método que consiste en organizar a los educandos en grupos en los que la interacción genera un aprendizaje colectivo que se origina en las vivencias cotidianas. Esa metodología educativa la expresa fielmente Freire (1970) a continuación:

La Educación Liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin estas no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (p.89).

De acuerdo a Freire, en un material publicado por el Colectivo de Investigación Educativa Graciela Bustillos (2002), la enseñanza se produce “en la medida en que comenzamos no solo a saber que vivíamos sino a saber que sabíamos y que por tanto podíamos saber más, inicio el proceso de generar el saber de la propia práctica” (p.110). Por consiguiente, como las experiencias de la vida cotidiana facilitan el aprendizaje, la construcción de los contenidos programáticos tiene que contemplar la opinión de los colectivos. En otras palabras, la Educación Liberadora es una praxis que a través de la sistematización del diálogo convierte la práctica colectiva en teoría educativa contextualizada y transformadora; pero, para que esto sea posible junto con la docencia es necesario investigar cada contenido de la misma manera que lo plantea Freire (1970) en el próximo texto:

De este modo se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que este en relación de correspondencia, no solo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos esté teniendo los hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa (p.126).

Entonces la educación Liberadora y la investigación son procesos que se desarrollan simultáneamente por medio de una metodología denominada participante o participatoria en la cual el educador adquiere gran parte de sus competencias pedagógicas e investigativas durante la práctica. Al respecto Freire declaró en una entrevista hecha por un integrante del Colectivo de Investigación Educativa Graciela Bustillos (2002) lo siguiente:

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor (p.110).

Un aspecto determinante del valor que tienen las ideas del pedagogo brasileño para la Educación Rural Transformadora radica en el hecho de haber construido gran parte de su teoría con la sistematización de la experiencia que adquirió mientras atendió problemas educativos del campo como la alfabetización, formación agropecuaria, organización de las comunidades rurales, participación de los campesinos en la praxis educativa, rasgos del docente rural y relación institución-comunidad.

En cuanto a la relación institución-comunidad Freire cuestiona seriamente la extensión en un libro publicado durante 1977 titulado extensión o comunicación, por considerarla una imposición cultural que además de subestimar los saberes populares también dificulta la transmisión de conocimientos por su elevado tecnicismo. En su lugar, sugiere la categoría comunicación pues “solamente a través de ella puede el agrónomo ejercer con éxito su trabajo, que será coparticipado por los campesinos” (p. 80). Con respecto a la participación de los campesinos en el hecho educativo en la obra mencionada anteriormente escribió “Así, el contenido del quehacer educativo nace de los campesinos mismos, de sus relaciones con el mundo, y se va transformando, ampliando, en la medida en que este mundo se les va desvelando.” (p.102), sobre el docente rural en el mismo trabajo planteó:

“...lo importante es que cualquiera que sean los puntos de apoyo, de los cuales pueda disponer el agrónomo-educador, debe saber que son auxiliares, que solo se justifican si fueran usados en un quehacer liberador.

Quehacer que, teniendo en él, uno de sus sujetos, les presenta una exigencia fundamental: que se pregunte a sí mismo, si realmente cree en el pueblo, en los hombres simples, en los campesinos. Si realmente es capaz de unirse a ellos, y con ellos “pronunciar” el mundo.

Si no fuera capaz de creer en los campesinos, de unirse a ellos, será en su trabajo, en el mejor de los casos, un técnico frío. Probablemente, un tecnócrata, o aun, un buen reformista. Nunca, educador de y para las transformaciones radicales (p.109).

Teorías cognitivas

Después de examinar las ideas de Simón Rodríguez y Paulo Freire corresponde describir las teorías cognitivas para darle a la Educación Rural Transformadora un sentido práctico. En otras palabras lo que se pretende con el repaso del cognitivismo, presentado en el próximo cuadro, es hacer un aporte que sirva de apoyo a los docentes al momento de estructurar el proceso de enseñanza lo cual implica una secuencia coherente entre estrategias de enseñanza, selección de actividades educativas y uso de herramientas didácticas.

Cuadro 5
Teorías educativas cognitivistas

Teorías	Sociocultural	Aprendizaje Significativo	Psicogenética	Aprendizaje conceptual y por descubrimiento
Exponentes	Lev Simionovich Vygotsky. Rusia (1896-1934)	David Paul Ausubel. Estados Unidos (1918-2008)	Jean William Fritz Piaget. Suiza (1896-1980)	Jerome Bruner. Estados Unidos (1915)
Ideas básicas	La interacción social se convierte en el motor del aprendizaje, el contexto que rodea a la persona es determinante.	Plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa existente en el estudiante la cual se vinculara con la nueva información. Debe entenderse por "estructura cognitiva" al conjunto de ideas que una persona posee en un determinado campo del conocimiento, así como la organización de estos.	Asume lo psicológico y biológico como factores básicos y los une en una categoría denominada psicogenética. Concretamente la psicogénesis son los cambios o transformaciones que puede sufrir la idea de una persona sobre un fenómeno mientras se apropia de ella. Piaget indica una diferencia en el desarrollo cognitivo de los humanos a lo largo de los siguientes cuatro periodos: sensorio motor (0 a 2 años), pre operacional (de 2 a 6 años), operacional concreto (6 a 12 años) y operacional formal (12 a 16 años).	En este tipo de aprendizaje el estudiante tiene una gran participación. El instructor no expone los contenidos de un modo acabado su actividad se centra en darles a conocer una meta que se pretende alcanzar; además, el educador servirá como medidor y guía para que los educandos sean quienes recorran el camino del aprendizaje autónomamente y alcancen los objetivos propuestos. En otras palabras, el aprendizaje por descubrimiento ocurre cuando el instructor le presenta todas las herramientas necesarias al educando quien descubrirá por sí mismo el contenido que se desea transmitir.

Nota: Información tomada de Araya, 2003.

Cuadro N° 5 (cont.)

Teorías	Sociocultural	Aprendizaje significativo	Psicogenética	Aprendizaje conceptual
<p>Método educativo</p>	<p>La esencia de la educación consiste en proporcionar al estudiante instrumentos, técnicas y operaciones intelectuales. Vygotsky habla incluso en repetidas ocasiones de la adquisición del aprendizaje mediante diferentes tipos de actividades. Considera que gran parte de las destrezas intelectuales son adquiridas por las personas mientras se vinculan con el entorno y sobre todo en las relaciones sociales.</p>	<p>Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender e implica una visión basada en los procesos internos de los estudiantes y no solamente en sus respuestas externas. Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utilizara organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los saberes preliminares y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptiva significativa; por ello se considera que la exposición organizada de los contenidos propicia una mejor comprensión. En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo pone de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. Entre las condiciones que deben darse en el aprendizaje significativo destacan: a) significatividad lógica, se refiere a la estructura interna del contenido; b) significatividad psicológica, se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos; y c) motivación, debe existir además una disposición subjetiva hacia el aprendizaje en los estudiantes.</p>	<p>Uno de los grandes descubrimientos de Piaget, establece que el pensar se despliega en la base genética solo con estímulos socioculturales, así como también el pensar se configura por la información que el sujeto recibe. El sujeto aprende siempre de un modo activo por mas inconsciente y pasivo que parezca el procesamiento de los datos recibidos. Piaget presenta a la lógica como base del pensamiento; en consecuencia la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas en las que está facultado el ser humano las cuales van desde la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción, etc., hasta llegar por lo menos al cálculo pre operacional. Piaget demuestra la existencia de diferencias cualitativas entre el pensar infantil y otras fases; por ello define cuatro etapas en las que se poseen distintas destrezas. En este orden de ideas sugiere la aplicación de prácticas pedagógicas adecuadas a cada etapa del desarrollo. Hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico; entonces para Piaget los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación de la psiquis son la asimilación y acomodación.</p>	<p>La principal preocupación de Bruner es inducir una participación activa lo cual se evidencia en el énfasis que pone en el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafíe la inteligencia del aprendiz impulsándolo a resolver problemas. El mundo es conocido progresivamente a través de tres etapas acumulativas; de manera tal que al ser superada cada una perdura como aprendizaje durante toda la vida: Dichas fases, a las que denomino modos psicológicos de conocer, son las siguientes: primero se presenta la enativa, correspondiente a la acción; luego surge lo icónico que implica la relación de las imágenes con los conceptos; y por ultimo ocurre la simbólica relacionada con la dominación del lenguaje.</p>

Las teorías cognitivistas expuestas en el cuadro son las estrategias de enseñanza más apropiadas para una educación rural transformadora, contextualizada y pertinente. De hecho, en el dominio de estas por parte del docente reside la adecuada definición de las acciones pedagógicas que permitan a los estudiantes el desarrollo de un aprendizaje desde la práctica cotidiana, fundamentado en las experiencias y dialógico.

Las inteligencias múltiples y la bioneuroemoción

No todo lo nuevo es válido y parte de lo viejo en ocasiones resulta ineficaz; pero si de algo pueden estar seguros los docentes es de la utilidad de las Inteligencias Múltiples y la Bioneuroemoción en una Educación Rural Transformadora. Ambas teorías además de poner al sistema educativo venezolano en el mismo nivel creativo que tienen las potencias mundiales; también son coherentes con los planteamientos hechos por Simón Rodríguez, Paulo Freire y los constructivistas.

En los contextos rurales (sobre todo producto de las particularidades culturales y ambientales) es donde menos funciona el sistema de educación tradicional cuya principal característica es descalificar los estudiantes intranquilos con el síndrome de déficit de atención e hiperactividad y como flojos a los que no tienen buen rendimiento académico. Según Armstrong (2007) la falla radica en el modelo educativo y no en los estudiantes, porque se limita la creatividad de los niños cuando se les encasilla en actividades rutinarias. El referido autor fundamenta su crítica en el catedrático estadounidense Howard Gardner quien establece las siguientes ocho inteligencias: la lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinética, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Armstrong (ob, cit) indica que las instituciones educativas solo valoran “las habilidades lingüísticas y lógico matemática. A los niños con estos talentos generalmente les va bien. Pero los niños con escasa capacidad verbal o lógica generalmente fracasan, así tengan grandes talentos en cualquiera de las ocho inteligencias principales...” (p.27). De acuerdo a la Teoría de las Inteligencias Múltiples a la par de promover el desarrollo de todas las habilidades es necesario crear un proceso de enseñanza para cada estudiante según sus talentos.

En cuanto a la Bioneuroemoción Corbera (2013), quien creó esta propuesta, afirma que es posible reprogramar la mente humana para eliminar comportamientos ejecutados por la influencia de emociones inconscientes heredadas culturalmente, las cuales tienen consecuencias biológicas negativas en las personas. Con la Bioneuroemoción se puede sustituir, desde las instituciones educativas rurales, los esquemas mentales arraigados en los campesinos venezolanos que impiden la construcción de una Nueva Ruralidad en el país y fortalecer los aspectos culturales útiles en la transformación del campo.

De alguna forma en cada venezolano, incluso aquellos que viven en las principales ciudades, todavía queda algo de campesino. Entonces, de acuerdo a lo planteado por la Bioneuroemoción es posible mediante la educación rescatar ese legado rural heredado por cada habitante de Venezuela, con la finalidad de incrementar la producción nacional a través del fortalecimiento de la actividad agropecuaria y el fomento de una industria artesanal.

CAPÍTULO IV

**LA INTEGRACIÓN NECESARIA ENTRE COMUNIDADES
CAMPELINAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES**



Las instituciones educativas como centros del desarrollo rural comunitario

El cambio estructural que necesita el sector rural venezolano solo será posible si el gobierno mantiene una sólida articulación con las comunidades. En consecuencia, la construcción de la Nueva Ruralidad en el país requiere escuelas y liceos que transmitan conocimientos pertinentes, promuevan los valores de una sociedad más justa, atiendan a las comunidades y ejecuten una investigación-acción-transformadora. Para ello las instituciones encargadas de la educación rural y docentes deben cumplir con las funciones que señala Núñez (2011) a continuación:

La escuela rural como referencia de la comunidad:

...Es la escuela rural el espacio físico de referencia obligado de la comunidad, en la cual se realizan las reuniones escolares, comunitarias y con representantes de las instituciones oficiales. La escuela rural deja notables huellas en la vida de los grupos campesinos que han acudido a sus aulas (o aula). Y es el docente rural quien en los lugares apartados comparte su vida cotidiana con los miembros de la comunidad, sirve de asesor en los asuntos productivos y de orientador en sus problemas cotidianos (p.36).

En efecto la educación rural venezolana ocupará el sitio que le corresponde en la sociedad campesina cuando su funcionamiento organizacional tenga como base política el vínculo plantel-comunidad. De hecho el principal objetivo que tiene la Educación Rural Transformadora es convertir a las instituciones educativas en centros para el desarrollo comunitario en los que se forme a los campesinos y produzca conocimiento pertinente desde una praxis transformadora que por medio del diálogo integre ciencia, tecnología, experiencias y saberes. Ahora bien, en un cambio institucional de tal dimensión lo más importante es suplantar el criterio técnico de la extensión agrícola por una integración que de manera dialógica atienda la realidad multidimensional del campo.

La integración con las comunidades es una tarea de las instituciones del subsistema de educación básica que no se puede ejecutar copiando el modelo extensionista tan usado por los recintos universitarios en Latinoamérica. Es bien sabido que en el medio universitario al vínculo universidad-comunidad se le conoce como extensión y se limita a prestar asistencia técnica a las comunidades rurales. Esa concepción extensionista fue cuestionada por Paulo Freire quien la consideró una imposición que desestima el diálogo con los campesinos, desconoce saberes y no evalúa la pertinencia del conocimiento foráneo. En su lugar, el mencionado autor sugirió el uso de la categoría comunicación. Dada la observación de Freire hecha a la tradicional extensión universitaria lo más acertado es que las instituciones educativas del subsistema de educación básica fortalezcan la función denominada integración profundizando la participación protagónica de los campesinos.

Cabe destacar que las comunidades rurales a diferencia de las urbanas le dan un gran valor a las escuelas y liceos lo cual facilita el proceso de integración. Incluso la gente concede a las instituciones del subsistema de educación básica en el campo tareas que en el medio urbano le corresponde a otras instancias del gobierno. Por ende, el Ministerio del Poder Popular para la Educación se encuentra en la obligación de reivindicar la relevancia de los centros educativos rurales al convertirlos en organizaciones promotoras del desarrollo endógeno, cuya principal fortaleza radique en el compromiso manifestado por los campesinos con la educación. Es más, la participación comunitaria en el hecho educativo es tan relevante que en los recintos escolares donde las comunidades son protagonistas la inversión del Estado tiene mayor impacto gracias a la ejecución de la contraloría social, ahorro generado por el trabajo colectivo voluntario y aportes del pueblo.

Contradictoriamente, pese a la disposición de las comunidades rurales en contribuir con la educación, estudios demuestran que en muchos espacios la integración entre colectividad e instituciones educativas no se consolida. La baja participación es perceptible en las reuniones de padres y representantes que es uno de los grupos de la comunidad más próximos a la institución escolar. Al respecto Núñez (2011) señala "...la escasa participación de los padres y representantes en el quehacer educativo reposa en el aislamiento de la escuela, y de suyos de los maestros, de la vida cotidiana de las comunidades" (p.43). Este autor demuestra que en el país los padres y representantes no son los responsables del problema de integración escuela-comunidad; por el contrario, el problema radica en los educadores quienes se vinculan esporádicamente a la colectividad y cuando lo hacen es para solicitar alguna colaboración o en el marco de los procedimientos administrativos.

Por consiguiente las escuelas y liceos rurales tienen la tarea de incentivar la participación popular dado que esto no ocurrirá espontáneamente. Sin embargo, la apatía de las comunidades se superará cuando la integración sea un eje del funcionamiento organizacional en los centros educativos rurales. Para ello es necesario convertir la articulación entre los elementos de la triada escuela-familia-comunidad en una política institucionalizada mediante normas de carácter obligatorio que definan mecanismos concretos de vinculación como: unidad encargada de la integración, áreas de trabajo y estrategias.

Ciertamente, la articulación sólida entre comunidad e institución requiere antes que nada una instancia organizativa encargada exclusivamente de la integración a través de la cual los docentes asuman el compromiso de incentivar la participación de la colectividad. De este modo los educadores, junto a los roles de docencia e investigación, también podrán ejercer sistemáticamente actividades de integración orientados por una coordinación dividida en las áreas: capacitación productiva de las comunidades, atención de la familia, promoción de la identidad cultural, recreación dirigida, práctica deportiva, institucionalización de la participación comunitaria en todo el hecho educativo, intercambio de saberes, convivencia, desarrollo endógeno y cogestión escolar.

Además de contar cada plantel con un departamento responsable de la integración, la articulación entre comunidades e instituciones educativas tiene que sustentarse en las siguientes estrategias: a) involucrar a la colectividad fuera del horario laboral de los centros educativos porque este coincide con la jornada de trabajo de los campesinos; b) aplicar actividades extra cátedras que motiven la participación (cursos, talleres, operativos sociales y eventos); c) incorporar como facilitadores a los miembros de la comunidad que manejen un oficio, disciplina deportiva o sean cultores ; d) fortalecer los espacios de convivencia familiar; y e) ofrecer las instalaciones para el desarrollo de actividades comunitarias. Aunque es vital tener claro que la articulación entre las comunidades e instituciones educativas será una utopía mientras no se garanticen tanto condiciones laborales como socioeconómicas justas al docente; solo así, los educadores dispondrán del tiempo y motivación requeridos en este sentido.

En lo referido al vínculo de las instituciones educativas con la familia es recomendable promover la proximidad del docente al hogar de los educandos mediante visitas periódicas a las casas de los estudiantes y en convivencias. Un aspecto alentador sobre la relación entre los centros escolares y los hogares en contextos rurales es la facilidad para orientar a las familias campesinas en comparación con las del medio urbano gracias a la sólida identidad cultural de las comunidades rurales las cuales han resistido a la transculturación ejercida por los medios de comunicación. Todavía en el medio rural se puede hablar de preservar valores y no de la necesidad de rescatarlos como en las grandes ciudades.

La participación de la comunidad rural en la construcción del currículo

Páginas atrás, en el capítulo II se indicó que la nueva ruralidad tiene como principios: la sustentabilidad, preservación del capital social, fortalecimiento de la democracia participativa, crecimiento económico con equidad y el desarrollo humano como objeto central. Pero la única forma de construir una ruralidad en el país caracterizada por estos elementos es adecuando el Currículo Nacional Bolivariano al medio rural para convertir esas orientaciones estratégicas y los saberes populares en conciencia colectiva de los habitantes del campo venezolano.

El párrafo precedente evidencia que las escuelas y liceos rurales no son simples organizaciones de corte asistencial en las cuales se reparte algún beneficio social ya que tienen tareas de mayor trascendencia como formar las nuevas generaciones de campesinos, realizar investigación y capacitar al trabajador rural adulto. De modo que las instituciones educativas dada su naturaleza siempre serán centros del desarrollo comunitario y sus integrantes deben reivindicar esa identidad para poder generar cambios significativos en los contextos rurales. De allí la necesidad de abrir los espacios académicos al pueblo, bajo la premisa que integración va más allá de incorporarse en la comunidad también es incluir la comunidad con cursos de capacitación técnica, en las investigaciones y sobre todo durante el diseño curricular.

La única forma de hacer un currículo que a la par de ser transformador y pertinente no genere transculturación es involucrando a las comunidades en la praxis educativa para que con su participación adecuen el diseño curricular a la realidad concreta de cada espacio. Solamente una propuesta educativa construida bajo la filosofía de la praxis y la dialéctica permitirá sistematizar las prácticas económicas y sociales de los campesinos en un planteamiento que tenga como base la problemática rural venezolana. En este sentido una directriz precisa es lo pautado por Delors (s/f) en la siguiente cita:

...la educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural (p.37).

También Delors (s/f) profundiza acerca de la relevancia que tiene la comunidad en la educación en otro texto cuando expresa:

La participación de la comunidad local en la evaluación de las necesidades, mediante un diálogo con las autoridades públicas y los grupos interesados dentro de la sociedad, es una primera etapa fundamental para ampliar el acceso a la educación y para mejorarla. La continuación de estos diálogos a través de los medios de comunicación, en debates dentro de la comunidad y mediante la educación y formación de los padres, así como la capacitación de los docentes en el empleo, suele contribuir a una mayor conciencia e incrementa el discernimiento y el desarrollo de las capacidades endógenas en el nivel comunitario. Cuando las comunidades asumen más responsabilidades en su propio desarrollo aprenden a valorar la función de la educación, concebida a la vez como un medio para alcanzar determinados objetivos sociales deseables de la calidad de vida (p.4).

Así pues queda claro que en el desarrollo de una praxis educativa rural pertinente es una condición sine qua non hacer una adaptación del diseño curricular nacional a los espacios rurales la cual debe partir de las comunidades campesinas. Por ello, en lugar de seguir reproduciendo un pensamiento metropolitano dominante lo acertado es permitirle al pueblo campesino construir su propio conocimiento liberador a través de un currículo contextualizado que se diferencie del usado en los espacios urbanos.

Para facilitar la comprensión de todo lo tratado en el presente capítulo el gráfico 4 detalla la vinculación de los elementos que conforman una adecuada integración de las instituciones educativas con las comunidades rurales.

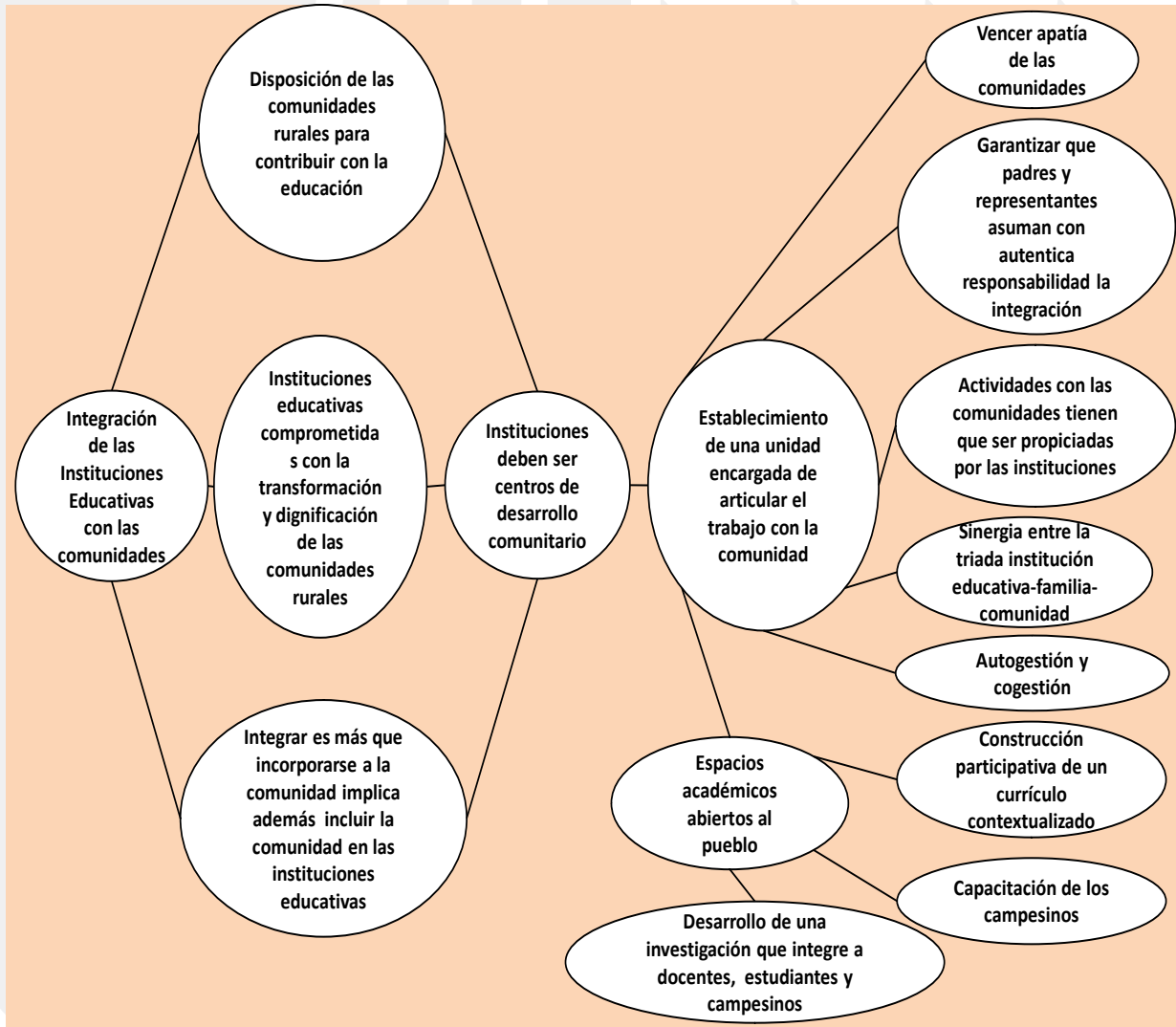


Gráfico 4. Elementos que constituyen la integración de las instituciones educativas con las comunidades.

CAPÍTULO V

GERENCIA Y EDUCACIÓN RURAL



Enfoques de la administración

En vista que la dimensión administrativa forma parte de la praxis cotidiana del docente resulta obligatorio tomar una decisión sobre los referentes teóricos que fundamenten una gerencia educativa rural. Por lo tanto en este capítulo se valoran en primer lugar los aportes de las corrientes del pensamiento administrativo con la intención de reivindicar los aspectos que más se adecuan a las instituciones escolares del campo venezolano para posteriormente definir el modelo gerencial de la educación rural transformadora.

El análisis presentado a continuación tiene el propósito de explicar brevemente el origen de la gerencia actual. La humanidad a lo largo de su evolución ha demostrado que la práctica administrativa es un factor fundamental en el desarrollo. De hecho las sociedades antiguas lograron construir monumentales obras con un uso bien racional de los recursos y el tiempo. Ansoleaga (2010) señala que la administración dejó su huella a lo largo de toda la historia universal haciéndose presente en el renacimiento; durante la revolución industrial, coyuntura en la cual recibiría del economista clásico Adam Smith el importante aporte de la división del trabajo; para finalmente consolidarse como una disciplina académica a principios del siglo XX momento desde el que evolucionaría a través de los siguientes enfoques teóricos: clásico, del comportamiento humano, cuantitativo, sistemas, contingencias, calidad total, organizaciones inteligentes y gestión del talento humano.

Es necesario mencionar que todos los paradigmas de la administración son relevantes porque de alguna manera han sido pilares en la construcción de la teoría gerencial actual, ya sea con el cuestionamiento o reafirmación de sus postulados. En términos generales se puede asumir que la gerencia hoy en día es una recopilación de todo lo acertado de cada corriente administrativa menos lo comprobadamente equivocado de estas; precisamente la explicación de los enfoques administrativos hecha en el próximo espacio tiene como propósito dilucidar lo que significa gerenciar en el siglo XXI.

Enfoque clásico

El análisis de esta concepción se fundamenta en el libro de Robbins y Decenzo (2002) por la detallada atención que se da al tema. El enfoque clásico, dividido en dos corrientes, nace en 1911 con la publicación del libro “Los Principios de la Administración Científica” por parte del ingeniero Estadounidense Frederik Winslow Taylor quien buscaba el mejor procedimiento para hacer cada trabajo y baso su teoría en el registro de las experiencias que adquirió en las plantas industriales donde laboró. Así surgió la primera tendencia del enfoque clásico, conocido como administración científica y la cual se basa en los cuatro famosos principios de Taylor que a continuación se indican:

1. Convertir en una ciencia los elementos del trabajo de una persona y reemplazar el viejo método de la regla empírica.
2. Seleccionar al obrero científicamente para adiestrarlo después en el oficio que le corresponda (antes los obreros elegían el trabajo y aprendían por su cuenta).
3. Los obreros realizarán el trabajo sujetos a los principios de la ciencia en que fueron capacitados.
4. Dividir el trabajo y la responsabilidad lo más igualitariamente posible entre los gerentes y los obreros. Los primeros deben absorber todo el trabajo para el cual están mejor preparados que los obreros. Antes, casi todo el trabajo y la mayor parte de la responsabilidad estaban depositados en los obreros.

Los aportes de Taylor parecen simples. Sin embargo, antes de ser planteados no existían un conjunto de aspectos que hoy son básicos en la administración como: la selección; capacitación previa de los obreros en sus funciones, estructuración de las organizaciones en trenes en los que se ordenaba secuencialmente las actividades ejecutadas por los trabajadores y las bonificaciones de estímulo según el volumen de producción.

La otra tendencia del enfoque clásico es la administración general cuyos principales representantes son Henri Fayol y Max Weber. El primero de los mencionados científicos sociales de origen francés fue director administrativo en una empresa de carbón y orientó su propuesta más hacia los gerentes a diferencia de Taylor quien se dedicó al tema operativo de los obreros. Fayol además de crear el concepto del proceso administrativo tal como se conoce hoy día que establece la secuencia entre las funciones planificación, organización, dirección y control; también aportó los siguientes catorce principios:

1. División del trabajo: La especialización eleva la producción porque mejora la eficiencia de los empleados.

2. Autoridad: Los gerentes dan órdenes, la autoridad les confiere este derecho; pero la responsabilidad va de la mano con la autoridad, dondequiera que se ejerza autoridad surgirán responsabilidades.

3. Disciplina: Los empleados acatan las reglas que rigen la organización; una buena disciplina es el resultado de un liderazgo eficaz caracterizado por el entendimiento claro entre gerencia y trabajadores en lo concerniente a las reglas de la organización que inclusive implican aplicación juiciosa de sanciones.

4. Unidad de mando: Un empleado sólo recibirá órdenes de un único superior.

5. Unidad de dirección: Cada conjunto de actividades de la organización que tenga el mismo propósito serán dirigidas por un gerente sujeto a un plan.

6. Subordinación de los intereses individuales al interés general: Los intereses de un empleado o de un grupo de empleados no deben ser más importantes que los de la organización en su conjunto.

7. Remuneración: Los trabajadores percibirán un pago justo por sus servicios.

8. Centralización: Se refiere al grado de participación de los subordinados en la toma de decisiones. El hecho de decidir centralizada (en manos de la gerencia) o descentralizadamente (por parte de los subalternos) es cuestión de justa proporción; la tarea es encontrar la medida óptima de centralización para cada situación.

9. Cadena escalar o de mando: La línea de autoridad desde la alta gerencia hacia los niveles más bajos representa la cadena de mando, las comunicaciones se realizan respetando ese orden; no obstante, si al seguir dicha cadena se generan demoras las intercomunicaciones son permisibles, siempre que todas las partes estén de acuerdo y se mantengan informados a los superiores.

10. Orden: Las personas y los materiales deben estar en el lugar indicado, al momento de ser requeridos.

11. Equidad: Los gerentes tienen que ser amables y justos con sus subordinados.

12. Estabilidad del personal en sus puestos: Una rotación elevada de empleados es ineficiente. La gerencia hará planes ordenados del personal y se asegurará que haya reemplazos disponibles cuando sea necesario llenar las vacantes.

13. Iniciativa: Los empleados que cuentan con libertad para llevar a cabo los planes se esfuerzan mucho más.

14. Espíritu de grupo: Las organizaciones que propician el espíritu de grupo disfrutan de armonía y unidad.

Por otra parte, Max Weber un sociólogo alemán aportó al enfoque clásico la famosa burocracia que consiste en plantear una organización ideal, jerárquica, normada por un conjunto de reglas rígidas, con procedimientos secuenciales y entorno a la cual se circunscribirá la práctica operativa real de las empresas; para lograr esto Weber se fundamentó en:

1. División del trabajo: Los trabajos se dividen en tareas sencillas, rutinarias y bien definidas.
2. Jerarquía de la autoridad: Las oficinas o los puestos se ordenan jerárquicamente de manera tal que un nivel inferior siempre sea controlado y supervisado por otro de orden superior.
3. Selección formal: Todos los miembros son seleccionados con bases a sus calificaciones técnicas demostradas mediante la preparación, los estudios o exámenes formales.
4. Reglas y reglamentos formales: Para garantizar la uniformidad y regular los actos, tanto los empleados como los gerentes dependerán de reglas formales de la organización.
5. Impersonalidad: Las reglas y los controles son aplicados de manera uniforme, evitando las preferencias personales hacia los empleados.
6. Orientación de la carrera: Los gerentes son ejecutivos profesionales en lugar de propietarios de las unidades que administran; trabajan con sueldo fijo y siguen una carrera dentro de la organización.

La Burocracia, entendida como teoría administrativa, ha sido objeto de duros señalamiento debido a la rigidez de sus procedimientos administrativos, poca capacidad de reacción ante los cambios imprevistos del entorno y por el hecho de ser propensa al fracaso cuando no se cumple el proceso ideal a la perfección. Sin embargo, con todas estas implicaciones negativas la propuesta de Weber aportó el criterio funcional de la actividad del gerente y estableció importantes principios para el funcionamiento organizacional.

Enfoque de las relaciones humanas

El enfoque de las relaciones humanas, fue promovido masivamente en la década de los treinta del siglo XX. Surge por una parte como respuesta al criterio de la administración clásica que consideraba al hombre una máquina biológica estimulada solo con el incremento de su salario base cuando este aumentaba el volumen de producción y por otro lado fue una política para mitigar la gran depresión acontecida durante esa década en los Estados Unidos que obligó al gobierno a formular resoluciones con la finalidad de valorar a los obreros mediante mejoras en las condiciones de trabajo.

En la construcción del enfoque de las relaciones humanas contribuyeron más investigadores que en el clásico, lográndose consolidar una teoría de la cual muchos principios se encuentran vigentes en la actualidad. Para identificar con precisión los aportes hechos por cada uno de los autores de esta corriente se elaboró el cuadro 6 que se muestra a continuación.

Cuadro 6
Representantes del enfoque de las relaciones humanas y sus aportes

AUTOR	ASPECTOS GENERALES	APORTES
Rober Owen 1771-1858	Escocés, talentoso empresario que adquirió su primera fábrica cuando tenía 18 años. Era un reformista enfrentado a las prácticas de explotación como el trabajo infantil con menores de diez años en jornadas de 13 horas.	<ul style="list-style-type: none"> *Expresó que el buen trato hacia los empleados incrementaba la rentabilidad y mejoraba las condiciones de vida. *Planteó un lugar de trabajo ideal con adecuadas condiciones para los obreros. *Fue previsor al señalar en 1825 la necesidad de definir un horario de trabajo limitado a ocho horas, responsabilidad social, legislación para regular el trabajo infantil y educación pública entre algunos aspectos.
Hugo Munsterberg 1863-1916	Autor del libro psicología y eficiencia industrial publicado en 1913.	<ul style="list-style-type: none"> *Fundador de Psicología Industrial, disciplina que pretende incrementar la productividad a través del análisis de patrones generales de comportamiento ante las situaciones concernientes con el trabajo. *Recomendó el uso de pruebas psicológicas para seleccionar a los trabajadores. *Muchos de los aportes relacionados con la selección de los recursos humanos, capacitación, diseño del puesto de trabajo y motivación que se utilizan actualmente se fundamentan en los planteamientos de Munsterberg.
Mary Parken Follet 1868-1933	Filósofa social con inclinación hacia la administración.	<ul style="list-style-type: none"> *Propuso que las organizaciones se basaran en la ética de grupo y no en el individualismo. *E1 gerente debe utilizar para orientar al trabajador estilos adecuados de dirección fundados más en la experiencia que en la autoridad. *Nada se logra con que una persona tenga potencial si esta no lo expresaba ante el grupo. *A los gerentes les corresponde coordinar el trabajo grupal. *Mantiene vigencia algunos de sus aportes vinculados con la motivación, liderazgo, el poder y la autoridad.
Douglas McGregor 1906-1964	Profesor del Tecnológico de Massachusetts	<ul style="list-style-type: none"> * Creador de la teoría X y Y; la primera establece en una perspectiva negativa que los humanos son pocos ambiciosos y no les gusta trabajar por lo cual deben ser supervisados; la segunda se enfoca en una perspectiva positiva expresando que las personas se dirigen solas y les gusta trabajar. Este autor se inclinaba por la teoría Y.
Chesterd Barnard 1886-1961	Presidente de Bell Telephone Company, de Nueva Jersey. Publicó un libro denominado las funciones del ejecutivo en 1938.	<ul style="list-style-type: none"> * Las personas en las organizaciones interactúan a través de relaciones sociales por ello las principales tareas del gerente son estimular a los empleados para que ejecuten lo mejor posible sus funciones y garantizar adecuadas relaciones sociales. *Reconoce que la organización depende de su relación con el exterior; en sus trabajos radican los orígenes del diseño de estrategias que consideren las oportunidades ofrecidas por el entorno.
Dale Carnegie 1888-1955	Autor del libro cómo hacer amigos e influir en las personas.	<ul style="list-style-type: none"> *Determina en su libro que para tener éxitos es necesario: hacer sentir a los demás importantes, producir una buena primera impresión, obtener seguidores con los mismos pensamientos, permitir la participación de los trabajadores y modificar a las personas desde sus cualidades.
Abraham Maslow 1908-1970	Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> *Es el autor de la famosa pirámide de las necesidades donde planteaba cinco requerimientos en orden jerárquico de la siguiente manera: 1 ° fisiológica, 2o Seguridad, 3o Sociales, 4o de estima y 5o de realización personal. Maslow indicaba en el sentido motivacional que un individuo debía satisfacer un nivel para optar al posterior comenzando por el primero hasta llegar al quinto.

Nota: Cuadro elaborado con aportes teóricos del libro, Fundamentos de Administración de Robbins y Decenzo (2002)

Cuadro 6 (cont.)

AUTOR	ASPECTOS GENERALES	APORTES
Elton Mayo 1880-1949	Profesor de Harvard	*Mientras fue asesor de la Western Electric entre 1927 y 1932 en Hawthorne logra los aportes de mayor relevancia del enfoque de las relaciones humanas a la administración; sus diversos estudios comparativos entre grupos sobre la ampliación de la jornada o la semana de trabajo, incorporación de períodos de descanso y otros aspectos demostraron una fuerte vinculación entre el comportamiento y los sentimientos. Descubrió que en algunas ocasiones los parámetros grupales como normas y seguridad ejercen mayor influencia en la producción que el mismo dinero.
Teóricos de las Ciencias de las Conductas	Psicólogos y sociólogos que se apoyaron en el método científico para analizar las organizaciones	* Sus investigaciones fueron científicamente más rigurosas que los anteriores representantes de las relaciones humanas; mucho de lo manejado hoy sobre liderazgo, motivación, técnicas de negociación, diseño del trabajo, cultura organizacional y otros aportes se deben a estos científicos.

Visto el cuadro se puede concluir que el enfoque de las relaciones humanas significa la incorporación del aspecto humanitario en la administración, al reivindicar a los trabajadores con derechos laborales como: trato digno de los empleados, condiciones adecuadas de trabajo, establecimiento de la jornada laboral de ocho horas y reconocimiento de periodos de descanso.

Enfoque cuántico

Ansoleaga (2010) apunta que al enfoque cuántico comúnmente se le denomina investigación de operaciones y tiene sus raíces en modelos matemáticos utilizados en la segunda guerra mundial para resolver problemas militares. La O.R como se le abrevia (de las iniciales de su nombre en inglés Operations Research) es muy útil en la toma de decisiones, la planificación, programación de actividades y el control. Entre las principales técnicas de esta perspectiva se encuentran: estadísticas aplicadas, modelos de optimización, modelos de información y simulador de computadoras.

Enfoque de los sistemas

Para Chiavenato (2007) la concepción sistémica en las ciencias sociales es creada en la década de los cincuenta del siglo pasado por el austríaco Kart Ludwig von Bertalanffy. Chiavenato (2007) define a las organizaciones como sistemas constituidos por un conjunto de partes interrelacionadas en un todo a lo interno de los cuales se desarrolla un proceso conformado por la entrada de insumos, transformación y salida de bienes; además, las empresas se retroalimentan del vínculo que establecen con el entorno. Existen dos tipos de sistemas, los cerrados y los abiertos. Las organizaciones son sistemas abiertos y se diferencian de los cerrados porque se relacionan con el contexto. De acuerdo al enfoque de sistemas los entes colectivos por lo general se mantendrán en la medida que logren vincularse adecuadamente con su entorno.

Enfoque de las contingencias o situacional

También Robbins y Decenzo (2002) son una referencia teórica al momento de hablar sobre el enfoque de las contingencias; los mencionados autores señalan que dentro de la perspectiva situacional el funcionamiento de las empresas es determinado por factores contingentes de acuerdo a las características específicas que estas posean y al comportamiento del contexto en el cual se encuentren. En consecuencia, los promotores del enfoque de las contingencias o situacional sugieren estudiar la

realidad concreta de cada empresa desde una visión más amplia que las recetas generales utilizadas por los otros enfoques para explicar la administración de todas las organizaciones. Los representantes de este paradigma, según Robbins y Decenzo (2002), propusieron más de 100 variables denominadas contingentes que inciden en el accionar de las empresas y entre las cuales se encuentran:

1. Tamaño de la organización: A medida que incrementa el número de empleados se transforman las estructuras de las organizaciones, la cantidad de actividades y las derogaciones financieras.
2. Lo rutinario de la tecnología en las tareas: El tipo de tecnología utilizada por una empresa genera cambios significativos en toda su estructura organizativa.
3. La incertidumbre del entorno: No todos los contextos son similares y lo que resulta en un ambiente estable puede ser diferente para uno inestable.
4. Las diferencias individuales: Los humanos son diversos en cuanto a sus expectativas, carácter, fortalezas y debilidades; por ello los gerentes deben adecuar sus estilos y métodos de dirección tomando en cuenta las diferencias personales.

Enfoque de la calidad total

El principal representante de la filosofía administrativa de la Calidad Total (ACT) es el Estadounidense W. Edwards Deming quien luego de ser subestimado en USA se trasladó al Japón donde se dedicó a la asesoría de importantes compañías. Deming (1989) establece que la ACT se basa en el registro estadístico de las variaciones ocurridas en los procesos operativos junto con la valoración del cliente para mejorar los procedimientos. Además, dicho autor elaboró una guía que orienta el adecuado funcionamiento organizacional e implementó un control con estadísticas que garantice una calidad pareja en todas las fases de cada proceso productivo. Los principios básicos sugeridos por Denming (1989) son:

1. Basado en el cliente, junto a las personas que adquieren bienes o usan servicios de la organización; también se valora a los trabajadores que son considerados clientes internos.
2. Preocupado por las mejoras continuas, jamás estar conforme; es necesario realizar un proceso continuo hacia la perfección.
3. No solo es relevante garantizar la calidad del producto; igual de importante es perfeccionar los procesos y cada una de las acciones de la organización.
4. Comparación de medidas exactas con parámetros establecidos sobre el funcionamiento de la organización para detectar y resolver oportunamente los problemas.
5. Estimular la participación de los empleados en la solución de los problemas que se le presentan a estos en el desempeño de sus actividades.

La calidad total ha sido cuestionada por no responder con todos los ofrecimientos hechos a la administración, sin embargo son numerosas las experiencias exitosas. Expresa Ansoleaga (2010) que en la actualidad al ser combinada con una filosofía japonesa conocida como Kaizen Gemba (frase que significa mejoramiento continuo), la ACT se convierte en una herramienta muy útil para los gerentes que pretenden garantizar la sobrevivencia de sus empresas a través del incremento sistemático de la competitividad en un mundo globalizado y cambiante.

Enfoque de las organizaciones inteligentes

El paradigma de las organizaciones inteligentes según Arteaga y otros (1996) se fundamenta en el Best Seller "La Quinta Disciplina" de Peter Senge realizado a inicios de los noventa del siglo XX. En la mencionada obra se presenta un nuevo tipo de organización que puede aprender, posee la capacidad para adecuarse a su entorno y mejora continuamente; todo esto será posible en la medida que se

estímule en los empleados las siguientes cinco disciplinas del aprendizaje organizacional propuestas por Senge: a) desarrollo de la maestría personal, b) el manejo de modelos mentales, c) la construcción de una visión compartida, d) el aprendizaje compartido y e) la quinta disciplina que es el pensamiento sistémico.

Conforme a lo expresado arriba, todas las organizaciones que inculquen en sus trabajadores las cinco disciplinas señaladas lograran una inteligencia colectiva que les permitirá adaptarse con mayor facilidad a la dinámica tan cambiante de la globalización, lo cual las hará más competitivas. Por ello es importante promover el desarrollo intelectual de los empleados mediante la gestión del talento humano.

Enfoque de la gestión del talento humano

El desarrollo tecnológico del nuevo milenio implica un cambio en la forma como se vinculan las personas que integran las organizaciones. En el siglo XXI ya no se habla de manejar personal, sino de Gestión del Talento Humano. Con respecto a dicha Gerencia del Conocimiento Robbins y Decenzo (2002) señalan:

Los embajadores del conocimiento son la cresta de la tercera ola. Sus empleos están diseñados en torno a la adquisición de información y la manera de aplicarla. La economía necesita personas capaces de cubrir estos puestos. Tienen mucha demanda y, como la oferta de técnicos en información es poca, quienes se dedican al campo reciben una paga extraordinaria por sus servicios. Por otra parte, la cantidad de obreros ha disminuido enormemente. Por desgracia, algunos de ellos no cuentan con los estudios y flexibilidad necesarios para explotar las nuevas oportunidades de empleo que surgen de la revolución de la información... (p.43).

A pesar que los dos autores citados anteriormente no consideran en su libro a la Administración del Talento Humano como un enfoque administrativo si hacen un importante reconocimiento al capital intelectual en un espacio dedicado al análisis de las ideas del futurista Alvin Toffler. Para Toffler (1980) la humanidad ha sido transformada por tres olas, la primera ola fue la agricultura hasta el siglo XIX; luego vino la industrialización desde finales del siglo XIX a 1960; y durante los inicios de 1970 surgió la ola de la información basada en los avances tecnológicos que situó al conocimiento en la cresta.

La propuesta de la Gestión del Talento Humano, planteada en 1998 por David Watkins, es el paradigma administrativo del siglo XXI. La administración del capital Intelectual parte del criterio que las personas son el principal recursos de las organizaciones. Por tanto es preciso integrar a todos los empleados para que se sientan agradados en su trabajo, promover la participación en la toma de decisiones a través de consultas y garantizar una comunicación fluida (muchas veces apoyadas en la tecnología) entre las instancias organizacionales. En este orden de ideas, señala que las organizaciones han comenzado a considerar al Talento Humano como su capital más valioso y por ende la correcta administración del mismo es una tarea decisiva la cual debe ejecutarse en el siguiente orden:

1. Admisión de personas: Reclutamiento y selección.
2. Aplicación de personas: Diseño de cargos y evaluación del desempeño.
3. Compensación.
4. Desarrollo de personas: Entrenamiento, programas de cambio y comunicación.
5. Mantenimiento de personas: Relación con los sindicatos, disciplina, calidad de vida, higiene y seguridad.
6. Monitoreo de personas: Bases de datos y sistemas de información gerencial.

La gerencia de la educación rural transformadora

Al orientar la acción de una organización gubernamental, no se puede obviar ese gran compendio teórico llamado administración que recoge las mejores experiencias del rendimiento productivo en los últimos 100 años, indiferentemente que los aportes sean hechos por teóricos vinculados al sector privado. De todas maneras lo trascendental, en un cambio social comprometido con los sectores populares, es asumir esos principios gerenciales para mejorar la eficiencia de las instituciones, disminuir progresivamente la explotación, asegurar que la mayor parte de la producción sea invertida socialmente y fomentar los valores de la nueva sociedad.

Antes de definir el modelo gerencial de la Educación Rural Transformadora es esencial aclarar que gestionar y gerenciar son prácticas administrativas diferentes. La gestión solo es cumplir requerimientos o satisfacer necesidades. En cambio, la gerencia significa el uso de un pensamiento estratégico con la intención de garantizar el mejor funcionamiento posible de la organización lo cual comprende el diseño de estrategias que permitan establecer la relación más eficiente entre los recursos requeridos y los medios disponibles para adquirir dichos insumos.

Para el éxito de la Educación Rural Transformadora se requiere un modelo gerencial que integre los principios sociales de la constitución con las últimas tendencias administrativas representada por los paradigmas de la gestión del talento humano, organizaciones inteligentes, calidad total y Kaizem Gemba. Además la nueva gerencia de las instituciones educativas rurales tendrá que caracterizarse por: dirección colectiva, proceso autocrítico, adaptación de las prácticas administrativas al contexto, capacidad de diálogo, tolerancia, organización, seguimiento de las actividades, disciplina, buenos estilos de dirección, respeto, pregonar con el ejemplo, cordialidad, sensibilidad social, mejoramiento continuo, fortalecimiento de la integración comunidad-institución, planificación, compromiso con el desarrollo rural, democrática y participativa.

Bajo el modelo gerencial sugerido en este libro los directivos de las instituciones educativas tendrán que ser líderes comunitarios con una sólida formación tanto en el ámbito pedagógico como en el área administrativa para lo cual el Ministerio debe capacitarlos en la gestión del talento humano y la administración pública. Sin lugar a dudas el manejo adecuado del capital intelectual es un elemento imprescindible porque el factor determinante de una buena gerencia educativa rural reside en la integración armónica de quienes conforman los colectivos escolares razón que obliga al cuerpo directivo a propiciar un clima laboral confortable donde se establezca una disciplina fundamentada en la conciencia. Mientras exista un ambiente de trabajo agradable se logrará motivar con facilidad a los trabajadores (obreros, docentes y administrativos), estudiantes y comunidad en el desempeño de sus tareas.

En el desarrollo de un ambiente laboral agradable las condiciones de los espacios físicos en los centros educativos contribuyen mucho. En consecuencia es clave consolidar en todos los integrantes de las comunidades educativas (especialmente los estudiantes) una cultura para la preservación de las instituciones. Ciertamente, mientras el mantenimiento de los espacios escolares sea el resultado del esfuerzo colectivo la gente se sentirá más comprometida con el cuidado de la planta física. De allí que las jornadas de trabajo colectivo con la finalidad de mantener la infraestructura cuentan con tanta significación como la celebración de efemérides y actividades culturales. Ahora bien, las principales herramientas en el fomento de esa cultura hacia la preservación son la cogestión y autogestión las cuales además de generar ingresos contribuyen a: mejorar la operatividad de los centros educativos, fortalecer el compromiso institucional, promover el trabajo colectivo e incentivar el espíritu emprendedor.

Pero en el ámbito administrativo no todo es responsabilidad de las escuelas y liceos. Por su parte las zonas educativas según las opiniones de docentes sistematizadas por Ansoleaga (2016) tienen que: a) sustituir definitivamente la supervisión punitiva tradicional por un acompañamiento pedagógico circunscrito en la concepción de la gestión del talento humano que ayude a consolidar la formación del educador; b) comunicar oportunamente los lineamientos, dada las amplias distancias que impone el medio rural entre las instituciones y los centros de decisión política, es necesario acabar con los mecanismos de comunicación propios de la burocracia para darle paso a opciones digitales ágiles apoyadas en las TIC (incluso si es posible trascender los email con apps institucionales y redes sociales que permitan mayor fluidez de la comunicación); c) garantizar la capacitación de los directivos en materia gerencial; y d) fortalecer del papel protagónico del magisterio rural en la toma de decisiones y contextualización de las acciones educativas.

También Ansoleaga (2016) expresa que dentro de la concepción del Estado Docente siempre le corresponderá directamente al Ministerio garantizar la presencia de especialistas en los espacios rurales, incentivar el ejercicio de la profesión docente y aumentar la inversión hecha en las instituciones. En el campo venezolano la calidad educativa se ve afectada por la falta de especialistas lo cual incide a largo plazo en el desarrollo científico-tecnológico y la productividad. Ante esta situación el Ministerio tiene que apoyarse en las universidades encargadas del Magisterio para ejecutar una territorialización efectiva de la carrera docente que forme, capacite y actualice educadores rurales in situ.

En cuanto a la motivación de los docentes, además del factor económico, existen otros incentivos que inciden en la calidad académica como son incorporar dentro del horario laboral la capacitación continua en la institución de manera gratuita y consignación de viviendas equipadas a los educadores en las adyacencias de los centros de trabajo (así se evita el ausentismo). Hay que dejar claro que tanto el buen desempeño del educador como muchas de las acciones señaladas con anterioridad están determinadas por la asignación de un presupuesto justo a la educación rural.

La interrelación de todos los elementos mencionados de esa Gerencia Educativa Transformadora se puede visualizar en la gráfica siguiente.



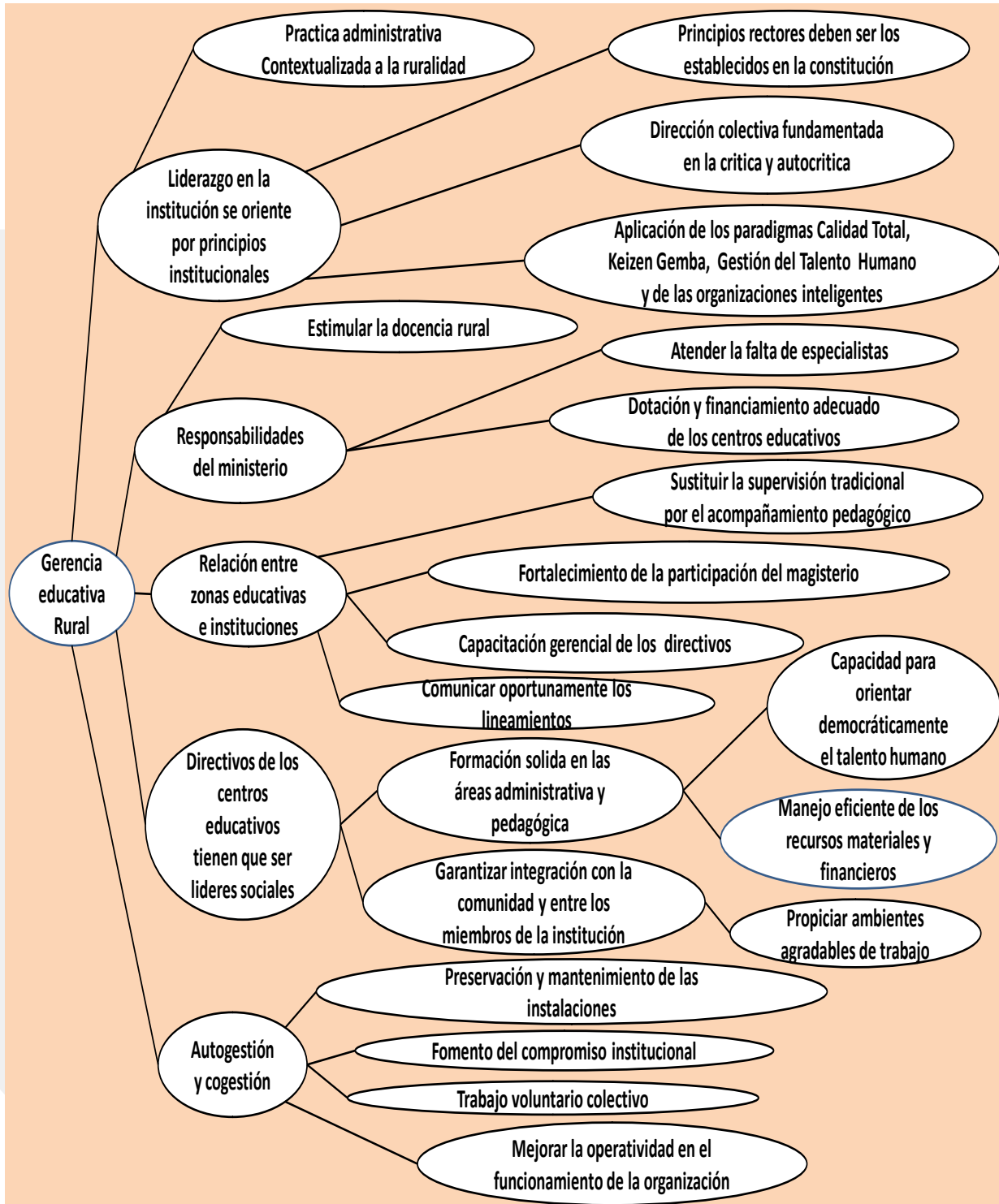


Gráfico 5. Elementos de la Gerencia Educativa Rural Transformadora.

CAPÍTULO VI

PRAXIS PEDAGÓGICA RURAL TRANSFORMADORA



Aspectos generales de la praxis pedagógica rural transformadora

La Educación Rural Transformadora parte de una tesis (detallada en el capítulo III) conformada por la integración de las teorías nueva ruralidad, dialéctica, filosofía de la praxis, transdisciplinariedad, el pensamiento educativo de Simón Rodríguez, educación liberadora, cognitivismo, inteligencias múltiples y bioneuroemoción. Pero para evitar la imposición de conocimientos sin pertinencia dichos referentes fueron contextualizados mediante la aplicación de la categoría dialéctica denominada negación de la negación. De este modo los postulados teóricos mencionados se derivaron de la dialéctica al realizar el contraste a través de la **antítesis** representada por la realidad que expresaron dialógicamente los colectivos involucrados en el hecho educativo rural lo cual validó los planteamientos pertinentes de la **tesis**. Así del contraste e integración emergió como **síntesis** una teoría adecuada a la situación concreta del campo venezolano.

Sin embargo, la **síntesis** teórica escrita en el presente libro resultará válida si se implementa a través de la praxis que implica el proceso como los humanos al resolver sus problemas cotidianos establecen prácticas de manera consciente que cambian de acuerdo a la experiencia para lo cual cumplen con las siguientes etapas: 1º) ejecución de una acción para superar un inconveniente, 2º) reflexión sobre la utilidad de lo ejecutado, 3º) construcción de una orientación teórica útil en la solución de situaciones similares y 4º) comprobación práctica de la teoría elaborada. Solamente así la Educación Rural Transformadora será la teorización continua de la experiencia vivida por los propios actores sociales involucrados en el hecho educativo rural y no una inferencia de extraños.

Ahora bien, el aparato escolar no propiciará la transformación requerida en la ruralidad venezolana con iniciativas improvisadas. Un cambio de esta magnitud requiere por lo menos orientaciones teóricas claras que soporten el hecho educativo. Ciertamente el Ministerio de Educación ha trabajado con intensidad en un diseño curricular adaptado a la propuesta social establecida en la Constitución del 99 aunque todavía falta mucho por hacer en el ámbito rural. La gran debilidad del actual Sistema Educativo Venezolano es la ausencia de políticas educativas específicas para el desarrollo del campo venezolano en función de una Nueva Ruralidad caracterizada por: la equidad, sustentabilidad, humanismo social, preservación de la identidad, productividad, tecnificación y calidad de vida.

Antes de aprobarse la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2009 al hecho educativo en espacios rurales se le consideraba un aspecto más de la formación para el trabajo que simplemente consistía en la enseñanza técnica en las prácticas productivas del campo. Esta concepción impedía atender integralmente la realidad multidimensional del ámbito rural la cual imbrica variables de índole económica, social, cultural, política, psicológica, tecnológica y natural. Pero con la vigente LOE es posible construir una Educación Rural transformadora en Venezuela, solo que no es tan sencillo como anexarle al currículo utilizado en las zonas urbanas los contenidos requeridos en la producción agropecuaria. La tarea es más compleja porque implica promoción del modelo socio-económico emergente, formación del nuevo campesino, sistematización de conocimiento junto a las comunidades y contextualización del diseño curricular a cada realidad concreta.

Para cerrar con los aspectos generales de la praxis pedagógica rural transformadora y pasar a sus orientaciones concretas es necesario dedicar un espacio al principio del estado docente. Este es un tema obligatorio en cualquier planteamiento educativo comprometido con la soberanía nacional que además ha sido el común denominador en la educación venezolana desde la independencia hasta la actualidad. En consecuencia, resulta inconcebible teoría educativa alguna en el país que no se fundamente sobre

está justificada tradición. Acerca de la firme unidad entre Estado y educación Prieto (2006) expresa:

El Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de una escuela de la orientación política del Estado. Si el Estado es fascista, la escuela es fascista. Si el Estado es nazista, la escuela es nazista. Si el Estado es falangista, la escuela es falangista. Y si el estado es democrático, la orientación de la escuela necesariamente tiene que ser democrática (p.27).

Conforme al referido autor la educación es una función del Estado que tiene el propósito de formar a las personas para el desarrollo integral de un modelo social determinado; por tanto las principales justificaciones de Prieto cuando estableció el estado docente fueron: a) evitar la anarquía que se presentaría si existiesen educaciones con pautas sociales distintas dentro de una misma sociedad, b) impedir la posibilidad que cualquiera enseñe sus antojos (inclusive así fuesen vicios), c) garantizar un sistema educativo en el cual todos tengan la oportunidad de estudiar y d) atender el problema productivo.

Orientaciones concretas de la praxis pedagógica rural transformadora

Después de conocer los aspectos generales de la praxis pedagógica rural transformadora, es oportuno describir detalladamente las directrices que fundamentarán la acción pedagógica concreta en el campo y serán a su vez las principales herramientas para construir una educación rural liberadora diferenciada de la urbana. En definitiva el éxito educativo en los espacios rurales depende del cumplimiento de las próximas orientaciones:

1.- Asumir la teorización transformadora como una práctica continua y contextualizada: Sistematizar las experiencias vividas durante la práctica profesional para generar una teoría contextualizada que se aplique posteriormente en la transformación de la realidad educativa concreta. Hay que convertir la teorización en una actividad cotidiana en la cual los conocimientos sean contrastados con los saberes campesinos.

2.- Flexibilidad en la ejecución del currículo: El diseño curricular de la Educación Rural Transformadora tiene que adaptarse al contexto respetando las particularidades culturales y productivas de cada comunidad. Para esto es preciso cumplir con dos condiciones: primero, que los docentes realicen investigaciones sobre la realidad concreta del sitio donde se encuentren laborando antes de ejecutar su práctica profesional; y en segundo lugar involucrar a los campesinos en la formación lo cual permitirá a los estudiantes tener acceso a saberes que representan experiencias útiles en la actividad productiva.

3.- Pedagogía Liberadora: Al sustentar la educación rural transformadora en la educación liberadora se podrá formar desde la práctica productiva mediante un diálogo que parta de la realidad concreta y tenga como propósito superar las carencias de conocimiento que oprimen a los campesinos; así a la par del aprendizaje, también se propiciará la organización de los estudiantes en función del desarrollo socio productivo de las comunidades.

Asumir la educación liberadora significa cuestionar el peso preponderante que durante tantos años tuvieron las teorías pedagógicas conductistas en la educación venezolana. Una educación rural transformadora va más allá de un simple cambio de contenidos, también conlleva transformaciones radicales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente en el terreno de la educación se plantea un debate sobre nuevas concepciones educativas que genera la posibilidad de combinar la

educación liberadora con las inteligencias múltiples, bioneuroemoción y el constructivismo. Gracias a esa integración pedagógica se podrá enseñar con métodos más efectivos que el conductismo.

4.- Transdisciplinariedad: La división del conocimiento en ciencias es una acción arbitraria del hombre, quien agrupa aspectos comunes de la realidad en una disciplina con la intención de especializar la formación de las personas. Sin embargo, en el proceso natural del razonamiento no ocurre esa separación; por el contrario, el cerebro busca relacionar todos los elementos posibles de la realidad para generar una respuesta operativa sobre los fenómenos. Entonces lo adecuado es enseñar con la visión transdisciplinaria porque vincula las diversas áreas del conocimiento durante la interpretación propicia la metacognición.

5.- Formación Integral: Para educar integralmente es primordial consolidar el sistema de estudios sugerido por Simón Rodríguez mediante escuelas técnicas o granjas productivas con dos turnos (mañana y tarde) donde los estudiantes se preparen en las áreas intelectual, científica, cultural, física, psicológica, social y espiritual. Con respecto a esta concepción Montilla y Birch (1990) comentan que según Gramsci el sistema educativo debe circunscribirse en las necesidades sociales y formar un nuevo intelectual que combine lo técnico más lo político en una escuela única que enseñe las nuevas especializaciones partiendo del trabajo como principio educativo base. La comentada interpretación de Gramsci hecha por Montilla y Birchs (1990) se puede apreciar de manera fiel en la próxima cita:

El intelectual propio de la nueva época debe encarnar la síntesis de una formación técnica y humanista que le permita insertarse en el proceso societal como dirigente. Esto es posible porque el puede armarse de una filosofía que le provea una visión de conjunto de la trama social. Para Gramsci, intelectual equivale a ser técnico y político (Intelectual=técnico+político).

La propuesta educativa de Gramsci, delineada arriba, es la escuela única. Ella formará la base de las futuras especializaciones y tendrá como principio educativo el trabajo. Se trata, entonces, de la integración entre trabajo manual y trabajo intelectual, ciencia y producción, escuela y sociedad (p.108).

6.- Aprendizaje significativo: El sentido práctico de los contenidos es más fácil de identificar en la educación rural gracias a la actividad productiva, proximidad con la naturaleza y cultura local. Estos tres factores crean condiciones especiales para que los docentes orienten a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que apoyado en las nociones previas adquiridas en su contexto les permita descubrir las aplicaciones concretas tanto de saberes como conocimientos. En la Educación Rural Transformadora se debe propiciar la comprensión por encima de la memorización, demostrando la utilidad práctica de lo enseñado en la vida cotidiana en el campo.

7.- Proceso dialógico: Es imprescindible el intercambio tanto de saberes como conocimientos entre docentes, educandos y comunidad. En la dialógica además de los aportes del docente se asume que también los educandos conocen sobre el tema en estudio. Por ende, el educador facilita un diálogo en el cual se integran teoría general con experiencias concretas de lo estudiado para contextualizar un aprendizaje fundamentado en las vivencias y el capital cultural.

8. Enseñar la autogestión: El aprendizaje de la autogestión desarrolla una actitud emprendedora en los estudiantes y fomenta la preservación de los bienes públicos lo que garantiza un mayor rendimiento de la inversión pública. En este orden de ideas, incentivar la autogestión en los estudiantes contribuye a mejorar la situación socioeconómica rural en el mediano plazo. Al respecto Núñez (Ob Cit) señala "Las necesidades educativas de organización comunitaria... Incluye formación de los niños y niñas

para la creación y administración de cooperativas, agroindustrias, organizaciones de productores, microempresas, etc.” (p.66).

9.- Educar desde la actividad productiva: La actividad productiva del campo es una práctica pedagógica transdisciplinaria que incorpora saberes, promueve valores, resulta amena para los educandos, fomenta el apego hacia la ruralidad, genera aprendizaje significativo, dialógica, liberadora, especializada y contribuye en la socialización de las personas. Definitivamente, la Educación Rural Transformadora exige un currículo que además de preservar la identidad de las comunidades rurales dé una especial consideración a la preparación técnica.

10.- Promover el trabajo colectivo: El trabajo colectivo es un instrumento del poder popular útil en la solución de los problemas sociales desestimado en ocasiones por los campesinos venezolanos. Por esta razón es fundamental implementar el Servicio Comunitario a lo largo de toda la educación media rural a través de actividades vinculadas con: el desarrollo endógeno, mantenimiento de las instituciones, operativos sociales, eventos culturales, jornadas recreativas, entrenamiento deportivo, capacitación técnica, convivencias y organización de actos institucionales.

11.- Formación del apego al medio rural: El amor al campo se cultiva desde preescolar con la ejecución de prácticas agropecuarias, actividades recreativas al aire libre e incentivando la cultura autóctona. Sin embargo, lo determinante en la enseñanza del apego al medio rural radica en que los educadores demuestren en todos los espacios la pasión hacia el campo para modelar el compromiso con la ruralidad en los estudiantes quienes de seguro con el tiempo emularán esa aptitud que observaron en sus docentes.

12.- Principios de conservación y preservación ambiental: Convertir la bioética en uno de los principios morales básicos de los educandos es un factor importante para el desarrollo sustentable y endógeno. La bioética implicará en un futuro no muy lejano la posibilidad de incrementar la producción agropecuaria en el campo venezolano con un modelo sustentable apoyado en la tecnología popular e insumos agropecuarios naturales fáciles de obtener en el país a bajo costo (como los biocontroladores).

13.- Actividades pedagógicas motivadoras basadas en las potencialidades de los educandos: Los docentes más que transmisores de conocimientos deben facilitar un proceso de aprendizaje divertido que combine la psicología constructivista con las inteligencias múltiples en una pedagogía caracterizada por incentivar los talentos de cada estudiante. Para ello es necesario fortalecer la planificación educativa mediante sesiones de trabajo todos los viernes, entre los educadores y un especialista en el área con la finalidad de estructurar científicamente las actividades académicas de la próxima semana.

14.- Instaurar los valores de la Nueva Ruralidad venezolana: Es tarea de la Educación Rural consolidar en el campesino los valores necesarios para construir una sociedad rural justa y afianzar el compromiso con el campo. En el ámbito axiológico lo que se pretende concretamente es formar desde las instituciones del subsistema de educación básica al nuevo campesino cuya estructura moral esté constituida por los valores: concepción bioética de la vida, amor al prójimo, unidad familiar, amistad, preservación de los bienes, respeto, institucionalidad, honestidad, solidaridad, trabajo colectivo, cooperación, patriotismo, equidad de género, apertura subjetiva (simpatía) hacia los demás, dialógica, democracia popular, introspección, devoción por el trabajo productivo, preservación del patrimonio público, disciplina, igualdad, identidad cultural sólida y sobre todo apego al medio rural.



15.- Capacitación tecnológica: Los estudiantes tienen que manejar las herramientas tecnológicas requeridas para incrementar la productividad en el campo. Una ventaja en este sentido es que las últimas generaciones (incluso en los espacios rurales) nacieron en medio de la informática con equipos tecnológicamente superiores a las computadoras de escritorios. Sin lugar a dudas la dinámica económica mundial impuso el uso de nuevas tecnologías a fin de familiarizarlos con los procesos productivos del futuro. Por lo tanto, los docentes rurales deben comprender que los estudiantes de hoy en día poseen competencias distintas las cuales en lugar de ser cuestionadas requieren ser canalizadas mediante una didáctica apoyada en los dispositivos móviles, laptops y tabletas.

16.- Fomentar el capital cultural: La realidad multicultural del país exige convertir en contenidos educativos los saberes y prácticas sociales rurales que contribuyan al desarrollo rural. En efecto, dado que la mayor riqueza cultural de Venezuela se encuentra en las comunidades campesinas a la Educación Rural Transformadora le corresponde la tarea de promover ese Capital Cultural que representa conocimiento autóctono y pertinente tal como lo establece el IICA (2000) en la próxima cita:

Es necesario rescatar y fortalecer la cultura rural para sustentar las estrategias de desarrollo local. Esta cultura es producto de las raíces étnicas, de los procesos colonizadores y de las comunidades campesinas; representan valores, formas de organización, y solidaridad, expresiones democráticas, éticas, sistemas productivos y tecnológicos, creencias, expresiones estéticas y artísticas que confieren identidad y diversidad cultural a las comunidades locales (p.13).

17.- Trascender las aulas de clases: Es fundamental utilizar nuevos espacios de aprendizaje como las unidades de producción, la naturaleza, el tractor, los diálogos con la gente. Únicamente así se consolidará la identidad del campesino, evitará el desarraigo, formará en el área agropecuaria e investigará en el marco de la práctica pedagógica. Otro escenario de aprendizaje relevante son los eventos institucionales en los cuales se debe incentivar la participación de los estudiantes al darles el carácter de clases participativas evaluadas con actividades que propicien el desarrollo del análisis y refuercen el conocimiento sobre el motivo de cada evento.

La vinculación de todos los componentes involucrados en la praxis pedagógica rural transformadora se expresa gráficamente a continuación:

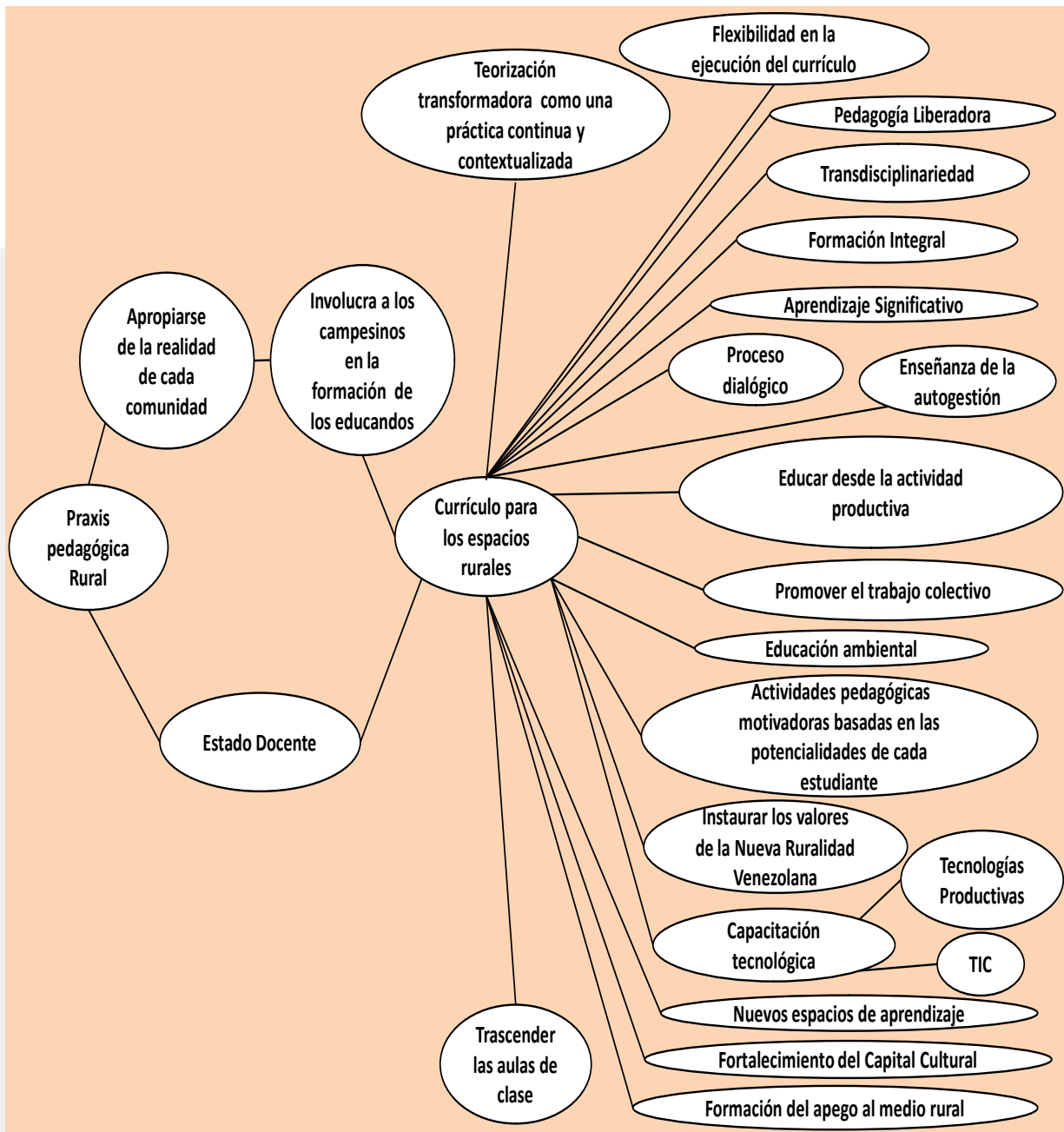


Gráfico 6. Componentes de la praxis pedagógica rural transformadora.

CAPÍTULO VII

LA INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN RURAL



La investigación educativa necesaria en la transformación rural

Durante años se ha pretendido interpretar la realidad del campo venezolano bajo teorías del occidente que en muchas ocasiones no resultaron pertinentes. A pesar de la utilidad de algunos referentes foráneos para el desarrollo rural, lo acertado es buscar un conocimiento local que surja de una investigación contextualizada la cual integre las teorías generales con los saberes de las comunidades campesinas mediante una dialógica cuyo propósito sea transformar la ruralidad.

Entonces, la investigación debe ser un proceso cotidiano de aprendizaje significativo que involucre estudiantes, docentes y campesinos. En este sentido, la investigación-acción transformadora es el método más adecuado ya que el conocimiento es construido en un diálogo colectivo sobre la realidad concreta y con la finalidad de resolver los problemas presentes en las comunidades. Es más la investigación acción transformadora ofrece desde la sistematización de la práctica cotidiana, la posibilidad de generar cambios en la educación rural que garanticen la vigencia de la labor docente y un funcionamiento institucional adecuado a la dinámica social.

Pero convertir la investigación en una actividad accesible al pueblo requiere superar el criterio que la considera un proceso intelectual reservado a la élite académica para asumirla como una práctica accesible a docentes, estudiantes e incluso comunidad en general. La materialización de esta concepción implica establecer en cada institución una coordinación de investigación y formación continua que promueva una inventiva apoyada en el registro de la experiencia educativa. Así se podrá incorporar elementos externos a la realidad concreta del campo sin alterar la identidad autóctona.

En otras palabras, las investigaciones realizadas en las instituciones educativas producirá teorías contextualizadas siempre y cuando: a) partan de la sistematización de las experiencias; b) se establezcan centros de investigación en las instituciones educativas; c) propicien intercambios de experiencias, saberes y conocimientos; d) involucren a docentes, estudiantes y comunidad; e) publiquen los resultados para que estén a la disposición de quien los requiera (preferiblemente en una base de datos a la cual se acceda por la página del ministerio); f) apliquen los planteamientos de las mejores investigaciones; y g) incentiven al investigador con financiamiento, descargas académicas y capacitación en las más novedosas tendencias investigativas.

La investigación educativa necesaria para construir la Nueva Ruralidad, explicada anteriormente, se resume en el gráfico 7.

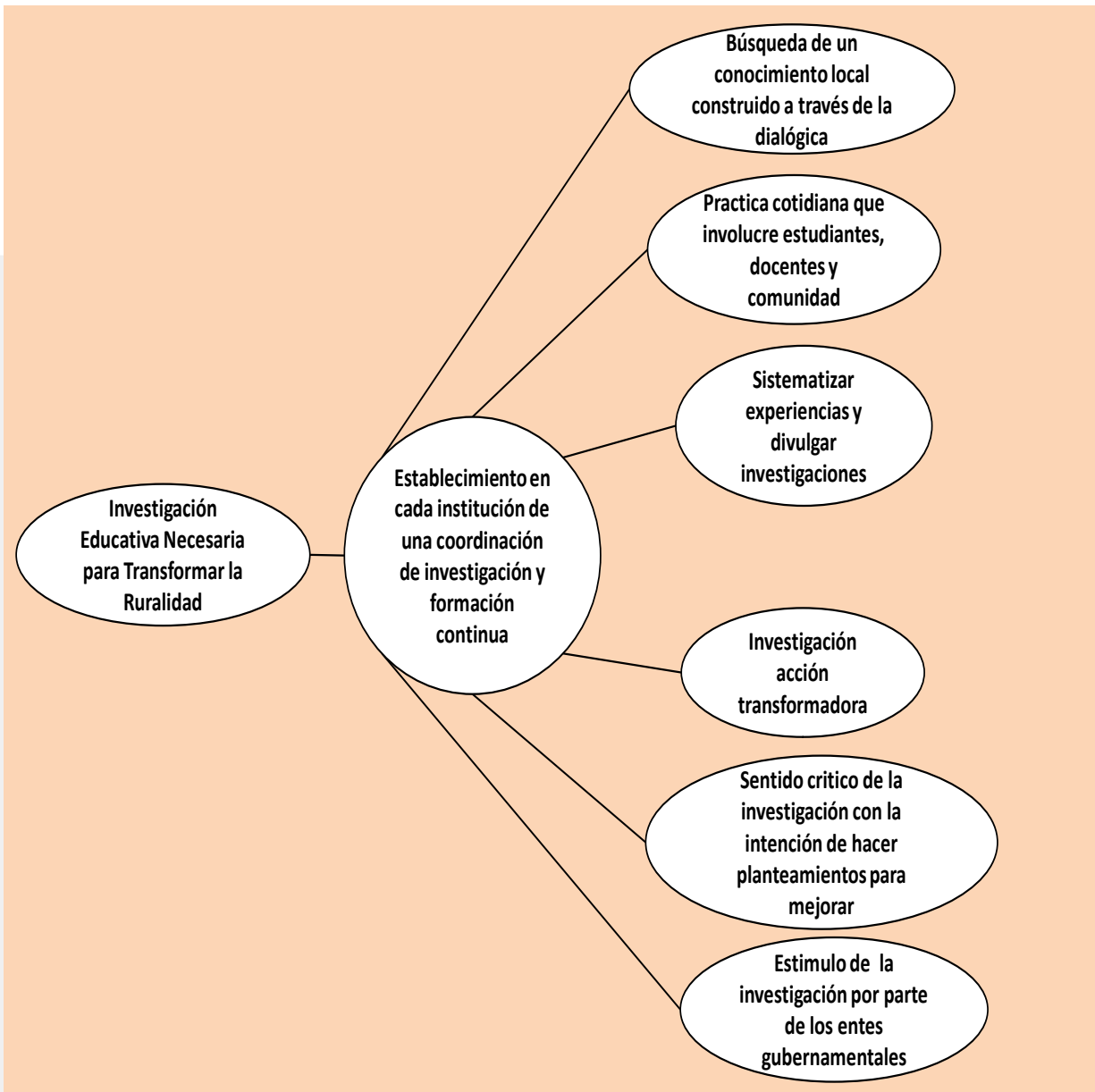


Gráfico 7. Características de la investigación educativa necesaria en la transformación rural.

La praxis investigativa de la educación rural transformadora

Únicamente a partir de la praxis se podrá construir una teoría educativa rural contextualizada sustentada en la participación comunitaria y no en la interpretación individual del investigador. Para ello es necesario recurrir al paradigma sociocrítico con su respectivo método de la investigación acción participativa (IAP). Así el educador podrá ser un protagonista más de la realidad investigada que registra el conocimiento construido colectivamente y genere teoría con la finalidad de mejorar la situación del campo. Esa investigación transformadora a la cual se hace referencia posee unas orientaciones metodológicas descritas en el presente capítulo y se inscribe dentro de la lógica que se ilustra a continuación:



Gráfico 8. Ruta del conocimiento seguida por la praxis investigativa de la educación rural transformadora.

El paradigma socio crítico

Para explicar el paradigma sociocrítico se recurre a Jürgen Habermas, uno de los principales representantes de la escuela de Frankfurt (centro académico donde se originó la corriente sociocrítica a partir del año 1924). El mencionado autor considera que el lenguaje es el fundamento de la racionalidad en los ámbitos teleológico (cognitivo-práctico), normativo, formación de la personalidad, sistematización del conocimiento o incluso valoración estética. Habermas (1998) señala que toda acción social es sometida a crítica por el colectivo en el cual se desenvuelve una persona, por ende los emisores deben lograr un consenso con los oyentes o receptores del mensaje. Bajo esta visión la racionalidad posee las siguientes características:

1. No es totalista porque la determinan unas condiciones concretas (históricas y culturales).
2. Primero se establece una forma de argumentación racional general según el tipo de discurso que puede ser práctico (teleológico), normativo (moral), relacionado con la sistematización de conocimiento (artículos científicos), explicativo (la causa de esto es) y valorativo (me parece o no); para luego reconocer los elementos culturales concretos del ámbito socio-cultural en el cual se desenvuelve el actor social en un momento determinado, a fin de comprender la realidad del contexto.

De acuerdo a Habermas (Ob Cit) el hombre nace en un marco socio-cultural que determina sus actos y mediante el lenguaje existente en dicho espacio se configura su racionalidad. Pues sí, el lenguaje es una elaboración cultural previa al nacimiento de la persona y tiene como propósito propiciar un consenso comunicativo o conservación del sistema social. Pero para favorecer dicho consenso social existen unos postulados universales denominados (por el citado representante del paradigma sociocrítico) mandatos del lenguaje los cuales son: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad.

Los métodos para teorizar desde la praxis

En el paradigma sociocrítico se pueden combinar los métodos de la Investigación Acción Participativa (IAP) y el hermenéutico, cuando además de transformar se desee teorizar. Resulta difícil, por no decir imposible prescindir del método hermenéutico al investigar. Con respecto a esto, Martínez (2011) asevera que "el método básico de toda ciencia es- como ya señalamos- la observación de los datos o hechos y la interpretación (hermenéutica) de su significado. La observación y la interpretación son inseparables" (p.100).

Una vez conocida la importancia de la hermenéutica en el hecho investigativo es oportuno definirla, para ello el próximo cuadro ayudará a construir un concepto sencillo desde distintos tipos de fuentes.

Cuadro 7
La hermenéutica

Fuente	Definición
Hernán (2007)	Método para la interpretación de un texto. Originalmente significaba el arte de interpretar las sagradas escrituras. A Partir de Dilthey, es el método para comprender el significado de los textos históricos y demás obras del espíritu humano. Consiste en una interpretación basada en el previo conocimiento de los datos históricos, filológicos, etc., de la realidad que se trata de estudiar (p.82).
Packer (1985)	Heidegger propuso que la fenomenología hermenéutica es el método de investigación más apropiado para el estudio de la acción humana. Este método es un desarrollo innovador de la fenomenológica de Edmund Husserl (por ejemplo, 1931). La Hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica (p.3).
Hurtado y Toro (2005)	...la definición de Dilthey según la cual la hermenéutica es “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” y el mismo completa diciendo que la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos. Así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte. (Hurtado León y Toro Garrido, p.101).

Nota: Cuadro elaborado con información tomada de: Diccionario de Filosofía, 2007; Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de Cambio, 2005; y La Investigación Hermenéutica en el Estudio de la Conducta, 1985.

De acuerdo a las ideas anteriores se puede decir que la hermenéutica surgió en la antigua Grecia como el procedimiento usado para el estudio de los textos, sobre todo los de carácter religioso. Pero, entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX Dilthey la convirtió en el método que permite interpretar los fenómenos sociales desde adentro de estos; sin imponer elementos teóricos, a través de un proceso al cual denominó Círculo Hermenéutico que consiste en comprender la relación bidireccional del todo con sus partes mediante la secuencia de las fases entendimiento, explicación y aplicación.

Ahora bien, para ser realmente consecuente con todo lo escrito en capítulos anteriores no es suficiente el método hermenéutico. Es obligatorio asumir también el método que Paulo Freire denominó investigación participativa, participante o acción. Solo así las comunidades rurales serán protagonistas en la construcción de su educación. Para Murcia citado por Hurtado y Toro (2005) la investigación-acción (IA) se entiende como “diversos esfuerzos por desarrollar enfoques investigativos que impliquen la participación de las personas que hayan de ser beneficiarias de la investigación y de aquellos quienes ha de hacerse el diseño, la recolección y la interpretación de la información” (p.183).

Un aspecto importante de precisar es identificar el tipo de Investigación Acción cónsono con una postura crítica. Hurtado y Toro (ob. cit.) mencionan que la investigación-acción puede dividirse en dos tendencias. Primero se encuentra una corriente denominada investigación-acción-reproductora cuyo principal representante es Kurt Lewin; y en segundo lugar está una investigación acción participativa que aspira impulsar cambios de la estructura social en la cual se inscriben J.C. Mariategui, Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Si en realidad se pretende construir una nueva ruralidad hay que circunscribirse en la corriente de la Investigación Acción Participativa (IAP) por ese marcado sentido transformador que se sustenta en los siguientes elementos:

1. Gran influencia de los clásicos marxistas.
2. Asume ideas de Piaget y Freud.
3. Uso de herramientas propias de la sociología y la antropología como la observación participante y experimentación-intervención.
4. Consideración de las críticas hechas por la Escuela de Frankfurt al positivismo.
5. Asume la investigación militante propia de los partidos de izquierda.
6. La metodología de la inserción en el compromiso social que significa la combinación del compromiso político del investigador con la participación de los colectivos en la construcción del conocimiento.

Como se puede observar la Investigación Acción Participativa es la herramienta ideal para producir el conocimiento necesario en la construcción de una nueva ruralidad puesto que permite combinar investigación contextualizada, acción transformadora de la realidad desde la praxis, compromiso social y participación protagónica de los campesinos.

Las técnicas participativas más convenientes en la recolección de información

Las técnicas cualitativas de investigación son las principales herramientas con que cuentan los docentes rurales al momento de sistematizar las experiencias pedagógicas que sirven de soporte en la definición de los contenidos educativos, la planificación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Además es necesario trascender el paradigma positivista tradicionalmente usado en el desarrollo del campo porque subestima la participación campesina en la construcción de conocimiento y por ende conlleva al diseño de políticas descontextualizadas. La pertinencia de los diseños cualitativos de investigación en la educación rural se puede apreciar en palabras de Sabino (2000):

En las ciencias sociales el objeto de estudio es muchas veces, el propio sujeto humano, complejo y singular, cargado con su propia historia, irreductible casi a cualquier tipo de simplificación que no lo mutile arbitrariamente. En todo caso, el es siempre el punto de referencia directo o indirecto, imprescindible para la comprensión profunda de los problemas. Los diseños cualitativos, exclusivos de este campo del conocimiento intentan recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Lo íntimo, lo subjetivo, por definición difícilmente cuantificables, son el terreno donde se mueven por lo tanto los métodos cualitativos (p.75).

Dado que la metodología recomendada integra la IAP con la Hermenéutica se atenderán tres técnicas cualitativas utilizadas en la recolección de información: a) la entrevista a profundidad, propia del método hermenéutico; b) los grupos focales que corresponden a la Investigación Acción; y c) la observación participante, válida en ambos métodos. Se entiende como entrevista a profundidad al dialogo abierto orientado por preguntas generadoras, diseñadas por el investigador de acuerdo a los propósitos del estudio, las cuales responde un informante clave con la suficiente libertad para expresar toda su visión sobre la temática consultada.

Teniendo en cuenta que el paradigma de investigación reivindicado es el sociocrítico se profundiza en la técnica de los grupos focales que según Leal (2005) se pueden definir como:

...una técnica de investigación social que trabaja con el habla, en la situación discursiva que el grupo crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre si al sentido social. Constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en una situación grupal compartida. Sigue la siguiente metodología: El discurso humano es dirigido por reglas

y estructurado internamente; se da en el contexto socio-histórico en la realidad política, social y personal y el discurso por sí mismo incorpora elementos de los contextos en los que se desarrollara (p.116).

Los grupos focales o Focus Group permiten contrastar la tesis que representan los referentes teóricos de una determinada temática y la antítesis conformada por las opiniones que al respecto tengan los colectivos. Así surge como síntesis una teoría contextualizada gracias a la mediación que hace el investigador del diálogo entre los referentes teóricos y el saber de los colectivos. Por ende los Grupos Focales significan una herramienta metodológica consecuente con los principios filosóficos de praxis y dialéctica. Cuando emerge la teoría de la dinámica social, se satisface la praxis y al aplicarse la Ley de la Negación de la Negación (tesis contra antítesis origina una síntesis) se cumple con la dialéctica.

Para cerrar con lo relacionado a las técnicas cualitativas de investigación no se puede obviar la observación participante que se caracteriza de acuerdo a Leal (2005) por una "...interacción entre el investigador y los grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y se fundamenta en el principio de convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga" (p. 115). Esta técnica es esencial en los paradigmas sociocrítico e interpretativo puesto que rompe con la dicotomía entre objeto y sujeto al incorporar de forma automática la interpretación intersubjetiva de las observaciones hechas por el investigador.

Proceso metodológico de la investigación transformadora

La integración de la hermenéutica con la investigación acción participante da origen a una hibridación metodológica que aborda, transforma y teoriza la realidad en las siguientes once etapas: a) selección del problema; b) diseño general del proyecto; c) análisis de aproximación al problema; d) determinación de las intencionalidades investigativas; e) revisión de los referentes teóricos; f) definición de escenario y coinvestigadores; g) selección de técnicas e instrumentos; h) recolección de información necesaria en la construcción del plan de acción; i) categorización y estructuración de la información; j) diseño y ejecución del plan de acción; y k) interpretación. A continuación se explica cada una de estas fases.

1.- Selección del problema: Las inquietudes científicas surgen en los investigadores cuando se encuentran situaciones insatisfactorias, es en ese momento que inician las investigaciones transformadoras para resolver los problemas.

2. Diseño general del proyecto: El investigador hace una primera aproximación a la realidad que se pretende transformar apoyado en la opinión de personas involucradas. Este primer encuentro cuyo carácter es exploratorio garantiza la construcción de un boceto general del problema dialógicamente por un lado y por otra parte permite identificar los elementos para trazar el curso de acción que materializara el trabajo final de la investigación (costos, identificación de coinvestigadores, programación de actividades, etc.).

3. Análisis de aproximación al problema: En un dialogo con los actores sociales se profundiza en el estudio del problema procurando trascender lo meramente exploratorio para generar una comprensión integral sobre el funcionamiento del fenómeno en la cual se identifican relaciones de causalidad entre efectos y síntomas.

4. Determinación de las intencionalidades investigativas: Con toda la información obtenida

en las tres etapas anteriores se definen intencionalidades investigativas que ocupan el lugar de los objetivos, hipótesis o propósitos establecidos en otros tipos de investigaciones. Se usa la denominación de intencionalidades investigativas porque la IA requiere flexibilidad para incorporar los elementos surgidos de forma imprevista en los diálogos y la practica; al ser amplias las intencionalidades recogen lo que aparezca en el devenir investigativo sin necesidad de hacer cambios profundos del proyecto ante hallazgos inesperados.

5. Revisión de los referentes teóricos: Se realiza una investigación documental relacionada con el área temática del problema que se pretende resolver en la cual se consulta y registran citas de investigaciones previas, autores, teorías y leyes. Estos referentes además de servir como orientaciones generales para el desarrollo de la investigación representan las Tesis teóricas externas que se pretenden contextualizar al ser contrastadas con las opiniones de los actores sociales.

6. Definición del escenario y coinvestigadores: Se delimita el espacio donde se llevará a cabo la investigación (escenario) y seleccionan las personas (coinvestigadores) que proporcionaran la información necesaria. Para Martínez (2006) “la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta o interesa profundamente)” (p.222). En la metodología sugerida en el presente libro no se considera a los colaboradores como informantes claves. Se les valora aún más al darle la condición de coinvestigadores que en un ejercicio dialógico con el investigador y desde la misma praxis hacen los aportes fundamentales a la construcción teórica.

7. Selección de técnicas e instrumentos: Se establecen las herramientas metodológicas para recolectar información que se adecuen a las intencionalidades investigativas y naturaleza de la problemática.

8. Recolección de información necesaria en el diseño del plan de acción: En este momento el investigador se sumerge dentro del problema al punto de volverse parte de la situación estudiada para recopilar con las técnicas e instrumentos seleccionados los elementos que requiere en la construcción del plan de acción con el cual orientara el curso de acción transformador de la realidad.

9. Categorización y estructuración de la información: Con lo información recopilada se identifican las categorías y subcategorías que servirán para diseñar posteriormente el plan de acción. La categorización consiste en asociar las ideas principales de los coinvestigadores sobre la realidad con palabras o frases, al hacer esto se obtienen un conjunto de conceptos Según Martínez (2006) categorizar es “clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática” (p. 268). El mismo Martínez (Ob Cit) establece que en ese proceso el investigador debe partir de la menor cantidad de categorías preestablecidas.

Simultáneamente con la categorización también se desarrolla el proceso de estructuración al identificarse el vínculo entre las subcategorías y categorías en una matriz que se recomienda llenar conforme a lo sugerido por Martínez (2006) quien plantea “el mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías generales y comprensivas” (p.276). Posteriormente se procede a graficar las relaciones de cada categoría con sus respectivas subcategorías en figuras semejantes a los árboles en las cuales ramas más pequeñas se derivan de mayores.

10. Diseño y ejecución del plan de acción: Con fundamentación en la categorización y estructuración se procede a comprobar de forma práctica las intencionalidades investigativas a través de un plan de acción cuyo propósito es transformar la realidad. Cabe destacar que tanto en la ejecución del plan de acción como al evaluar las transformaciones generadas después de finalizarlo se registra toda la información relevante para retroalimentar la categorización y estructuración realizadas previamente.

11. Interpretación: Finalmente se procede a contrastar y teorizar. Por contrastación se entiende a la comparación entre la información obtenida de la realidad en cada categoría con sus respectivos referentes teóricos y la teorización consiste en establecer la interpretación intersubjetiva del investigador la cual imbrica el resultado de la contrastación con su opinión personal. En cuanto a la teorización se puede decir que esta cierra el ejercicio interpretativo para exponer los resultados de una investigación en un momento específico e implica una práctica creativa compleja. Sobre lo cual Martínez (2006) comenta:

La mayoría de los investigadores manifiestan dificultades en describir que es lo que hacen cuando teorizan; pero un análisis cuidadoso de sus actividades mentales hará ver que son similares a las actividades cotidianas de una persona normal: las actividades formales del trabajo teorizador consisten en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y relaciones entre ellas (p.279).

En definitiva, tal como lo evidencia la cita anterior, la metodología propuesta en este capítulo forma parte de la cotidianidad del docente rural y significa una herramienta científica para resolver los problemas educativos a los cuales se enfrenta mediante la generación de una teoría caracterizada por: a) trascender la interpretación del investigador puesto que es una elaboración colectiva; b) ser el resultado de la práctica concreta; c) validada a través de su aplicación; y d) establecer orientaciones útiles en la solución de situaciones futuras similares.

CAPÍTULO VIII

EL DOCENTE RURAL TRANSFORMADOR



Condiciones del docente rural transformador

Este capítulo final sintetiza todo el libro en la propuesta de ese docente transformador que llevará a cabo el cambio educativo en el medio rural venezolano. La situación económica nacional exige como educadores rurales a campesinos profesionales formados integralmente para orientar el desarrollo del campo hacia la Nueva Ruralidad mediante una praxis pedagógica liberadora contextualizada que rescate lo mejor del pasado autóctono e incorpore lo pertinente del conocimiento actual con modelos de enseñanza motivadores los cuales respondan a las potencialidades de las comunidades y educandos.

Para nadie es extraño que la educación tiene los propósitos de preparar a las nuevas generaciones hacia la madurez social, cimentar las bases de una sociedad justa, generar el conocimiento esencial en el avance científico y proporcionar a los individuos las herramientas necesarias en su desarrollo personal. Sin embargo, en el caso del campo el compromiso de la tarea educativa es aún mayor porque le corresponde al medio rural garantizar la seguridad agroalimentaria de un país. Por lo tanto, la sociedad venezolana demanda un docente comprometido con el cambio social cuya principal fuerza motivadora sea la vocación.

Aunque de nada sirve para la práctica una idea abstracta sobre la vocación del docente rural. En consecuencia, es conveniente definir dicha categoría como la aptitud del educador que labora en espacios rurales constituida por la honestidad, responsabilidad, capacidad de sacrificio, paciencia, preocupación por el bienestar de los estudiantes, compromiso institucional, disposición al fortalecimiento de su formación, promoción del desarrollo comunitario y apego hacia el medio rural. Es preciso señalar que de los rasgos mencionados anteriormente la gran diferencia con respecto al ejercicio de la profesión docente en contextos urbanos está en el apego del educador hacia el medio rural el cual comprende amor a la naturaleza, agrado por las actividades productivas del campo y vínculo con los campesinos.

Además de la vocación el docente rural venezolano para poder cumplir de forma exitosa con su función en el marco de la turbulenta dinámica del siglo XXI también requiere entre sus condiciones: disposición al cambio, pensamiento innovador, actitud autocrítica, reconocer las expectativas tanto de la sociedad como del gobierno en materia educativa, creatividad, dominio de las Tic, capacidad de adaptación, pensamiento flexible, tolerancia, respeto a la diversidad, asertividad, previsión, bondad, dialógica, proactividad y aptitud analítica.

Roles del docente rural transformador

Una educación rural transformadora exige un docente formado integralmente. Únicamente así las instituciones educativas trascenderán el funcionamiento tradicional, burocrático y desvinculado del entorno. Las responsabilidades del educador en el campo van más allá de la transmisión de conocimiento e implica un trabajo transformador cuyo fin sea promover el desarrollo humano en la comunidad campesina donde se encuentre inserto. Para esto en su práctica profesional tendrá que cumplir con los siguientes roles: investigador, docente, gerente, líder comunitario, orientador, promotor cultural y productor agropecuario.

Investigador

El docente debe ser un investigador capaz de sistematizar sus experiencias y los saberes de los campesinos. Por ello tendrá que convertirse en un miembro más de la comunidad donde trabaja

apropiándose del contexto sociocultural de la localidad. Solamente así podrá dar una enseñanza adecuada a las necesidades y potencialidades del espacio en el cual se encuentre. Con este propósito fue diseñada la metodología sugerida en el capítulo anterior que al integrar la Investigación Acción Participativa y el método Hermenéutico permite generar una teoría desde el ejercicio de la docencia para mejorar la práctica educativa. Acerca de ese rol del educador como investigador Martínez (2011) indica:

...docente-investigador de su propia praxis en la medida en que alcancemos estas metas u objetivos parciales:

- a) formar y desarrollar un docente reflexivo en la acción y en la cotidianidad del aula de clases,
- b) vincular la teoría y la práctica del docente con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.... (p.245).

Incluso esa conversión del educador tradicional a un docente-investigador no es tan complicada dentro del método de la IA según lo expresado por Martínez (ob. cit.) a continuación:

...la investigación-acción en el aula considera que todo docente, si se dan ciertas condiciones es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas; es más, afirma que los buenos docentes hacen esto en forma normal, como una actividad rutinaria y cotidiana. Lo que la metodología de la IA en el aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico, es decir, que reúna los requisitos de una "investigación científica"... (p.239).

El párrafo citado antes demuestra que la investigación no es una práctica desconocida por el educador, quien con frecuencia en su ejercicio profesional busca información para elaborar la planificación educativa, preparar las clases o evaluar el desempeño estudiantil. Con la Investigación Acción Participativa lo único nuevo que incorporara el docente a la práctica investigativa que rutinariamente lleva a cabo es la sistematización de sus acciones.

Docente

La enseñanza por proyectos exige al educador rural no solo una sólida formación en el área de conocimiento en la cual se desempeñe sino también dominio de una planificación pedagógica que garantice un aprendizaje significativo, contextualizado, transdisciplinario y considere el desarrollo de las competencias necesarias en las actividades productivas. La idea es hacer de la docencia una práctica motivadora para los educandos al combinar la peculiar creatividad del educador rural, las bondades propias del medio y el uso de las TIC. Cabe destacar que el ejercicio de la docencia en el campo va más allá de los estudiantes escolarizados pues también corresponde atender a las comunidades en diversos aspectos de la Nueva Ruralidad a través de una pedagogía social liberadora.

Junto a lo anterior el docente rural tiene la obligación de inculcar en sus educandos los valores necesarios para convertirlos en protagonistas de una Nueva Ruralidad venezolana. No obstante, esta tarea no la logrará el educador nada más con discursos de ética en el salón de clases, deberá demostrar en la práctica consecuencia con los valores promovidos ya que los estudiantes tienden a modelar el comportamiento de sus docentes. En virtud de ello, pregonar con el ejemplo resultará muy útil especialmente cuando se pretenda fomentar el apego al medio rural.

Gerente

La gerencia no es algo extraño para los docentes rurales quienes a veces de forma inconsciente la usan como herramienta principal en la superación de las dificultades propias de la praxis educativa. Por consiguiente, la práctica administrativa realizada por el educador rural corresponde con la de un gerente porque a la par de gestionar recursos (conseguirlos) también se ve en la necesidad de diseñar estrategias que garanticen las acciones más certeras al momento de enfrentar los problemas cotidianos a los cuales se enfrenta en su práctica profesional. Ahora bien, con la Educación Rural transformadora hay que consolidar un modelo de gerencia educativa vanguardista orientado hacia la calidad académica y transformación socio productiva.

En consecuencia, tal como se esgrimió en el capítulo V el profesional de la educación en espacios rurales debe realizar una gerencia participativa que combine los principios constitucionales con las teorías calidad total, mejoramiento continuo, organizaciones inteligentes y la gestión del talento humano. Asimismo, el docente rural en su rol de gerente tanto en el aula como fuera de ella requiere las siguientes condiciones: transformador, reflexivo, crítico, futurista, manejo adecuado de cada área del proceso administrativo (planificación, organización, dirección y evaluación), innovador, proactivo, dialógico, habilidades en el desarrollo del trabajo en equipo y comprometido socialmente.

Líder Comunitario

No es casual que muchos dirigentes políticos sean educadores, la sociedad los reconoce como líderes. Por ello les corresponde guiar a los campesinos hacia su transformación mediante un liderazgo institucional que parta de la constitución, el plan de la patria, directrices ministeriales, principios de la Nueva Ruralidad y acuerdos establecidos por los colectivos. Es importante destacar que el líder natural para dirigir la integración entre institución y comunidad es el docente quien se encuentra en la obligación de convertir a los establecimientos educativos en los centros de desarrollo rural.

Por su parte, los directivos de liceos y escuelas rurales del siglo XXI tienen la misión de ponerle fin a la concepción tradicional de dirección. En los inicios del nuevo milenio se recomienda que los principales ejecutivos en lugar de ser jefes se consideren líderes institucionales arquitectos de la estrategia organizacional y responsables de una integración armónica entre los miembros de la organización. Desde esta perspectiva no existen super gerentes; sino líderes que toman decisiones apoyados en una dirección colectiva cuya diferencia con cualquier otro trabajador radica en ser los encargados de preservar el patrimonio público, garantizar el éxito institucional y promover la Nueva Ruralidad.

Orientador

Le compete a los docentes encargarse de aspectos relacionados con la enseñanza del hogar; puesto que en la actualidad muchos niños y jóvenes del campo no reciben una adecuada atención en sus casas ya sea porque sus padres disponen de poco tiempo, desestiman la importancia de esa responsabilidad o no saben cómo ejercer su rol. Por esa razón es vital para la sociedad rural atender integralmente a los educandos junto a su familia mediante convivencias, visita a los hogares y en otros espacios donde además de tratar el comportamiento de los chicos se reflexione sobre la educación necesaria en la casa. En pocas palabras, el mayor aporte que pueden hacer los docentes rurales como orientadores está en la formación de los padres y representantes.

Promotor cultural

La preservación de la identidad autóctona en las comunidades campesinas es fundamental en el fortalecimiento del apego hacia el medio rural. Ante esta situación le atañe a los docentes promover la cultura local en sus educando no solo a través de simples actividades académicas o institucionales sino que en su cotidianidad el educador debe manifestar espontáneamente los rasgos de un habitante de la zona no contradictorios con su perfil profesional. Igualmente, los docentes rurales tienen que fortalecer la identidad del pueblo venezolano desde la historia local y comunitaria para combatir la transculturación la cual ha generado sustitución de tradiciones populares por estereotipos culturales de otros países.

Productor agropecuario

Una condición indispensable del docente campesino es ser productor agropecuario. Solo así el educador podrá contribuir al desarrollo rural en la medida que combine su formación teórica con el ejercicio de la actividad productiva. En efecto, el único modo de comprender y participar acertadamente en la transformación de la dinámica del campo es desde este rol dado que tal como lo señalan Calello y Neuhaus (1995) "...Los distintos tipos de prácticas económicas, sociales, afectivas, políticas, culturales, sexuales, no se producen en direcciones erráticas sino que se articulan armónica y contradictoriamente alrededor de la practica productiva" (p.108).

Formación del docente rural transformador

Para consolidar un docente con los rasgos descritos las universidades deben considerar las siguientes orientaciones: a) adecuar el pensum de la especialidad educación rural a los requerimientos necesarios en el impulso de una nueva realidad en el campo; b) incorporar las dimensión ruralidad en la formación de educadores de otras especialidades; c) ofrecer estudios de postgrado y cursos de actualización continua accesibles a quienes laboran en comunidades campesinas; d) formar un educador autóctono apoyándose en la territorialización de la carrera en docencia rural; e) afianzar en pregrado una vocación que tenga entre sus principales componentes el apego al medio rural; y f) capacitar al profesional de la docencia como un investigador de manera tal que tenga la capacidad de teorizar sus experiencias con la finalidad de mejorar tanto su práctica como al entorno.

En el gráfico 9 se establecen las articulaciones entre los elementos que constituyen al docente rural transformador.

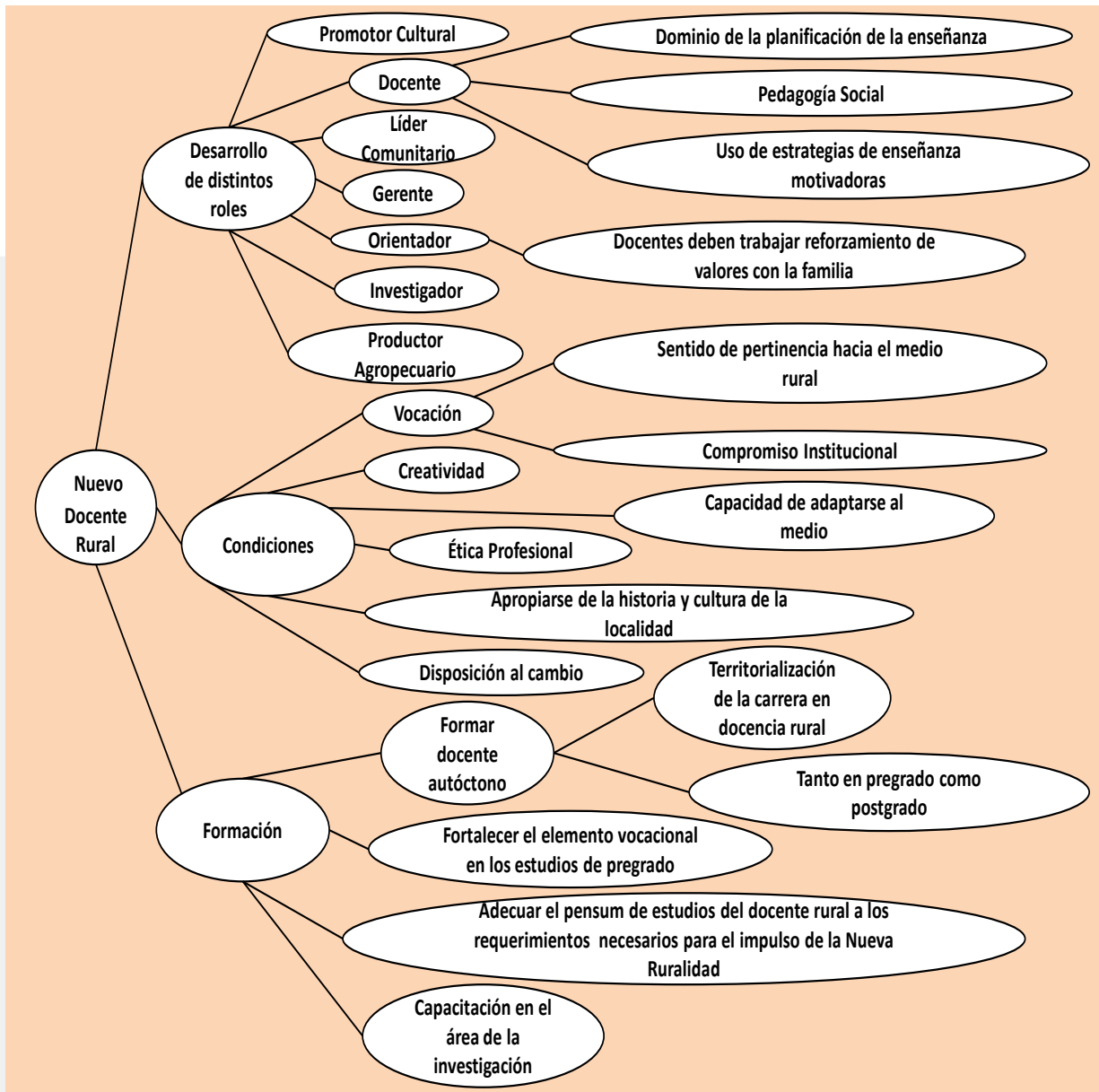


Gráfico 9. Elementos que constituyen al docente rural transformador.

Sobre ese docente rural descrito en el último gráfico recae la misión histórica de formar a los nuevos campesinos venezolanos que construirán la patria agropecuaria próspera, socialmente justa y soberana. En síntesis, el educador al cual se hace referencia se trata de un campesino intelectual dotado con los conocimientos y el compromiso social necesario para convertirse en la vanguardia de un gran movimiento nacional por una Nueva Ruralidad.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2009). *Latifundio*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Araya, V. (2003). *Psicología de la Educación*. Caracas: UPEL.
- Arellano, M. (1973). *Orígenes de la Economía Venezolana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Arteaga, A., Ferreira, J, y Rosales, B. (1996). *Taller de organizaciones inteligentes*. Organizaciones inteligentes. Valencia. FUNDAVE.
- Armstrong, T. (2007). *Inteligencias múltiples*. Bogotá: Norma.
- Ansoleaga, K. (2010). *Modelo Competitivo de Administración Rural para las Empresas Agropecuarias del Bajo Apure*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luís Fermín, Turmero.
- Ansoleaga, K. (2016). *Teoría Educativa Liberadora para la Construcción de una Nueva Ruralidad en el campo Venezolano desde la Praxis*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, San Juan de los Morros.
- Báez Fernando. (2008). *El Saqueo Cultural de América Latina*. Caracas: Editorial Melvin.
- Brito, F. (1973). *Historia económica y social de Venezuela, Tomo I*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Brito, F. (1981). *Historia económica y social de Venezuela, Tomo II*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Calello, H. y Neuhaus, S. (1985). *La Investigación en las Ciencias Humanas*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del Talento Humano*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la Teoría general de la Administración*. México: McGraw-Hill.
- Colectivo de Investigación Educativa (C.E.I.) "Graciela Bustillos". (2002). *Paulo Freire entre nosotros*. Cuba: Autor.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5908, febrero 15, 2009.
- Corbera, E. (2013). *Fundamentación Teórica de la Bioneuroemoción*. Órgano de Integración para la Salud e Instituto Español de Bioneuroemoción: ULM Productions-e-books. Disponible: file:///C:/Users/Admin/Documents/Libros%20Enric%20Corbera/FundamentacintericadelabioneuroemocionEnricCorbera.pdf[Consulta:2016, Octubre 22]

- Delors, J. (s/f). La educación encierra un tesoro. Francia: Santillana.
- DelaPlaza, S. (1964). Evaluación de la Reforma Agraria [Documento en línea]. Disponible: salvadordeplaza.faces.ula.ve/visual?revista_id=12&volumen_id=1419&pageNumber=1 [Consulta: 2016, septiembre 1]
- De la Plaza, S. (1973). Problema de la Tierra, Volumen II. Caracas: Editorial UCV.
- Deming, W. (1989). Calidad, Productividad y Competitividad. Madrid: Díaz de Santos.
- Engel, F. (1946). Ludwing Feuerbach y el fin de la Filosofía clásica. Buenos Aires: Editorial Lautaro
- Engels, F. (2003). Anti-Duhring. [Libro en línea]. Centro de Estudios Miguel Enríquez. Disponible: www.archivochile.com/Ideas_Autores/engelsf/engelsde00003.pdf [Consulta: 2013, Noviembre 25]
- Estacio, A. R. y Cordido M., I. (1988) Corrientes del Pensamiento Pedagógico. Caracas: UPEL.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Argentina: Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (1977). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. México: Editorial Siglo XXI.
- Guzmán, C. De una educación Comunitaria a una Educación de Castas. (1992) Revista de Ciencias de la Educación: Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Carabobo [Revista en Línea], 5. Disponible: <http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/a3n5/3-5-9.pdf> [Consulta: 2017, Mayo 6]
- Habermas, J. (1998). Teoría de la Acción Comunicativa, I. Madrid: Santillana.
- Hernán A, J. (2007). Diccionario de Filosofía. Valencia: Vadell Hermanos.
- Hurtado, I y Toro, J. (2005) Paradigmas y Métodos de investigación en Tiempos de Cambio. Valencia: Episteme Consultores Asociados.
- IICA (2000). Nueva Ruralidad. Serie Documentos Conceptuales. Costa Rica. San José.
- Leal, J. (2005). La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación. Mérida: Centro Editorial Litorama.
- Llambí, L. y Gouveia, L. (1997). El Debate sobre los Vínculos entre globalización y Nueva Ruralidad. Trabajo no publicado.
- Llambí Insua, L y Pérez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural [Revista en línea], 4 (59). Disponible: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/1215-3777-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/1215-3777-1-PB%20(2).pdf) [Consulta: 2017, Febrero 2]

- Ley del Plan de la Patria: Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación 2013-2019. (2013). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6118, diciembre 4, 2013.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929, agosto 15, 2009.
- Malavé, H. (1974). Formación Histórica del Antidesarrollo de Venezuela. Cuba: Instituto Cubano del Libro.
- Martínez, M. (2006). Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación (2ª ed). México, D.F.: Trillas.
- Martínez, M. (2011). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México, D.F.: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf [Consulta: 2015, Marzo 13]
- MINCI. (2004). Desarrollo endógeno. [Libro en línea] Autor. Disponible: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2013/01/folletodedesarrolloendogeno-2.pdf> [Consulta: 2014, septiembre 17]
- Montilla, J y Birsh, S. (1990). Sociología de la Educación. Caracas: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Núñez, J. (2010). La Educación Rural en Venezuela. Caracas: UPEL.
- Nicolescu, B. (S/F). La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher
- OCEI. (1993). El Censo 90 en Apure. Caracas: OCEI.
- Ochoa de Acosta, A. (S/F). Análisis del Sistema Educativo Venezolano. Caracas: UPEL.
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana [publicación en línea]. Universidad del Valle. Disponible: psicología.cultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigación%hermeneutica.pdf [Consulta: 2014, septiembre 12]
- Prieto Figueroa, L. (2006). El estado docente. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (2008). Inventamos o erramos. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Robbins, S y Decenzo, D. (2002). Fundamentos de administración (3a edición) México. Prentice Hall.
- Sabino, C (2002). El Proceso de Investigación. Caracas: Editorial Panapo.
- Toffler, A. (1980). La Tercera Ola. Barcelona: Plaza & Janes.
- Vásquez Barquero, A. (1999). Desarrollo, Redes e Innovación. España: Editorial Pirámide.

Esta obra se realizó en formato digital en el mes de Diciembre de 2018, en Caracas, Venezuela.
Conformando la Serie de libros arbitrados de la Dirección de Publicaciones de la
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
direccion.publicaciones@upel.edu.ve
direccion.publicacionesupel@gmail.com

