



Revista Jangwa Pana

ISSN: 1657-4923

jangwapana@unimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena

Colombia

Vera Angarita, Nidia Yolive; Vera Angarita, Liliana Zoraida; Gil Jurado, Carlos José
UNA ESCUELA ¿PARA QUÉ IDEA DE LO RURAL?

Revista Jangwa Pana, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 181-196

Universidad del Magdalena

Santa Marta, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588069587003>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA ESCUELA ¿PARA QUÉ IDEA DE LO RURAL?

A SCHOOL: ¿ WHAT IS A RURAL DOMAIN AWARENESS FOR?

Nidia Yolive Vera-Angarita¹, Liliana Zoraida Vera-Angarita², Carlos José Gil-Jurado³

RESUMEN

Se parte del presupuesto de la inexistencia de una escuela rural dado que la actual institución educativa que actúa en el contexto, asume una inadecuada visión de esta realidad, puesto que la ve como contraposición de lo urbano, desconociendo que ésta se identifica por la posesión de un conjunto de características socio-culturales y económicas que la convierten en una forma de existencia distinta y diferenciable; ello plantea la necesidad de que la escuela asuma el redescubrimiento de la naturaleza del mundo rural como condición básica para la construcción de una propuesta educativa que se corresponda con las particularidades, los problemas y las expectativas del mundo rural, así como los desafíos que los procesos de globalización plantean a esta forma de existencia.

Palabras claves: Escuela; mundo rural; globalización

ABSTRACT

Starting from the assumption of a nonexistent rural school given that the current educational institution, which performs in that context, assumes an inappropriate vision of its reality which is identified by the possession of a set of economical and socio-cultural characteristics and defined as a form of existence both distinct and differentiable. This, therefore, brings forward the fact that rural schools need to adopt a rediscovery of the nature of the countryside realm as a basic condition for the elaboration of a suitable educational proposal able to cope with particularities, issues and expectations of the rural sphere, particularly, capable of facing the challenges that globalization processes set out to this form of existence.

Keywords: School; rural realm; globalization

181

Tipología: Artículo de investigación científica y tecnológica

Fecha de recepción: 17/03/2016

Fecha de aceptación: 08/08/2016

Como citar este artículo: Vera-Angarita, N.Y., Vera-Angarita, L.Z. & Gil-Jurado, C.J. (2016). Una escuela ¿Para qué idea de lo rural? *Jangwa Pana*, 15 (2), 181 - 196

1. M.Sc. Docente de la Universidad de Pamplona. Colombia. Correo electrónico: yolivera72@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-4588-8563

2. Esp. Docente Universidad de Pamplona. Colombia. Correo electrónico: lizvera26@hotmail.com. ORCID ID: 0000-0002-7455-9945

3. M.Sc. Docente Universidad de Pamplona. Colombia. Correo electrónico: cargil64@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-4190-173X



INTRODUCCIÓN

Sin tierra, sin memoria colectiva, sin referentes simbólicos que cohesionen a las personas a un espacio y a un tiempo, se queda subordinado a quienes controlen el tiempo y el territorio.

Rodríguez y Salas (1998)

Como plantea Santos (2004), la globalización puede también pensarse como la posibilidad de construir un mundo mejor, es decir, un mundo que supere y transforme los problemas y los olvidos que derivados de una Modernidad y sus respectivos metarrelatos, pero especialmente, una práctica del desarrollo que, según Escobar (1998) se convirtió en una pesadilla que condujo a las diversas manifestaciones de la vida y la cultura humanas a un infinito conjunto de problemas socioeconómicos así como al “marginamiento de la mayoría de la población de los procesos de pensamiento y de decisión sobre la práctica social” (p.13). Así, numerosos pueblos han visto sus hábitats y expresiones de vida llegar, como producto de esta marcha del desarrollo, a situaciones catastróficas y en algunos casos con consecuencias irreversibles.

La exclusión y la marginalidad que han caracterizado su historia (Roberts, 1980) plantean interrogantes, no solo al mundo mismo sino también a las instituciones y actores que intervienen en su desarrollo. La escuela, como entidad ligada a procesos de formación y desarrollo de la cultura, es una institución que se debate entre la complacencia, con este proceso excluyente y devastador y la esperanza, para una expresión de vida que se halla frente a una encrucijada que compromete su presencia y permanencia en el mundo de la vida. Para que la escuela resuelva este dilema debe no sólo re-pensarse tanto como portadora de una visión de vida y desarrollo, sino también como lugar de encuentro cultural.

Este trabajo discute algunos criterios que se consideran claves en esta idea de re-conceptualizar la

institución educativa: revisa algunos elementos necesarios para entender las circunstancias en las cuales el mundo rural arriba a su encuentro con la globalización y las urgencias que la escuela debería contemplar, para orientar y proponer una inclusión, justa y digna, de este mundo dentro del nuevo orden. La única pretensión del mismo es poner a disposición tanto de los docentes de las áreas rurales como de la comunidad académica, un documento de trabajo que permita entender y comprender la naturaleza de un mundo que espera de la escuela una propuesta que, partiendo de la visión crítica de los procesos de exclusión y marginalidad, conduzca a las comunidades rurales a un nuevo tipo de centralidad en este mundo que comienza a configurarse. En tal sentido, es una invitación a volver a pensar el mundo rural, no solo para deconstruir las concepciones heredadas de la Modernidad, sino también para apropiar, de manera crítica y constructiva, las nuevas elaboraciones de tal manera que la acción educativa encuentre una debida contextualización y pertinencia.

Ahora bien, en la mayoría de los ámbitos rurales ha sido característica la presencia y la acción de la escuela, como institución pensada desde lo urbano (Zamora, 2005); desde esta perspectiva resulta válida la inquietante duda que plantea el mencionado autor (Zamora, 2005), cuando frente al reconocimiento de la efectiva presencia de “miles de maestros y escuelas rurales, con muchos miles de estudiantes” (p.17) hace posible afirmar que realmente existe una escuela rural o, por el contrario, lo que encontramos es una escuela en lo rural, dado que si bien se reconocen las especificidades de estos entornos, las escuelas se muestran como instrumentos portadores de “otra cultura”. Ahora bien, ello no implica desconocer que estos maestros y maestras no manifiestan su interés y preocupación por desarrollar una labor digna y honesta, en la cual, sin embargo, son visibles los códigos culturales urbanos que hacen perceptible “el vacío de la efectividad y eficiencia que ha caracterizado a los proyectos educativos” (CESDER, 1998, p.20) desarrollados en los últimos años.

Este hecho, por consiguiente, plantea la necesidad de pensar en una escuela que desarrolle un nuevo tipo de relación con los entornos rurales, una institucionalidad educativa que se caracterice por una identidad propia y acorde con las características del contexto, es decir, una escuela con una propuesta educativa que permita “una vinculación fructífera de la escuela con su medio, tanto natural como social y cultural” (CESDER, 1998, p.22). Ahora bien, para que esta nueva relación pueda ser posible es necesario por un lado, que la escuela se re-conceptualice y entienda que su utilidad radica “no solo en la adquisición por los sujetos de conocimientos básicos y en el dominio de lenguajes, sino en el desarrollo de competencias efectivas (dominio de habilidades, destrezas, recursos e información) que permitan niveles crecientes de autosubsistencia, formas de inserción ventajosa en los mercados y capacidad de ejercer voz activa en los procesos de decisión pública” (CESDER, 1998, p.23).

Re-conceptualizar la escuela significa no solo revisitar la naturaleza, el significado y el sentido de la institución y de sus diversas estrategias y herramientas, sino también la visión del mundo rural que la escuela asume al momento de desarrollar su acción. Dado que se viven tiempos de globalización y postmodernidad, es obvio que la noción y las características de este mundo rural deben corresponderse con dichas circunstancias históricas, lo cual, debe conducir a que la institución educativa redefina la naturaleza y el sentido de los presupuestos y las herramientas con las cuales participará en el diálogo que señalará el derrotero del proceso educativo y el horizonte comunitario rural.

Bruner (2000), observa que la acción educativa orienta sus esfuerzos hacia el cultivo y transmisión de creencias, habilidades y sentimientos que permitan entender y comprender formas específicas de ver, vivir e interpretar, tanto lo natural como lo cultural, propios y característicos de un contexto humano determinado. Desde una perspectiva distinta Bourdieu & Passeron (2000), re-

saltan que la acción educativa es inculcación y legitimación de un determinado orden socio-cultural. Así, el dilema de la escuela en lo rural no viene a ser otro que resolver de manera inteligente el conflicto que surge entre cultivar-reproducir un modo específico de ser, pensar y actuar y cuál debe ser éste. La crisis que agobia a la escuela de nuestro tiempo debe conducir a la generación de respuestas pertinentes e imaginativas a dicho dilema.

Todo ello debido a que el mundo rural es una experiencia de vida con características propias y requiere una institucionalidad que nazca de sus propias particularidades e intereses y responda a sus expectativas y problemas; en este caso, una escuela que le pertenezca y le sea pertinente. Una institución que no quiera actuar en el vacío histórico y deseé responder, imaginativa y éticamente, al desafío de los problemas y las expectativas de este contexto social, debe asumir como primera responsabilidad la identificación de la naturaleza, las características y el sentido de esta experiencia llamada mundo rural. Tarea necesaria y acompañada de algunos problemas, retos y dificultades, como se reconoce en los diferentes ámbitos académicos y educativos (Ramírez, 2007).

Ahora bien, definir lo rural tiene tal complejidad que numerosos estudios hablan tanto de ciudades ruralizadas como de campos urbanizados; con ello muestran que las interrelaciones entre lo rural y lo urbano son de tal magnitud que estarían originando nuevas realidades socio-culturales: Áreas en las cuales donde la relación población-industrialización, se halla desbalanceada sin llegar a una predominancia clara ni de lo rural ni de lo industrial, sin producirse cambios verdaderamente significativos en las estructuras socio-culturales (Stamp, 1969 y Jung, 1972). Otros autores (Roberts, 1980), plantean que estos fenómenos, lejos de ser procesos evolutivos claros, son más bien la expresión de las perversidades propias de un desarrollo capitalista que no genera condiciones de inclusión y diálogo entre dos realidades socio-culturales distintas, dado que su



visión de las relaciones regionales no permite las condiciones que conduzcan a un fortalecimiento y una evolución real y autónoma de los actores sociales comprometidos; por el contrario, los desintegran y debilitan, a la vez que especializan y fragmentan las actividades económicas propias y ancestrales.

En el lenguaje tradicional, la noción de campo se utiliza como sinónimo de lo rural y, como tal, expresa la idea de un terreno labrado ubicado en las afueras de los poblados, cuyos habitantes se denominan campesinos y cuyas características socio-económicas permiten identificarlos como una clase social. Sin embargo, este término, adolece de la precisión y el alcance necesarios que permitan sentar criterio claro, tanto sobre lo que con él desea expresarse como sobre la riqueza de la realidad que pretende describir. A nivel político-administrativo, la noción de lo rural, igualmente, presenta tanto ambigüedad como heterogeneidad que, si bien permite, de un lado, dejar claro que, como experiencia histórica y de vida, está lejos de ser homogénea y sí caracterizada por una gran diversidad, visible no solo a nivel mundial sino incluso a niveles locales, de otro lado, dificulta su aprehensión como algo específico y concreto.

Por consiguiente, la noción de lo rural, si desea superar su caracterización como antagónico de lo urbano y expresar la esencia de lo que ello es, una experiencia concreta de vida, debe someterse a un proceso de deconstrucción a partir, tanto de lo que ha sido su trasegar histórico como de sus formas específicas de expresión, en cada lugar del mundo actual. Hoy la población rural equivale a un conjunto de seres humanos que representan, en el mundo desarrollado cerca de la cuarta parte del total de su población, en tanto que, en las naciones más pobres, se aproxima al sesenta por ciento de la población (Population Referente Bureau, 2005). Es decir, se está hablando de un total aproximado de 3.400.000.000 de seres humanos, en condiciones de vida, igualmente muy diversas.

Este conglomerado en algunas partes del mundo congrega, en un solo poblado, millones de seres humanos como sucede en comarcas de China o India, o bien puede referirse a un núcleo de población que apenas sobrepasa algunos centenares de hombres y mujeres como sucede en algunos poblados y aldeas, de África o de América Latina (Gourou, 1979). Así mismo, el grado de evolución y desarrollo de estas comunidades presenta una gran variedad que va desde los campos europeos y norteamericanos, donde las actividades económicas y sociales han logrado un alto grado de asociación y avance tecnológico hasta los poblados africanos, en los cuales el trabajo manual y la roza de los campos pone en evidencia la persistencia de formas tradicionales del trabajo agrícola y las duras condiciones de vida de los pobladores (Gourou, 1979). En todas ellas es visible, con diversos grados de intensidad, una cosmovisión, una forma característica de relacionarse, de producir y un vínculo específico con la naturaleza, que da identidad y sentido a esta experiencia humana (Rubio, 1996).

Es cierto, igualmente, que los espacios rurales fueron el ámbito primero de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras y forestales, pero algunas de ellas, como actualmente sucede con la agricultura, han dejado de ser privilegio productivo y económico de las mismas; aparejado a este proceso, igualmente, cada día es evidente el hecho de que los suelos rurales están asumiendo otros usos, antes impensables, como el recreativo y de vivienda para una población urbana, cada día más creciente, que realiza una migración de retorno (Dolffus, 1976). Ello marca el inicio de otro fenómeno socio-económico interesante en el ámbito rural y, es el hecho de que los nuevos usos del suelo hacen que la población campesina, antes dedicada casi enteramente a las actividades agrícolas y pecuarias, comience a ser atraída por nuevas actividades económicas como la atención al turista y la generación de ciertos tipos de servicios (Stamp, 1969; Jung, 1972), con importantes implicaciones tanto socio-culturales como económicas de las poblaciones afectadas.

Sin embargo, conviene puntualizar que, a pesar de esta tendencia, producto de la economía capitalista y las formas urbanas, en lo rural las actividades económicas básicas, es decir, la agricultura y la ganadería siguen definiendo en un alto porcentaje la fisonomía y la dinámica de vida de las comunidades rurales. La variación, en este proceso, está en relación con la intensidad con que penetran las nuevas relaciones económicas, que, a su vez, guarda relación con la distancia y la accesibilidad que separa a las ciudades de los ámbitos rurales: las áreas rurales más cercanas y accesibles para la ciudad serán las que con mayor impacto experimenten la influencia urbana, influencia que estará en relación directa con el desarrollo del centro urbano.

Otra secuela, es la pérdida, en ocasiones violenta, del carácter autónomo y cerrado de las sociedades y las economías campesinas. Durante un largo período, las sociedades rurales produjeron una gran proporción de su equipaje y utensilios básicos, situación que las protegía del mundo exterior. La revolución industrial hizo que el mundo rural perdiera esta importante condición de autonomía y se adentrara en una relación desigual que ha afectado su naturaleza y desarrollo. Dice Gourou (1979), que hoy las comunidades rurales:

No producen directamente más que una pequeña parte de su alimentación y compran el resto a suministradores que pertenecen a redes comerciales dirigidas por las ciudades. El cultivador está obligado a solicitar a las industrias, que son urbanas, toda su ropa, su mobiliario, su utilaje doméstico y todo su input agrario, máquinas, abonos e insecticidas (p.160).

Por su parte, la Revolución Verde implicó la expresión máxima de esta pérdida de autonomía y de sentido de la economía rural, así como el sometimiento, casi definitivo, de las áreas rurales a los imperativos de un desarrollo económico, que no sólo incorporó violentamente los escenarios

rurales al mercado mundial, sino que también, señaló la senda de su futura desaparición mediante procesos de modernización que no consultaron sus peculiaridades históricas y socio-culturales. En efecto, la relación que existe entre lo rural, la agricultura y el problema alimentario fue asumida, por esta Revolución, mediante un conjunto de políticas y estrategias de cambio que poco favorecieron con sus acciones y resultados las posibilidades de vida y desarrollo de las zonas rurales y sí dejaron, en cambio, graves secuelas socio-culturales, económicas y ecológicas (IIDS, 1983).

Producto de ello, las áreas rurales, de diversas partes del mundo, vieron sus tierras invadidas de variedades enanas de alto rendimiento, especialmente de arroz y cereales, cuya productividad, a su vez, dependía de la presencia de un equipamiento mecánico, una infraestructura que asegurase abundante agua y un óptimo drenaje, así como una creciente utilización de abonos y sustancias químicas que protegiesen a las plantas de enemigos y plagas naturales. Si bien, al inicio los resultados fueron espectaculares es, igualmente cierto, que al poco tiempo estas comunidades rurales que en otrora producían, al menos, los alimentos básicos de la población, vieron sus tierras invadidas por el monocultivo y su forma de vida privada de algunas especies, tanto animales como vegetales, que resolvieron problemas ancestrales de salud, nutrición y equilibrio ecológico.

Era tal la situación, que el Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social-IIDS-(1983), declaró en su informe que muchas zonas donde la Revolución Verde se implementó, produjo una catástrofe genética, dado que implicó la desaparición de muchas plantas que habían sido básicas en la nutrición de la comunidades y una insuficiente respuesta a los problemas alimentarios, dado que en la mayor parte de estos escenarios la producción obtenida se destinó a mercados extranjeros. A su vez, observa el informe, las condiciones ecológicas de las zonas se vieron afectadas dra-



máticamente puesto que implicó la desaparición, por ejemplo, de plantas fijadoras de nitrógeno, así como la multiplicación de riesgos de plagas y enfermedades debido a que el intensivo uso de insumos químicos alteró el equilibrio natural de estas regiones.

Desde lo socio-cultural y lo económico, los resultados de esta revolución para las comunidades rurales, igualmente, fueron poco halagadores, dado que el solo hecho de que los equipamientos e insumos requeridos para su implementación fuesen producidos en las economías desarrolladas creaba onerosas y comprometedoras situaciones para los pequeños productores que vieron desaparecer ancestrales prácticas comunitarias de trabajo, herramientas y utensilios que daban sentido a su relación con la tierra. Un buen número de productores se encontraron sin tierras, dado que éstas fueron pasando a manos de los grandes propietarios, únicos capaces de hacer frente a los crecientes costos que esta revolución implicaba. Este aspecto de la posesión de la tierra vendrá a ser vertebral en la cuestión rural, como observa Pérez de Armiño (2004), “los derechos de acceso a la tierra, tanto legales como consuetudinarios, son uno de los principales factores que determinan la viabilidad de los sistemas de sustento de los campesinos, así como de su grado de vulnerabilidad” (p.3), por lo cual toda acción a favor del fortalecimiento y desarrollo de este modo de vida, tendrá que considerar la cuestión de la posesión de la tierra.

Finalmente, el informe (IIDS, 1983), planteó como una de sus más importantes conclusiones, el hecho de que la revolución significó una ruptura definitiva entre agricultura y nutrición, con las consiguientes implicaciones para una cultura que históricamente había desarrollado respuestas para el problema alimentario mundial, que sigue ahí no solo tornándose más dramático sino también sin posibilidades de resolución cercana. Sin embargo, la lección histórica está ahí y también las comunidades rurales, como una posibilidad abierta que puede permitir, desde una perspectiva

distinta del desarrollo, generar soluciones a este problema que cada día azota a millones de seres humanos rurales y urbanos.

Rubio (1996) dice que es preciso dar a la economía y la cultura campesinas una oportunidad de refundarse “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 especificad” (p.635). Se requiere generar condiciones que permitan al mundo rural salir de la explotación, la servidumbre, marginalidad y la exclusión en la que se encuentra y re-encontrar no solo su sentido ancestral sino también su voz para el diálogo, en un mundo que busca reordenarse en dignas condiciones de vida y desarrollo.

Como observa Warman (1988), en los procesos de modernización “estaba implícito y a veces claramente dicho que la industrialización resolvería el problema rural en otro lado al vaciar los campos para poblar las ciudades, al modernizar la agricultura y liberar a la mano de obra que permanecía cautiva en el atraso, al transformar la estructura de una sociedad agraria en la de una sociedad moderna y occidental” (p.653). Sin embargo, nada de ello aconteció pues hubiese implicado la desaparición de esta experiencia vital, pero a cambio dejó al mundo rural en una situación aún más precaria. Ello produjo un esfuerzo investigativo y un no oculto interés político, mas no el consiguiente debate que dejase en claro qué resultado final debería concretarse como propósito central de tan importante esfuerzo socio-político e intelectual. Las promesas de cambio y transformación que, particularmente en América Latina generaron expectativas, no se hicieron realidad o, al menos, no surtieron el efecto esperado y el campesinado ni desapareció ni se incorporó al modelo de desarrollo. Por el contrario, hacia mediados del siglo XX, era evidente su

predominancia demográfica (Lacoste, 1978), con preocupantes tasas de crecimiento.

Esta predominancia poblacional intensificó la magnitud de las condiciones de pobreza, marginalidad y desigual crecimiento de la sociedad latinoamericana en su conjunto y de la población campesina, en particular. La posesión de tierra, reclamación inmemorial de toda sociedad campesina, se convirtió en un problema nodal para la sociedad y, por ello, la cuestión agraria pasó a ocupar lugar trascendental dentro de las cuestiones nacionales: Los movimientos sociales revolucionarios de la época, especialmente la revolución china, tuvieron no sólo como ámbito de acción los campos, sino también una fuerte base campesina y un importante componente agrario en sus demandas (Warman, 1988); por ello se origina una importante oleada de reformas agrarias que, con efectos dispares, sin embargo, “no alcanzaron la fuerza necesaria para transformar las estructuras rurales” (p.653).

El campesinado, comenzaba a ser visible no sólo a nivel de la sociedad y de sus instituciones, sino también en el plano académico e intelectual. Su presencia, antes vista como un rezago de la civilización o como una curiosidad dentro del marco de una sociedad con gran desarrollo tecnológico, alcanzaba un peso extraordinario y significativo que requería reconocimiento y atención. La crisis provocada por el modelo de desarrollo y la consiguiente miseria y exclusión que habían generado en inmensas poblaciones rurales así lo exigían (Warman, 1988):

Del reconocimiento emergieron sujetos sociales definidos en el antes indiferenciado o simplemente estratificado universo rural. Un sujeto, el campesinado, apareció como el más numeroso y como el soporte de las complejas estructuras de la realidad rural. Desde la perspectiva de ese sujeto los estudios campesinos exploraron la realidad rural y las fuerzas externas con las que interactuaba (p.654).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación optó por la sistematización de experiencias, que ha mostrado ser exitosa en los procesos de educación popular y ha hecho importantes aportes al reconocimiento y comprensión de la realidad latinoamericana (Palma, 1992). En efecto, esta propuesta metodológica permite visibilizar los saberes y las experiencias de actores sociales que, tradicionalmente, no han sido reconocidos como sujetos epistemológicos, por lo cual su pertinencia en los ámbitos de la investigación educativa resulta más que conveniente (Jara, 2008). Esta propuesta de desarrollo de conocimiento tiene sus inicios en los mediados del siglo XX y se caracteriza, según Jara (2008) por recoger los esfuerzos de la realidad latinoamericana y generar un ambiente “en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación” (p.15).

Este método alternativo, que lleva más de medio siglo de desarrollo se ha consolidado y se ha convertido en un esfuerzo por llevar la indagación y la generación de conocimiento más allá de las metodologías formales y de los reduccionismos propios del positivismo (De Souza, 2008). Como bien se observa Quiroz (citado por Vera, Vera & Gil, 2012), esta propuesta metodológica que tiene sus raíces teóricas y conceptuales en la obra desarrollada por Paulo Freire, ha logrado junto a evidentes niveles de rigurosidad resultados notables en el proceso de generación de saberes partiendo, justamente, del reconocimiento no solo de los sujetos, sino también de sus específicas condiciones históricas, para de este modo y mediante procesos de apropiación de las experiencias de conocimientos, sugerir caminos y alternativas que permitan a los sujetos y las instituciones pensar nuevas formas de cambio y transformación de las condiciones de existencia y, en el caso específico de la institución educativa, repensarse para que su acción educativa reconozca y actúe sobre las condiciones particulares en las que desarrolla su proyecto.



Ahora bien, dado que esta propuesta metodológica asume la existencia de los sujetos reales y concretos con saberes nacidos de sus propias experiencias, el proceso investigativo transcurre sobre el diálogo de saberes y no solo restringido al saber del especialista (Jara, 2008) y por lo mismo, desde la perspectiva de la educación asume la idea de que el proceso educativo y pedagógico, que debe caracterizar a la escuela rural, debe identificarse como un conjunto de prácticas que mantienen una relación dialéctica con la realidad, es decir, debe generar una serie de relaciones e intercambios que permitan el desarrollo de una apuesta educativa pertinente, es decir, con capacidad de interpretar y atender los desafíos y expectativas que tiene la escuela rural frente a los procesos de la globalización.

Desde esta perspectiva, entonces la propuesta de la sistematización de experiencias como observa Cadena (1987) no se limita a ser una “técnica de ordenamiento de datos, sino que debe surgir de una reflexión seria sobre la propia práctica” (p.6). En tal sentido, los docentes y los niños y las niñas visibilizaron sus ideas y concepciones sobre el mundo rural, en talleres y encuentros, que buscaban responder a las ideas y concepciones que sobre el mundo rural, sus características y su identidad. Así mismo, se utilizaron algunas herramientas de la investigación cualitativa como las historias de vida (Goetz y Lecompte, 1988) mediante las cuales se elaboraron narrativas sobre el encuentro de los maestros con el mundo rural y sus primeras experiencias con este tipo de comunidades. Por su parte, los estudiantes elaboraron, igualmente, narrativas sobre la vida en el campo y sus características. Con los directivos, se realizaron entrevistas orientadas a explorar la visión institucional sobre el mundo campesino. La sistematización de estas experiencias como observo Cadena (1978) no se limitó a ser una “técnica de ordenamiento de datos” (p. 6), sino que se orientó a una reflexión sobre la idea de mundo rural que actualmente caracteriza el quehacer escolar y la necesidad de una nueva elaboración.

RESULTADOS

Sin duda alguna, el mundo rural representa otra visión de vida y de mundo; es una experiencia humana que se mueve sobre cauces y referentes que lo hace distinto y diferenciable, no solo del mundo urbano sino también de otras expresiones de la vida y de la cultura; ahora bien, las ideas y los imaginarios que los maestros y las maestras tengan de este mundo juegan un papel crucial a la hora de su desempeño profesional y personal, en cuanto determinan las actitudes, el horizonte pedagógico y la relación misma con la comunidad y, por lo mismo, estos asuntos, de una u otra manera, se visibilizarán tanto en el desempeño de la escuela con el entorno como en los efectos formativos que de ello se deriven. Así mismo, es importante resaltar que las ideas que los estudiantes de sí mismos, como miembros de la cultura campesina, se convierte en un desafío pedagógico ya sea por la aceptación o rechazo de tal condición.

Ahora bien, estas percepciones, solo en contadas ocasiones, son productos de un elaborado y juicioso estudio sobre la naturaleza y características de esta realidad socio-cultural y sí más bien de ideas, concepciones, informaciones y experiencias que los maestros y las maestras, logran de la cultura, de sus experiencias familiares y personales y del cotidiano vivir. Por ello mismo, se hace necesario que los futuros maestros y maestras posean una visión sistemática y más sólida del que representa y significa el mundo rural, a fin de que la escuela y el quehacer pedagógico desarrollen una labor pertinente y debidamente contextualizada. Igualmente, resulta conveniente que dentro de la formación de los nuevos maestros y maestras se involucren los asuntos relacionados con las nuevas elaboraciones sobre lo rural (Fernández, 2008 y Kay, 2009) para facilitar la debida contextualización de la propuesta pedagógica.

En efecto, el desarrollo de la experiencia investigativa, ha permitido constatar que los maestros y las maestras llegan a los entornos rurales care-

ciendo, en la gran mayoría de los casos, de una formación y de una preparación que les permita entender y comprender la naturaleza socio-cultural y económica de este particular entorno y, en consecuencia, adoptar premisas y perspectivas de trabajo que se correspondan adecuadamente con el mismo. Sin embargo, ello mismo permite, valorar y entender mejor la importante labor que estos mismos docentes logran desarrollar en dichos ámbitos en tales condiciones, así como también las consecuencias que se pueden derivar de tal situación y, que en algunos casos, no siempre resultan favorables para los mismos entornos rurales y sus pobladores.

La carencia de una información consistente y sistemática sobre el mundo rural y sus características aparece como una de las más importantes debilidades de los procesos de formación de los futuros docentes, dado que éstos son formados más pensando en la idea de una cultura uniforme y universal, pero sobre todo urbana, que en apuestas educativas que busquen no solo comprender e interpretar los contextos sino también en la intención de formular e implementar proyectos educativos contextualizados. La revisión de los Proyectos Educativos Institucionales, así como las entrevistas con los directivos dejan como resultado el hecho de que la idea de contexto no se visibiliza adecuadamente por lo cual la labor institucional y docente se lleva a cabo sin la debida ligazón con el medio, aunque muchos manifiestan que buscan ajustarla a la naturaleza del medio en que educan.

De otra parte, es visible el hecho de que las experiencias docentes hablan de un mundo rural que está lejos de obedecer a pautas de conceptualización uniforme, dado que se enfrentan a un mundo campesino caracterizado por una gran variedad de expresiones que se extienden desde el mundo rural cercano a las ciudades y donde los problemas de identidad se superponen y afectan la tarea docente y los ámbitos rurales perdidos en la geografía nacional, donde el maestro y la maestra enfrentan no solo el abandono estatal, sino tam-

bién una gran variedad de carencias y problemas que dificultan notablemente tanto la labor de la institución como de los mismos docentes, así como el desarrollo de una propuesta educativa de calidad y pertinencia.

De otra parte, es importante resaltar que la situación de conflictividad que se vive en un país azotado por la presencia de fuerzas en contienda y que han convertido en campo colombiano en campo y botín de guerra (Ejército, Guerrilla y Paramilitarismo), añade a la situación de la escuela y al desempeño de maestros y maestras un ingrediente que no solamente impide un adecuado desarrollo de una propuesta educativa sino que también una serena y debida caracterización de este mundo rural a fin que la escuela y el actuar pedagógico pueda desarrollar una labor que contribuya al desarrollo y el fortalecimiento de estos entornos de vida y de cultura. Así mismo, los docentes entrevistados afirman que esta dura y dolorosa situación hace que la estabilidad y la permanencia de ellos en sus escuelas se vea afectada por los problemas de seguridad y convivencia, lo cual hace que la comunidad no cuente con el maestro y la maestra como actores sociales permanentes, lo cual afecta el desarrollo mismo del campo y la formación de las futuras generaciones.

A ello debe agregarse la situación de miedo y de inseguridad que rodea la escuela y que hace sentir que la labor institucional y docente se realiza bajo una supervisión, peligrosa y amenazante, que impide que tanto los docentes como los mismos padres de familia y estudiantes puedan desarrollar niveles de comunicación y confianza que permita llevar a cabo una labor institucional favorable a la comunidad y su desarrollo, así como una acción formativa debidamente orientada. En estos contextos, la relación maestro/maestra y la comunidad se torna distante, sujeta a la sospecha y, por lo mismo, escuela y comunidad no terminan por integrarse adecuadamente. Todo ello, hace que la labor educativa tenga bajos niveles de calidad y de pertinencia.



Ya dentro de las ideas que los docentes tienen sobre el mundo rural, es claro que los maestros que laboran en las áreas rurales, entienden y admiten que existe la condición rural con expresiones y procesos tan propios que no encajan dentro de la idea occidental de una sola vía del devenir social; que no es cierta la premisa de que existe una expresión cultural que podría considerarse el cima y la esencia del devenir humano, en tanto que las demás expresiones de la cultura humana son solo gradaciones que tarde o temprano serían, de una u otra forma, superadas y desaparecerían. En esta perspectiva, para muchos de ellos, el mundo rural no es un remanente del pasado, sino la expresión contemporánea de formas de vida, que al igual que otras expresiones de la cultura humana (indígenas, negritudes), están aquí gracias a complejos procesos de evolución y desarrollo. Para numerosos docentes los campesinos son subjetividades concretas, seres humanos distintos, pero iguales y no elucubraciones conceptuales o rezagos de la civilización.

Igualmente, consideran lo rural como una manera de construirse como humano y de construir realidad desde una perspectiva distinta; es la memoria, la cotidianidad y la experiencia vividas desde otros referentes y con otros sentidos; es una forma singular y específica de relacionarse con los otros y con el mundo, de construir ordenamientos y cosmovisiones, a partir de los cuales se teje y se comparte vida comunitaria e historia. Lo rural, según plantean estos maestros, se torna en asunto de gran significación no sólo para la sociedad regional y nacional sino también para las sociedades latinoamericanas. En términos generales, comparten lo planteado por Warman (1988) cuando dice que:

Se desterró la vieja idea de los campesinos como un rezago, como una supervivencia del pasado que quedaba al margen de la dinámica de la sociedad "moderna". Entre los sectores o clases modernas y dominantes y los campesinos "precapitalistas" había una relación simbiótica, de mutua de-

pendencia. Los campesinos, provinieran o no del pasado, fueron ubicados en el mundo contemporáneo, como parte integrante del conjunto mayor. (p. 656)

Así mismo, puede afirmarse, que si bien es cierto que un importante número de docentes reconoce la presencia real y objetiva del campesinado como una realidad social, económica, cultural y política, resulta, igualmente, cierto, que su valoración en términos concretos tiene más de romántica y de informativa que de un reconocimiento serio, sistemático y debidamente orientado obtenido durante el desarrollo de su formación como docentes y que les permita elaborar premisas para el desarrollo de su labor educativa y pedagógica. Es decir, para un gran número de docentes el encuentro con el mundo rural implica un proceso de improvisación y aprendizaje sobre lo que significa dicha realidad y las necesidades educativas y formativas que les son pertinentes. Sin embargo, reconocen que hay un esfuerzo gubernamental para subsanar dicha situación.

Por ello mismo, este proceso de encuentro de los docentes con la naturaleza y las características del mundo rural condujo, en primera instancia, a la necesidad de atender los problemas de analfabetismo de los niños y las niñas campesinas y para citar un caso, se pretendió atender adecuadamente esta situación con el modelo de la Escuela Unitaria, que había mostrado importantes resultados gracias a su implementación exitosa en Europa. Este modelo fue introducido y se generalizó durante la década de los años 60 y se enmarca dentro de la preocupación expresada por la UNESCO en su Proyecto Educativo para América Latina con relación a la necesidad de atender las necesidades educativas de las zonas rurales. De esta preocupación surge la iniciativa de responder al problema de la educación primaria completa con el denominado maestro multigrado; es decir, se asume la idea que un solo docente, mediante el apoyo que le ofrecen las guías de aprendizaje, estaría en capacidad de atender las necesidades educativas de los escolares de las zonas rurales.

Dentro de este espíritu, igualmente, a finales del siglo XX los cambios suscitados en la política educativa colombiana generaron singulares experiencias educativas para el mundo rural: Escuelas Radiofónicas, en 1950; las Concentraciones de Desarrollo Rural, para los años 70, Proyecto de Escuela Nueva, a inicios de los años 80, así como el Proyecto de Educación Rural, en sus fases I y II, entre otras. Este conjunto de políticas y de experiencias condujeron a la necesidad de evaluar tanto sus propósitos como sus diversos componentes, a fin de precisar tanto, si están respondiendo a las características mismas del contexto rural como si están generando condiciones que contribuyan al desarrollo familiar y comunitario de estos contextos; es decir, para concretar si estas políticas y experiencias replican la experiencia educativa urbana o, como plantean Ezpeleta y Rockwell (citados por Brumat, 2011) han permitido “comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se vive” (p.1).

Numerosos docentes, sin embargo, afirman que lo que hoy caracteriza el proceso educativo de los niños y las niñas de los entornos rurales es una escuela en lo rural, aquejada de una serie de anomalías como su desarticulada constitución, la ausencia de una legitimidad socio-cultural, la incierta legalidad del terreno sobre el cual funciona, su construcción llevada a cabo, en numerosos casos, por la mano de obra comunitaria lo que luego se traduce en la irregularidad de la edificación y la poca calidad de los materiales, dada la inexistencia de un verdadero apoyo de la entidad política territorial, entre otros asuntos. Así mismo, merece destacarse su poca o ninguna armonía con el paisaje, pues como dice Toranzo (citado por Ramírez, 2007), allí no opera esa pedagogía que habla de la relación entre forma, contenido y contexto socio-cultural.

Sin embargo, los mismos docentes resaltan que en varias situaciones y luego de una vivencia más o menos prolongada y gracias a una apropiación del contexto dadas las experiencias de vida que se desarrollan, así como también a una

mayor intensificación de los lazos entre escuela, comunidad, maestros y maestras logran desarrollar acciones, programas y proyectos que tienen un impacto positivo en algunos de los contextos rurales. Son diversas las experiencias que los docentes desarrollan a favor de la recuperación de la memoria histórica, la supervivencia de formas de expresión cultural y el mejoramiento de caminos, acueductos y escuelas. Ello, sin duda, debe destacarse como algo singular e invaluable del trabajo de docentes en los ámbitos rurales y que muestra cómo, las condiciones mismas del contexto llevan a que los docentes apropién este mundo y asuman un compromiso con el mismo.

En fin, las escuelas en lo rural, se encuentran con un docente que carece de la formación que le permite orientar la propuesta educativa en consonancia con las necesidades del contexto en el que actúa; como también el hecho de que su mentalidad y vivencia urbana le originan un conjunto de dificultades desde diversas perspectivas: Locativas, de recursos, de condiciones de trabajo, de la realidad socio-cultural, entre algunas, que no solo hacen que su trabajo se desarrolle en precarias condiciones, sino que también la calidad del mismo se vea afectada. Todo ello permite concluir que la educación rural, debe enfrentarse a una revisión profunda del tipo de docente que se requiere en las instituciones rurales y sus particulares contextos, dado que la misma Ley General de Educación plantea la necesidad de una estrecha relación entre el quehacer educativo y las características mismas del ámbito en que se ubica.

DISCUSIÓN

Frente a este panorama, es claro, en las actuales circunstancias históricas, que la cuestión del mundo rural resulta problemática dado que este sujeto social, muy ligado al desarrollo de la civilización, emerge “en sociedades atrasadas y periféricas según el específico parámetro del desarrollo de los centros más avanzados del mundo capitalista, sociedades aquellas en donde



aún los campesinos gravitaban como un sujeto económico, social, político y cultural de primera magnitud” (Jaramillo, 1985, p.30), dado que estas sociedades se aventuraban por la senda de la modernización y la presencia del campesinado, como tal, es una negación por sí misma a estos procesos. Por ello, a pesar de la presencia de los campesinos y su valoración gracias a su peso económico y político, resulta difícil ubicarlos con claridad dentro de la cultura y la vida, en términos generales (Wolf, 1971).

Ahora bien, si se evalúa el docente que se desempeña en estas instituciones (Zamora, 2005), el panorama tampoco resulta alentador, dado que, en primer lugar, se encuentra la situación de un profesional que frente a la alta tasa de desempleo y ausencia de oportunidades, característica de nuestra sociedad actual, se compromete con el desempeño docente para un contexto del cual carece por lo menos de la debida caracterización y, por lo cual, su ejercicio se convierte en una acción poco pertinente y significativamente descontextualizada. Igualmente, su vinculación a los contextos rurales lo obliga a enfrentarse a situaciones que afectan la calidad de su trabajo y su nivel de compromiso: Alejamiento de su ámbito familiar, nuevos sentidos de la cotidianidad, condiciones de vivienda y clima poco habituales para él, dificultades de acceso, lejanía de los centros urbanos, la presencia de una condición de marcada inestabilidad laboral así como la ausencia de verdaderos y serios estímulos sociales y estatales, entre otros, que sin duda, afectan significativamente su desempeño docente y no le permiten generar una actuación escolar y educativa caracterizada por un sólido compromiso con su comunidad y sus expectativas de desarrollo.

También conviene observar, que esta misma situación laboral, difícil y precaria, imposibilita o al menos hace complicado, que los docentes rurales desarrollen procesos de cualificación; incluso su capacitación se ve obstaculizada por las diversas condiciones antes enumeradas, lo cual los deja en la situación de no capacitarse o

formarse y desarrollar procesos de capacitación con sesgo urbano. La excepción podrían ser los procesos de capacitación que desarrollan algunos modelos educativos, como Escuela Nueva, Postprimaria Rural, entre otros, que, sin embargo, solo son asequibles a un reducido número de docentes. Por consiguiente, se impone la necesidad de revisar la totalidad de las condiciones de vida laboral de los educadores que, actualmente, trabajan en las instituciones educativas rurales si se desea que exista una escuela verdaderamente identificada y comprometida con el mundo rural y sus necesidades (Ramírez, 2007).

De otra parte, además de este conjunto de circunstancias que hacen que las escuelas en lo rural adquieran características notoriamente urbanas, habría que sumar al análisis otra serie de características que tienen que ver con la naturaleza y los recursos mismos con los cuales se implementa la práctica educativa; comenzando por el mobiliario de los salones, pasando por los textos escolares, las estrategias educativas, que conducen a que los procesos de uniformización y estandarización característicos de la escuela urbana comiencen a ser visibles en las instituciones que funcionan en el mundo rural. En efecto, las prácticas educativas implementadas en estas instituciones se guían por los parámetros citadinos y desconocen, por consiguiente, un conjunto de características propias del medio campesino por lo cual, las propuestas educativas no responden, en sus aspectos esenciales, a las expectativas y problemas del contexto rural, sino mas bien desarrollan una instrucción académica-científica, socio-cultural, ajena a las lógicas de vida del mundo rural y si manifiestan un marcado sesgo urbano (Ramírez, 2007).

Esta situación es posible percibirla, con mayor claridad, en el análisis de los textos utilizados dado que los contenidos que desarrollan y los mismos ejercicios que se implementan en la labor educativa dicen poco a la vida cotidiana de los niños y jóvenes que asisten a la escuela; todo ello mismo porque el lenguaje, las gráficas, los

ejemplos, los ejercicios están fuertemente asociados a la cultura urbana, la cual se antoja y se plantea como la más moderna y civilizada. Ello tiene como explicación que los procesos de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de nuestra nación son recientes y, por consiguiente, la política educativa se aplica sin llevarse a cabo las debidas contextualizaciones, lo cual debe invitar, tanto a una reflexión como al desarrollo de perspectivas alternativas que permitan la debida adecuación de los códigos del saber a las condiciones del medio (CESDER, 1998).

Ahora bien, es cierto que modelos educativos como Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media Rural, entre otros, han hecho manifiesta la necesidad de considerar que los contextos rurales tienen características sociales, económicas, políticas y culturales que ameritan propuestas educativas pertinentes y debidamente contextualizadas, de tal forma que los pobladores del mundo campesino encuentren tanto en la escuela como en sus prácticas educativas no solo un reconocimiento de su realidad, sino también la posibilidad de un diálogo entre contexto-conocimiento-expectativas, a partir del cual se genere una posibilidad de desarrollo y de consolidación.

Para mejor ilustrar esta situación, sobre la inadecuación y escasa pertinencia de la escuela que actualmente funciona en el mundo rural, bien vale recordar a Calvo (2013) quien refiriéndose a la fábula de aquel geógrafo fanático que añoraba elaborar el mapa perfecto y termina cambiando el territorio y el conocimiento del mismo, para señalar, justamente, que la escuela en el mundo rural ha desarrollado con tanto afán y dedicación su labor que se ha olvidado de ese mundo rural y ha comprometido a los pobladores y su destino con una visión de un mundo diferente y extraño al suyo. Es decir, se ha convertido en una institución que ha llevado a las comunidades rurales a comprometerse con perspectivas de vida y de progreso establecidos y pertinentes para los habitantes del mundo urbano desarrollado, cuando lo que se espera es que la escuela contribuya al

fortalecimiento y desarrollo de las condiciones de vida, pautas de comportamiento, tradiciones y creencias del mundo campesino.

Merecen una mención especial los esfuerzos que los docentes hacen a favor de algunas políticas del denominado desarrollo rural, sobre todo aquellas que se presentan como un conjunto de políticas y estrategias encaminadas tanto a suavizar los desastrosos resultados que produjo la revolución verde como a encauzar el carácter de sujetos políticos que desarrollaron y expresaron los campesinos durante los momentos cruciales de la crisis y que despiertan valiosas iniciativas en el desarrollo de la labor docente. Como plantea Escobar (1998), estos hechos conducen a que escuela y docentes frente a los campesinos:

concediéndoles el nivel adecuado de atención, también podrían ser convertidos en ciudadanos productivos, y quien sabe, tal vez podrían llegar a incrementar su capacidad productiva para mantener los niveles de alimento barato requeridos para mantener los niveles necesarios de mano de obra barata para que las corporaciones multinacionales pudieran seguir obteniendo sus jugosas ganancias, las cuales, en todo caso, son apenas la retribución que les corresponde por contribuir tanto al desarrollo de tierras y gentes tan pobres. (p. 253)

Finalmente, desde la perspectiva de los escolares es importante resaltar que esta situación comienza a traducirse en un mayor deseo de migrar hacia los centros urbanos, a sentir que la condición de ser campesinos no es un tipo de identidad que ofrezca posibilidades a futuro, que las actividades propias del campo, como lo son la agricultura y la ganadería no generan condiciones favorables para el desarrollo de un proyecto de vida, muchos más cuando las actividades ilícitas, es decir, las relacionadas con los cultivos ilícitos y sus actividades conexas (raspachines), generan ingresos más altos y abren otras. La cuestión de la identidad rural, sin duda, se manifiesta como

un lastre para un alto porcentaje de los jóvenes de las escuelas visitadas que manifiestan que la idea de ir a vivir al centro urbano más cercano abre mayores posibilidades. Esta situación, sin duda, requiere de los maestros y las maestras con una mayor y más sólida fundamentación sobre el mundo rural.

CONCLUSIONES

Hoy, después de mucho trasegar y en condiciones de vida que han sido endurecidas, el mundo rural se dispone a enfrentar la globalización: aunque el panorama, en principio, no lo favorece, es claro que si bien los campesinos no superaron exitosamente la crisis siguen aquí, que su experiencia como sujetos políticos los ha fortalecido y han logrado cierta relevancia, como sucede en naciones como Perú y Bolivia. Además, siguen demostrando que tienen un importante papel que jugar no solo en la crisis alimentaria que azota el mundo, sino también en la ecológica que amenaza el planeta (Rubio, 1996); el mundo rural arriba al nuevo escenario que se caracteriza por una fisonomía dispar: Por un lado, el desarrollo científico-tecnológico, una extraordinaria valoración del conocimiento y una compleja organización social que fundamentan y contribuyen a un crecimiento económico sin precedentes; mas por el otro lado, se está frente a una Humanidad agobiada por la intensificación de los desequilibrios económicos, sociales y ecológicos que amenazan seriamente la posibilidad de un auténtico desarrollo humano y con ello, la presencia y las posibilidades de numerosas colectividades (Santos, 2004).

En particular, la situación de las comunidades rurales puede inferirse de la siguiente declaración que sobre América Latina y el Caribe, se encuentra en un informe de la CEPAL (1997): “la situación de pobreza alcanzó en 1994, a un 39% de los hogares (209.3 millones de personas pobres), incluidas 98.3 millones en extrema pobreza, de los cuales 73.9 millones son pobres en el medio rural y de ellos 46.4 millones en extrema pobreza”. Para entender mejor la dimensión de estas cifras,

con tendencia creciente, recuérdese que la pobreza está definida como la presencia de un ingreso tan bajo que no permite satisfacer los mínimos nutricionales diarios y otras necesidades básicas; en tanto que la extrema pobreza, denominada también indigencia, se refiere a la presencia de un ingreso tan bajo, que no permite satisfacer los requisitos nutricionales mínimos diarios.

Así mismo, los tiempos caracterizados culturalmente por la necesidad de revisar críticamente la Modernidad, exige una nueva conceptualización del mundo rural, dada la urgencia de atender con pertinencia las nuevas circunstancias, lo que ha conducido a la generación de un paradigma emergente; este discurso sobre el mundo rural se llama Nueva Ruralidad (IICA, 2000):

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. (p.8)

La Nueva Ruralidad viene a ser el reconocimiento de que la globalización genera importantes cambios sociales, económicos, culturales, políticos y ecológicos, cuyos efectos van a repercutir en las poblaciones campesinas y sus actividades agrícolas, ya sea generando una nueva estructura de oportunidades o, por el contrario, suscitando un nuevo proceso de modernización con conse-

cuencias difíciles de prever. La Nueva Ruralidad reconoce la necesidad de una nueva mirada sobre el mundo rural que exige la construcción de nuevos elementos para la interpretación de lo rural y sus procesos 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 nuevo orden.

Hay un tiempo nuevo y nuevos imaginarios que recogen no solo importantes lecciones de una historia fallida y malinterpretada, sino también la construcción de un nuevo imaginario sobre el mundo rural, a partir de lo cual puede intentarse, con mayores posibilidades de éxito, una definitiva y digna inserción del campesinado en la marcha de la historia. Como plantea Warman (1988): “Estos avances, que preservan e incorporan lo conseguido en el pasado pero lo critican y lo re-interpretan, si en realidad se desarrollan, son lo suficientemente vigorosos para recuperar la centralidad perdida...” (p.658). He aquí el desafío para una escuela rural auténtica que, igualmente, está llamada a recobrar su centralidad en el mundo rural, como expresión de una institución capaz de enraizarse en las expectativas, problemas y necesidades de esta valiosa expresión de la cultura humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2000). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Brumat, R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 55 (4), 1-10.
- CEPAL. (1997). Panorama social de América Latina, 1996. Santiago de Chile: CEPAL.

- Dolffus, O. (1976). El espacio geográfico. Barcelona: Oikos-tau.
- Escobar, E. (1998). La invención del Tercer Mundo. Bogotá: Norma-Vitral.
- Fernández, E.R. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. *El campo uruguayo: una mirada desde La sociología rural*, 1, 33-48
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 7(3), 15-27.
- Gourou, P. (1979). Geografía Humana. Madrid: Alianza.
- IICA. (2000). Nueva Ruralidad. Ciudad de Panamá: IICA.
- I.I.D.S. (1983). La revolución verde: informe de investigación. Washington: ONU.
- Jung, J. (1972). La ordenación del espacio rural. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el período de la globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista mexicana de sociología*, 4, 607-645.
- Lacoste, Y. (1978). La geografía del subdesarrollo. Barcelona: Ariel.
- Llambi-Insua, L. y Pérez-Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de desarrollo rural*, 4(59), 37-61.
- Matijasevic-Arcila, M. T. & Ruiz-Silva, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 5, 24-41.
- Peirano, C., Estévez, S. P. y Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa*, 6 (1), 53-70.
- Pérez de Armiño, C. (2004). Campesinos. Santiago de Chile: FIDA.
- Pérez-Correa, E. & Frah-Quijano, M.A. (2006). Nueva ruralidad en Colombia. *Nueva ruralidad. Enfoques y propuestas para América Latina*. Centro de estudios para el desarrollo rural sustentable y la soberanía alimentaria. Cámara de diputados, LX Legislatura. México.



- Populación Reference Bureau. (2005). Cuadro de la población mundial. Washington: PBR.
- Roberts, B. (1980). Ciudades de campesinos. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, J.C. & Salas, H. (1998). “Lectura antropológica para la ruralidad latinoamericana: diagnostico del mundo rural”. Segundo Encuentro Latinoamericano de Educación Rural. Chile.
- Rubio, B. (1996). Campesinos y globalización: reflexiones de fin de siglo. *Comercio Exterior*, 46(8), 632-635.
- Rubio-Vega, B.A. (2007). Territorio y globalización en México: ¿un nuevo paradigma rural? *Enfoque territorial para el desarrollo rural en México*. UNAM, el Colegio de Tlaxcala, A. C. y Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Stamp, D. (1969). Geografía Activa. Buenos Aires: EUDEBA.
- Warman, A. (1988). Los estudios campesinos: veinte años después. *Comercio Exterior*, 38 (7), 653-658.