

**HACIA UNA ESCUELA PRODUCTIVA: LA ESCUELA DESDE EL MUNDO
RURAL**

**CARLOS JOSÉ GIL JURADO
NIDIA YOLIVE VERA ANGARITA
CARLOS ANDRÉS GIL DURÁN**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
PAMPLONA
2012**

**HACIA UNA ESCUELA PRODUCTIVA: LA ESCUELA DESDE
EL MUNDO RURAL**

**CARLOS JOSÉ GIL JURADO
NIDIA YOLIVE VERA ANGARITA
CARLOS ANDRÉS GIL DURÁN**

Informe de Investigación Convocatoria 50 Años

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
PAMPLONA
2012**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. EL PROBLEMA: UNA EDUCACIÓN RURAL PERTINENTE	9
1.1 ANTECEDENTES	9
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	27
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.3.1 Objetivo General	27
1.3.2 Objetivos Específicos	27
1.4 JUSTIFICACIÓN	28
1.5 LA PROPUESTA METODOLÓGICA	30
2. LO RURAL: EDUCACION Y DESARROLLO	34
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	58
3.1 RESULTADOS GENERALES	58
3.2. RESULTADOS ESPECÍFICOS	
3.2.1 Lineamientos pedagógico-curriculares	65
3.2.1.1 Repensar el sentido de lo rural	65
3.2.1.2 Una escuela contextualizada	65
3.2.1.3 Valoración del saber comunitario	70
3.2.1.4 Relación vida cotidiana-conocimiento	71
3.2.1.5 El trabajo productivo identifica la comunidad	73
3.2.1.6 La calidad educativa debe ser pertinencia	75
3.2.1.7 El proyecto debe ser comunitario	77
3.2.1.8 La administración debe ser pedagógica y democrática	78
3.2.1.9 La cuestión curricular deber ser consensuada comunitariamente	80
3.2.1.10 Debe construirse una propuesta pedagógica	81

3.2.2 El proyecto pedagógico productivo: elemento articulador	84
3.2.3 Hacia una comunidad solidaria y participativa	89
3.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	93
BIBLIOGRAFÍA	97

INTRODUCCIÓN

Cada uno de nosotros ha adquirido de nuestra sociedad un modelo conceptual de realidad. La tarea más importante de la educación en general es la de ayudarnos a comprender ese modelo, los modelos de aquellos con los que interactuamos y la gama de modelos alternativos entre los que podemos escoger.

Marion Brady

El presente informe de investigación se constituye en la sistematización de una experiencia educativa desarrollada a lo largo de varios períodos, en diversas instituciones educativas que operan en contextos rurales; su propósito estuvo centrado en el interés de ofrecer una serie de consideraciones y lineamientos que contribuyan a la reconstitución de una institución educativa que desarrolle la capacidad de reconocer y, por lo mismo, atender, con calidad las exigencias que se le plantean al mundo rural, frente a los procesos mediante los cuales se vive actualmente el cambio civilizatorio y que se articulan bajo el concepto de globalización.

El mundo rural tiene hoy día particular interés, no solo por el porcentaje significativo de la población que vive y desarrolla su existencia bajo esta, ancestral y particular, condición de existencia sino también por cuanto la llegada de este proceso de cambio civilizatorio lo encuentra en condiciones que no pueden considerarse ventajosas; en efecto, los referentes de vida que impuso la Modernidad y, especialmente, el desarrollo del ordenamiento capitalista, introdujeron de manera violenta el ámbito rural en dicha lógica y

generaron una serie de procesos que afectaron muy sensiblemente la historia y las condiciones socio-culturales de dicha forma de expresión de la cultura humana.

Ahora bien, en esta perspectiva es, indudable, que la escuela puede y debe jugar un papel determinante en el proceso de reconstitución del mundo rural dado su papel de institución social inteligente y el lugar central que ocupa la cultura en su quehacer. Sin embargo, para que ello suceda es imperioso que esa idea de escuela modernizante que ha orientado su quehacer sea sustituida por la de una institución educativa pertinente, es decir, la de una escuela que reconoce el contexto rural, su historia y su constitución socio-cultural y, por consiguiente, asume esta condición en la construcción de un proyecto educativo capaz de responder con calidad a los desafíos, expectativas y problemas del contexto rural.

Dentro de esta perspectiva, el informe se centra en tres cuestiones: el capítulo primero, presenta las características de la propuesta investigativa destacando aquellas particularidades del mundo rural que deben tener especial importancia en la construcción de un proyecto educativo comunitario; en tal sentido, enfatiza en aquellas cuestiones que siguen siendo cruciales en el desarrollo de las comunidades rurales: la pobreza, el acceso a la tierra y la manera como la sociedad, el Estado y sus instituciones han asumido una idea de desarrollo mediante la cual se impulsa el proceso de incorporación de las comunidades rurales a una propuesta de vida, estandarizada y homogénea y que, por consiguiente, amenaza la existencia del modo de ser rural. La escuela es vista, desde esta perspectiva, como una institución modernizante

En el capítulo segundo, el interés se centra, fundamentalmente, en el papel que tienen la escuela y la educación y su relación con el desarrollo dentro de condición de vida del mundo rural; es claro el interés de esta elaboración conceptual en la atención que le deben merecer a la escuela, a los docentes y a la comunidad la necesidad de revisar críticamente y a la luz de los procesos que orientan el cambio civilizatorio, los referentes con los cuales la Modernidad marcó los designios de la escuela y lo necesario que resulta su deconstrucción. Es evidente que solo una escuela que se enraiza en la forma como se vive y se expresa la existencia, en cada situación particular, puede desarrollar la capacidad de responder, o por lo menos, sugerir criterios de acción para comprender , desarrollar y transformar dicha realidad.

Finalmente, en el capítulo tercero se plantean los resultados obtenidos de la experiencia y desde la perspectiva de estudiantes, docentes y padres-madres de familia se proponen un conjunto de lineamientos que pueden posibilitar la construcción de una institución educativa, debidamente contextualizada y, por lo mismo, pertinente. Estos criterios tienen la particularidad de atender a lo que es esencial y definitorio de la institución educativa, es decir, lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y lo comunitario. Sin embargo, como es lógico inferirlo, estos criterios que no tienen otra pretensión distinta que la de poner a consideración de la comunidad educativa ideas para el debate en torno a cual podría ser la escuela que la comunidad rural requiere en los actuales circunstancias, para tratar de sortear, con alguna posibilidad de éxito, los desafíos que le plantea la actual situación histórica.

La experiencia concluye observando que, sin duda, el reto que afronta la institución educativa en las actuales circunstancias es complejo no solo en cuanto conceptos y prácticas tradicionales en la vida escolar deben ser asumidas tanto con nuevas miradas como con nuevos contenidos; así mismo, reitera que, en atención a ello, se hace urgente y necesario que escuela, estudiantes, docentes y comunidad se involucren en el proceso de construcción de nuevos referentes conceptuales y de herramientas de análisis, sin lo cual no será posible, la comprensión de la dinámica de los tiempos que se viven ni tampoco construir las categorías que le permitan a la escuela y su acción educativa, actuar con pertinencia y sentido en el contexto de acción, para este caso el ámbito rural

1. EL PROBLEMA: UNA EDUCACIÓN RURAL PERTINENTE

*...y los derechos del hombre
de la ciudad sobre la campiña
son, en la actualidad,
ampliamente reconocidos*

Dudley Stamp (1960, p. 94)

1.1 ANTECEDENTES

Sin duda, la comprensión tanto de la naturaleza y la misión del acto educativo como de la esencia y las características de la comunidad rural, resultan claves al momento de pensar un proyecto educativo que contribuya, efectivamente, a la cualificación de las condiciones de vida del mundo rural. Los actuales procesos de profunda transformación social que caracterizan la globalización (Tedesco, 2004) encuentran a las comunidades campesinas en una situación precaria (Rubio, 1996) y con unos discursos y unas prácticas educativas que parecen haber profundizado tanto la situación de pobreza como las condiciones de desarraigo (CESDER, 1998). Ello, como es lógico suponer, invita tanto a serias reflexiones como a profundas transformaciones.

Se espera que la educación y su institución, la escuela, se encuentren estrechamente ligadas tanto a los procesos de formación de la condición humana como comprometidos con la configuración de un proyecto social que contribuya tanto a la superación de los lastres históricos como a la consolidación de un proyecto de vida comunitaria, digno e incluyente. Como bien ha planteado Bruner (2000), la misión del proceso educativo tiene

que ver con la transmisión y cultivo de todos aquellos componentes que permiten vivir, entender, comprender y transformar, tanto lo natural como lo cultural, propio de un contexto humano determinado. Es decir, la idea de un proyecto educativo tiene que ver con la respuesta que debe darse al conjunto de los problemas y las expectativas que caracterizan el contexto dentro del cual la escuela actúa.

Es por ello que ahora, frente a los procesos inherentes a la globalización, como observa Santos (2004), es posible la esperanza de un mundo mejor dado que, si bien las enormes potencialidades de la nueva revolución científico-tecnológica no están siendo utilizadas en forma socialmente adecuada, también es cierto que la configuración de las nuevas subjetividades (Touraine; 2000, p. 13) están reclamando una nueva reorganización de la realidad: “los problemas culturales han adquirido tal importancia que el pensamiento social de organizarse en torno a ellos”, creando la posibilidad de un mundo más solidario e incluyente.

En efecto, las nuevas perspectivas que genera la globalización ofrecen una especial oportunidad para que las diversas formas de vida de expresión de la cultura sean puestas en una nueva condición que les permita no solo re-encontrar la senda perdida de su identidad y desarrollo sino también hacerse partícipes de un proyecto socialmente construido (Rubio, 1996). Sin duda, las condiciones históricas actuales están generando nuevas exigencias y demandas sociales, culturales y económicas que posibilitan una nueva mirada sobre el mundo rural y sus procesos y, que obligan a la institución educativa a revisar las categorías, los conceptos y las prácticas mediante las cuales ordenaba, interpretaba e intervenía en este tipo de contextos.

A más de ello, debe señalarse que a este desafío de mirar bajo nuevos criterios y referentes la realidad debe, igualmente, sumarse el compromiso ético y la responsabilidad de saldar una vieja deuda histórica con las comunidades campesinas cuya historia, especialmente a lo largo del desarrollo del capitalismo, ha estado marcada por el despojo de tierras y la pérdida, en muchas ocasiones violenta, de numerosos elementos de su personalidad histórica y socio-cultural (Gourou, 1979). Así mismo, el desarrollo de múltiples expresiones de la extraordinaria sociodiversidad humana y que se constituyen en uno de los hechos cruciales y significativos de la nueva condición histórica (Santos, 2004), se presenta como condición favorable para superar la condición de subyugación y marginalidad que ha caracterizado el devenir histórico del campesinado (Warman, 1989).

Ahora bien, debe ser claro que el campesinado y el mundo rural no se constituyen en los únicos conglomerados humanos azotados por una creciente historia de olvido, sumisión y despojo; la vorágine que implicó el desarrollo del capitalismo suscitó que el resultado final de esta marcha histórica hiciese que los beneficios hayan “acabado en manos de los actores económicos más poderosos, mientras que las promesas del bienestar para vastos grupos sociales se desvanecen o continúan ancladas a un futuro cada vez más incierto” (Cruz, 2001, p. 56). El campesinado se constituye en uno de los más significativos de estos grupos sociales.

En efecto, histórica y demográficamente el mundo rural ha sido parte vital en el desarrollo de la experiencia humana; como ha puntualizado Gourou (1979); en particular, lo que es hoy la civilización ha recibido de la población y las culturas campesinas un extraordinario aporte que no solo fundamentó sino también enriqueció dicha civilización.

Aquí debe recordarse que sin la importante y variada producción agrícola y ganadera, característica del mundo rural, los primeros asentamientos urbanos no hubiesen logrado su consolidación; aunque como observa Mijailov (2000), este proceso de crecimiento urbano implicó duros flagelos para el campesinado.

En las actuales circunstancias este vínculo campo-ciudad no ha variado sustancialmente y como observa Gourou (1979) esta oprobiosa secuela histórica sigue vigente en los actuales momentos, siendo las poblaciones rurales de los países menos desarrollados las que enfrentan con mayor intensidad, los duros conflictos provenientes de los procesos de ajustes del mundo capitalista y que se suman a los viejos problemas de acceso a la tierra (Deininger, 2005) lo cual intensifica la migración de campesinos y campesinas a las zonas deprimidas de las ciudades (Roberts, 1980.) A todo ello ahora se suman los graves problemas de deterioro ambiental y extinción de especies, consecuencia directa de una concepción de desarrollo, centrada en el crecimiento y desigual reparto de la riqueza (Escobar, 1998).

Ahora bien, cuando se hace referencia al mundo rural, se estima que este congrega una población cercana a los 3.500.000.000 de seres humanos, concentrados mayoritariamente en Asia, África y América Latina, en porcentajes que superan a la población urbana (PRB, 2005). Incluso, como se deduce de los cuadros estadísticos, a nivel mundial, la población, demográficamente, sigue siendo campesina.

CUADRO N° 1: POBLACIÓN RURAL MUNDIAL

ÁREA	PORCENTAJE
MUNDO	52
MUNDO DESARROLLADO	24
SEGUNDO MUNDO	59
MUNDO SUBDESARROLLADO	59

Fuente: PBR, 2005

CUADRO N° 2: POBLACIÓN RURAL POR CONTINENTE

CONTINENTE	PORCENTAJE
EUROPA	26
ASIA	56
ÁFRICA	69
AMÉRICA DEL NORTE	21
AMÉRICA DEL SUR	25
OCEANÍA	28
PROMEDIO	37.5

Fuente: PBR, 2005

Por consiguiente, está más que ampliamente justificada la preocupación por este conglomerado humano y su experiencia histórica y socio-cultural y es más que visible el compromiso que la civilización en general y las sociedades en particular, tienen con el mundo campesino. Justamente, esta persistencia y tenacidad del campesino es lo que lo hace visible ahora con el arribo del cambio civilizatorio que implica la globalización; por lo cual, se espera que ésta brinde a estas comunidades una oportunidad de hacer real y efectiva su vinculación a los proyectos que se están gestando (Santos, 2004).

El reordenamiento que se está produciendo en la realidad, así como los problemas que se han heredado del desarrollo del capitalismo y la Modernidad (Mires, 1996) y que tienen que ver con la reconstitución del sentido de lo humano y lo social, así como la crisis de la relación de los diferentes grupos humanos con su entorno vital, involucran al campesinado de manera muy particular dado que este conglomerado humano ha sido un ancestral protagonista de los más importantes procesos productivos y, en consecuencia como productores, su experiencia les da la capacidad de contribuir a la resolución de los complejos problemas sociales y ecológicos que hoy enfrenta la Humanidad; como bien observa Rubio (1996), la cuestión de la crisis alimentaria hace que inevitablemente “la cuestión campesina” recobre especial importancia, en las actuales circunstancias históricas.

Sin embargo, para que la vinculación del campesinado a un proyecto local, regional y nacional se haga efectiva, participativa e incluyente se requiere, por un lado, una cuidadosa revisión de las concepciones e imaginarios con los cuales se ha percibido y asumido el mundo rural y, de otra parte, una crítica y replanteamiento de la forma como las instituciones sociales ven y operan dentro de la realidad campesina. Particularmente, para los efectos de este estudio, son de primordial interés, la escuela y los diferentes procesos que ella realiza en el seno de las comunidades rurales y su vital importancia dentro de la visión de futuro que se constituyen a partir de los procesos educativos.

En efecto, mediante la cultura como elemento estructurante (Bruner, 2000), la institución educativa lleva a cabo procesos de formación de condición humana (Flórez, 1994) y en tal sentido, es portadora de una visión de lo que debe ser el sujeto y el tipo de sociedad que debe constituirse; esta cuestión misional de la escuela, por lo tanto la pone en

un dilema, consistente en el hecho de que debe optar entre imponer una visión de sujeto y sociedad previamente elaborada o, asumiendo una postura crítica, convertirse, mediante la apropiación del contexto dentro del cual actúa, en una privilegiada herramienta que contribuya al agenciamiento de procesos sociales y comunitarios, que se orienten a la incorporación, digna y creativa, de las comunidades a proyectos de construcción de la realidad.

Es por ello, que el mundo rural exige una institucionalidad que vaya más allá de la transmisión de referentes y elementos culturales; requiere, en este caso, de una escuela y de un proyecto educativo que reconozca la realidad rural y actúa con pertinencia, es decir, con capacidad de respuesta no solo frente a los problemas del mundo campesino así como también, ante los desafíos que implica la idea de dignificar, desarrollar y consolidar una cultura y una visión de vida. Como bien observa Hargreaves (2003, p. 10), en todo contexto social se requiere una labor educativa cuyos fines “irán mucho más allá de las tareas técnicas de conseguir unos resultados aceptables en los exámenes, para hacer de la enseñanza, de nuevo, una misión social de dar forma a la vida y cambiar el mundo”.

Por consiguiente, ante a los lastres históricos con los cuales el desarrollo del capital ha marcado la travesía histórica y socio-cultural de las comunidades rurales y frente a las posibilidades que genera la globalización tal como la concibe Santos (2004), la escuela tiene una oportunidad para re-inventarse a sí misma como también su proyecto educativo y convertirse en una institución de base comunitaria y como lugar en el cual se encuentran diversos y disímiles actores sociales para entablar un diálogo, sincero y creativo, que a partir del reconocimiento y la participación constituyan una propuesta educativa que sea a

su vez, una carta de navegación hacia la transformación de la vida y la realidad (Hargreaves, 2003).

Ahora bien, para que ello acontezca la escuela debe reconsiderar su tarea misional y en consecuencia revisar la manera como hasta este momento de la Historia ha resuelto la tensión que se genera entre los procesos de reproducción-transformación; debe recordarse, según lo planteado por Bourdieu y Passeron (2000), la escuela que se ha heredado de la Modernidad desarrolló una propuesta, tanto educativa como pedagógica, que se inclina más por la legitimación de un modo de ser, de una propuesta socio-cultural de corte occidental y, específicamente, urbana que, por supuesto ignora y amenaza seriamente otras perspectivas de vida y de cultura. Ello, por supuesto, ha conducido a que la escuela, así vista, no haya podido generar resultados alentadores y que los contextos en los cuales actúa no se logre responder satisfactoriamente a las expectativas del mismo.

Por ello mismo, Zamora (2005) ha observado que una pregunta crucial e inevitable, tiene que ver con la naturaleza tanto de la institución como del proyecto educativo que actualmente funciona en los ámbitos rurales e, inevitablemente, la respuesta conduce a la inexistencia de una educación rural. Esta consideración debe constituirse en el punto de partida de toda reflexión encaminada a la construcción de una institución que desee estar y sentirse enraizada en los ámbitos rurales. Igualmente, el reconocimiento de este carácter ajeno de la escuela que hoy actúa en el medio rural, hace visible su carácter modernizante, lo cual permite entender mejor la necesidad de contextualizarla y hacerla pertinente.

En consecuencia con lo anterior, un cambio en torno a la manera como la escuela se mira, así mismo debe suscitar un cambio en la forma como se visualiza la realidad rural; una realidad dentro de la cual los problemas de exclusión y marginalidad, sin duda, tienen especial relevancia y por lo mismo, se convierten en problemas que deben recibir atención prioritaria en la propuesta educativa. Este doble reconocimiento, proporciona mayor calidad y mejor sentido al propósito de reconstitución de la escuela. Si ello acontece, observa Rubio (1996, p. 635) la cultura campesina podrá tener una oportunidad de refundarse y lo hará “con base en un proyecto productivo incluyente que le permita subsistir con dignidad de lo que produce; incrementar la producción con apoyos estatales suficientes; contribuir al cuidado del ambiente, diversificar la producción, e integrarse de manera diferenciada según los recursos disponibles, la región, el tipo de cultivo, en suma, según su especificidad”.

Sobre estos presupuestos, entonces, la pregunta que resulta pertinente tiene que ver con la naturaleza de la situación y los problemas que deberán atenderse con la propuesta educativa. Ello lleva, por consiguiente, a precisar algunas de las cuestiones que tienen especial relevancia dentro de la problemática del mundo rural y que, por lo tanto, deben ser considerados, sin que ello signifique que la escuela debe darles solución directa o inmediata, pero sin los cuales no existe una cabal comprensión de la situación del campesinado:

- A gran escala, un primer problema tiene que ver con la pobreza; ya se entienda ésta como carencia o como déficit de determinados recursos para satisfacer ciertas necesidades o demandas mínimas, lo cierto es que esta situación tiene un carácter polifacético (Narayan, 2000); es decir, se refiere no solo a una situación de desventaja con relación a ciertas

demandas o grupos sino que vista desde una perspectiva más amplia se refiere a una condición social que afecta la totalidad de las condiciones en las cuales se desarrolla la vida humana (Townsend, 2003).

Como observa el estudio de la FIDA (2001, iii), el problema de la pobreza tiene hoy día unas dimensiones extraordinarias: “la magnitud de la pobreza masiva-la existencia de más de 1200 millones de seres humanos sumidos en una pobreza absoluta y condenados a una vida efímera lastrada por la malnutrición, la mala salud y el analfabetismo...” no es una situación exclusiva del mundo rural, pero si duda, es en estos ambientes donde se siente con mayor dureza. Ahora bien, el problema de la pobreza resulta crucial no solo en cuanto reduce las posibilidades de vida de cada hombre y mujer, afecta significativamente la dignidad de todo ser humano sino también en cuanto implica la pérdida de talentos, potencialidades y, por consiguiente, posibilidades en cada ser humano en particular y la comunidad, en general; como lo observa FIDA (2001, iii):

En las economías modernas, la pobreza en gran escala es causa de una ingente pérdida económica, pues comporta desperdiciar el talento y la energía de centenares de millones de hombres y mujeres, quienes en lugar de realizar tareas socialmente productivas que podrían crear riqueza para la sociedad se ven obligadas a luchar por la simple supervivencia.

En las áreas rurales, la comprensión de esta situación por parte de la escuela y su cristalización en el proyecto abre un conjunto de posibilidades, particularmente aquellas que tienen que ver con el talento humano; en efecto, si se acepta, tal como lo plantea Tedesco (2004), que se vive en una época en la cual el conocimiento alcanza una importancia y un valor inusitados, como es el hecho de que tiene grandes posibilidades de

ser democratizado, brindaría la posibilidad de facilitar el empoderamiento de grupos vulnerables, marginados o socialmente excluidos. La escuela, gracias a su vínculo con la cultura, está en condiciones de contribuir a la difusión, consolidación y desarrollo de conocimientos que no solo permitan entender la pobreza, sino también generar condiciones para su superación.

Como ha observado Hargreaves (2003, p. 224) frente al papel de la educación en las actuales condiciones históricas:

Los docentes deben preparar a sus estudiantes para que cuente con las mayores posibilidades de éxito en la economía del conocimiento, como una forma de dar apoyo a su prosperidad y la de otros, y como una cuestión de justicia e inclusión al hacer que estas oportunidades sean accesibles para los estudiantes de todas las razas, procedencias sociales y capacidades de partida. Nuestra prosperidad futura depende de nuestro ingenio; de nuestra capacidad para aprovechar y desarrollar nuestra inteligencia colectiva...”

Por consiguiente, es de esperar que la escuela, como ámbito de la inteligencia, a partir de una adecuada caracterización y comprensión de las condiciones de pobreza que identifican cada contexto rural particular, ponga en juego un conocimiento, útil y pertinente, que no solo informe sobre el mundo y su constitución, sino que llegue a aquellos ámbitos de la vida personal y colectiva, en los cuales puede actuar y desarrollar un proceso transformativo. Como observa Bruner (2000, p. 171) “el conocimiento solo ayuda cuando desciende a los hábitos”. Quizá esta sea una cuestión que deba atenderse al momento de construir el proyecto educativo y, especialmente, el plan de estudios, pues como ha observado Tedesco (2004, p. 14) “la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación productiva con equidad”.

- Un segundo problema central en el mundo rural lo constituye, sin duda alguna, el relacionado con el acceso a la tierra; en efecto, como observa Deininger (2005, p. 5) “distribuciones muy asimétricas de la propiedad de la tierra y patrones de acceso a esta que discriminan entre los pudientes y los desposeídos, o según género o etnia, limitan el campo para que mecanismos descentralizados (mercado) conduzcan a los mejores usos de la tierra, restringen las oportunidades económicas para los grupos en desventaja, y a menudo fomentan el conflicto social”. En la mayoría de los países subdesarrollados la cuestión de la tierra es un problema estructural y, en tal sentido, de su resolución dependen, en gran parte, las posibilidades de superación de los lastres históricos que agobian al campesinado.

En efecto, como lo planteado por Wolf (1978), la tierra o el acceso a la misma resulta de crucial importancia para el campesinado dado que su existencia misma está ligada a ella; tanto para el campesino, como para el indígena, la tierra no es una mercancía o un objeto que se compra o se vende como cualquier otra mercadería; la tierra hace parte integral de lo que el campesino y la comunidad es; tener acceso a la tierra significa la posibilidad de continuar en la vida a más de la subsistencia para la familia. En fin, poseer la tierra o tener acceso a la misma significa vida, continuidad y prolongación. La comprensión de este privilegiado vínculo que se teje entre campesinado y tierra, implica comprender lo vertebral de lo que los estudiosos denominan la cuestión campesina.

Si bien es cierto que hasta mediados del pasado siglo fue visible la preocupación por el desarrollo de la economía campesina (Rubio, 1996), gracias, precisamente a que las condiciones históricas condujeron a una politización del campesinado, es, igualmente cierto, que los aspectos centrales relacionados con la tenencia de la tierra permanecieron

prácticamente intactos. Como afirma Rubio (1996, p. 633) “la vida campesina se expandió por el mundo como resultado de las luchas de los campesinos por obtener la tierra, manifiesta su papel protagónico en un conjunto de revoluciones de carácter antioligárquico o socialista”; fenómeno éste que introdujo mejoras en la situación del campesinado de países como China, México o Cuba.

Sin embargo, los posteriores ajustes del capitalismo, así como el reordenamiento del poder que se produce luego de la Segunda Guerra Mundial, encontró el mundo rural en una situación de desventaja tal que la economía campesina colapsó y los países subdesarrollados, donde es significativo el peso de la población rural, se abren a la importación masiva de alimentos. Como bien lo plantea Rubio (1996) el atraso tecnológico, la sobreprotección de los alimentos en las economías desarrolladas y el relativo abaratamiento de los productos agrícolas, convirtió a los agricultores campesinos en marginados. Situación de la cual aun no logra recuperarse y que, por lo mismo, hace más precaria su situación no solo como productores sino también como actores sociales.

La pérdida de su peso y su importancia, por consiguiente, se tradujo en disminución de su capacidad política para buscar soluciones al problema estructural de tenencia o acceso a la propiedad de la tierra. Como bien concluye Rubio (1996, p. 633) “desde una perspectiva política, el proyecto campesino declinó” y con ello, las posibilidades reales de los campesinos de lograr reformas agrarias que por un lado, condujesen a restablecer sus vínculos ancestrales con la tierra y, por la otra, a reconquistar su papel protagónico de productores tanto de alimentos como de materias primas para la industria.

Dentro de este panorama, es bien cierto que la escuela y la educación no están en posibilidad real de ofrecer solución al problema de tenencia de la tierra; no es lógico esperar eso de ella; pero si es de esperar que la escuela y el proyecto educativo reflexionen e incorporen dos cuestiones centrales: una que tendría que ver con la idea de que es posible refundar la actividad productiva del mundo rural; en ello juega papel central, la mirada que la escuela hace de la actividad productiva del mundo rural y, la consiguiente, incorporación del proyecto productivo, como elemento fundamental de la relación escuela-comunidad y de las posibilidades de su papel articulador del quehacer pedagógico e institucional.

De otra parte, está la contextualización que la escuela y el proyecto educativo debe hacer del problema del hambre; este asunto de envergadura mundial, se constituye desde la perspectiva del mundo rural, en una curiosa contradicción del campesino como productor de alimentos y a la vez víctima de la hambruna, y por otro, la esperanza de que su restablecimiento como productor privilegiado, es una posibilidad que debe exaltarse, con un ingrediente extra como lo es su visión ecológica de la naturaleza. Nuevamente vale la pena insistir en la importancia que puede tener la incorporación de la experiencia productiva, como un componente integral dentro de la propuesta educativa.

Ello es, por consiguiente, un desafío que bien puede cristalizarse desde la perspectiva de una escuela que, asumiendo la idea de que los seres humanos tienen en la actividad productiva el fundamento de su construcción, personal y comunitaria, por lo cual la idea de un proyecto productivo, visto desde la perspectiva de elemento articulador y con criterio socio-pedagógico se convierta en un criterio no solo de dialogo entre escuela-comunidad, sino, esencialmente, en una estrategia de calidad en cuanto consulta la realidad comunitaria,

sus problemas y sus expectativas. Se estima que una escuela que logra comprender la naturaleza de las respuestas con las cuales la comunidad ha dado solución a los problemas de la existencia, puede tener más claro hacia donde debe orientar la esencia del quehacer pedagógico

- Finalmente, bien vale realizar algunas consideraciones en torno a la manera como se ha pensado el desarrollo del mundo rural y los efectos que han producido los diversos modelos de desarrollo rural con los cuales se ha pretendido, por un lado, hacer la incorporación de la comunidad del capitalismo y, de otro, responder a los diversos problemas que a distintos niveles ha generado la visión sesgada que desde la sociedad y la cultura se tiene del mundo rural. En todo caso, lo cierto es que, aquí como en los demás aspectos concernientes a la vida rural, se impone la necesidad de una visión distinta.

En primera instancia, como ha observado Escobar (1998), conviene recordar que la noción de desarrollo es un discurso, esencialmente ajeno a las realidades que pretende transformar. Es, en efecto, un discurso de corte norteamericano y, luego también asumido por Europa Occidental, mediante el cual la economía capitalista busca introducir una política de crecimiento que equilibrase las economías luego de la crisis suscitada por la Segunda Guerra Mundial. Como lo plantea Escobar (1998, p. 13):

El modelo de desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada desde un punto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados del llamado Primer Mundo. Se confiaba en que, casi por fiat tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de las relaciones occidentales de los países considerados económicamente avanzados.

En efecto, el discurso del desarrollo se proponía a nombre de la dignificación de la vida y con el apoyo de un vasto arsenal científico-tecnológico imponer un modo de vida homogéneo y estándar, mediante el criterio de que la visión de mundo caracterizada por lo urbano-industrial era lo que convenía a la Humanidad entera. Por consiguiente, bajo esta concepción del desarrollo, los estados del denominado Tercer Mundo, adoptaron e implementaron políticas, prácticas e instituciones encaminadas a borrar el atraso y a generar la modernización socio-cultural y productiva de sus colectividades. Todo ello a nombre de un discurso centrado en el presupuesto de que con ello se resolverían los problemas vitales de la vida humana como el hambre, el atraso y la enfermedad.

Sin embargo, conviene aclarar aquí que como atraso debían entenderse las diversas y diferenciadas formas de expresión de la cultura humana y que parecían, a la vista del modo de ser norteamericano y europeo, atavismo o expresiones de una situación intermedia entre la barbarie y la civilización, como alguna vez lo planteó Wolf (1971). El mundo rural, expresión de esta diversidad que caracteriza la diversidad humana fue, especial blanco de estos procesos de transformación, pues dentro de esta lógica y dada su particular vinculación con la naturaleza y la importancia de su condición de productores, se presentaba como un obstáculo para un mundo que se transformaba radicalmente, gracias a un vasto y poderosos aparato científico-tecnológico

Mientras que la modernización debía asumirse como la introducción agresiva de un completo arsenal de conocimientos, técnicas, prácticas e instituciones, todas ellas encaminadas a suplantarse las existentes en los contextos y que, según esta visión, por su tradición y atraso, impedían la incorporación de las comunidades a las bondades del

progreso y el adelanto, en todos los órdenes; como observa el presidente Truman (citado por Escobar, 1998, p. 21) “el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva” y, modernización que garantizaría una vida calificada.

Una muestra significativa de este ideario del desarrollo fue la denominada Revolución Verde; en efecto, como lo plantea el informe de las Naciones Unidas (1983), este conjunto de transformaciones implementadas durante la segunda mitad del siglo pasado implicó la pérdida de sentido y autonomía de la economía rural en cuanto lo sujeto a los imperativos del mercado; a ello debe agregarse que los procedimientos mediante los cuales se impulsó dicha “revolución” significó una doble tragedia para las comunidades campesinas: de un lado, la violenta irrupción del mercado y sus exigencias al no consultar las peculiaridades socio-culturales e históricas del campesinado implicó la suplantación de usos y prácticas milenarias con los consiguientes efectos sobre la identidad y la cohesión social de la comunidad (IIDS, 1983).

De otra parte, los cultivos tradicionales que privilegiaban una particular relación entre naturaleza-agricultura-alimentación fueron eliminados por la invasión de variedades de alto rendimiento, especialmente arroz, trigo y otros cereales cuyos niveles de productividad estaban sujetos a un equipamiento científico-tecnológico, extraño para el mundo rural. La consecuencia de ello fue un drástico cambio ecológico que implicó, no solo la desaparición de muchas especies claves en la economía y la nutrición campesina, sino también sensibles modificac

iones en las condiciones naturales. En efecto, las nuevas especies introducidas, generaron un nuevo tipo de equilibrio que implicó la desaparición tanto de especies animales como vegetales de carácter nativo, incapaces de resistir las nuevas condiciones ambientales producidas en laboratorios.

A partir de esta idea del progreso y el desarrollo, el ámbito rural ha sido objeto de modelos y propuestas que buscan conjugar la actividad productiva del campesinado especialmente la agricultura con la idea de desarrollo; en tal sentido, observa Castillo (2008) se nota un proceso de conceptualización que avanza de un tratamiento prioritario a la producción de alimentos y materias primas a las cuestiones que tienen que ver con las diversas dimensiones en las cuales hoy se visibiliza la pobreza, cada vez más agobiante que identifica a la casi totalidad de las zonas rurales del mundo.

Sin embargo, lo característico sigue siendo, en la mayor parte de estos discursos, la presencia de la dicotomía de lo urbano-rural, lo que impide una adecuada visión de lo que el mundo rural es y significa. Por consiguiente, frente a las dinámicas que plantea la globalización si no se desea una intensificación de los procesos de modernización, se hace necesario y urgente una refundación de lo rural; posible solo mediante su reconocimiento como realidad socio-cultural distinta y su incorporación a una dinámica de desarrollo que como lo plantea Sen (2001) ubique en su centro la libertad, como propósito central; ello dará la posibilidad de que el actor rural se convierta en un ser humano capaz de actuar y

provocar cambios, cuyos resultados puedan evaluarse en razón de sus propias expectativas. La educación debe jugar, en tal sentido, un papel preponderante.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: Desde la perspectiva de lo hasta el momento planteado es claro que el mundo rural ha sido objeto de una visión y de una perspectiva de vida y desarrollo que ha dado como resultado un conjunto de problemas y situaciones que lo han convertido en una forma de vida precaria, excluida y en clara condición de desventaja frente a las condiciones que plantea la globalización. De otro lado, es evidente que en el contexto campesino actúan instituciones sociales, de las que se espera tanto respuestas como alternativas frente a dicha situación. La escuela es una de estas instituciones, sin embargo, como tal también debe adecuarse a las nuevas condiciones que plantea la globalización y por, consiguiente, una pregunta crucial tiene que ver con la naturaleza de la constitución que debe asumir para posibilitar que el mundo rural enfrente con alguna posibilidad de éxito estos procesos que hoy se viven. Dentro de este panorama la pregunta investigativa puede plantearse como sigue ¿Cuáles son los lineamientos que deben identificar una institución educativa contextualizada y pertinente?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General

Sugerir los criterios sobre los cuales podría fundarse una institución educativa contextualizada y pertinente.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los presupuestos pedagógico-curriculares sobre los cuales puede construirse una escuela de base comunitaria.
- Sugerir criterios para el diseño del proyecto pedagógico productivo como eje articulador del quehacer educativo.
- Plantear estrategias que contribuyan a la conformación de una comunidad educativa solidaria y participativa.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Como bien observa Giddens (2001) existen sobradas razones para afirmar que se vive en un momento histórico caracterizado por profundas transformaciones en la manera como vemos y vivimos la realidad; por consiguiente, los referentes con los cuales expresamos esa visión de mundo se deben llenar de nuevos contenidos y significados. Así, el mundo rural que, tradicionalmente, se dimensionaba y se evaluaba a partir de las pautas que definían el ambiente urbano, comienza a ser objeto de una reconceptualización que afecta no solo la naturaleza misma de esta forma de existencia, sino también la manera como deben operar las instituciones que allí se instalan y actúan.

Igual sucede con la escuela; como ya había planteado Toffler (1974), la escuela que se heredó de la Modernidad puede considerar agotada sus posibilidades, dado que surge y se

desarrolla en unas condiciones y frente a unos desafíos que no se corresponden con las perspectivas que muestra hoy en día la realidad; se precisa, por consiguiente, no solo generar una mirada crítica sino, igualmente, asumir el desafío de una nueva construcción; dicha construcción requiere, sin embargo, resolverse dentro de una tensión particularmente significativa: aquella que plantea el redescubrimiento del contexto particular en que actúa la escuela y proceder a su vinculación y visibilización en el proyecto educativo.

Dentro de esta perspectiva, por consiguiente, el reconocimiento de la diversidad y la participación, entendida como la incorporación e intervención de la comunidad rural en el proceso de construcción de los horizontes educativos, genera una nueva dinámica que pone en juego la naturaleza y el quehacer de la escuela como institución social con los intereses, las expectativas y los problemas del contexto comunitario, dando lugar a un diálogo cultural y democrático que permita, por un lado, a la escuela reconstituirse como instrumento a favor del desarrollo de su contexto y, por otro lado, a la comunidad la recuperación de una institución que durante siglos estuvo enajenada y se convirtió en la portadora de un modo de ser, externo y modernizante, que amenaza la identidad y el trasegar histórico de la comunidad.

Ahora bien, en este proceso de reconocimiento al que obliga la globalización, sin duda, una condición de éxito radica en buscar la articulación en algún elemento de vital importancia para la prolongación de la existencia de la comunidad; siendo el hecho productivo sin duda un componente no solo identitario sino también fundamental en la comunidad rural que, como observa Rubio (1996) ha mostrado una ancestral condición de productores con un vínculo particular con la naturaleza. Sin duda, el mundo rural, dada su

relación particular con la tierra, es oportunidad y esperanza, en un mundo que lucha contra el hambre.

También resulta como consideración de especial importancia el hecho de que las nuevas condiciones históricas, obligan a las instituciones y sus agentes, en este caso los maestros y las maestras, a realizar una revisión de su misión y el impacto que la misma puede tener en la dirección y el sentido que los procesos de cambio pueden adquirir y el, consiguiente, impacto en la forma de vida de las poblaciones que deben afrontar dichos procesos de cambio. Como bien observa Tedesco (2004), estos procesos generan sentimientos y valoraciones lo cual debe desembocar tanto al debate como al compromiso, hecho frente al cual, una institución como la escuela, no puede guardar silencio ni mucho menos marginarse del debate.

De otra parte, está el hecho expuesto por Gourou (1979) y que se relaciona con la deuda histórica que tiene la civilización con el mundo rural, dado que no solo proporciona a la naciente civilización urbana la base alimentaria que requiere su desarrollo y consolidación, como también un ejército de reserva para la naciente industria, desafortunadamente generado gracias a la ruina de los campesinos producida por la reforma en la propiedad y tenencia de la tierra (Mijailov, 2000). La creación de una institución educativa, contextualizada y pertinente, permitirá a estas comunidades, marginadas y excluidas, tener una oportunidad de insertarse con dignidad en el orden naciente.

1.5 LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Como se anota en la introducción, el desarrollo de la experiencia investigativo opto por la propuesta denominada la sistematización de experiencias; si bien esta propuesta ha mostrado ser exitosa en los procesos de educación popular, carece aún de un sólido estatuto epistemológico, lo cual no descalifica sus importantes aportes al reconocimiento y comprensión de la realidad latinoamericana (Palma, 1992). Se estima que esta vía metodológica reviste particular importancia como forma de investigar en educación, dada la naturaleza de los actores y su dinámica dentro de los procesos educativos y formativos.

Luego de algo más de cincuenta años esta práctica investigativa, fundamentada en propuestas teóricas alternativas como las planteadas, entre otras por pedagogos como Paulo Freire, la sistematización de experiencias ha mostrado no solo rigor sino también logros importantes en la producción de conocimientos dado que asume que éstos tienen una historicidad propia y tienen como propósito generar apuestas, socialmente construidas, que contribuyan a introducir mejoras en las condiciones de vida de las personas y, en este caso, nuevas adecuaciones a la manera como se piensan y actúan las instituciones dentro de una historicidad dada (Quiroz, 1978).

Dentro del desarrollo de la propuesta metodológica tiene especial importancia el diálogo de saberes y por ello mismo, se consolida un presupuesto fundamental de la concepción sobre una educación rural que aquí se presenta, en el sentido de reconocer y hacer activo el principio de que el proceso pedagógico, como acción, saber y reconocimiento no se separa de la realidad en la que actúa sino que genera una serie de flujos y relaciones que dan como resultado una apuesta educativa con mayor capacidad para responder a los desafíos del contexto en el que actúa. La sistematización de

experiencias como observa Cadena (1978, p. 6) no se limita a ser una “técnica de ordenamiento de datos, sino que debe surgir de una reflexión seria sobre la propia práctica”. Esto fue lo que se propició con los actores educativos, especialmente con docentes y estudiantes y, en menor grado con padres-madres de familia.

Ahora bien, para lograr mayor consistencia en los resultados y dadas las limitaciones de tiempo y disponibilidad de los actores educativos, el desarrollo de la investigación involucra, en el proceso de construcción de la información necesaria para la investigación, la utilización de algunas herramientas de la investigación cualitativa; particularmente dado que el interés recaía, precisamente, sobre cómo recrear experiencias propias e importantes de la vida humana (Goetz & Lecompte, 1988). Dentro de estas herramientas fueron importantes algunos ejercicios sobre historias de vida, la observación, tanto participativa como no participativa, así como también la entrevista con cierto nivel de profundidad a algunos actores educativos.

Desde esta perspectiva, la sistematización se hizo operativa a tres niveles:

- Uno, que correspondió al proceso de involucrar los actores educativos, con los cuales se avanzó no solo en el proceso de elaboración de una crítica a la escuela tradicional, a partir de la cual se establecieron consensos básicos sobre aquellos aspectos que se consideran relevantes en la idea de hacer pertinente la experiencia educativa.
- Dos, desarrollar procesos de participación en la implementación de experiencias productivas que se pedagogizan, lo cual condujo no solo al diálogo de saberes y el

entrecruce de experiencias, a partir de lo cual se consensuaron algunos criterios sobre los cuales construir una visión de lo que debería ser una escuela productiva.

- Tres, el desarrollo de experiencias de observación participativa y no participativa por parte del grupo investigador, a partir de la mirada que proporcionaba el diagnóstico crítico construido colectivamente, por los actores educativos.

Finalmente, se produjo la denominada sistematización agenciada, es decir, aquella que realiza el grupo de investigación desde afuera, es decir, ya al margen del grupo que participó e intervino en el proceso (Restrepo, 1978). Dicho proceso de sistematización, como es obvio, se mueve dentro de la tensión que genera la ideología y los presupuestos de conocimiento del grupo de investigación y su compromiso con los actores del mundo rural.

2. LO RURAL: EDUCACION Y DESARROLLO

*Hay momentos en la vida en que
la cuestión de si uno puede pensar
de otra manera de como percibe es
indispensable para continuar
mirando y reflexionando.*

Michel Foucault

Dice Touraine (2000, p. 13) que los procesos inherentes a la globalización desafían a pensar la realidad en nuevos términos: “los problemas culturales han adquirido tal importancia que el pensamiento social debe organizarse en torno a ellos”, por lo cual, aquellas categorías y conceptos mediante las cuales se ordenaba y se interpretaba el mundo y sus fenómenos, no solo se han tornado imprecisos e insuficientes, sino que requieren ser pensados bajo la nueva perspectiva de los tiempos y sus exigencias. Hay por consiguiente, la necesidad de construir una nueva mirada sobre la realidad, existe la necesidad de que los referentes con los cuales se miraba y se interpretaba la realidad sean puestos en una nueva perspectiva, dado que lo que se vive es una autentica revolución que afecta todos los órdenes de la existencia (Mires, 1996).

Ahora bien, a este desafío de reconstitución de la realidad, igualmente, le es inherente la responsabilidad y el compromiso no solo de saldar deudas históricas sino también de superar “la impronta excluyente de la globalización” (Cruz, 2001) que se constituye en una

sería amenaza para el bienestar y desarrollo de un gran número de comunidades. El mundo rural que, en la actualidad, agrupa a más de 3.500 millones de seres humanos, se constituye en un ámbito de la experiencia humana, en la cual los olvidos históricos y los desiguales procesos de la globalización, han generado no solo profundas desigualdades, sino también serias amenazas de exclusión.

En efecto, desde su clásica obra Wolf (1971), anunciaba que el pleno desarrollo de la sociedad industrial aún no era posible dada la persistencia de lo rural como un lastre. Para Wolf (1971, p. 5) los campesinos constituyen “amplios sectores de la humanidad que se encuentran entre la tribu primitiva y la sociedad industrial” y agregaba que como tales, su “continua presencia constituye un nexo y a la vez una responsabilidad para las comarcas que se han despojado de los grilletes del atraso”. Esta concepción lineal del progreso no solo puso en marcha una idea perversa sobre lo que el campesinado significa desde la perspectiva social, sino que también genera la idea de llevar los procesos de modernización a estas comunidades hasta asegurar su inclusión en el modo de vida urbano-industrial, asegurando con ello su desaparición.

Sin embargo, el campesinado como realidad y expectativa histórica persiste; el mundo rural, como otra vía real y posible de la experiencia humana, arriba a la globalización a pesar de su invisibilización y su exclusión de los diversos proyectos de desarrollo (Rubio, 1996). Ahora bien, esta larga travesía del campesinado ha sido dura y difícil: “la exclusión productiva de los campesinos, con sus secuelas de empobrecimiento, migración y separación de la tierra, resquebraja no solo una forma productiva sino también una cultura, una cosmovisión y un vínculo privilegiado con la naturaleza (Rubio, 1996, p. 632), por lo

que la tarea de su vinculación, real y participativa, en el nuevo orden se antoja compleja y difícil.

Pero como observa Santos (2004), es aún posible otra globalización, aquella que considera que el intenso y positivo encuentro de culturas y pueblos está generando otras visiones y filosofías distintas a las planteadas por el capital y el racionalismo eurocentrista y a partir de lo cual, es posible construir otros fundamentos socio-culturales y políticos. Como plantea, el mismo Santos (2004, p. 22), “se trata de la existencia de una verdadera sociodiversidad”; esto, unido al conjunto de las condiciones propias de la globalización, dice el autor (Santos, 2004, p. 22) “permite conocer las posibilidades existentes y escribir una nueva historia”.

Ahora bien, dentro de esas posibilidades y la nueva historia que puede configurarse a partir de los procesos de globalización, es de esperar que el mundo rural encuentre las condiciones para su inserción, real, digna y participativa, de tal manera que no solo se salde la deuda histórica sino que se les permita un protagonismo real, tanto como cultura como productores, capaces de sugerir formas de vida y vinculación que contribuyan, de alguna manera, a dilucidar como superar los complejos retos sociales y ecológicos, que ahora enfrentan la Humanidad. Particularmente, como observa Rubio (1996), la cuestión de la crisis alimentaria hace que inevitablemente “la cuestión campesina”, recobre especial interés.

Sin embargo, ello requiere en primera instancia una nueva caracterización del mundo rural (¿o campesino?), algo de por sí complejo dado, tanto la diversidad de lo rural como las implicaciones teóricas y conceptuales que se derivan de dichas caracterizaciones; no

debe olvidarse que existe alrededor del mundo rural una variada gama de posiciones que van desde la idea de que son un rezago del pasado hasta una posibilidad de supervivencia a futuro (Warman, 1989). Independiente de estas cuestiones teóricas, lo definitivo es que la comunidad campesina ha sorteado los procesos de extinción y modernización propuestos por el desarrollo capitalista y como expresión de vida, busca insertarse, digna y creativamente, en los escenarios que plantea la globalización.

Desde otra perspectiva, tradicionalmente, las comunidades rurales han sido caracterizadas funcionalmente a partir de una organización y división específica del espacio y, en tal sentido, se definen en contraposición a lo urbano, por ello mismo, se ha heredado de la cultura y el saber nociones y caracterizaciones de lo rural como organizaciones socio-territoriales que lo muestran como antagónico de la disposición que muestra lo urbano, tanto en la fisonomía y la disposición espacial como en las distribuciones y densidades de población; la naturaleza y condición de las actividades socio-económicas y los ritmos y flujos de vida (Dolffus, 1976).

Por ello, en el lenguaje tradicional, la noción de campo se utiliza como equivalente a lo rural y en tal sentido, se refiere a todo labrantío o terreno cultivado que se extiende más allá de los límites que identifican lo urbano; así mismo, los habitantes de estos terrenos se denominan genéricamente como campesinos y campesinas y por sus características sociales, económicas y culturales se les ve como colectividades, con persistencia de lo atávico y lo tradicional y, por supuesto, una negación y una traba a las ideas de progreso y desarrollo que guían la dinámica socio-económica urbano-industrial. Por ello, la

importancia de los procesos de modernización y el valor de las instituciones que puedan adelantar dicha tarea

Sin embargo, más allá de todo ello, el mundo rural o campesino permanece como experiencia histórica y de vida y como observa Warman (1989, p. 4), a pesar de lo que digan los números y las estadísticas es evidente “la permanencia de un sector rural importante como proporción creciente, como magnitud absoluta en el horizonte futuro”, no sólo del mundo, de América Latina, sino también de Colombia. Por consiguiente, en vía contraria a la supuesta teoría de la inevitable extinción del campesinado con el desarrollo del capitalismo y su idea de progreso, el mundo rural “conforme a la evidencia, debería ser considerado como un componente presente por tiempo indefinido en el proceso de desarrollo y su transformación (Warman, 1989, p. 4).

Ahora bien, frente a este desafío de la persistencia del mundo rural en los nuevos tiempos y la necesidad de su inclusión dentro del nuevo orden de la realidad, se requiere repensar los procesos y las instituciones que hagan posible no solo la visibilización y reconocimiento de este tipo de experiencia vital e histórica sino también su inclusión, participativa y justa, dentro de un nuevo proyecto social, dado que es, cada vez más claro como lo dice Warman (1989) dentro del actual modelo de desarrollo no hallaron lugar, ni formas crecientes de vinculación real a sus diferentes procesos y si, condujeron al acrecentamiento del abismo que separa sus niveles de bienestar y participación en el proyecto social.

Estas circunstancias históricas que han generado la actual situación del mundo rural no pueden ser soslayadas, so pena de que las instituciones actúen sobre un vacío histórico y no den consistencia al contexto y su experiencia histórica y, por consiguiente, en vez de actuar como entidades pertinentes se comporten como agentes modernizantes, es decir, portadores de visiones socio-culturales y demandas de incorporación a proyectos no solo ajenos a la realidad rural y comunitaria sino también destructivos en cuanto no plantean dentro de sus proyectos institucionales las necesidades y las expectativas reales del mundo rural, condición sin la cual no se puede asegurar su existencia y su continuidad.

Sin embargo, como bien lo observa Mires (1996), dentro de este desorden que ha creado la nueva condición histórica, el llenar de nuevo contenido los referentes no es una tarea sencilla: a modo de ejemplo, debe pensarse en cuestiones tales como: ¿cómo llamar al poblador del mundo rural? ¿Acaso campesino? Es curioso que dicho vocablo haya hecho carrera para designar a un sujeto, invisible y estigmatizado por la Modernidad, cuando como dice Fontana (2003, p. 130) “la voz campesina era artificial, nueva y sin raíces y se aplicaba como “adjetivo, como sinónimo de campestre”. Solo comenzaría a tomar connotaciones de sustantivo a partir del siglo XIX. Sin embargo, tal sería su fuerza como construcción que terminaría imponiéndose y siendo hoy día común y compartido.

Sin embargo, el sujeto rural, que el siglo XIX bautizó como campesino, ya tenía una historia y una presencia ancestral, así como ya era claro su aporte a la sociedad: en efecto, en las partidas de Alfonso X, rey de Castilla se lee que estos son los “que labran la tierra e fazen en ella aquellas cosas por las que los omes han de bivar e de mantenerse”. La tierra y su cultivo, así como la primera producción artesanal son ya característicos, de vida y de

cultura, del sujeto rural. Por ello mismo, la noción de labrador, según Fontana (2003; pág.230) es la más castiza y tradicional para designar al sujeto rural bien que se refiera ya sea a quien labrase la tierra, a quien la posee, así no la trabaje o a “todo hombre o mujer que vive en lugar corto o aldea, aunque no se ocupe del ministerio del campo”. Ello hace que el concepto de agricultor, que es en realidad un vocablo nuevo, tampoco resulte realmente apropiado a la hora de tratar de caracterizar al sujeto rural. Como puede deducirse, sin duda, reconocer al sujeto rural por sí mismo, es de por sí una cuestión complicada.

Lo mismo sucede cuando se trata de identificar el tipo de relación que el mundo rural ha tenido con las demás culturas. Desde su perspectiva Gourou (1979) recuerda que el inicio de la civilización se identifica plenamente con lo rural, pues grandes civilizaciones como la china, la hindú y las primeras de Europa tenían cerca del 90% de sus pobladores en el campo, con una producción que escasamente sobrepasaba su capacidad de consumo. El mismo Gourou (1979, p. 159), describe así este sujeto que poblaba el campo y trabajaba la tierra: “el agricultor mismo confeccionaba una parte de su equipo (hilado, tejido, cestería), y lo esencial de lo que no fabricaba le era proporcionado por artesanos rurales (herramientas, telas, muebles, cerámica) que podían estar organizados en castas”.

Así mismo, este autor (Gourou, 1979) ya resaltaba que las relaciones entre lo rural y otras formas de vida, como las de las primeras ciudades, se caracterizaban por la desigualdad y la inequidad de los intercambios: de ahí, la tendencia de las comunidades rurales a ser cerradas y evitar el mundo exterior: “una civilización campesina cerrada recibía poco del mundo exterior, y por ello sufría a menudo duros golpes como las guerras

(jamás hechas en interés de los campesinos), que sometían a los campos a desastrosos pillajes (Gourou, 1979, p. 159).

Esta sumisión y vasallaje de lo rural a lo citadino que encontraría plena expresión durante la Edad Media, comenzaría no sólo a romper la estructura del mundo rural sino también a introducir cambios significativos en la cultura y la cosmovisión de los sujetos rurales. En efecto, la familia campesina desarrollaba la producción, agrícola y artesanal, en tierras que eran propiedad del señor feudal y las costumbres, comunitarias y familiares, comenzaron a ser influidas por ese mundo citadino. Un buen ejemplo de ello fue la conversión del matrimonio en sacramento. La precariedad de la vida rural, su marcha en consonancia con los tiempos cósmicos y naturales, lo sencillo de sus equipamientos y, en fin, una vida en constante equilibrio con la muerte, sembraron en la mente del citadino la idea de lo tosco, lo rudimentario, lo simple, como sinónimo de lo rural. Por ello, no resulta extraño que durante la Ilustración un hombre como Voltaire definiera al sujeto rural por la rudeza de sus costumbres y lo corto de su inteligencia (Fontana, 2003).

Sin embargo, a pesar de esta negativa caracterización, el sujeto rural a través de su trabajo en la tierra fundamentaba la riqueza y prosperidad de las ciudades aprovisionándola no solo de los alimentos básicos, sino también mediante tributos, diezmos y otros pesos fiscales. Más adelante, también debió comprar a la ciudad utillaje, herramientas e insumos agropecuarios. La revolución industrial, con las profundas transformaciones que implicó para la evolución humana, significó para el sujeto rural su universalización y el rápido comienzo de la disolución de los vínculos ancestrales que unían a este sujeto con la tierra y

por consiguiente, el desarrollo de un conjunto de transformaciones que profundizaban, aún más, la de por si inequitativa y desigual, la relación campo-ciudad (Fontana, 2003)

Como bien observa Hobsbwaum (1982, p. 262) “la gran masa de la población rural tenía que transformarse, al menos en parte en jornaleros libres y móviles que sirvieran al creciente sector no agrícola de la economía”; para lo cual la tierra se mercantiliza, su producción se vincula al mercado y la burguesía se instala como la clase que decide el futuro del mundo rural y sus sujetos. Este proceso de subordinación del campo y sus pobladores a los intereses del mundo urbano, no sólo implicó en algunas sociedades, como la inglesa y la norteamericana, la radical eliminación del campesinado, sino también allí donde sobrevivieron, un proceso de aculturación tendiente, en nombre del progreso y la civilización, a su progresiva desaparición o modernización a fin de que respondiesen adecuadamente a lo que se configuraba como un mundo civilizado y racional.

Sin embargo, estos pobladores del mundo rural están lejos de ser un grupo humano sumiso y pasivo: como bien señala Fontana (2003), frente a la sociedad moderna y su lógica de poder los campesinos fueron más allá de la revuelta y sus acciones en contra del sistema injusto y desigual, revestían un clara coherencia interna y de un proceder complejo (Fontana, 2003, p. 135):

Los movimientos de protesta y revuelta en que participaban los que hemos llamado campesinos solían ser complejos y su ideología reflejaba, considerada globalmente, la diversidad de esta composición social, pero tenía como elemento permanente una noción de resistencia a la élite que procedía de la subalternidad común a todos sus componentes sociales y la distinguía netamente de la política de los grupos dirigentes.

Así pues, el sujeto rural, en efecto, ha sido partícipe en la construcción de la sociedad no solo desde la perspectiva productiva, y cultural, sino también política; en tales situaciones su situación hizo evidente no solo el valor de la tierra en el porvenir de la Humanidad, sino también el hecho de que el proyecto mismo de la Modernidad no era incluyente y plural; tal vez, por ello mismo resultaba incómodo a la misma y suscitó que dentro del nuevo orden de las cosas se hiciese necesario ya eliminarlo, y en el menor de los casos invisibilizarlo o modernizarlo. Como puede concluirse a estas alturas, el sujeto del mundo rural persiste, aquí y allá, en un equilibrio precario; su historia, su cultura y su presencia, a pesar de la invisibilización, sigue diciendo y aportando a la experiencia humana; solo que en el último siglo dicho equilibrio amenaza seriamente con romperse, con lo cual se decretaría el fin del campesinado.

Por consiguiente, uno de los primeros retos que debe asumirse en la idea de refundar la institución educativa, desde una perspectiva que realmente reconozca y asuma los intereses del mundo rural debe, necesariamente, pasar por una profunda, y si se quiere radical revisión de los referentes con los cuales se ha mirado esta forma de vida; la globalización en general, y su expresión cultural, en particular, así lo requieren. Para los intereses particulares de la investigación los dos referentes sobre los cuales se llamara la atención son los que tienen que ver con la educación y el desarrollo, dado que se reconoce que el sentido y la naturaleza de su relación resulta fundamental a la hora de entender, sobre cual utopía se asume la construcción del proyecto educativo.

Es indudable e ineludible la relación entre educación y desarrollo dado que ambos procesos ponen en juego una idea de lo que debería caracterizar la vida humana; en efecto,

tanto en la educación como en el desarrollo la presencia de los metarrelatos modernos, en particular los relativos al progreso y la ciencia, se presentan como condición y fuerza necesarias para la generación de transformaciones, tanto individuales como colectivas, que puedan acercar la vida personal y social a un estado de bienestar generalizado (Tedesco, 2004). Sin embargo, lo que resulta controvertible y discutible es la naturaleza de la simetría que debería caracterizar dichas relaciones y que, históricamente han conducido a la desviación de los ideales educativos o al acrecentamiento de la deuda histórica que actualmente se tiene con grupos humanos como los campesinos, los indígenas y los sectores urbano-marginales, entre otros (Mejía, 2007).

En efecto, una juiciosa revisión histórica de las relaciones que se han dado entre la educación y el desarrollo permite observar y corroborar una creciente asimetría y desigualdad que ha conducido a que la educación pierda de vista tanto el ideal misional de formar sujetos, críticos y conscientes, capaces de configurar sociedades democráticas y equitativas como a la pérdida de opciones de enriquecimiento socio-cultural, en tanto que el desarrollo se ha extraviado en procesos de acumulación y concentración de la riqueza en pocas naciones y sectores sociales, procesos que a su vez están generando la devastación y aniquilación de la naturaleza y sus recursos y la configuración de un mapa caracterizado por la precariedad, la pobreza y la violencia, como manifestaciones más significativas de la experiencia humana (Lacoste, 1978).

Como muestra de esta perversa y asimétrica relación entre educación y desarrollo, el futurólogo Toffler (1974, p. 496) señalaba, a modo de ejemplo, que la era mecánica de la evolución humana se procuró mediante los proyectos educativos un tipo de ser humano más

cercano a los intereses del mercado que a los ideales de la sociedad, y por ello la propuesta educativa y la acción institucional se encaminaron a “reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores), en una escuela centralmente localizada (fábrica)”, lo que indudablemente constituyó un golpe genial para la configuración del modelo de crecimiento industrial pero no para el desarrollo social. Este ejemplo, es una buena manera de mostrar cómo la asimetría de las relaciones entre desarrollo y educación postergó el surgimiento y la consolidación de un ideal de lo humano y de lo social, como lo sugería la Modernidad, a cambio de las exigencias y necesidades del mercado.

Desde esta perspectiva, la educación aparece subordinada a los imperativos del mercado, las exigencias del capital y las demandas de la producción industrial capitalista, constituyéndose los procesos formativos en acciones modeladoras de una visión de lo humano ajustada a las pautas de la producción industrial (Toffler, 1974): un niño que comienza su proceso de adiestramiento e instrucción mediante conocimientos parcelados, prácticos, carentes de conexión con la realidad y por lo mismo, ausentes de crítica, a favor de una visión de hombre que en el mañana tendría que movilizarse al ritmo de timbres y horarios, que organizaban procesos productivos y vitales, de manera mecánica y repetitiva. El presupuesto de estos procesos de formación radicaba en pensar que esta noción de trabajo, era por sí solo garantía de la dignificación de lo humano y de la generación de bienestar social (Bauman, 1998). La educación, desde esta perspectiva moderna, cedió su idea de lo humano a favor de un proceso de instrucción que genera un ser homogéneo y con un sentido productivista (Kohon, 1993).

Este desafío que relacionó la escuela y el desarrollo al inicio de la Modernidad, es similar al que se enfrenta en tiempos de globalización: las nuevas condiciones que suscita este proceso preguntan tanto por la naturaleza del sujeto como por las condiciones en que educación y desarrollo deben plantear el diálogo y su relación (Touraine, 2000). Esta nueva etapa del desarrollo histórico de la Humanidad, sin embargo, debe asumir un desfavorable saldo histórico caracterizado tanto por la necesidad de asumir el re-descubrimiento del sujeto que una educación, estandarizante y homogeneizante, siempre invisibilizó, así como los efectos de una noción de trabajo y una idea del desarrollo que impidió la consolidación de sociedades democráticas y equitativas e igualmente la presencia de una naturaleza seriamente afectada en su constitución y equilibrio básicos.

Como bien observa Hargreaves (2003, p. 10), las nuevas condiciones históricas requieren una relación entre educación y desarrollo que atienda los desafíos de una sociedad: la sociedad del conocimiento, que requiere sujetos que desarrollen tanto creatividad como carácter, para entender la necesidad de comprometerse con la transformación del mundo por medio de sociedades civiles, sólidas y democráticas, así como para desarrollar sentimientos de diálogo y comprensión con otras sociedades y culturas. Es decir, se requiere de propuestas educativas que asuman “ambiciosas misiones relativas a la compasión y la comunidad” y no escuelas y propuestas de desarrollo extraviadas en misiones relativas a “resultados de exámenes, objetivo de logros y de baremos de rendición de cuentas”.

Ahora bien, tanto el mundo rural como las comunidades urbano-marginales viven en condiciones de existencia y desarrollo cuyos problemas de vida, especialmente de

subsistencia e integración social, requieren respuestas urgentes. Son comunidades que sobreviven y ven su existencia amenazada por la precariedad de las condiciones de vida y su mínima, y en ocasiones inexistente, vinculación a un proyecto social (Rubio, 1996), por lo cual la escuela y su relación con el desarrollo debe ir más allá de la exclusiva socialización, la transmisión de los saberes establecidos y la imposición de la cultura oficial. En este tipo de contextos sociales se requiere una institución educativa, inteligente, pertinente y eficiente; es decir, una escuela capaz de leer críticamente el contexto y en su lectura detectar no solo un trasegar histórico, una realidad presente sino también una visión de futuro que se plantee la superación de los problemas presentes, el enriquecimiento del equipaje ancestral y las posibilidades de una vida mejor. Es decir, una escuela capaz de construir proyecto de vida que permita una articulación, digna y eficiente, entre la comunidad y el proyecto social, local, regional, nacional y mundial. Ello debe traducirse en un proyecto no institucional sino comunitario, que articule la idea de una educación pertinente y contextualizada con una visión de desarrollo cuya dinámica se interese tanto por los actores educativos como por la comunidad misma (Ramírez, 2007).

Desde esta perspectiva, el desarrollo se plantea a partir de la articulación entre escuela y comunidad de tal manera que el saber escolar resulte pertinente y le diga algo, tanto al escolar como a la comunidad; sobre este particular es bien cierto que existen diversas opciones para producir esta articulación: la historia de la comunidad, sus tradiciones culturales, la especificidad de sus vínculos sociales, son un buen ejemplo de ello; sin embargo, si se atiende a la precariedad de las condiciones de vida de estas comunidades, lo que resulta crucial es la atención que merece la intervención y la cualificación de los procesos productivos, necesarios para tanto asegurar las condiciones materiales de vida

como para propiciar circunstancias favorables para la ampliación de lo espiritual, por lo cual la actividad productiva aparece como un eje que articula no solo la vida comunitaria, sino también como un elemento vinculante entre escuela y comunidad (Ramírez, 2007).

Sin embargo, se debe por comenzar, primero que todo, por clarificar la idea de desarrollo, la cual como ya se planteo esta estrechamente ligada al metarrelato del de progreso, por consiguiente se halla, como muchos otros grandes relatos de la Modernidad, en el centro de las discusiones dado que no es seguro que, a la altura de las actuales condiciones que vive la Humanidad (crisis social y crisis ecológica), se pueda afirmar que, en efecto, la especie humana esté experimentando y viviendo una condición de vida caracterizada por el bienestar, la justicia y la plena vigencia de los derechos fundamentales. Como observa Lacoste (1978), el escenario social mundial ve florecer un violento contraste entre la opulencia y el despilfarro de unos pocos pueblos y la penuria y la miseria de muchos otros. Las comunidades rurales son, una clara y evidente, muestra de tal situación.

Escobar, (1998), en desarrollo de sus investigaciones sobre la Modernidad, ha dejado claro como este ideal y propósito de la Humanidad, encaminado a la generación del bienestar material y el progreso económico de una inmensa y avasallada población mundial, se convirtió en una verdadera pesadilla, en cuanto sometió, poblaciones y naturaleza, a la tarea de engancharse a un conjunto de procesos económicos que muy poco o nada tenían que ver con su realidad y sus expectativas, Esto ha sucedido con las comunidades rurales (Rubio,1996). Así mismo Escobar, (1998, p. 21), describe este paso del sueño a la pesadilla que configuró y dio su fisonomía al actual mundo subdesarrollo por lo cual:

En vez del reino de la abundancia prometido por teóricos y políticos de los años cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre. La crisis de la deuda, la hambruna (saheliana), la creciente pobreza, desnutrición y violencia son apenas los síntomas más patéticos del fracaso de cincuenta años de desarrollo.

Por tanto, frente a esta concepción del desarrollo que, si bien es cierto ha generado una importante tasa de crecimiento a la economía mundial, pero que a su vez, ha configurado el panorama, violento y desolador, descrito por Escobar, se impone la necesidad de otra perspectiva; por cuanto es claro que toda noción de desarrollo que realmente tenga una perspectiva verdaderamente humana, debe en primera instancia respetar, favorecer y propiciar la identidad de los colectivos comprometidos y ello en última instancia, no tiene otra implicación distinta que la de asumir “sus aspiraciones profundas, que se expresan en los valores de cada civilización, en sus modos de organización, en sus relaciones humanas y en sus modos de vida, los cuales deberán evolucionar sin desestructurar la sociedad” (Chonchol, 1991, p. 23).

En esta perspectiva, la institución educativa se encuentra frente a la tarea de contribuir a la construcción de un imaginario sobre el desarrollo que respete y dignifique la condición humana; en tal sentido, resulta importante explorar la propuesta de Amartya Sen, (2001), en cuanto a su idea de un desarrollo que toma como presupuesto fundamental las libertades humanas y su ampliación, y, por consiguiente, permite a las comunidades decidir y valorar la forma de vida que desean. Se debe evaluar cuan pertinente resulta esta idea del desarrollo para el mundo rural de hoy, víctima continua de un desarrollo excluyente y expoliador. Sen, (2001, p. 35), en efecto, plantea que

La libertad no sólo es la base de la evaluación del éxito y del fracaso sino también un importante determinante de la iniciativa individual y de la eficacia social. El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse así mismo, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo.

Dentro de esta concepción del desarrollo es importante destacar también la noción de agente y que el autor (Sen, 2001), asume en su sentido más excelso, como lo es el relacionado con un ser humano capaz de actuar y provocar cambios y cuyos resultados deben evaluarse en función de sus propios valores y objetivos. Aquí se plantea, entonces, la idea de una persona que, como parte integral de lo público, participa en las decisiones y actividades que tienen que ver con la vida y el desarrollo de su contexto.

En síntesis, la noción de desarrollo propuesta por Sen, (2001, p. 75), permite recobrar al individuo, en particular, y a la comunidad, en general la dirección y el sentido de su destino:

Los fines y los medios del desarrollo obligan a colocar la perspectiva de la libertad en el centro del escenario. En este enfoque, los individuos han de verse como seres que participan activamente –si se les da la oportunidad- en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo. El Estado y la sociedad tienen un gran papel que desempeñar en el reforzamiento y en la salvaguardia de las capacidades humanas. Su papel es ayudar, no proporcionar algo ya acabado. El enfoque de los fines y los medios del desarrollo basado en la libertad reclama nuestra atención.

Una concepción del desarrollo así resulta crucial para una institución educativa que desea contextualizarse por cuanto como el mismo Sen observa (2000), se orienta a la potenciación de las diferentes capacidades de los seres humanos y por consiguiente, le da claridad sobre sus derechos y mayores posibilidades de dominio sobre las condiciones, los bienes y servicios que tienen que ver con sus condiciones de vidas. Como enfatiza Sen (2000, p. 160) “el proceso de desarrollo no consiste esencialmente en extender la oferta de bienes y servicios, sino las capacidades de la gente”, ello hace, por consiguiente, que la cuestión central que debe atender todo proyecto educativo se refiera más a la condición de la naturaleza de lo humano tanto en su conciencia de sí misma como en sus posibilidades.

Ahora bien, esta concepción de desarrollo debe enmarcarse dentro de la tensión global-local, característica de nuestro tiempo y que implica una puesta en distinta perspectiva del territorio. En efecto, a partir del criterio de que los modelos imperantes de desarrollo han tenido una tendencia exógena y centralizada, que ha provocado un desarrollo desigual, visible en el contexto mundial y nacional, con el siguiente surgimiento de numerosas zonas y territorios caracterizados por el saqueo, la pobreza y el subdesarrollo, se propone una vuelta a la revalorización de lo endógeno, con todo lo que ello implica y diseñar estrategias que permitan aprovechar las oportunidades que el territorio ofrece, a favor de sus pobladores y de una relación más equitativa con el mundo exterior. Esta vuelta al territorio resulta crucial en las comunidades rurales dados sus ancestrales y particulares vínculos con el hábitat.

Surge de este modo, la noción de Desarrollo Local, entendido este como una propuesta que mira el territorio como la materialización de relaciones socio-culturales y económicas. Por consiguiente, bajo esta nueva mirada, el territorio geográfico deja de ser el mero referente espacial de la vida de la comunidad, el dato que define el espacio o solo como el escenario o soporte de la actividad socio-económica y lo convierte en un protagonista esencial dentro de los procesos de cualificación de las condiciones de vida de los habitantes (Arocena, 1995). Esta revalorización del espacio como creación socio-cultural y de vida comienza a generar una mirada sobre lo que deber ser y atender el desarrollo, partiendo justamente de una mirada distinta de las íntimas relaciones que se establecen entre territorio, recursos y potencialidades disponibles y la comunidad que en él se enraíza y partir del cual teje formas de ser, actuar y desear.

Con este presupuesto del desarrollo hacia adentro, en teoría económica desarrollo endógeno, los territorios o localidades asumen los procesos de globalización como desafío y oportunidad, en cuanto permite una mirada distinta sobre las características sociales, culturales y productivas de los ámbitos territoriales y sobre ello formular estrategias que les permitan, de un lado, atender los problemas básicos de hambre y pobreza que han arrastrado históricamente y, de otro, evaluar bajo la perspectiva de un mundo más abierto y diverso, que se interesa por lo particular y lo diferenciado, que podría ofrecerse, con que se podría participar. A más de ello, y esto es de crucial importancia, esta visión del desarrollo permite a las comunidades recuperar y sobre todo valorar mejor sus tradiciones, sus experiencias y prácticas productivas y ponerlas al servicio de sus necesidades e intereses. En particular, significa para las comunidades rurales y, por supuesto para la escuela, recuperar la perspectiva de volver a unir la agricultura con los requerimientos de la problemática nutricional, dado que la seguridad alimentaria se convertiría en el objetivo central del desarrollo local en este tipo de comunidades.

Así mismo, el desarrollo local implica pensar el mundo desde adentro y desde abajo y, como tal, genera un conjunto de condiciones que permiten una mejor articulación de la comunidad, sus experiencias productivas y el conocimiento y desarrollo del territorio, para generar una dinámica socio-cultural y económica que les permita atender con mayores

posibilidades de éxito sus problemas y expectativas. El desarrollo local, en efecto, permite descubrir y ubicar en una dinámica distinta el mundo rural y darse cuenta que allí se vivencian unas relaciones socio-culturales específicas, se ha desarrollado y consolidado una cosmovisión particular, agencian su labor instituciones, públicas y privadas, cuya acción y su debida articulación, en torno a problemas, igualmente específicos, pueden generar nuevas oportunidades y posibilidades de crecimiento y cualificación de las condiciones de vida.

Ahora bien, como se ha venido planteando, la educación, es innegable, ha estado íntimamente ligada a la noción de desarrollo dado que su tarea no se circunscribe, esencialmente, a la formación de la condición humana, sino también al cultivo-imposición tanto de una idea de progreso y de crecimiento como a la generación de condiciones personales y sociales que contribuyan a su cristalización. El problema es, por supuesto, la naturaleza y el tipo de relaciones que deben ligar la educación y desarrollo, y, en este sentido, la relación histórica ha sido desfavorable para la autonomía y capacidad de decisión de la educación y la escuela. En efecto, como observa Martínez, (2004, p. 65), “el dominio del discurso económico era evidente; se trata de un crecimiento económico generalizado que atravesaba la sociedad en su conjunto. Había, entonces, que expandir y masificar la educación en su condición de generadora de recursos humanos utilizables.” Ello significa que la educación abandona su interés y su preocupación por la condición humana y asume un papel instrumental centrado en capacitar la mano de obra que el desarrollo económico demanda. El ser humano deja de ser visto como centro-sujeto del quehacer educativo y se convierte en recurso y factor de producción.

Dado que la globalización implica un cambio sustancial en el mapa de la realidad y dentro del cual comienza a ser visible una revalorización de lo local como un mundo real y concreto y la nueva idea de desarrollo pone su énfasis en la ampliación de las libertades humanas, la educación y la escuela rural deben, necesariamente, asumir sus retos y desafíos dentro de estas perspectivas. Esto significa, que dentro de los procesos de revisión de la escuela se hace necesaria una territorialización de la escuela, es decir, su transformación debe pasar por el enraizamiento de la institución escolar en su contexto comunitario y, en

tal sentido, reformular su proyecto educativo en atención y consonancia con la realidad socio-cultural y productiva que debe reafirmarse, consolidarse y desarrollarse, en la concepción más digna y humana del término.

De este modo, el proyecto formativo debe construirse participativamente tomando como punto de partida la vida cotidiana y los problemas de los pobladores rurales, tejiendo una propuesta y una visión de futuro que contemple y concrete, a través del diálogo, la cualificación y puesta en función del conocimiento, la construcción de una forma de ser, estar y participar en el mundo que sea continuidad y transformación del presente. De este modo, el diálogo y la relación entre educación y desarrollo rescata el papel comunitario que nunca debió perder la institución educativa y centra, nuevamente, el sentido del quehacer pedagógico en la condición humana misma, desplazando el énfasis, puesto hoy en el asunto de las competencias, hacia el desarrollo de la autonomía y la libertad que hagan del sujeto un verdadero agente del desarrollo, en este caso de su propio desarrollo y del contexto en el cual vive y concreta su existencia.

Ahora bien, desde esta perspectiva, las tradiciones productivas de las comunidades rurales resultan cruciales por cuanto ha sido su desarrollo lo que ha permitido sortear los desafíos de la existencia así como articular una forma particular de existir en el mundo. Como bien lo ha mostrado el desarrollo de la Humanidad, lo que se ha hecho visible a lo largo de su camino evolutivo ha sido un proceso de apropiación y transformación de aquello que se requería la vida y aparejado a ello se han desarrollado saberes, técnicas y diversos tipos instrumentos y herramientas que llevados a lo largo del tiempo por las generaciones, ha permitido la supervivencia de la comunidad. En efecto, la actividad productiva no solo ha permitido el desarrollo y la historia de la comunidad y ha garantizado su supervivencia, sino que también parece ser el elemento ideal para este tipo de propuesta educativa, en cuanto no solo manifiesta:

- La estrategia de vida mediante la cual cada familia y cada comunidad ha entablado una relación particular con la naturaleza.

- La forma productiva mediante la cual cada familia y comunidad ha resuelto sus necesidades básicas y asegurado la subsistencia de numerosas generaciones.
- La forma como cada comunidad ha convocado prácticas de vida, formas de organización y de relaciones que han permitido la reproducción y continuación de la vida.
- La práctica de vida alrededor de la cual no solo se tejen los saberes ancestrales, las prácticas de la sabiduría heredadas; lo aprendido gracias a la juiciosa observación del mundo y su dinámica y los aprendizajes cotidianos que la cultura transmite.
- La creación de técnicas y artefactos mediante los cuales el esfuerzo humano busca hacerse más productiva, eficiente e inteligente la acción sobre la naturaleza.
- La estrategia de vida y sobrevivencia mediante la cual se han construido y desarrollado formas particulares de convivencia y solidaridad básica entre los miembros de la comunidad.

Los procesos productivos (agrícolas, ganaderos, pesqueros, mineros, artesanales, entre otros) siempre han estado ahí, propios y característicos de la comunidad y como tal, de una u otra manera, han dado respuesta a algunos de los problemas del contexto; aún más, se puede afirmar, incluso, que los hechos productivos han estado presentes desde hace varios años en la rutina del trabajo escolar, prueba de ello son las denominadas granjas escolares y otros proyectos económico-productivos; sin embargo, sus implicaciones pedagógicas y curriculares han sido más bien superficiales y sus efectos en la vida comunitaria más bien tenues, e incluso insignificantes. La diferencia está en que esta nueva visión los convierte en un poderoso, activo y dinámico articulador de: saberes cotidianos y saberes escolares; vida comunitaria y vida escolar; docentes y escolares y otros agentes educativos; contexto y escuela. Pero quizás, lo más importante sea, que sin la presencia de este tipo de proyectos el

trabajo escolar no encuentra un sentido muy claro, excepto que se considere como único sentido de la escuela la instrucción en torno a los saberes establecidos.

En efecto, la actividad y la tradición productiva no solo articula en sí misma una visión de la comunidad y sus formas de trabajo, una manera particular de ver y aprovechar la naturaleza; un proceso de aplicación y construcción de saberes y herramientas que guían el proceso productivo y generan una dinámica de trabajo comunitario, sino también formas peculiares de expresión de la convivencia y la cultura de la comunidad, por lo cual aparece no solo como un “pretexto”, sino también como un ámbito de reflexión y de acción para determinar la línea de desarrollo de la vida comunitaria y la manera de afrontar sus problemas. Es decir, la actividad productiva se insinúa como un pretexto y un ambiente propicio para contextualizar y poner en diálogo la vida cotidiana con el saber escolar y de este modo, hacer pertinente el quehacer pedagógico: un quehacer con capacidad de respuesta y comprensión, pero también de transformación en cuanto actúa sobre la realidad.

Por lo tanto, el proceso productivo asume las características de un Proyecto Pedagógico Productivo en cuanto no solo es un pretexto, sino más que ello, una estrategia de trabajo que convoca la vida cotidiana de la comunidad, el saber científico y académico establecido, el saber propio de la comunidad y la naturaleza y el ambiente de la escuela para generar una propuesta de trabajo, educativa y comunitaria, que dé sentido y pertinencia al quehacer de los escolares y docentes, en cuanto cada acción de este proceso empieza a dar una respuesta cualificada a las expectativas de vida y de conocimiento que se generan en dicho encuentro. Por lo mismo, el proyecto pedagógico productivo es, igualmente, un escenario en cual inteligencia, saberes, conocimientos y actores desarrollan procesos de aprendizajes que responden a desafíos tanto intelectuales como de la vida práctica.

Otra característica importante del Proyecto Pedagógico Productivo está, como lo señala Ramírez, (2007), en el hecho de que esta noción involucra e integra tres referentes conceptuales muy importantes como lo son: el de proyecto, entendido éste como la disposición de ordenar en forma racional diversos elementos para generar algo específico;

lo pedagógico, como estrategia de trabajo característica y propia de la institución educativa y la productividad, como referencia a que el trabajo escolar debe generar un producto-intelectual, personal y colectivo. Es decir, esta noción tiene como sentido esencial integrar mediante un ejercicio, inteligente y planificado, -el proyecto- un hecho de la vida cotidiana de la comunidad -el hecho productivo- con lo característico del quehacer escolar -lo pedagógico- y así generar una dinámica de trabajo educativo que permita el dialogo constructivo y creativo entre vida cotidiana y saber escolar.

Desde el punto de vista curricular el Proyecto Pedagógico Productivo se convierte en el generador de los denominados problemas de conocimientos, es decir, en el punto de partida de los interrogantes, las preguntas y las hipótesis de trabajo que luego de ser ordenadas y puestas en una lógica determinada van a dar origen al plan de estudios. Así, el Proyecto Pedagógico Productivo se convierte en un laboratorio pedagógico, a partir del cual y en el cual, docentes y escolares desarrollan procesos de aprendizajes que no solo permiten generar conocimientos y saberes pertinentes, sino también concretar respuestas a los problemas básicos de la vida y el desarrollo de la comunidad, dentro de la cual la escuela se inscribe.

Por ello mismo, el Proyecto Pedagógico Productivo, requiere además de consultar a la comunidad y lograr un consenso, participativo, democrático e inteligente, en torno a su naturaleza (producción y/o transformación), sus características, los compromisos, las condiciones de realización, entre otros, ciertos requerimientos pedagógicos y técnicos que lo conviertan en un proceso tendiente tanto a la formación integral de los escolares, como a la generación de respuestas frente a las expectativas, presentes y futuras, tanto de los escolares como de la comunidad misma. En tal sentido, además de ser un proyecto pedagógico, el Proyecto Pedagógico Productivo, debe ser pensado y estructurado como un proyecto de inversión y en tal sentido, debe considerar todas las herramientas, presupuestos y características de este tipo de proyectos. Solo así la escuela responderá a su misión y a la vez dará una respuesta eficiente a las expectativas que sobre el desarrollo se presentan dentro de la comunidad.

Ello quiere decir que las relaciones entre escuela y noción de desarrollo adquieren a través del Proyecto Pedagógico Productivo un nuevo sentido y una nueva connotación; ya no se trata de que la actividad escolar reproduzca aquellos saberes que cualifican la mano de obra e incentivan una ética del trabajo conducente a la demanda de empleo, sino que genera un proceso intelectual y práctico que debe conducir al desarrollo de una mentalidad y una nueva ética frente al trabajo, donde lo característico sea el espíritu creativo, proactivo y emprendedor, de tal manera que a partir de ello se creen posibilidades de desarrollo, individual y colectivo, que den forma y sentido no solo al proyecto de vida individual sino también al proyecto mismo de la comunidad.

De esta manera, la institución educativa responde, igualmente, al desafío de ser una institución capaz de generar alternativas frente a los agobiantes problemas de pobreza, exclusión y subdesarrollo que hoy identifican a las comunidades rurales y urbano-marginales; es decir, la escuela se torna en una institución capaz de asumir una posición y dar algunas respuestas frente al desarrollo local. Desde esta perspectiva, es aconsejable que la propuesta de todo Proyecto Pedagógico Productivo implique la formulación de una estrategia organizacional que se haga cargo del manejo operativo y financiero del proyecto, que bien puede ir desde una precooperativa hasta una empresa solidaria, siempre y cuando no se olvide que sus actores más importantes deben ser los-las escolares.

La idea del Proyecto Pedagógico Productivo es no solo plantear un nuevo y más eficiente horizonte para el trabajo escolar sino también generar un espacio y una estrategia de trabajo que permita la plena expresión de la propuesta de una pedagogía crítica y activa, de un currículo que problematiza la realidad vista en toda su complejidad, así como de generar nuevos y más dinámicos diálogos entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los distintos componentes de la vida y la realidad escolar. De esta manera, la escuela no circunscribe su espacio de acción y su actuar mismo al espacio y la acción tradicional, sino que se convierte en un auténtico escenario social y comunitario donde los diversos actores de la comunidad educativa, en su más amplia acepción, se congregan para llevar a cabo todo un proyecto educativo y comunitario.

Esta lógica, por consiguiente, debe pasar por un proceso de articulación de la vida cotidiana y la vida institucional; articulación cuyo horizonte debe ser la comprensión de los problemas y las carencias que afectan la vida ahí afuera, es decir, en el escenario donde acontece la vida real de los hombres y las mujeres y convocar los elementos de la cultura (ciencia, tecnología, artes, humanidades, saberes populares), no solo para que la describan e iluminen sino, principal y esencialmente, para generar la mentalidad y la actitud que conduzcan a su gradual transformación.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

*Todavía no se vislumbra la posibilidad
de que a partir de las demandas
de la clase campesina se proponga
un proyecto para la reorganización
integral de la sociedad...*

Arturo Warman (1985, p., 19)

3.1 RESULTADOS GENERALES

Sin duda, toda aproximación al mundo rural implica el encuentro con una visión de realidad con características propias, producto de un trasegar histórico y con ello, la construcción y consolidación de formas específicas de estar y participar de la existencia. Como lo afirma Rubio (1996), el mundo rural es una experiencia de vida y de cultura que reclama y tiene derecho a una inserción digna en los procesos civilizatorios de la Humanidad; su largo recorrido, sus aportes a la cultura universal y su presencia en el escenario mundial, así lo exigen y la civilización misma tiene con él una deuda histórica (Gourou, 1979). Sin duda, este es uno de los retos más importantes que debe afrontar un mundo globalizado que tiene como característica central el desarrollo de lo que Milton Santos (2004) ha denominado la sociodiversidad.

Sin embargo, como observa Warman (1989), el reconocimiento y la inclusión del campesinado dentro de un proyecto social, justo e incluyente, es algo que aún se mueve dentro del terreno de la utopía; en efecto, tanto en el panorama latinoamericano, como en el caso colombiano, el mundo rural más que un escenario de vida se presenta como botín y escenario de guerra (Ramírez, 1998). La misma globalización, observa Rubio (2006), genera incertidumbres acerca de las posibilidades del mundo rural en el nuevo orden mundial, dada la importancia que adquiere el territorio dentro de la dinámica del capital, en cuanto se genera una nueva contradicción y es aquella que opone el capital global y la necesidad de un lugar donde se defina con autonomía la idea de una vida digna.

Ello, por consiguiente, plantea desde la construcción conceptual la urgente necesidad de comenzar a mirar el mundo rural desde una perspectiva distinta a la planteada por la Modernidad, identificada por una visión dicotómica de la realidad, y en la cual la contradicción era básicamente ciudad-campo. La globalización, por el contrario, como expresión de que los tiempos han cambiado hace necesaria una nueva conceptualización del mismo, como condición indiscutible para entender y atender con pertinencia las nuevas circunstancias que lo desafían. Es por ello mismo, que se halla en proceso de construcción un paradigma emergente sobre el mundo rural y campesino que se denomina Nueva Ruralidad (IICA, 2000), el cual deberá ser introducido en la institución educativa, desde una perspectiva crítica, con el fin de entender bajo qué lógica se asumen las nuevas condiciones históricas a las que se enfrenta tanto la escuela como el campesinado.

En el caso del mundo rural colombiano, algunas de cuyas conclusiones pueden hacerse extensibles al campesinado de la Provincia de Pamplona, es el escenario del conflicto: la presencia de los diversos actores armados y la expansión de una economía en torno a los cultivos ilícitos han intensificado las precarias condiciones de vida y seguridad del mundo rural, a lo que debe sumarse el impacto ambiental generado por las fumigaciones promovidas por el Estado. En efecto, en desarrollo de esta guerra, que se adelanta en los ámbitos rurales, no solo el campesinado pierde su vínculo tradicional con la tierra, dada la intensidad que ha adquirido el desplazamiento forzado, sino que también se destruyen sus

viviendas y sus cultivos de pancoger, a la vez que se le crea el estigma de ser cómplice de uno u otro actor armado (Pérez, 2001 y Fajardo, 2001).

El campesinado nortesantandereano y con menor intensidad el campesinado de la Provincia de Pamplona desarrolla sus precarias condiciones de vida en este contexto; así mismo, el desarrollo del proceso investigativo permitió constatar que viejos problemas como la migración campo-ciudad se han visto agudizados por la presencia de un nuevo fenómeno: el desplazamiento forzado, es decir, “la migración forzada hacia otros lugares, para buscar seguridad y una oportunidad para seguir viviendo, o más bien, sobreviviendo...” (Tovar & Erazo, 2000, p. 7), por lo cual ya comienza a ser preocupante el despoblamiento de campos y veredas. Aunque este fenómeno se había iniciado con la violencia partidista, su intensificación en las actuales circunstancias afecta profundamente las dimensiones del mismo y sus implicaciones.

Este fenómeno, igualmente, genera preocupación en las instituciones educativas puesto que no solo hace inestable la población infantil y juvenil que asiste a las escuelas, sino también el proceso formativo, dado que éste queda sujeto a ritmos ajenos a la escuela, agudizando con ello las precarias características de vida de la comunidad, así como los proyectos que la institución escolar pueda adelantar para atender algunos de los problemas básicos del contexto. También se podría observar que la calidad misma del servicio educativo se afecta por cuanto la escuela misma no tendría, de forma permanente y consistente, la base social, es decir, estudiantes y padres de familia, con los cuales consolidar un proyecto educativo, caracterizado por la pertinencia y el trabajo eficiente y sostenido.

Ello, se hace a su vez visible, en las mismas condiciones dentro de las cuales funciona la escuela, dado que al no contar con una población caracterizada por la estabilidad, los mismos estudiantes y padres de familia, ante la incertidumbre de su permanencia, no se sienten realmente integrados a la institución educativa y, en consecuencia, tampoco identificados con las ideas y los proyectos de los docentes, lo cual genera poca atención para atender problemas que tienen que ver con las condiciones locativas de la escuela, su

adecuación para una mejor prestación de los servicios educativos, así como la necesaria dotación de los recursos que permita a los estudiantes un proceso más cualificado de formación.

De lo anterior, igualmente, se permite observar que la mayor parte de las escuelas rurales carecen del equipo docente necesario para brindar una educación de la mejor calidad; la ausencia de un estudiantado suficiente, parece ser la excusa para no hacer efectiva la presencia de docentes en cada una de las áreas; por lo cual, sin importar el esfuerzo que cada docente, de manera muy comprometida realice, lo cierto es que se observa deficiencia en su calidad; no importa, tampoco, que cada una de estas instituciones se encuentre actualmente implementando los más recientes modelos educativos, pensados en consonancia con las características del mundo rural, si todo ello no va acompañado con el equipo y el talento humano que la propuesta educativa requiere, así como del equipamiento que se exige para cada uno de ellos. Una buena dotación de guías o cartillas no garantiza por sí sola la calidad que se requiere.

En términos generales se corrobora que, en efecto, hay una agudización de los problemas y las carencias que, tradicionalmente, han afectado el mundo rural; el campesinado siente, quizás con mayor intensidad que antes, los procesos de exclusión social; la visible ausencia del Estado y sus instituciones, la falta de inversión social, la poca competitividad de la producción agropecuaria y lo costoso de la asistencia técnica y crediticia, así como el debilitamiento de las estructuras básicas de la relación y la convivencia comunitaria, constituyen un panorama que, sin duda, ponen el mundo rural en duras y difíciles condiciones frente a las demandas y los desafíos de un mundo globalizado (Rubio, 1996).

Sin embargo, es también cierto que la dureza de las condiciones históricas que han caracterizado el devenir del mundo rural, han ido gradualmente creando conciencia sobre su situación, posibilidades y perspectivas; como observa Warman (1989), particularmente las décadas correspondientes a los años 60's y 70's, significó una importante visibilización del mundo campesino; esta toma de conciencia del campesinado como realidad social,

económica y cultural ha dado lugar a la toma de posiciones sobre diversos aspectos de la realidad y los convierte en sujetos con mayores posibilidades de intervención tanto en la realidad como en las instituciones que operan en ella.

Ello, por consiguiente, ha generado un favorable conjunto de condiciones que están posibilitando una participación más activa de las familias campesinas en la dinámica y las acciones propias del mundo escolar y permiten a la institución educativa una perspectiva mejor contextualizada de su misión en el mundo rural. El desarrollo de la investigación permitió constatar, entre otros aspectos, los siguientes:

- Existe entre el colectivo rural mayor claridad sobre el papel de la escuela desde la perspectiva de la comunidad, resaltando especialmente su carácter de institución articuladora y orientadora de numerosos intereses relativos a la vida y el desarrollo comunitario. También es interesante resaltar el reconocimiento que se tiene del maestro tanto como un líder social como responsable, en un alto grado, de la formación de los niños, niñas y jóvenes.
- Así mismo, se acrecienta y consolida su idea sobre el valor de la escuela y su misión en el proceso de formación de los niños, las niñas y los jóvenes campesinos; igualmente, consideran que los conocimientos allí impartidos resultan necesarios y valiosos. Sin embargo, hacen manifiesta su preocupación por la importancia y necesidad de que sus hijos e hijas reciban una formación que les permita desenvolverse adecuadamente en la vida. Sin duda, el imaginario del trabajo es crucial en la perspectiva que madres y padres tienen con relación al papel de la escuela sobre el mismo.
- También conviene resaltar que una propuesta educativa articulada alrededor de la noción de Proyecto Pedagógico Productivo, resulta interesante para la familia campesina, por dos razones: la primera, porque ello significa que el proceso educativo y formativo respondería a la idea de que ir a la escuela significa, en efecto, prepararse para el desempeño laboral; si bien es cierto, no es éste el

imaginario que anima el modelo educativo que busca consolidar la investigación, esto resulta significativo.

Como segunda, tiene que ver con el visible el interés de la comunidad por este tipo de modelo, en cuanto significa una reivindicación y reconocimiento de lo que implican las prácticas productivas del mundo rural; particularmente, se mostraron satisfechos y comparten la idea del ingreso de los saberes y elementos culturales elaborados y vividos ancestralmente, por la cultura campesina. Esta reivindicación la plantean en dos sentidos: uno, tiene que ver con la posibilidad que el diálogo entre saber campesino y saber escolar contribuya al mejoramiento y la eficiencia de estas mismas prácticas productivas; otro, con la esperanza de que a través de este modelo se atienda la cuestión de algunos impactos ambientales que están causando estas prácticas productivas, especialmente lo relacionado con el agotamiento de los suelos y la posibilidad de introducir nuevos cultivos y practicas productivas..

- Otro sentido, igualmente expresado, tiene que ver con el hecho de que esta visión de escuela y del proyecto educativo puede, efectivamente, contribuir a mejorar la consistencia y solidez del tejido comunitario, por cuanto tiene como premisa un compromiso, sólido y permanente, entre los distintos actores presentes en la comunidad y de cuya relación pueden desprenderse relaciones y dinámicas socio-productivas que, finalmente contribuyan a un mejor grado de desarrollo de la comunidad.
- En cuanto a la institución educativa, la propuesta investigativa enfrenta varias situaciones que conviene resaltar y que tienen que ver con las posibilidades de la misma; así mismo, es grato constatar que la figura del maestro sigue teniendo significativa importancia tanto como actor social como líder, debido a la confianza que suscita su posición y su conocimiento, hecho que, sin embargo, requiere reflexión a la luz de los presupuestos del modelo.

Como observa Ramírez (2007), la institución educativa rural, en efecto, tiene una deuda histórica con las comunidades rurales, no solo desde la perspectiva de la cobertura sino también de la calidad; en efecto, el desarrollo de la investigación permitió constatar que la ubicación de las escuelas y la deficiente cobertura de la infraestructura vial dificultan el acceso de numerosos niños y niñas; incluso la presencia de los maestros que atienden a la población escolar se ve obstaculizada durante algunas épocas del año, especialmente en invierno, lo que disminuye el interés de los escolares y, por ende, del padre de familia.

De otra parte, la visita a las instituciones educativas permite hacer evidente la mínima y precaria dotación y condiciones en las que estas instituciones desarrollan su actividad: las aulas de clase no solo carecen de las especificaciones mínimas sino que también presentan un mobiliario reducido y nunca en las mejores condiciones; incluso los espacios y las condiciones destinadas a la alimentación y recreación de los niños y las niñas carecen de las adecuadas especificaciones. Igualmente, los espacios correspondientes a la administración escolar y los docentes resultan insuficientes y muy escasamente dotados de los muebles y equipos requeridos para el buen desarrollo del quehacer educativo.

Con las bibliotecas sucede algo similar: no solo carecen del espacio con los requerimientos mínimos, sino que la organización y disposición de los materiales bibliográficos está sujeta a las condiciones que suscita el almacenamiento de otros materiales educativos. Así mismo, conviene observar que una constante es la insuficiencia y pertinencia de dichos materiales; aunque existen colecciones de textos, así como es visible la presencia de los materiales educativos del modelo, nunca lo es en la cantidad suficiente. Por otra parte, si bien en algunas instituciones se observa la construcción de espacios, relativamente recientes, lo que se gana en aulas y laboratorios implica la pérdida de espacios para docentes y escolares.

En términos generales, se podría afirmar que la precariedad de las condiciones que caracterizan el proceso educativo que actualmente se desarrolla en las instituciones educativas que funcionan en el mundo rural, no hace más que reflejar no solo la situación de vida y desarrollo del ámbito campesino, sino también una dinámica política y desarrollo,

que a tono con las nuevas dinámicas del neoliberalismo, ha conllevado a la pérdida del sentido de equidad, alguna vez propuesto y se ha hecho manifiesto en una significativa reducción del gasto social, por lo cual la idea de erradicar la pobreza, en los ámbitos rurales, sigue siendo una tarea aplazada (Gómez & Duque, 1999).

3.2. RESULTADOS ESPECÍFICOS

El desarrollo de la presente experiencia investigativa se orientó a estructurar un documento de trabajo que, se espera, posibilite a los docentes reflexionar sobre una serie de consideraciones en torno a la idea de un quehacer pedagógico que permita, desde un acercamiento conceptual distinto sobre el mundo rural, contribuir a la propuesta y desarrollo de un proyecto educativo que no solo busque reconocer este contexto como una experiencia de vida y de historia sino también como las probabilidades que tendría la escuela, a partir de este reconocimiento, de llevar a cabo un proceso educativo que permita a la comunidad rural vislumbrar posibilidades de mejorar sus condiciones de vida y desarrollo. Véase, a continuación, algunas de las consideraciones que surgieron como cruciales en desarrollo de la experiencia.

3.2.1 Lineamientos pedagógico-curriculares: la escuela, como institución esencialmente pedagógica, debe un alto porcentaje de su identidad y de la naturaleza de su misión a las características de su discurso pedagógico. Este debe traducirse, de manera operativa, en un conjunto de principios o presupuestos que guíen su acción. La tesis que se plantea tiene que ver con el hecho de que estos principios deben, por un lado, ser debida y adecuadamente contextualizados y, por otro, ser el resultado de una juiciosa y democrática elaboración por parte de los actores educativos. La síntesis de dichos presupuestos se presenta como sigue:

3.2.1.1 Repensar el sentido de lo rural: sin duda, una de las cuestiones centrales que debe afrontarse cuando se piensa en una escuela rural, pertinente y contextualizada, es la que tiene que ver con la idea de mundo rural que portan tanto los docentes en particular, como la escuela en general. Como se anotó al inicio de este capítulo, la idea que predomina en los imaginarios y las concepciones de los maestros y de las instituciones proviene de las elaboraciones conceptuales que ha elaborado la Modernidad y que contrapone a lo rural con lo urbano (Stamp, 1969 y Gourou, 1979), lo cual a su vez justifica el carácter modernizante de la escuela, como institución social.

Las nuevas condiciones históricas, como lo han planteado diversos autores (Touraine, 2000 y Giddens, 2001) obligan a pensar la realidad actual bajo otros referentes. Santos (2004), en especial, ha llamado la atención sobre la necesidad de ver la sociodiversidad como una característica especial de nuestro tiempo, lo cual hace, entonces, que la mirada sobre el mundo rural adquiera otras connotaciones y, por consiguiente, conduzca a otras elaboraciones y perspectivas. En particular, conviene observar lo que plantea Touraine (2000, p. 10), cuando dice que si bien es cierto que “vivimos un poco juntos en todo el planeta, pero también lo es que en todas partes se fortalecen y multiplican los agrupamientos comunitarios, las asociaciones fundadas en una pertenencia común...” situación que debe asumirse desde la escuela para que territorio, cultura, economía y política se unan en el proyecto educativo y den sentido a la labor escolar y pedagógica.

Como ya se había observado, dentro de las elaboraciones que se intentan actualmente para asumir la dinámica y la naturaleza del mundo rural, desde una perspectiva que atienda las nuevas exigencias históricas, está el discurso de la Nueva Ruralidad (IICA, 2000). A partir de esta concepción paradigmática se propone una nueva visión de lo rural, que tiene como presupuesto inicial el hecho de que los procesos de globalización están generando importantes cambios sociales, económicos, culturales, políticos y ecológicos, cuyos efectos van a repercutir en las poblaciones campesinas y su actividad agrícola, principalmente, ya sea propiciando una nueva estructura de oportunidades, o por el contrario, suscitando un nuevo proceso de modernización con consecuencias difíciles de prever.

Por ello, es crucial que la escuela se involucre en este nuevo discurso sobre el mundo rural no solo desde la perspectiva de lo necesario que resulta comenzar a ver el ámbito rural más allá de los presupuestos dados por la Modernidad, sino también de lo conveniente que resulta poner a la escuela a tono con la discusión que el nuevo paradigma suscita, sin lo cual no será posible la construcción y caracterización de los elementos que ajusten el campo a las nuevas condiciones de relación con el mundo, así como el desarrollo de un nuevo tipo de conciencia y solidaridad con esta realidad, de tal forma que también se produzcan nuevas propuestas sociales, estatales e institucionales, que permitan a esta condición socio-cultural y económica una incorporación digna dentro del concierto del nuevo orden en proceso de gestación.

Por ahora, es de vital importancia recordar que asumir el discurso de la Nueva Ruralidad, exige de la escuela una posición crítica frente a aspectos que resultan cruciales en dicha elaboración conceptual y que será importante tener en cuenta en el desarrollo de una nueva propuesta educativa. Dentro de estos elementos que se visibilizan como de gran importancia para el futuro del mundo rural están, entre otros (IICA, 2000, p. 8):

- La necesidad de aumentar la producción, la productividad y la seguridad alimentaria.
- Una lucha frontal contra la pobreza y la búsqueda de la equidad.
- Preservación y valoración del territorio, así como la reivindicación de los valores de vida rural como elemento clave en el fortalecimiento de la identidad.
- Desarrollo de una cultura agroproductiva y rural que contribuya a la preservación y desarrollo de la biodiversidad y los recursos naturales.
- Aumento y fortalecimiento de la democracia en los diferentes ámbitos de la vida rural.
- Visibilizar y fortalecer la presencia y la participación de las mujeres en los diferentes espacios de vida del mundo rural.

Finalmente, tanto para los docentes como para la escuela, resulta incontrovertible que:

Es un hecho contundente que el espacio 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 agrícolas no tradicionales y actividades no agrícolas en el medio rural (...), observando 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 agroproductiva y comercial con expresiones organizativas en el campo, la ciudad y en el extranjero. (IICA, 2000, p. 8).

Sin duda el reconocimiento por parte de la escuela, los docentes y la comunidad de esta nueva condición del mundo rural, no solo harán más pertinente el trabajo institucional, sino que guiará con mejores criterios la actitud y los presupuestos con los cuales deberá seleccionarse el proyecto productivo. Debe recordarse que la idea de un Proyecto Pedagógico Productivo se cimenta en la idea de convertirlo tanto en un elemento como en una estrategia formativa, así como también en una posibilidad de articulación y de proyección del desarrollo de la comunidad, mediante la revitalización de sus tradiciones productivas o también como posibilidad de innovación en las mismas. La presencia en la selección del proyecto productivo, tanto de padres y madres de familia como de los estudiantes, tiene justamente esa doble intención: evaluar el desarrollo de vida productiva de la comunidad y, a la vez, examinar otras posibilidades que atendiendo las condiciones locales y regionales pueda fortalecer el desarrollo comunitario.

3.2.1.2 Una escuela contextualizada: si bien es claro que teórica y discursivamente se reconoce el carácter social de la escuela y es innegable su presencia en todo contexto comunitario, rural, urbano o indígena es, igualmente cierto, que el impacto real de la institución en las condiciones de vida y desarrollo de las comunidades suscita numerosos interrogantes. En búsqueda de explicaciones sobre este particular, es claro que en muchas instituciones existe y se hace visible un creciente acercamiento entre escuela y comunidad, éste reviste el claro carácter de cultivo, aprovechamiento y disfrute de la cultura campesina, aunque sin un claro propósito formativo e identitario, sino más bien lúdico.

En otras ocasiones, en el desarrollo de una solidaridad básica y de un compromiso con estudiantes, docentes y la institución misma, la comunidad visibiliza su presencia en el

claro interés de contribuir al mejoramiento de las condiciones físicas y equipamiento de la escuela con el fin de crear mejores condiciones para el proceso educativo; sin embargo, resulta verdaderamente excepcional el hecho de que escuela-comunidad se comprometan en acciones conjuntas que tengan impacto tanto en la propuesta pedagógico-formativa, como en el proceso educativo en general.

Por consiguiente, si bien se puede afirmar que la escuela conoce a su comunidad y posee alguna información básica sobre su contexto, no es característico en ella asumir como corpus problémico y de conocimiento, las condiciones de vida y desarrollo, los problemas y las expectativas de vida, la cuestión del tejido socio-familiar, y en concordancia con ello, el conocimiento, la tecnología, las artes y las humanidades, bagaje propio de la institución educativa, no se preocupa por atender con rigor y criterio dichos aspectos de la vida comunitaria, sino más bien a generar una idea de cultura general, con poca capacidad de respuesta frente a las dificultades que allí se detectan.

Podría, sin embargo, argumentarse que ello no constituye una función primordial de la escuela frente a lo cual se puede discutir lo siguiente:

- En efecto, como observa Bruner (2000), la principal función de la escuela tiene que ver con la cultura, la cual, a su vez lleva a preguntarse, por un lado, la naturaleza y contenido de la misma y por otro, su papel, tanto en la configuración de los sujetos como en la reconstitución de los tejidos sociales y comunitarios. Esta es una cuestión que la escuela debe dilucidar para clarificar a cuál idea de cultura sirve en sus propósitos.
- De otra parte, se espera que la institución educativa en general y los docentes en particular, asuman el hecho de que frente a las nuevas condiciones históricas y la configuración de una nueva sociedad (Tedesco 2004; Hargreaves, 2003) la escuela está llamada y obligada a replantear su misión y la naturaleza de su quehacer. No debe olvidarse que la escuela como institución tiene su acto de nacimiento en desarrollo de las etapas iniciales de la Modernidad y en dichas circunstancias

históricas sirvió a propósitos sociales que no se corresponden con las actuales circunstancias (Álvarez, 1996 y Toffler, 1974).

De otra parte, en clara consonancia con los nuevos tiempos, la legislación que se deriva de la nueva Constitución Política (1991) y en particular, lo expresado por la Ley General de la Educación (1994) es compromiso de la institución educativa ajustar su quehacer en relación con la naturaleza y las necesidades del contexto y a partir de ello, diseñar el respectivo Proyecto Educativo Institucional. Este documento como tal debe constituirse en una carta de navegación que no solo establezca los compromisos escuela-comunidad sino que también de unidad, consistencia y horizonte tanto al quehacer institucional como a la cultura y la labor docente.

3.2.1.3 Valoración del saber comunitario: una de las cuestiones gratificantes que resulta de una aproximación, rigurosa y sistemática, al contexto comunitario de la escuela es el descubrimiento o por lo menos la corroboración de la existencia de lo que podría denominarse un saber comunitario. Por éste debe entenderse un conjunto ancestral de saberes, prácticas, aproximaciones a la realidad y una sabiduría que de una u otra manera no solo permite una apropiación de la realidad sino también una convivencia armoniosa con la misma, así como formas y prácticas de vida mediante las cuales se da respuesta a los desafíos y problemas básicos de la existencia.

Como ha observado Núñez (2005) la presencia de estos saberes no solo tiene relación directa con la identidad misma del mundo rural, sino también constituyen una expresión sólida y consistente de que el mundo Latinoamericano a la par que desarrollaba actividades productivas generaba un conjunto de saberes que iban no solo configurando sus prácticas de vida sino que también mostraban su capacidad de respuesta frente a los desafíos del medio y la existencia y que desafortunadamente el saber occidental, científico-tecnológico, ha ido gradualmente excluyendo y eliminando. Dichos saberes, a su vez, tienen una dinámica propia que no debe ser soslayada por la institución educativa en su proyecto, dado que su capacidad de respuesta frente a los desafíos actuales aun resulta pertinente y positiva.

Es obvio que la acción modernizante de la escuela ha hecho que estos saberes se encuentren hoy día en una evidente situación de desventaja, mas ello de por si no implica su ineficacia o inutilidad, solo que las relaciones de poder no favorecen a los saberes tradicionales y alternativos frente a los saberes oficiales, por lo cual es crucial el papel de la escuela en el restablecimiento del equilibrio cultural. Como bien ha observado Torres (1996) tradicionalmente la escuela lo que ha hecho es legitimar un discurso científico dado que, de una u otra forma, representa y hace visible la presencia de grupos que ostentan el poder y buscan asegurar su consolidación y extensión en las nuevas generaciones. Pero, como se ha observado, esta era la idea de la escuela de la Modernidad, ahora frente a las nuevas condiciones históricas el asunto debe replantearse.

La escuela de hoy, por consiguiente, se halla en una situación de encrucijada y, por lo mismo, debe visibilizar la concurrencia de diversos saberes: un núcleo importante de estos saberes provienen de las prácticas de vida y de la tradición comunitaria, no se hallan escritos y se transmiten de generación en generación tanto por la práctica, como por los rituales y la vía oral, es lo que ahora se esta denominando como el saber comunitario. Otro conjunto de estos saberes provienen y se corresponden con el paradigma científico-tecnológico, es decir, los saberes académicos, que están conformados por los saberes oficiales y como tal son la adaptación de saberes externos a la comunidad para que, por medio de la práctica educativa se incorporen en cuanto se presupone resultan útiles para mejorar las condiciones generales de la vida comunitaria y su desarrollo.

Finalmente, existe otro conjunto de saberes que provenientes de agentes, institucionales y privados, se han incorporado a la vida comunitaria; este tipo de saberes corresponden a un conjunto de actores sociales que hacen presencia el desarrollo de la vida comunitaria. Sin embargo, la cuestión que resulta aquí relevante es la mirada que hace la escuela de este conjunto de saberes, la estrategia de dialogo entre los mismos así como sus posibilidades en el desarrollo de la vida comunitaria. Por lo cual, la construcción del plan de estudios ofrece una particular oportunidad de generar un dialogo de saberes que muestre

la pertinencia y capacidad de respuesta de estos saberes frente al horizonte de vida de la comunidad.

3.2.1.4 Relación vida cotidiana-conocimiento: desde hace varias décadas se viene insistiendo en la necesidad de que la vida cotidiana se convierta en categoría clave y necesaria en la tarea formativa; autores tan disímiles como McLaren (1994) y Rockwell (2001), han señalado y demostrado el valor de esta categoría tanto para señalar problemas de la actual escuela como punto de partida en la idea de repensarla. En desarrollo de la investigación se pudo comprobar que en efecto, la presencia de la vida cotidiana en la escuela solo ocasionalmente se visibiliza; sin embargo, esta presencia sirve más bien como pretexto para romper la rutina escolar que para generar reflexiones que dinamicen la actividad de conocimiento y, por consiguiente, produzca algún tipo de reconocimiento tanto de la vida de la escuela como de la vida familiar y comunitaria.

Ahora bien, el descubrimiento y la incorporación de la categoría vida cotidiana resultan de trascendental importancia no solo en cuanto constituye en su expresión mínima, las prácticas de vida de la familia y la comunidad, sino por sus profundos efectos en la construcción de los sujetos y sus características. En efecto, la vida cotidiana, tanto de manera explícita como velada actúa sobre todos los aspectos constitutivos del sujeto y, en consecuencia, la labor educativa y pedagógica, podría resultar más dinámica y efectiva, si tanto maestros como escuela recordasen:

- No es viable, en ninguna circunstancia, la idea del estudiante como tabula rasa; por el contrario, como sujeto en formación no solo está expuesto a la acción e influencia de todas las condiciones socio-culturales del contexto, sino que el contexto familiar, mediante un proceso asistemático, transmite a cada miembro del conjunto familiar, desde prácticas de vida hasta imaginarios elaborados que van configurando la existencia y manifestación de la individualidad.
- Así mismo, el desarrollo de la vida cotidiana en todas sus manifestaciones va generando en los sujetos experiencias y aprendizajes que pueden ser corroboradas,

afianzadas o puestas en cuestión por los saberes escolares. Ello hace deseable, entonces, que la vida cotidiana se convierta en componente importante tanto del proceso de formación como del quehacer docente.

- De igual manera, la participación de los niños, niñas y jóvenes en la celebración de lo que la comunidad considera sus tradiciones, costumbres y rituales son claves en la formación de imaginarios de los sujetos y sus consecuentes evidencias en las actitudes y comportamientos de éstos. Ello implica que si la escuela desconoce el sentido y el valor de estos imaginarios, los aprendizajes escolares pueden ser malinterpretados o incorrectamente asimilados por los sujetos en formación.
- Finalmente, y de gran importancia para la idea de una escuela productiva, está el hecho concreto y real de la activa y necesaria participación de niños, niñas y jóvenes en las actividades productivas. En efecto a diferencia de los sujetos urbanos, los estudiantes de las escuelas rurales, tanto por tradición como por necesidad, han sido incorporados a las prácticas productivas de la familia y la comunidad. Si bien ello no implica un aprendizaje sistemático sobre la naturaleza y la comunidad, si genera experiencias y aprendizajes que la escuela bien podrá organizar, sistematizar y enriquecer.

3.2.1.5 El trabajo productivo identifica la comunidad: para la escuela y los docentes es o debe ser evidente que las comunidades rurales ejemplifican mejor que nadie la idea del trabajo como una relación privilegiada del ser humano con la naturaleza, a pesar de la introducción de las relaciones del mercado en el ámbito rural la supervivencia de esta concepción del trabajo que tiene importantes repercusiones por sus implicaciones ecológicas y comunitarias, constituye el motor fundamental en un buen número de comunidades rurales, por su carácter socio-cultural y vital.

Ello, en consecuencia, no solo permite ratificar la importancia y la validez que puede tener y tiene el proyecto pedagógico productivo como estrategia que articule la labor del docente y la escuela en general. En efecto, la actividad productiva no solo se constituye en el esfuerzo básico de la comunidad para producir los alimentos sino que suscita un conjunto

de procesos y acciones que afectan la totalidad de la vida de la comunidad, por cuanto permiten no solo actuar sobre la vida familiar y la vida comunitaria sino también caracterizar su relación con los demás entornos, inmediatos y mediatos.

En efecto, la actividad productiva, como acto de vida, reviste particular importancia para las comunidades rurales básicas por cuanto:

- Genera una relación particular y, en ocasiones privilegiada, con la naturaleza y que se visibiliza en los saberes ancestrales que estas comunidades tienen sobre el tiempo cósmico; los ciclos de la naturaleza, los saberes sobre plantas y animales y los secretos sobre los procesos productivos, en sus diferentes fases.
- La creación de instrumentos y aparejos de trabajo así como la adaptación de otros y la incorporación de nuevas herramientas y tecnologías; todo ello suscita saberes, procesos y por supuesto problemas; el reconocimiento de ello puede y debe suscitar en la práctica pedagógica situaciones que permitan tanto la contextualización del saber, como poder mostrar su pertinencia e impacto.
- Así mismo, debe recordarse el valioso papel que juega la actividad productiva en el desarrollo de la convivencia y el fortalecimiento del tejido comunitario porque a más del esfuerzo de trabajo como tal, alrededor de la actividad productiva se suscitan vínculos, relaciones y solidaridades que de una y otra forma fortalecen la solidez de la convivencia y el vínculo comunitario.
- Igualmente, la actividad productiva suscita rituales, celebraciones y actividades lúdico-recreativas que contribuyen al fortalecimiento de los referentes identitarios de la comunidad y que, a su vez, al permitir la presencia y la participación de niños, niñas y jóvenes contribuye a la socialización, la transmisión y continuación de dichos referentes.

- También debe recordarse que el desarrollo de la actividad productiva y su vinculación efectiva a las prácticas educativas y el desarrollo de los procesos formativos podría derivar cuestiones claves en el desarrollo de la comunidad como la preservación de prácticas productivas ancestrales; la dinamización de actividades productivas, actualmente, estancadas, y porque no también, en ciertas circunstancias, podría significar la llegada de nuevos proyectos productivos.
- Finalmente, debería observarse que la vinculación a la dinámica escolar de la actividad productiva deberá generar una cualificación de dicha actividad, lo cual, debe igualmente traducirse en una mejora y dignificación de las condiciones de vida del contexto.

3.2.1.6 La calidad educativa debe ser pertinencia: sin duda, una de las cuestiones centrales del proceso tiene que ver con la calidad de la educación en los ámbitos rurales; si bien es cierto, en los últimos años se ha visibilizado la preocupación por la misma y se han logrado resultados de alguna importancia en lo referente a cobertura es, igualmente, cierto que la calidad de los procesos educativos allí implementados siguen suscitando dudas. Como lo observa Gantiva (2004) la preocupación por la educación rural es marginal y por consiguiente, no se vislumbra ninguna posibilidad sobre el mejoramiento de la misma.

Ahora bien, la cobertura solo será realmente posible si la oferta educativa resulta atractiva, justamente por su calidad, es decir, si la propuesta educativa le dice algo realmente significativo tanto a niños, niñas y jóvenes como a la comunidad misma. Como ha observado Dias Sobrino (2009, p. 11) “la calidad educativa tiene que estar relacionada con las necesidades de la población, así que supone un carácter muy concreto, muy situado. No hay calidad sin pertinencia”: El desafío de la pertinencia, como expresión de calidad de la propuesta educativa tiene que ver, por consiguiente, con la capacidad de identificar las necesidades y las expectativas del contexto

Por consiguiente, desde este presupuesto se reafirma la idea de que una escuela rural, solo lo será en tal sentido, si por un lado tiene un claro reconocimiento y apropiación del

contexto y, por otro lado, si su propuesta educativa equilibra en el proceso formativo la idea de la constitución de sujetos rurales con la posibilidad, real y concreta de atender las expectativas comunitarias. No debe olvidarse que la educación como servicio público, debe prioritariamente atender las necesidades y expectativas de la gente (Dias Sobrino, 2009). Como alguna vez observo Tedesco (2004), es necesario volver a recuperar el optimismo de las sociedades con relación al papel que puede tener la escuela y el conocimiento en la transformación de la realidad.

Por lo tanto, la constitución de la propuesta educativa debe partir de un reconocimiento, claro y explícito tanto de las características del contexto como de sus problemas y sus expectativas. La pertinencia del mismo se visibiliza tanto en la identificación de la problemática que aqueja al contexto como en la propuesta que debe derivarse de ella. Como observa Bruner (2000), desde esta perspectiva el trabajo en torno a la cultura no solo se orientará a dar forma a la mente de los y las escolares sino también a generar las condiciones que les permita insertarse, digna y creativamente, en la vida y la realidad.

Por consiguiente, la pertinencia debe entenderse no solo en términos de aprendizajes, estandarizados y homogeneizados, sino más bien aprendizajes pertinentes; es decir, aquellos que permitan a los y las escolares comprender, introducirse y participar en un modo de vida, a la vez que les permite desarrollar la capacidad de aprehender las características y situaciones que la identifican, así como los desafíos que les son inherentes. Ello, por consiguiente, lleva a concluir que para que la escuela rural responda con una propuesta de calidad, es decir, pertinencia, los interrogantes fundamentales que deben guiar su quehacer tienen que girar en torno a las necesidades fundamentales de la comunidad; los recursos y las opciones posibles a tener en cuenta y, el papel que debe cumplir la propuesta pedagógica, en tal sentido (Dias Sobrino, 2009).

Como observa este mismo autor (Dias Sobrino, 2009, p. 12):

Para lograr el objetivo fundamental de la pertinencia, ante todo, es necesario que los actores educativos sepan establecer las prioridades, que conozcan las necesidades

locales, que sean conscientes de sus potencialidades y de sus potestades frente a lo local. Es por eso que la autoevaluación es tan importante como un trabajo dialógico continuo en el que profesores y estudiantes reflexionen y construyan significados acerca de sus trabajos y de sus conocimientos de la realidad.

3.2.1.7 El proyecto debe ser comunitario: la Ley General de la Educación (MEN, 1994), ha consagrado como principio que toda institución educativa debe desarrollar su misión atendiendo a la naturaleza de un proyecto educativo que articule la acción y los intereses de los diferentes actores involucrados en la actividad educativa. Este proyecto es, por consiguiente, el referente institucional y comunitario que, asumido por todos los actores educativos y comunitarios, debe guiar a la institución tanto como horizonte de razón como proyecto social.

Niño Diez (1998) observa que este proyecto, en esencia social y pedagógico debe no solo guiar a la consolidación e integración del colectivo sino también promover el cultivo de los elementos democráticos así como todos aquellos aspectos y valores que permitan la conservación y el desarrollo de la comunidad. Debe ser, por lo tanto, la apuesta que la escuela y la comunidad hacen en torno a una posibilidad de futuro y que obliga y compromete a todos.

La elaboración de este proyecto implica la apropiación de un concepto de desarrollo dado que la idea central de éste es generar, a partir de un horizonte de razón, una propuesta de dignificación y cualificación de las condiciones de vida de la comunidad. Desde esta perspectiva, es innegable que la escuela no puede por un lado seguir reproduciendo la mano de obra (Toffler, 1974), ni asumir la idea del crecimiento económico como el ideal fundamental del desarrollo. La escuela, como institución comprometida con el progreso del colectivo, debe apropiarse de un nuevo referente conceptual que guie sus principios en torno a la cualificación tanto de la condición humana como de las condiciones de vida de la comunidad.

En tal perspectiva se propone la construcción de un imaginario sobre el desarrollo que se interese tanto por la dignidad de los sujetos como por la generación de condiciones de vida que, efectivamente, contribuyan a ello. Para los efectos, se propuso la apuesta que

Amartya Sen (2001) hace en torno a la idea de entender el desarrollo como la ampliación de las libertades humanas.

Este presupuesto conceptual sobre el desarrollo unido al hecho de que el proyecto, siempre y en todo caso, debe ser una construcción comunitaria, permite a la escuela y la comunidad la posibilidad de hacer efectiva una idea sobre la utopía, así como sus condiciones para lograrla. Sin duda, la idea de libertad resulta crucial para una escuela que asuma la tarea de formar sujetos y comunidades, solidarias y comprometidas, con una visión de futuro; pues como observa Sen (2001, p. 75) ello permite a los sujetos y el tejido comunitario recobrar la dirección y el sentido de su destino, por cuanto:

Los fines y los medios del desarrollo obligan a colocar la perspectiva de la libertad en el centro del escenario. En este enfoque, los individuos han de verse como seres que participan activamente –si se les da la oportunidad- en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo. El Estado y la sociedad tienen un gran papel que desempeñar en el reforzamiento y en la salvaguardia de las capacidades humanas. Su papel es ayudar, no proporcionar algo ya acabado. El enfoque de los fines y los medios del desarrollo basado en la libertad reclama nuestra atención.

Desde esta perspectiva, resulta incontrovertible que este proyecto educativo y comunitario a la vez, se convierta en la realidad y la utopía por cuanto implica no solo el reconocimiento de la realidad como un presente con cierta dinámica, problemas y expectativas, así como una posible ruta que puede conducir al futuro. Con ello se busca superar la idea tradicional de proyecto educativo, que no solo se remite a la institución y que no tiene la capacidad de articular el quehacer pedagógico.

3.2.1.8 La administración debe ser pedagógica y democrática: sin duda, una de las cuestiones que resultan complicadas en la idea de reconstituir la escuela es aquella que tiene que ver con el poder; particularmente, desde el trabajo de Foucault (1996), la visión de la institución educativa como ámbito de poder resultó incuestionable, por ello mismo, se hace necesario reforzar la idea y el actuar de la escuela como escenario democrático y participativo, tal como lo plantea Niño Diez (1998, p. 18) cuando observa que “la educación se constituye así, universalmente, en una acción política que forma la conciencia

crítica, la capacidad de reflexión y el pensamiento independiente”, condiciones sin las cuales no es posible la constitución de un tejido social, sólido, democrático y participativo.

Ello, en consecuencia, exige que la institución atendiendo a los nuevos presupuestos de la ley, re-orienta sus condiciones organizacionales y administrativas; el principio que debe guiar esta reorientación de las relaciones de poder en la escuela radica en su nuevo carácter comunitario; ello hace ver que lo que se administra y organiza en las nuevas condiciones es un proyecto educativo, tanto institucional como comunitario, lo cual exige una perspectiva distinta de la escuela, tanto en sus relaciones internas, como las que se suscitan con la comunidad y los contextos comunitarios, locales y regionales.

Sin duda, una institución que se articule alrededor de una propuesta pedagógica productiva, exige y requiere una lógica de poder y de relación distinta. Como ha observado Ramírez (2007) esta lógica organizacional debe asumir el criterio de ir más allá de la organización escolar tradicional; siendo uno de sus sellos característicos el atender al criterio de que lo que se direcciona es una propuesta, esencialmente, formativa y por lo tanto, los procesos de gestión y dirección deben encaminarse a generar las condiciones que la hagan viable. El mismo autor (Ramírez, 2007) observa que en esta lógica es clave el trabajo en equipo, las decisiones concertadas y la participación flexible en todos los procesos.

Por consiguiente, la escuela debe asumir la condición de entidad inteligente y compleja, para lo cual debe introducir, tanto en su discurso como en sus prácticas, los planteamientos de la nueva cultura de la gestión; ello porque su escenario ya no se reduce al espacio institucional sino que también afecta el contexto comunitario a la vez que debe asumir, interpretar e interactuar con nuevos contextos, mediatos e inmediatos. Sin duda, el tradicional y reducido mundo de la administración escolar se ve sustituido por un orden abierto y dinámico, en el cual los nuevos actores y las relaciones que entretejen, exigen una cultura organizacional distinta.

En fin, la escuela rural debe asumir desde la perspectiva de los procesos de gestión, el hecho de que el escenario comunitario y local ha variado sustancialmente y que los actores involucrados se mueven y participan desde otras expectativas y frente a las cuales, como es consecuente, se deben generar nuevos compromisos, sobre el presupuesto de que ahora lo que dinamiza y explica la acción educativa es un proyecto, institucional y comunitario, de naturaleza esencialmente pedagógica que compromete no solo la formación de los sujetos sino también la dinámica misma del desarrollo comunitario.

3.2.1.9 La cuestión curricular deber ser consensuada comunitariamente: para una escuela rural, pertinente y contextualizada, la noción y la práctica curricular, así como el diseño del plan de estudios, debe implicar todo un proceso que sintetice e integre diversos elementos culturales que den orden y sentido a la propuesta educativa; en tal sentido, es una negociación cultural que debe reflejar las características del contexto dentro del cual opera la escuela (De Alba, 1998). Como tal, la práctica curricular y el consiguiente plan de estudios implica poner en juego una concepción del conocimiento, una organización específica de los saberes, los valores y las costumbres y una mirada sobre la realidad. Desde esta perspectiva los diversos tipos de conocimiento y la razón se colocan a disposición de la acción humana.

Por lo tanto, la organización curricular debe asumir que su éxito está mediado por la mirada y la comprensión que haga del contexto; en tal sentido, la propuesta curricular y el plan de estudios resultante, debe tener claro que el conocimiento sólo será útil y pertinente si interpreta adecuadamente la realidad; así el saber, el conocimiento y la experiencia, resultan valiosos e importantes no por sí mismos sino por su capacidad de responder no solo al desafío de interpretar adecuadamente lo que la realidad es, sino también lo que está puede llegar a ser. La pedagogía, activa y crítica, operan aquí permitiendo que el sujeto seleccione y construya el saber que se requiere, en condiciones de autonomía y libertad, pues la idea que subyace es la de un saber que debe operar en el proceso de transformación de la realidad.

Ello, a su vez, genera la idea de una propuesta curricular caracterizada por su carácter global e integrador (Zabala, 1999), dado que su interés no es el saber disciplinar ni el conocimiento fragmentado, sino el desarrollo de una lógica de pensamiento y de acción que asume la realidad en toda su complejidad. Igualmente, como la idea es problematizar la vida y la realidad en toda su complejidad, el plan de estudios es un instrumento que plantea hipótesis de trabajo que van dando dirección y sentido al trabajo escolar. Finalmente, de todo esto se deduce que la cuestión curricular, en su parte operativa, no es otra cosa que la organización de un conjunto de problemas de conocimiento que pretenden dar cuenta de la realidad; problemas que lógicamente parten de la vida cotidiana de los actores sociales y, que una vez instalados en el interior de la acción educativa, se convierten en problemas de conocimiento y que al ser asumidos por los-las escolares se convierten en experiencias que cualifican su vida y su realidad.

Ello, no implica que los saberes y las disciplinas tradicionales sean excluidos de la práctica educativa y de la escuela, sino que su papel y su función comienzan a sujetarse no solo a una nueva lógica de pensamiento y acción sino a un nuevo tratamiento, en tanto que se convierten en uno de los insumos más importantes en la solución de los problemas de conocimiento resultantes. Las disciplinas tradicionales y los saberes comunitarios adquieren un sentido nuevo dado que ahora no solo muestran su valor y pertinencia, sino también todo su potencial para encarar y resolver los problemas de vida y de conocimiento que la práctica escolar suscita en su propuesta educativa.

Finalmente, es importante recordar que la propuesta curricular así planteada no solo busca corresponderse con la complejidad e integralidad de la vida, generar en los-las escolares procesos cognitivos que les lleven al procesamiento, integración y cualificación del conocimiento, a la vinculación y dialogo de las experiencias vitales de la comunidad y el quehacer de la institución escolar, sino también al reconocimiento de que los contextos rurales poseen una identidad cultural propia como también un conjunto de problemas y expectativas sobre las cuales puede operar el conocimiento si se piensa, se organiza y se desarrolla a partir de lógicas que van más allá del mero academicismo. Este debe ser el

sentido de toda organización curricular que comprenda el carácter pertinente y transformador del conocimiento.

3.2.1.10 Debe construirse una propuesta pedagógica: si bien es cierto que en los imaginarios de los docentes que laboran en las instituciones educativas, rurales o no, es firme la convicción tanto sobre el hecho que realizan procesos formativos como que la escuela es una institución de carácter pedagógico, es curioso y significativo como hecho relevante, tanto en la filosofía institucional como en la práctica docente, la ausencia explícita de una propuesta pedagógica que proporcione tanto sentido al horizonte institucional como identidad al quehacer docente.

Este fenómeno que es característico en un alto porcentaje de las instituciones educativas, sin embargo, no significa que los docentes carezcan de formación pedagógica o de una aproximación a un enfoque pedagógico; en estos docentes, en efecto, hay aproximaciones a un discurso pedagógico y a una cierta caracterización de la condición humana a formar que, sin embargo, no alcanza a tener la consistencia de un discurso coherente y elaborado ni el de una propuesta que se caracterice por desarrollos sistemáticos y por lo mismo, de unidad y consistencia al ejercicio docente.

El desarrollo de la experiencia investigativa deja entrever que se tiene la idea de que si bien es necesaria una aproximación a un horizonte pedagógico éste se sujeta a la determinación particular de cada docente, es decir, se considera que ello no cae en el ámbito de las decisiones institucionales lo cual da como resultado un conjunto poco hilvanado y estructurado de “propuestas pedagógicas”, que tienen como efecto darle escasa solidez y coherencia a una posible propuesta institucional de formación.

A más de ello, debe considerarse que la ausencia de una propuesta pedagógica institucional, si bien no aparece como relevante en primera instancia, si tiene un efecto negativo al no dar unidad, consistencia y coherencia al trabajo docente, el cual termina enfatizando en la cuestión disciplinar; sin embargo, este peso de lo disciplinar se caracteriza por su naturaleza insular, dada la ausencia de un discurso formativo que cohesione y oriente

su desarrollo lo cual hace que aspectos misionales de la labor educativa no logren ni visibilizarse ni hacerse evidentes dentro de la practica formativa.

Por consiguiente, se hace importante que la institución educativa genere unas condiciones tales que permita a los docentes tanto el reconocimiento como la apropiación de una propuesta pedagógica de la cual se espera:

- La generación de una propuesta formativa que al ser construida, compartida y apropiada por todos los docentes permita dar identidad y horizonte al quehacer pedagógico.
- Lograr una satisfactoria adecuación de la propuesta del proyecto pedagógico productivo a la naturaleza y características de la propuesta pedagógica adoptada.
- Generar una organización del colectivo docente y su dinámica de trabajo atendiendo a las estrategias propias de la propuesta pedagógica.
- Una pertinente organización de los saberes escolares y comunitarios en una lógica y un orden que atienda tanto la propuesta pedagógica como la naturaleza del proyecto pedagógico institucionalizado.
- Una adecuación de los instrumentos, los recursos, los tiempos y los espacios a la naturaleza de los propósitos de formación inherentes a la propuesta pedagógica y educativa.

Finalmente, debe recordarse que para Freinet, (Fullat, 1997), un maestro de origen rural, la escuela debe ser ante todo un centro de vida y como tal su actuar debe estar articulado con el mundo de la vida y del trabajo y su programa educativo debe nacer y expresar los intereses de sus más importantes actores, los niños y las niñas; como lo expresa este importante pedagogo (Fullat, 1997, p. 86) “la escuela será el taller donde la palabra trabajo cobra todo su esplendor a la vez manual, intelectual y social, donde se forma una verdadera pedagogía del trabajo, que estimule la cooperativa escolar, en cuyo seno el niño espontáneamente se organice alrededor de un trabajo con sentido, y no se canse jamás de buscar, realizar, experimentar, conocer y ascender, concentrado, serio, reflexivo y humano.” Este sentido de la actividad, entendida como verdadera acción, fue quizás lo que no se percibió con toda claridad en aquellos modelos que manifestaron asumir las

pedagogías activas y que en una auténtica escuela rural deben llevarse a su mejor expresión.

Por consiguiente, se hace importante y necesario que la administración de la institución educativa no solo se involucre y se apropie de la propuesta pedagógica, como referente central de su quehacer y, en consecuencia, se asuma más como administrador de un proyecto educativo y una propuesta de formación que como directiva de una institución educativa y que incorpora a su quehacer la función de dinamizar las relaciones entre la institución educativa, la comunidad, los agentes institucionales y la iniciativa privada con el fin de asegurar una plena inserción de la institución y su proyecto en la dinámica local.

3.2.2 El proyecto pedagógico productivo: elemento articulador: el mundo rural, tradicionalmente, ha sido un ámbito productivo; no es gratuito que desde diversas perspectivas se mire el ámbito rural como el escenario privilegiado a partir del cual se ha desarrollado la agricultura, la ganadería y la pesca, como actividades que han resultado cruciales para el desarrollo de la Humanidad (Gourou, 1979). Como observa el documento Misión Rural (Varios, 1998, p. 24) para el caso específicamente colombiano “los campesinos son, fundamentalmente, agricultores. Sin embargo, su lógica reproductiva es polivalente en el sentido que la unidad doméstica combina con las actividades agrícolas, actividades como la silvicultura, la minería, la artesanía, el pequeño comercio, entre otras”.

El desarrollo de la actividad productiva centrada tanto en la agricultura como en la ganadería a su vez se ha convertido en un elemento identitario de las comunidades rurales; como bien observa Rubio (1996), a pesar de que los campesinos han sido relegados como productores en las diversas opciones de desarrollo económico, siguen siendo productores, especialmente, de alimentos. Ahora bien, frente a esta circunstancia, la idea de pedagogizar su tradición productiva tiene un doble sentido: ofrecer una alternativa frente a su desventajosa y excluyente posición productiva y de otra, generar ciertas condiciones que contribuyan ya sea a revitalizar sus opciones productivas o, en algunos casos, a la introducción de nuevas propuestas, como el turismo rural.

Desde otra perspectiva es claro que en la comunidad rural, la actividad productiva tiene un carácter central dado que a través de ella se garantizan las condiciones de vida que permiten la reproducción y prolongación en la historia; dicha actividades productiva, si bien ha logrado llevar a la comunidad hasta las actuales condiciones de la historia, ello no significa que deba obviarse, por el contrario, debe ser recobrada por la institución educativa dado que las comunidades rurales (CESDER, 1998, p. 14)

Pudieron subsistir en un precario equilibrio entre las condiciones difíciles del medio ambiente, una cultura productiva que de padre a hijo enseñaba cómo hacer para que la tierra diera más, para que la naturaleza diera vivienda y vestido, cobijo y sustento, y la “gente de razón” que sabía de la necesidad de preservar el equilibrio para asegurar su fuente de poder y dominio.

Por consiguiente, es indiscutible la centralidad de la actividad productiva en las comunidades rurales, por ello mismo, se convierte en argumento antropológico y cultural para ser tenida en cuenta como un referente crucial a la hora de pensar la propuesta educativa. Antropológica, por cuanto es innegable el papel del trabajo en la evolución de la condición humana, tanto a nivel individual como colectivo y cultural por cuanto la actividad productiva genera, a partir de su desarrollo un conjunto de necesidades de diversa naturaleza y que dan como resultado tanto productos materiales, como las herramientas y aparejos que se utilizan en su ejecución, como productos abstractos resultantes de la relación con la naturaleza, como los imaginarios sobre la naturaleza misma y sus características.

De otra parte, el carácter eminentemente social de la actividad y que se pone de manifiesto, no solo en la distribución social de las labores, sino también por sus profundos efectos en la preservación y consolidación del tejido social. Pero sin duda, el desarrollo de la actividad productiva, como ya se planteó, tiene efectos valiosos en la constitución identitaria de los grupos y que permite a padres y madres establecer una particular conexión con sus hijos e hijas, tanto por su vinculación a la actividad productiva como por la transmisión de saberes y destrezas que se desarrollan y se preservan, como algo vital para el grupo humano.

En efecto, la actividad productiva no solo ha permitido el desarrollo y la historia de la comunidad y ha garantizado su supervivencia, sino que también parece ser el elemento ideal para este tipo de propuesta educativa, en cuanto no solo manifiesta:

- La estrategia de vida mediante la cual cada familia y cada comunidad ha entablado una relación particular con la naturaleza. En efecto, los procesos productivos comunitarios generan una manera particular no solamente de ver, sino también de relacionarse con la naturaleza, a partir de la cual y de las necesidades propias de la comunidad se han generado procesos productivos de innegable valor tanto económico como cultural. Estas experiencias, sin duda, generan un valioso capital cultural que debe ser reconocido y enriquecido por la institución educativa, así como revitalizado bajo una noción de desarrollo comunitario nueva y distinta.
- La forma productiva mediante la cual cada familia y comunidad ha resuelto sus necesidades básicas y asegurado la subsistencia de numerosas generaciones; en efecto, el hecho productivo representa una concepción de vida, así como las prácticas y los saberes que la comunidad ha estimado pertinentes para resolver los desafíos de la subsistencia. En tal sentido, la escuela debe identificar e incorporar dichas prácticas y saberes con el propósito de reinventarlas y proyectarlas bajo una nueva concepción del bienestar comunitario y mediante una forma pertinente de hacer escuela
- El hecho productivo manifiesta la forma como cada comunidad ha convocado prácticas de vida, formas de organización, de convivencia y de relaciones que han permitido la reproducción y continuación de la vida. El hecho productivo, de otra parte, ha suscitado en cada colectivo formas de expresión del tejido social, así como el desarrollo de vínculos sociales a partir de los cuales la comunidad re-elabora permanentemente sus formas de convivencia. Desde esta perspectiva la escuela tiene un material valioso tanto para fortalecer procesos socio-comunitarios como para la generación y fortalecimiento de nuevas formas de convivencia y de relación escuela-comunidad.

- Más también el hecho productivo es aquella práctica de vida alrededor de la cual no solo se tejen los saberes ancestrales, las prácticas de la sabiduría heredadas; lo aprendido gracias a la juiciosa observación de la naturaleza y su dinámica y los aprendizajes cotidianos que la cultura transmite. El desarrollo ancestral de prácticas productivas, en efecto, ha permitido a las colectividades la consolidación de saberes derivados tanto de su relación con la naturaleza como de la aplicación de prácticas también la elaboración de herramientas y aparejos de trabajo que constituyen y expresan una sabiduría que la escuela debe tanto reconocer como asumir como punto de partida en la construcción de las propuestas pedagógico-curriculares y el proyecto educativo.
- La creación de técnicas y artefactos mediante los cuales el esfuerzo humano busca hacerse más productiva, eficiente y racional la acción sobre la naturaleza implica también imaginarios, mediante los cuales la comunidad asume el trabajo y su vínculo con lo natural, y los ha hecho tangibles y prácticos, dando no solamente sentido a la actividad productiva y la vida comunitaria, sino que también representan la capacidad de producción saberes, de tecnología básica y de cultura material que ha resultado de sin igual valor para la comunidad y que debe seguirse proyectando y ampliando. La presencia de estas condiciones representa un desafío para la institución educativa, no solo como riqueza por sí misma, en tanto como respuesta a las necesidades de trabajo, eficiencia y productividad y cuyo curso evolutivo debe seguirse motivando, con la incorporación de nuevos elementos que la escuela debe ofrecer.
- Finalmente, debe observarse que el hecho productivo implica toda una estrategia de vida y sobrevivencia mediante la cual se ha construido y desarrollado una forma específica de ser y estar en el mundo, respaldada por un largo trasegar histórico, con logros y frustraciones, pero que de todas maneras hace real y tangible la presencia de las comunidades en la escena de la vida y del mundo y, por lo mismo, reclaman

no solo posibilidad de seguir estando y existiendo, sino también de incorporación, digna y justa, en este escenario de vida que es el planeta, el cual han ayudado a construir sin el pleno reconocimiento y respeto y, que por lo mismo, la escuela mediante su visión de la educación y el desarrollo, puede hacer posible. La escuela debe ser, en esta circunstancia, ante todo, una institución de raigambre comunitaria.

Por consiguiente, escuela, educación y desarrollo deben entender y asumir que las actividades productivas están profundamente ligadas a la vida, la identidad y las posibilidades de existencia de la comunidad rural, que han sido y son un patrimonio de la Humanidad misma, que encierran en su práctica y desarrollo una inconmensurable riqueza, que bajo ninguna circunstancia la escuela puede desconocer. Por el contrario, como practica de vida, como relacion particular con la naturaleza y como fuente de saber y conocimiento se convierte en un elemento capaz de articular los procesos formativos, dado que estas prácticas productivas, son la mejor expresión de las respuestas que se han dado a los desafíos de la existencia. Sin embargo, la visión de la actividad productiva debe ir acompañada de una filosofía educativa que supere las tradicionales relaciones que ha tenido la acción productiva de la comunidad con la escuela, para lo cual la idea del emprendimiento social se convierte en una herramienta importante.

Aquí conviene precisar que el sentido del emprendimiento social hace referencia al reconocimiento no solo de las prácticas productivas tradicionales del contexto, sus aportes y limitaciones frente al desarrollo de la vida y la convivencia comunitaria sino también la necesidad de involucrarlas en una perspectiva más social y dinámica. Yunus (2010), ayuda a aclarar el sentido del emprendimiento social cuando observa que la utilidad personal no agota las posibilidades del beneficio, que es lo que caracteriza a la empresa, sino que también existe la vía de la solidaridad, donde la idea del beneficio se traduce en el reconocimiento del lado desinteresado del condición humana y su deseo de alcanzar un objetivo social que permita superar los problemas que agobian a los más necesitados, Yunus (2010: xxi) dice que “mientras todavía están en la escuela, los jóvenes pueden empezar a diseñar empresas sociales e incluso a lanzarlas individual o colectivamente para expresar su talento creativo en cuanto a cambiar el mundo”

Esta lógica, que debe llevar al procesos formativo mas allá del aprendizaje instrumental, reconoce que el proyecto pedagógico productivo para convertirse en el instrumento articulador del procesos educativo debe implicar un proceso de articulación de todos aquellos componentes tanto de la vida institucional como de la realidad comunitaria; articulación cuyo horizonte debe ser la comprensión de los problemas y las carencias que afectan la vida y la experiencia de los diversos actores y que como elemento estructurante y aglutinante convoca los diversos elementos de la cultura (ciencia, tecnología, artes, humanidades, saberes populares), no solo para que la describan e iluminen dicha realidad sino, principal y esencialmente, para generar la mentalidad y la actitud que conduzcan a la gradual transformación, tanto de los sujetos individualmente como su expresión colectiva y las condiciones de vida en las que existen. En esencia, la idea del proyecto pedagógico productivo asume la posibilidad de que es posible otra escuela para que otro mundo, igualmente, pueda ser posible.

3.2.3 Hacia una comunidad solidaria y participativa: la noción de comunidad se constituye sin duda, en uno de los conceptos que más polémica suscita desde la perspectiva de la construcción sociológica; como bien lo observa Warman (1989, p. 5) “tanto en el lenguaje usual como en el técnico de las ciencias sociales, la palabra y el concepto de “comunidad” se usan con variados y múltiples significados”, sin embargo, debe observarse que independiente de sus diversos significados, subyace una prolongada y enconada discusión, tanto académica como ideológica que congrega y enfrenta a figuras como Marx, Weber, Tonnies y, por supuesto, el mismo Durkheim Este debate, por consiguiente, habla por sí solo de la importancia de esta categoría sociológica, en la caracterización de algunos grupos humanos.

Sin duda, todo intento de precisar conceptualmente la idea de comunidad implica recurrir a contenidos de diversa naturaleza dado que como observa Warman (1985) la realidad permite visualizar el fenómeno comunitario como la presencia y conjunción de diversas características, ninguna de las cuales, puede por sí sola, expresar la riqueza y el contenido de este complejo agrupamiento social, al que pretenda aplicarse dicho concepto.

Lo que si debe resaltarse es el hecho de que esta noción ha hecho carrera, tanto en el mundo natural como en el contexto rural, ambientes dentro de los cuales se aplica con creciente y marcada regularidad.

Sin embargo, más allá de toda conceptualización la noción de comunidad se refiere a un conjunto de seres humanos que se encuentran ligados e identificados por una forma específica de manifestaciones culturales y un territorio dado. Como bien observa Gurrutxaga (s.f.), la noción de comunidad expresa y responde a un requerimiento antropológico, en cuanto es la manera de dar forma y sentido a la sociabilidad humana, en su más básica expresión. En el caso del contexto rural, esta concepción de comunidad está directa y sólidamente enraizada en los criterios de una vida digna y buena. Esta manera de asumirse como comunidad a su vez, permite entender y dimensionar el vínculo colectivo así como el tremendo impacto del desplazamiento y su consecuente efecto de desarraigo.

Ahora bien, los procesos de globalización que actualmente se viven y que comprometen a la institución educativa, generan en la perspectiva de asumir una nueva idea de lo que es la comunidad, dos importantes desafíos.

- Una, que tiene que ver con la superación de una tradicional, simplista y reducida idea de comunidad y, que en la mayoría de las ocasiones se reduce a identificarla con los padres, madres y/ representantes de los escolares. Esta definición, por supuesto no permite que la escuela asuma la realidad comunitaria en toda su complejidad dado que la reduce solo a un conjunto no representativo de la misma.
- Dos, a partir del re-descubrimiento y reconocimiento de la comunidad como una totalidad, comenzar a generar un tipo distinto de vinculación y, por consiguiente, una dinámica integral, permanente y participativa que permita, tanto a la comunidad como a la escuela permear los diversos espacios de la vida y así concretar un proyecto educativo y comunitario que comprometa a todos los actores vinculados tanto a la escuela como a la comunidad.

Ahora bien, desde esta perspectiva es obvio que debe producirse la deconstrucción de las relaciones tradicionales que han caracterizado el vínculo que ha sido mayoritariamente instrumental y, por lo mismo, ha tenido un carácter coyuntural, así los padres y las madres visiten a la institución con cierta periodicidad. En este re-visitar la relación escuela-comunidad el concepto de participación debe ser visibilizado no solo en cuanto es mandato constitucional sino porque es condición que garantiza la presencia y acción real de la comunidad en todos los aspectos de la vida escolar y e proyecto educativo.

Para estos efectos, por lo tanto, es importante que la escuela sea la primera en iniciar el proceso de desconstrucción de la tradicional representación, como forma de expresión de la democracia escolar y de paso, gradual y sistemáticamente, a una participación efectiva de sus diferentes integrantes, entendiendo la participación como “ una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas en forma de actuación colectiva...” (González, 1995, p. 17).

Solo la participación, concreta y real, posibilitará la generación de vínculos, sólidos y creativos, entre escuela y comunidad; la mirada tradicional de estos vínculos generó más criterios y prácticas de representación que, por un lado, no generan la solidaridad y compromiso de la comunidad con los propósitos misionales de la escuela y, por otro, hicieran creer que dicho vínculo solo debía reducirse a las condiciones de la institución como realidad física; en tanto que para la escuela, la “participación” en la vida de la comunidad se reduce a la vinculación a celebraciones tradicionales y características de la cultura rural. A más de ello, la idea de un vínculo democrático y participativo contribuirá a romper el círculo vicioso del diálogo padres-madres y docentes sólo en torno a los resultados escolares.

A cambio de ello, la articulación de los intereses, expectativas y problemas de escuela y comunidad genera un sentido de pertenencia y compromiso, necesario para la implementación de la propuesta, a la vez que compromete, en la escuela y la comunidad, un

sentido de lo político, necesario no solo para asumir una idea de desarrollo sino también para el fortalecimiento del tejido social comunitario, bajo los presupuestos de lo que debe ser una convivencia democrática y participativa.

Conviene resaltar esta cuestión, dadas las circunstancias que enfrenta el mundo rural, en el cual la introducción de las nuevas tecnologías y los procesos inherentes a la industria cultural, solo son posibles de afrontar y reorientar con la existencia de una comunidad solidaria, democrática y participativa. Como observa Suárez (2003), solo si la cohesión social es sólida el individuo encuentra posibilidades de realización y ello solo se puede lograr mediante la consolidación de una cultura del compromiso y la participación. La escuela tiene frente a esto no solo un imperativo legal sino preferencialmente un compromiso ético, dado que es la participación la que asegura su enraizamiento en la comunidad misma.

Finalmente, debe observarse que solo en la medida que se replanteen los vínculos entre escuela y comunidad será posible que la institución educativas no solo recontextualice su misión sino que a la vez que se convierte en una institución que incorpora a su proyecto los desafíos del desarrollo comunitario. Cuando ello acontece así, la comunidad se convierte en ámbito educativo, sin embargo, para que esto comience a suceder se sugirieron dos estrategias:

- La capacitación: entendida como un proceso encaminado a la apropiación de las características y dinámicas del modelo; condición indispensable para que la participación de la comunidad no sólo resulte pertinente y creativa, sino también para comenzar la generación de un vínculo escuela-comunidad, articulada alrededor de un lenguaje y unos propósitos que conviertan dicho vínculo en una relación cotidiana, permanente y cada vez más cualificada.
- El diagnóstico: éste debe entenderse como un proceso encaminado a definir el estado actual de la comunidad y en tal sentido, proporcionar una radiografía de la

realidad de la comunidad, de su situación actual, y por otro, mostrar el grado de conocimiento y reconocimiento que la comunidad tiene de sí misma.

Como observa Prieto (1992), el diagnóstico social establece el grado de conocimiento que la comunidad tiene de sí misma y de su realidad, condición necesaria para que se establezcan, con sólidos criterios, los presupuestos de acción de la comunidad así como las cuestiones cruciales que deben involucrarse en el proyecto educativo comunitario. Dentro de las herramientas que pueden utilizarse para este proceso se puede optar por una matriz DOFA, contextualizada y, por tanto, modificada en su esencia, a fin de recoger información tanto cualitativa como cuantitativa, que de solidez y confiabilidad al diagnóstico.

3.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es incuestionable el papel de la escuela como institución social; su trabajo en torno a la cultura resulta imprescindible y necesario no solo en relación con la preservación y desarrollo de la misma sino también con la función que esta tiene con relación a la consolidación del tejido social y la cualificación de las condiciones de vida del mismo. Se puede afirmar, casi sin margen de equivocación, que las posibilidades de conservación y prolongación de un grupo humano en la historia de la Humanidad, están en cierta y directa relación con los aspectos misionales que desarrolla la institución educativa.

Como se ha observado, la escuela define su naturaleza a partir de la relevancia que da a aquellos aspectos de la cultura, que desde su mirada o a partir de la mirada oficial, considera como los necesarios y pertinentes; es decir, es a partir de su elaboración del mundo y con un presupuesto que une tanto la socialización como la formación, que la escuela debe asumir una tarea que debe equilibrar entre los conceptos de reproducción y transformación social. La escuela, en términos genéricos; debe moverse en dicha tensión y es de esperar que su propuesta educativa sepa armonizar las implicaciones tanto de lo uno como de lo otro.

Sin embargo, la escuela es una institución que no existe en el vacío socio-histórico sino que debe ser contextualizada en una doble perspectiva: aquella que se corresponde con la idea de un proyecto social amplio, el de la sociedad en su acepción más amplia e incluyente y aquella que se corresponde con las características particulares dentro de las cuales funciona como institución social. En términos de los procesos de globalización que ahora se desarrollan, esta tensión se expresa en la dinámica de lo global-local, solo que ahora ello resulta más complejo dada la existencia de otras tensiones, no menos importantes que tienen que ver con lo regional o lo nacional, a manera de ejemplo.

Una característica de este tiempo, marcado por la crisis de los referentes que permitieron construir la visión de mundo que ahora se cuestiona y debe reordenarse, es que ha hecho visible la necesidad de que la escuela se replantee en todos sus aspectos: los misionales, los organizacionales y los socio-culturales dada la naturaleza de la crisis. Necesidad más urgente aún si se considera la plena vigencia del enunciado con el que Dewey definió la misión de la escuela y que plantea que la sociedad es función de la escuela. Es decir, ahora como en otros momentos cruciales de la evolución humana la escuela se halla abocada a la necesidad de revisar sus referentes y, por lo tanto, replantear sus aspectos misionales

La escuela de la Modernidad, atendiendo la filosofía de la misma, asumió un conjunto de presupuestos universales y a cambio de desarrollar un diálogo y una adecuada contextualización de dichos principios universales, emprendió una dedicada cruzada modernizante con la pretensión de dar al mundo y a la sociedad una idea de unidad basada en la estandarización y homogenización de los sujetos y sus modos de vida. En esta tarea la diferencia y la diversidad no fueron referentes importantes sino más bien, en el mejor de los casos, reminiscencias de un pasado que era conveniente superar. Sin embargo, los sujetos sociales se aferran a circunstancias de vida cuya lógica no solo comprenden y asumen sino que también les ha permitido ser y estar en la existencia y se niegan al desarraigo, en cuanto este les priva de la esperanza vital.

Sin embargo, se podría afirmar con Santos (2004), que la actual reconfiguración del mundo y la realidad esta, justamente, brindando otra oportunidad a la escuela y que esta tiene que ver con una vuelta al pasado para corregir dicha desviación y así dar dimensión a la diferencia y a la diversidad; una opción histórica que partiendo de los presupuestos de un mundo pluricultural y multiétnico permita a la escuela rendir homenaje a su condición no solo de encrucijada cultural sino de ámbito de construcción de nuevos sentidos para la realidad y la existencia. La globalización puede y debe ser asumida con esta filosofía, por parte de la institución educativa, si desea convertirse en una posibilidad para los desposeídos, marginados y excluidos.

Justamente, atendiendo el sentido de estos tiempos la experiencia aquí sistematizada en algunos de sus aspectos más significativos tuvo dicha pretensión: examinar las virtudes, dilemas, problemas y expectativas que implica pensar una institución educativa pertinente y contextualizada; es decir, una escuela que se reconoce como portadora de una propuesta cultural, eso si vista, críticamente que busca actuar, participativa y democráticamente, en un contexto dentro del cual, igualmente, reconoce la existencia, vigencia y pertinencia de otra forma de existencia y de la cultura, con la cual debe entablar un diálogo constructivo y creativo que no solo contribuya a la dignificación de la vida de dicha forma de existencia, sino también a su participación digna dentro del diálogo y la construcción de un proyecto social, justo e incluyente.

Ahora bien, la puesta en común de un modelo educativo que busque articular los intereses de escuela y comunidad, como cualquier modelo, enfrenta a los involucrados, padres, madres, estudiantes, docentes, administradores y actores de la comunidad a una abstracción, como corresponde a toda definición de modelo; ello hace que la tarea de estos actores se inicie con una aprehensión del modelo, sus características, sus componentes y sentido, siendo a continuación el desafío de cómo contextualizar dicho modelo atendiendo a las características de la comunidad, sus problemas y expectativas. Una labor que, sin duda, pondrá en cuestión prácticas y visiones hasta ahora consideradas convenientes, normales y relativamente eficientes.

Si bien la experiencia desarrollada alcanza a mostrar tanto los aspectos que pudiesen denominarse positivos, así como aquellos que generan incertidumbre, lo cierto es que la complejidad del mismo requiere un proceso de apropiación más sistemático y continuado. En efecto, la perspectiva de construir una institución y un proyecto educativo, partiendo de las características de un contexto particular, en este caso el mundo rural, enfrenta a los actores educativos y comunitarios a un conjunto de problemas que parten de los mismos sujetos, en cuanto portadores de ideas, imaginarios y concepciones sobre la escuela, la educación y el futuro, así como aquellos que van ligados a la dinámica misma del contexto, tanto local como regional, nacional y mundial. Esto, sin lugar a dudas, se constituye en un problema que requiere una elaboración crítica.

De otra parte, la aprehensión de la naturaleza, los componentes y la dinámica misma de la propuesta enfrenta a los docentes, a quizás, el desafío más complejo: deconstruir una concepción del proceso de formación recibida, unas prácticas educativas institucionalizadas y un imaginario acerca del trabajo, prolongado y eficiente. Todo ello supone una tarea que a muchos se antoja titánica. La verdad es que cuatrocientos y más años de Modernidad son un desafío mayúsculo, pero no nuevo en la experiencia humana.

Tal vez el criterio más importante a sugerir para enfrentar este reto social e histórico no sea otro que recordar el carácter de institución social e inteligente que siempre se le ha reconocido a la escuela y que, por consiguiente, la compromete en la misión no solo de reproducción sino también de transformación de la realidad. El medio rural debe merecerle a la escuela y a la sociedad, en general, una oportunidad que le permita no solo reivindicar un largo recorrido histórico sino también la riqueza de una experiencia vital, cuya ancestral vinculación y convivencia con la naturaleza, puede proporcionar alternativas a un mundo y una realidad que se niega a estandarizarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (1996). *...Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Bauman, Z. (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2000). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cadena, F. (1978). “La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber”. En: *La sistematización en el trabajo de la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa, N° 32.
- Castillo, O. L. (2008). *Paradigmas y conceptos del desarrollo rural*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- CESDER (1998). *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*. México: Ediciones Castillo.
- Cruz, F. (2001). *¿Qué es la globalización?* Bogotá: Universidad Nacional.
- Chonchol, J. (1980). “Revalorización de las sociedades campesinas del Tercer Mundo” En: *Conflicto entre ciudad y campo en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Deininger, K. (2005). *Acceso a la tierra, desarrollo y reducción de la pobreza*. Bogotá: Banco Mundial. Serie desarrollo para todos.
- Dias Sobrino, José (2009). Participación y compromiso social. En: *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá: Magisterio. N° 41

- Dollfus, O. (1976). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos-tau.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Norma- Vitral.
- Fajardo, D. (2001). “La ronda de la cocaína” En: *Revista Foro*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, N° 42
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.
- Fontana, J. (2003). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de a educación*. Barcelona: Ariel.
- Gantiva, J. (2004). *La educación rural entre el asistencialismo y la pedagogía para pobres*. Manizales: UNAL.
- Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. y Duque, M. (1999). *Tras el velo de la pobreza*. Bogotá: IICA-Misión Rural Vol 3
- González, E. (1995). *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional.
- Gourou, P. (1979). *Geografía Humana*. Madrid: Alianza.
- Gurrutxaga, A. (s.f.). “El redescubrimiento de la comunidad” En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. REIS N° 56
http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_056_04.PDDF
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harvey, D. y Suárez, M. (2003). *Hilos, redes y madejas*. Bogotá: UNAD.
- IICA. (2000). *Nueva Ruralidad*. Ciudad de Panamá: IICA.
- I.I.D.S. (1983). *La revolución verde: informe de investigación*. Washington: ONU.
- Kohon, L. (1993). *Juego propio*. Bogotá: Planeta-Nueva Conciencia.
- Lacoste, Y. (1978). *La geografía del subdesarrollo*. Barcelona: Ariel.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Mclaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2007). *Educación (es) en la (las) globalización (es) I*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mijailov, M. J. (2000). *La revolución industrial*. Bogotá: El pensador Editores.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó*. Caracas: Nueva Visión.
- Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?* Madrid: Banco Mundial.
- Niño Diez, J. (1998). *Hacia una nueva educación*. Bogotá: Unesco-CAB.
- Núñez, J. (2005). *Saberes campesinos y educación rural*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Palma, D. (1992). *Papeles de la CEAAL*. Santiago: CEAAL.
- Pérez, B. (2001). “Operación (fumigación) Colombia”. En: *Revista Foro*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, N° 42
- POPULATION REFERENCE BUREAU. (2005). *Cuadro de la población Mundial*. Washington: PBR.
- Prieto, D. (1992). *El autodiagnóstico comunitario e institucional*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Prigogine, Ilia (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Quiroz, T. (1978). “La sistematización como un intento de operacionalización” En: *La sistematización en el trabajo de la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa, N° 32.
- Ramírez, Á. (2007). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE.
- Ramírez, C. (1998). “Conflicto agrario y medio ambiente” En: *Revista Foro*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, N° 35.
- Restrepo, R. (1978). “¿Quién sistematiza?” En: *La sistematización en el trabajo de la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa, N° 32.
- Rubio, Blanca. (1996). “Campesinos y globalización: Reflexiones de fin de siglo” En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol. 46 N° 8.

- Rubio, Blanca. (2006). "Territorio y globalización en México: ¿un nuevo paradigma rural?" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol. 56 N° 12.
- Roberts, B. (1980). *Ciudades de campesinos*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (coordinadora). (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización*. Bogotá: CAB.
- Sen, A. (2000). "Los bienes y la gente" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol. 50.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.
- Stamp, DJ. (1969). *Geografía Activa*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tedesco, J. C. (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Toffler, A. (1974). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Tovar, J. y Erazo, S. P. (2000). *Desplazados por la violencia: entre las memorias, las resistencias y la soledad*. Santiago de Cali: Fundación Foro Nacional por Colombia.
- Towsend, P. (2003). "La conceptualización de la pobreza" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol., 53 N° 5
- Varios. (1998). *Misión rural una perspectiva regional*. Bogotá: IICA-Tercer Mundo.
- Warman, A. (1989). "Los estudios campesinos: Veinte años después" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol., 38 N° 7
- Wolf, E. (1971). *Los campesinos*. Barcelona: Editorial Labor.
- Wolf, E. (1978). *Las luchas campesinas del siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Wulf, C. (1996). "¿Cómo adquiere sentido la escuela?" En: *Encuentros Pedagógicos Transculturales*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Yunus, M. (2010). *La empresa social*. Bogotá: NORMA.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Madrid: GRAO.

Zamora G., L. F. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.