

NUEVA RURALIDAD Y EDUCACIÓN RURAL

LA PEDAGOGÍA RURAL ¿UNA ASIGNATURA PENDIENTE?



*Nancy Torres Victoria
Mirta Díaz Forbíce
Guillermo Miranda Camacho*

NUEVA RURALIDAD Y EDUCACIÓN RURAL

*La Pedagogía rural
¿Una asignatura pendiente?*

*Universidad Nacional
Centro de Investigaciones y Docencia en
Educación (CIDE)
División de Educación Rural*

Autores

Nancy Torres Victoria

Mirta Díaz Forbice

Guillermo Miranda Camacho

Costa rica, Heredia, 2013

Tabla de contenidos

Presentación	3
Introducción	5
Capítulo I Desarrollo rural en América Latina: Periodos, procesos y paradigmas	
1. El paradigma de la CEPAL sobre el desarrollo rural	9
2. La cuestión agraria y los obstáculos al desarrollo	9
3. El paradigma de la nueva ruralidad: evolución de la nueva ruralidad en Europa y América Latina	12
4. Diferencias de la evolución del concepto de desarrollo rural entre América Latina y Europa	14
5. El concepto de nueva ruralidad y el enfoque territorial	16
Capítulo II : Dimensiones de la nueva ruralidad en Costa Rica	
1. La emergencia de la nueva ruralidad y la problemática educativa	22
2. Los retos de la educación para la nueva ruralidad y los fundamentos curriculares para la formación docente	26
3. Desarrollo de una cultura pedagógica rural	30
4. Currículo y prácticas pedagógicas rurales	33
Capítulo III: Estudio de casos: Análisis crítico desde la perspectiva territorial en cuatro cantones, según la tipología de territorio rural en Costa Rica	
1. El contexto como situación relacional	42
2. Delimitación de la tipología de territorios rurales	44
3. Análisis contextual de las regiones, comunidades, centros escolares y sujeto de la educación	46

Capítulo IV: Consideraciones educativas y pedagógicas en torno a la pedagogía rural: una visión actual y prospectiva

1. Nuevos modelos de razonamiento y de interpretación frente a los cambios en el mundo rural	59
2. El currículo y las metas socioculturales necesarias para promover el desarrollo integral de las zonas rurales	
3. La nueva ruralidad y la formación continua y educación a lo largo de la vida de los educadores/as rurales	66
4. Educación intercultural para la diversidad sociocultural de los territorios rurales	69
5. Participación organizada y democrática de la escuela rural con los diversos actores de la sociedad civil rural	70
Principales hallazgos	74
A manera de recomendaciones	94
Bibliografía	100
ANEXOS	104

PRESENTACIÓN

En este libro se consignan los principales hallazgos del trabajo de investigación que se desarrollara por tres años en la División de Educación Rural, con el propósito de conceptualizar la realidad rural actual, tanto nacional como internacional, y su relación con la educación que se imparte en algunas escuelas rurales unidocentes y Dirección 1 que accedieron a colaborar con este proyecto.

Esta investigación es una mirada, al funcionamiento de las escuelas, la labor que desarrollan sus maestros y maestras, nos refleja las expectativas de los niños y niñas, padres y madres de familia y miembros de la comunidad acerca de lo que quisieran que se enseñara en las escuelas.

El análisis del concepto de la nueva ruralidad es un aporte muy significativo al objeto de estudio de la División de Educación Rural, el que está en constante transformación, sobre todo en las últimas décadas, que deja sin poder de interpretación el antagonismo rural-urbano, atrasado- moderno.

En la comparación de los hallazgos encontrados en las ocho escuelas visitadas, podemos resaltar: el mejoramiento de la infraestructura escolar, el servicio de comedor en todas las escuelas, la mejora en las rutas de acceso a las zonas rurales y una mejor comunicación por medio de servicios de telefonía e internet, entre otros.

La figura del maestro y la maestra persiste como un pilar de la comunidad, niños y niñas, padres y madres de familia tiene muy buen concepto de los docentes y del trabajo que desarrollan, en la mayoría de los casos no quisieran que cambiaran nada de su personalidad.

La profesionalización creciente de los docentes es una realidad en las escuelas rurales, las maestras y maestros entrevistados tiene títulos universitarios de licenciatura y maestría.

Este trabajo brinda una importante sistematización de los resultados obtenidos, tanto en el análisis de la nueva ruralidad costarricense, como en la comprensión de las estrategias pedagógicas y de organización de las escuelas visitadas.

Los hallazgos y recomendaciones aportadas servirán para la discusión, sobre cómo debería planearse una educación rural, con participación de todos los actores sociales relacionados.

Por último y no menos importante se presentan instrumentos de trabajo para investigadores educativos, y estudiantes que desarrollan sus trabajos finales de graduación, que sirven para acercarse a la realidad rural de una manera ordenada y eficiente.

Equipo de investigadoras

Introducción

La División de Educación Rural es, desde hace más de veinte años, pionera en el estudio de la educación rural, la única en el país que cuenta con planes de estudios dedicados a la formación de maestros rurales y maestros indígenas, indagando permanentemente en los diferentes contextos donde se imparten las lecciones.

Aunada a su trayectoria en docencia, se suma una extensa producción en el área de investigación y extensión que realimenta constantemente los Planes de Estudio.

Desde hace más de una década se vienen produciendo en Costa Rica cambios en la conformación de las sociedades rurales, y aunque sus manifestaciones son evidentes, era necesario realizar una investigación que nos diera información sobre el impacto de los mismos, no sólo a nivel nacional sino internacional.

Los objetivos de esta investigación se pueden resumir en:

- a) Determinar los cambios estructurales más relevantes en los aspectos sociales, económicos, y culturales en algunas regiones rurales de Costa Rica.
- b) Caracterizar, en los contextos rurales del país (rural fronterizo, rural disperso, rural costero y rural concentrado) la realidad socioeducativa.
- c) Comparar los cambios ocurridos en el currículo escolar en los últimos cinco años, que respondan a las nuevas realidades rurales.
- d) Proponer lineamientos pedagógicos coherentes con la pedagogía rural que respondan a las demandas actuales de las comunidades rurales.

En la primera fase de ejecución se procedió a recoger información bibliográfica sobre nueva ruralidad y educación rural que sirviera: de guía para la confección de los instrumentos con los que nos aproximaríamos a las comunidades y de acervo para aclarar el término de “nueva ruralidad” costarricense y pedagogía rural.

También se establecieron los contactos con las Municipalidades de los diferentes cantones, Direcciones Regionales y con los maestros y maestras que nos facilitarían las escuelas para desarrollar la investigación.

En la segunda fase, confeccionados los instrumentos, se seleccionaron las ocho escuelas, y se estableció el cronograma de visitas a las mismas. Asimismo se continuaba trabajando en la recolección y análisis de bibliografía.

En la tercera fase, concluidas las visitas a las comunidades y escuelas, se analizaron y sistematizaron: la información recogida en los seis instrumentos, y los datos generales acerca de los cuatro cantones, que dieron origen a ocho documentos, dos por cantón.

En el plano metodológico, se partió de un enfoque constructivista interpretativo en la construcción de significados, por lo que se describen y analizan momentos específicos de una realidad, sin pretensiones de ampliar los resultados a toda la realidad rural del país.

La muestra a conveniencia, la conformaron 8 escuelas, de cuatro cantones del país, representativos de las diferentes áreas que queríamos investigar : rural concentrado (Sarapiquí), rural disperso (Siquirres), costero (Quepos) y fronterizo (San Vito).

Asimismo. el personal docente debería tener una antigüedad de por lo menos cinco años en sus puestos para que pudieran dar testimonio acerca del cambio ocurrido en las comunidades, y las escuelas no deberían formar parte de proyectos ministeriales especiales, con el afán de que representaran en lo posible al resto de la población escolar.

Las estrategias de recolección seleccionadas fueron:

- a) Observación de la comunidad, escuela, trabajo en el aula de docentes y alumnos.
- b) Revisión de documentos: planeamientos, proyecto educativo si lo tuviere, políticas educativas del MEP, entre otros.
- c) Recopilación de información producto de entrevistas a docentes, padres y madres de familia, estudiantes de primer y segundo ciclo.

La confección de los instrumentos permitió recabar las opiniones de los entrevistados, compararlos con los conceptos teóricos recogidos en la investigación bibliográfica, y triangular los resultados obtenidos.

La investigación bibliográfica permitió confeccionar un estado del arte sobre la nueva ruralidad y la educación rural, que servirá para mantener una Base de Datos que irá aumentándose con los nuevos procesos de investigación.

Producto de esta investigación se redactaron varios documentos con los elementos más importantes que conforman la “nueva ruralidad” que servirán de base para el nuevo marco teórico que fundamentará la nueva oferta académica.

En la medida que se iban consolidando la discusión de los diferentes conceptos teóricos en el grupo de investigación, se presentaron para su difusión y confrontación: ponencias nacionales, internacionales, conferencias, artículos en Boletines, charlas y talleres.

Como producto final se encuentra este libro, que sintetiza los hallazgos más relevantes encontrados en la investigación, los que permitieron elaborar una serie de recomendaciones dirigidas hacia la División de Educación Rural, M.E.P. y docentes de todo el país.

Limitaciones

Dificultad en algunas ocasiones para obtener el transporte para llegar a las escuelas.

Cambio sobre la marcha de varias escuelas ya visitadas y escogidas.

Cambios en los horarios docentes que no permitían desarrollar las actividades que se habían programado.

Estos inconvenientes nunca perjudicaron la labor del equipo, aunque sí se evidenció, en no poder concluir la investigación en el tiempo previsto.

Capítulo I: Desarrollo rural en América Latina: Periodos, procesos y paradigmas

El paradigma de la CEPAL sobre el desarrollo rural

En el contexto latinoamericano en el curso de las décadas de 1950 y 1960, la intervención estatal se efectuó en el marco de políticas de industrialización sustitutiva y ampliación del mercado interno. La intervención estatal, como se indica, adquiere en este periodo un carácter dual orientada al desarrollo industrial y a promover la diversificación de las exportaciones. Por su parte, en el agro las políticas se tradujeron en incentivos para la modernización de las grandes explotaciones y en programas de fomento a la economía campesina, incluyendo procesos de reforma agraria (con excepción de algunos países como Colombia). En este contexto se estimulaba un crecimiento de la productividad agrícola comercial para abastecer la industria y a los mercados de exportación. Esta medida de política económica se complementó, asimismo, con un apoyo al campesinado para frenar la migración rural-urbana y para abastecer el mercado interno con alimentos baratos.

La cuestión agraria y los obstáculos al desarrollo

Pero ¿cuál era la perspectiva de la CEPAL en relación con la articulación estructural entre el proceso de industrialización y el subsistema productivo agrícola del medio rural?

La visión estructuralista cepalina planteaba que las condiciones estructurales internas de las economías periféricas, derivadas de la aplicación del modelo de industrialización sustitutiva, conllevaban importantes situaciones particulares que se presentaban como “obstáculos internos al desarrollo”. El foco de esta cuestión estaba delimitado fundamentalmente en los mutuos condicionamientos estructuras agraria y la industrial de la periferia. Ambas estructuras estrechamente condicionadas con los cambios en la estructura económica y la estructura social, y además a explicar como dichos cambios tienden a dificultar las funciones de acumulación y gestión necesarias para la continuidad del proceso sustitutivo. La explicación de estos obstáculos gravitaba alrededor de las causas de la pérdida de dinamismo del proceso sustitutivo, principalmente en la incidencia de la estructura agraria sobre la asignación de recursos al sistema económico general¹. Entre los aspectos definidos como principales² está la estructura agraria (Rodríguez, 1989, pág. 213). Y por estructura agraria se entienden las técnicas de cultivo, la tenencia de la tierra, la infraestructura vial muy necesaria para sacar los productos a sus sitios de destino y para que entren insumos como semillas, maquinaria entre otros, asistencia técnica, etc.

Dos hechos se identificaron como problemáticos para posibilitar el desarrollo hacia fuera en lo relativo a la agricultura: la rigidez de la oferta agrícola y la sobreabundancia de la fuerza de trabajo. Ambos característicos de la estructura de la propiedad agraria de las periferias con la

¹ Con ello se plantea un cambio de perspectiva, pues ya no se buscan en los problemas de la oferta agrícola y de absorción de mano de obra generados en la agricultura.

² En este contexto explicativo se puntualizaron los siguientes aspectos: la estructura agraria, la estructura industrial, la estructura social, la distribución del ingreso y el entorpecimiento de las funciones de acumulación de capital (Rodríguez, 1989, pág. 213).

coexistencia del latifundio y el minifundio y las formas precarias de tenencia de la tierra (Rodríguez, 1989, pág. 214).

- a) El latifundio fue establecido en América Latina –según la tesis de Prebisch- con base en consideraciones de prestigio social y por la rentabilidad típica de economías caracterizadas por una gran inestabilidad. La alta concentración de propiedad de la tierra representa en sí un obstáculo para su uso pleno, porque es más complejo obtener grandes cantidades de capital necesarias para explotar áreas de tierra muy extensas. La ociosidad de la tierra, en consecuencia, provoca una limitación de la oferta de bienes agrícolas y de la demanda del empleo rural.
- b) El minifundio, por su parte, tiende a estancar la producción y a expulsar fuerza laboral agrícola (población económicamente activa rural) por su escaso grado de productividad y la incapacidad de producir acumulación de capital.
- c) Las tenencias precarias impiden la realización de inversiones cuyo valor se incorpore al suelo y tienden a adoptar técnicas para aumentar la productividad del trabajo, y no de la tierra (Rodríguez, 1989, pág. 214).

La configuración de la estructura agraria surge de su interacción con la estructura social y se va condicionando recíprocamente definiendo las características que le perfilan su evolución ulterior. Por consiguiente, la estructura agraria está ligada a las formas de producir, a los modos de apropiación de la tierra, a los sistemas político-sociales y de valores precapitalistas originados en la colonia. Este proceso define el patrón de estructuración recíproco entre la estructura agraria y la estructura social, con las diferencias particulares entre los diversos países, al cual se superpone la acción del desarrollo hacia afuera que legitima las características de la estructura anterior y hace que emerjan otras nuevas (Rodríguez, 1989, pág. 215).

El papel de la agricultura en la estrategia de desarrollo estructuralista fue múltiple, algunos son:

- a) Sustener el proceso de industrialización mediante las divisas obtenidas por las exportaciones y destinados a financiar las importaciones de bienes de capital.
- b) Proporcionar un suministro constante de mano de obra barata para la industria.
- c) Satisfacer las necesidades alimenticias de las poblaciones urbanas, evitando el incremento tanto del precio de los alimentos como de las importaciones de productos agropecuarios, con lo cual se facilitaba el mantenimiento de unos salarios industriales bajos y contrarrestaba posibles problemas de escasez de divisas.
- d) Suministrar a la industria las materias primas de origen agropecuarias y forestales que requería.
- e) Generar un mercado doméstico para los productos industriales.

El paradigma de la nueva ruralidad: evolución de la nueva ruralidad en Europa y América Latina³

Pérez y Caballero (2003) señalan que la intensidad y difusión del cambio rural en las últimas cinco décadas han sido mucho mayores en los países de Europa latina (Italia, Francia, España, Portugal) que en los de América Latina. La explicación de este proceso se atribuye al mayor desarrollo económico general de los países europeos, que integran el desarrollo rural como parte integrante fundamental del desarrollo general.

A este respecto, señalan que tres circunstancias impulsaron el cambio rural en la Europa latina: i) la fuerte demanda de mano de obra en empleos industriales y de servicios de alta productividad, que favoreció la migración y la diversificación de la ocupación rural; ii) un bajo crecimiento demográfico que, sumado a lo anterior, impidió la formación de excedentes de mano de obra rural; y iii) una fuerte disponibilidad de recursos para la inversión, que permitió el empleo de cuantiosas sumas en la modernización del medio rural.

Este conjunto de circunstancias propiciaron procesos de desarrollo endógeno en muchas zonas rurales, que fueron apoyadas por una generosa política de la Unión Europea, encaminada a la modernización de las regiones menos favorecidas. Para su puesta en marcha se otorgaron fondos estructurales con un decidido apoyo de una política agrícola común que permitió aumentar la producción y el ingreso de los agricultores, aunque a costa de un gran esfuerzo presupuestario y la distorsión de los mercados agrícolas.

En América Latina la pobreza rural y la dicotomía entre agricultura empresarial y campesina provoca que el concepto de desarrollo rural esté estrechamente vinculado a la agricultura campesina y la lucha contra la pobreza en las regiones rurales. Caso contrario, en Europa el desarrollo rural está vinculado a la lucha contra la marginación de ciertas regiones, el uso más racional de los territorios nacionales evitando que queden despoblados y el interés de mantener vivas las culturas, tradiciones y patrimonios para compartir con fines turísticos.

Los acelerados y profundos cambios en el mundo rural introdujeron un concepto emergente que ha sido denominado por los especialistas latinoamericanos en el campo como “nueva ruralidad”. Con este concepto se denomina la naciente visión del espacio rural y la nueva forma de concebir el desarrollo rural. Entre los nuevos aspectos que gravitan alrededor de esta nueva concepción de la ruralidad en América Latina coincidentes con los de Europa están:

- a) “la acentuación en la dimensión territorial sobre la sectorial agraria,
- b) reconocimiento de las vinculaciones entre pequeñas ciudades y el medio rural circundante,
- c) la articulación estructural entre el desarrollo urbano y el rural,

³ Este apartado está basado fundamentalmente en el trabajo de Antonio Pérez y José María Caballero (2003) realizado para la FAO-Banco Mundial.

- d) el carácter complementario entre la actividad agrícola y otras ocupaciones en la generación de ingresos, de la generalización de la agricultura a tiempo parcial y el origen multisectorial del ingreso familiar en el medio rural,
- e) incremento de la función residencial en las zonas rurales, con el concomitante aumento de la demanda de servicios sociales y residenciales que contrasta con la percepción productiva o recreativa,
- f) aumento del potencial económico de activos ligados al territorio de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico,
- g) acento en la participación de los diversos agentes involucrados en el diseño y la aplicación de las políticas y programas de desarrollo rural". (Pérez y Caballero, 2003, págs.11-12).

Las administraciones públicas no han sido plenamente reorganizadas para diseñar y operar políticas con lógica territorial toda vez que las políticas aplicadas en las zonas rurales en ambos continentes obedecen todavía más a lógicas sectoriales. La tendencia, sin embargo, es al aumento de los recursos destinados a los programas territoriales. Todos estos aspectos ponen en evidencia el desplazamiento hacia enfoque territorial del desarrollo rural asumido por organismos internacionales de desarrollo.

Diferencias de la evolución del concepto de desarrollo rural entre América Latina y Europa

Conviene establecer algunas diferencias en la concreción del desarrollo rural entre América Latina y Europa para dimensionar comparativamente las características que asume la nueva ruralidad en nuestro subcontinente.

- **Diferencia de la evolución del concepto de desarrollo rural**

En la Unión Europea, por mucho tiempo el desarrollo rural fue equiparado al agrícola, que se consideraba debía ser estimulado mediante subsidios a los precios y a la modernización de los procesos de producción. Los ideólogos fundadores de la Comunidad Europea (CE) veían el desarrollo económico como una combinación de modernización agrícola e industrialización; la primera era la base del desarrollo del campo, la segunda, garantizaba el desarrollo de la ciudad. Esta visión ha cambiado, pero todavía hoy la CE y especialmente su Dirección General de Agricultura, conciben la política de desarrollo rural como una política "de acompañamiento" de la política agrícola.

En América Latina, por otro lado, hay una tradición que conjuga concepciones distintas del desarrollo rural: productivistas, basadas en la innovación tecnológica agrícola apoyada en políticas de extensión y crédito subsidiado; redistributivas, basadas en la reforma agraria; visiones que hacen hincapié en la infraestructura y los servicios sociales; y, más recientemente, visiones institucionales, basadas en la descentralización, la organización de los productores y las organizaciones de la sociedad civil.

Esta última visión es un importante antecedente de la "nueva ruralidad", junto con las experiencias de los proyectos de desarrollo rural integral en los años setenta y ochenta, y de los fondos de inversión social para financiar pequeños proyectos, sobre todo de

infraestructura, a solicitud de las comunidades rurales, en los noventa (Pérez y Caballero,2003).

- **Diferencia sobre el imaginario del desarrollo rural**

En el imaginario latinoamericano del desarrollo rural, la transformación de la agricultura campesina y la lucha contra la pobreza en el campo están íntimamente relacionadas, hasta el punto que con frecuencia se confunden. La importancia de la pobreza rural en América Latina está asociada a un dualismo entre agricultura empresarial y campesina mucho más pronunciado que en Europa. Por el contrario, en Europa el desarrollo rural aparece más ligado a la lucha contra la marginación de ciertas regiones, el deseo de usar y proteger mejor los territorios nacionales y evitar que algunos queden despoblados, y el interés por mantener vivas y compartir con los visitantes las culturas, tradiciones y patrimonios de los diversos territorios (Pérez y Caballero,2003).

- **Diferencia entre la ciudad y el campo**

En América Latina la distancia entre la ciudad y el campo es por lo general mayor que en Europa. Por un lado, varias décadas de cuantiosas inversiones públicas y privadas en infraestructura y servicios hacen que muchas de las poblaciones rurales de Europa cuenten con facilidades y servicios residenciales de calidad (en educación, salud, recreación, distribución comercial, transportes, comunicaciones), y con oportunidades de empleo semejantes a las de los grandes centros urbanos, habiéndose constituido en muchos lados vastos sistemas de “conurbación rural”.

En cambio, en América Latina las medianas y grandes ciudades son mucho más concentradoras de servicios, sobre todo de servicios de calidad. Si estos servicios no están al alcance de todos, no es por falta de oferta sino porque los bajos ingresos impiden que grandes sectores de la población tengan el acceso a ellos. Por otro lado, el hecho de que, salvo contadas excepciones, la densidad de población es mucho mayor en los países europeos explica también la tendencia a esa “conurbación rural” (Pérez y Caballero, 2003).

- **Diferencia del espacio social y económica que ocupa la agricultura**

El lugar social y económico que ocupa la agricultura es diferente. Mientras que en numerosas regiones de países europeos la agricultura tiene como finalidad ocupar un espacio y la conservación de una identidad, en Latinoamérica tiene un rol estratégico. Esto, en virtud de que, en su condición de países subdesarrollados los países latinoamericanos se orientan en su lucha contra la pobreza y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Asimismo, las políticas neoliberales han provocado en esos países un retiro del Estado en términos de la regulación del sector en las fuerzas del mercado. La institucionalidad estatal queda así en una situación en que se dificulta el impulso del desarrollo territorial (Albanesi y Preda, 2007).

- **Diferencia del enfoque territorial**

Una diferencia sustantiva es el enfoque territorial. El enfoque europeo se ha basado en las políticas supranacionales y nacionales activas tendentes a la búsqueda de nuevas estrategias para la persistencia y renovación del sector rural. En América Latina la preeminencia del modelo neoliberal en la mayoría de países se ha caracterizado por un retiro del Estado y su aparato institucional al ceder a las fuerzas del mercado la regulación del sector rural con lo cual se dificulta la ejecución de iniciativas de desarrollo territorial (Albanesi y Preda, 2007).

El concepto de nueva ruralidad y el enfoque territorial

Los cambios en el medio rural han puesto de relieve una situación distinta de la que dieron cuenta los modelos teóricos del desarrollo rural antes examinados. En efecto, esta realidad ha mostrado en las últimas décadas un incremento notable de los ingresos generados por las distintas actividades no agrícolas prediales y extraprediales de las familias campesinas. Los cambios se pusieron de manifiesto en aspectos tales como:

- Un mayor dinamismo e importancia creciente de las actividades rurales no agrícolas en relación con la generación de empleos y los ingresos. A comienzos de la década de 1980 el ingreso no rural era de un 25 a 30% del total del ingreso rural, ya en la segunda mitad de la década de 1990 el porcentaje se eleva a un 40% en América Latina.
- Otro indicador importante de este proceso es el peso mayor del empleo dedicado a estas actividades recaía en las mujeres y no en los hombres. Los datos sobre empleo presentan una variación entre un 65% a un 90% en las mujeres y entre un 20 a un 25% en los hombres en los diferentes países de América Latina.
- La participación de la mujer en actividades de servicio fue de un 51%; en comercio, hotelería y restaurantes un 53%; y en manufactura un 43%.
- Según las estimaciones de fines del decenio de 1990 un 39% de la población rural latinoamericana ocupada en actividades no agrícolas dedicada servicios sociales, comunales y personales alcanzó un 36%; el comercio, los hoteles y los restaurantes un 25%; y la manufactura un 21%. Estas actividades, en efecto, fueron más productivas que las agropecuarias y produjeron ingresos superiores. (Datos tomados de Kay, 2007, pág.85-86.)

Kay (2007) observa que el empleo rural no agrícola tiene una significación diferente para las familias campesinas pobres y ricas de acuerdo con su nivel de ingreso. Para las familias campesinas pobres constituye un mecanismo para mantener su acceso a un pedazo de tierra y subsistir; mientras que para las ricas son una forma de acumular capital mediante inversiones en compra e inversiones que aumenten la productividad de la tierra: fertilizantes, pesticidas y mano de obra, maquinaria e instrumentos de trabajo. Asimismo, es utilizada para invertir en capital humano financiando la educación de sus hijos e hijas. Los campesinos pobres, señala Kay, dependen en mayor grado de ingreso no agropecuario que los campesinos ricos; comparativamente el monto del ingreso es ostensiblemente menor en las familias pobres que en las ricas (Kay, 2007, pág.85).

Este proceso está estrechamente vinculado a un ostensible cambio en el desarrollo de las actividades no agrícolas del espacio rural –como lo pone de relieve un informe de la CEPAL sobre la pobreza rural (Tejo, 2000, pág. 23). En este informe se destaca el aumento de la participación de las personas dedicadas a actividades diferentes a las del agro y un notable incremento de empleo más acelerado que incluso el empleo agrícola, lo que cambia el panorama de las poblaciones rurales. La realidad pone de manifiesto, asimismo, que el dinamismo económico no solo se ha concentrado en las áreas urbanas sino además en las áreas rurales.

La apreciación de las transformaciones en el medio rural y su significación teórica, programática y práctica, resultante de una reflexión analítica de los estudiosos del campo ha arribado al reconocimiento de una realidad social, económica, política y cultural en los espacios geográficos rurales muy diferentes a los contemplados en los modelos teóricos del desarrollo rural anteriores, que no daban cuenta de esas transformaciones. El advenimiento del capitalismo global ha constituido el gran marco de referencia que produce este proceso de cambio estructural. Llambí y Pérez (2007, pág. 54) observan que el acelerado proceso de cambio en los territorios rurales ha exigido a los especialistas a una nueva teorización de espacio rural, desde la visión del desarrollo rural trascendiendo su dimensión físico-natural al integrar en el concepto de territorio los cambios estructurales sociales, culturales, económicos y políticos. Al mismo tiempo, observan que el territorio es, además de una categoría analítica u operativa, una construcción social según la perspectiva normativa o cognitiva de quienes en él habitan y de sus poblaciones circundantes. Como construcción social, el territorio, por lo tanto, está por lo general vinculado al diseño e implementación de proyectos desde la base por los propios actores sociales.

La riqueza de la estructura rural –como lo expresa por su parte Lucy Niño⁴- radica en su cultura, tradiciones, valores e instituciones. Manifiesta que no hay que desconocer la potencialidad de la nueva ruralidad, por lo que se deben ajustar los marcos conceptuales, las definiciones de política y los instrumentos de intervención a una realidad más compleja (y añadiríamos dinámica) que no se sujete a las orientaciones sectoriales que han constreñido lo rural como sinónimo de agricultura. La coexistencia de comunidades indígenas, las sociedades campesinas las comunidades asentadas en pequeñas y medianas poblaciones ponen de relieve una organización social, formas de solidaridad social, y prácticas de acción colectiva que se han visto afectadas por una visión de desarrollo y de progreso que las ha excluido (Niño, 2001). La gestión de la sociedad sobre el territorio, es, por consiguiente, el aspecto neurálgico de la nueva ruralidad. El potencial de la visión multicultural sobre el territorio rural, como lo veremos más adelante, abre un amplio espectro de posibilidades para una educación intercultural que enriquezca y promueva el desarrollo humano integral de los grupos sociales y las comunidades en que viven.

La vinculación de la nueva ruralidad, en el contexto del proceso de globalización, pone de relieve los profundos cambios que han originado en nuestras sociedades latinoamericanas independientemente del grado de desarrollo económico y social que hayan alcanzado. Las nuevas condiciones estructurales emergentes implican una nueva conceptualización de la

⁴ Directora de Desarrollo Rural del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural de Colombia.

ruralidad para su interpretación. El concepto de desarrollo no se constriñe, desde esta visión, al exclusivo reconocimiento de los actores sociales que integran la estructura social y la sociedad civil rural (campesinos, pequeños y medianos productores...), ni se circunscribe a la esfera específica de las políticas públicas nacionales o al delimitado mundo de lo local. El nuevo foco de atención de lo rural lo constituye el territorio que deviene en el constructo epistemológico central del paradigma de la nueva ruralidad y, por consiguiente, en la categoría central que vertebra todo el sistema teórico de este paradigma sobre el desarrollo rural.

Así pues, la nueva ruralidad constituye una reconceptualización de lo rural⁵, desde la centralidad del territorio en el desarrollo rural, tanto en Europa como en América Latina. Ciertamente, la visión del desarrollo rural desde el enfoque territorial replanteó la visión tradiciones del espacio y desarrollo rural. Como lo expresa Solís-Araya:

La aproximación a la ruralidad desde la perspectiva de territorio, de las interrelaciones rural-urbano y de las múltiples opciones que ofrece, tanto en el ámbito agrícola como en el no agrícola, nos proporciona múltiples oportunidades para contribuir al desarrollo, desde lo rural, y al fortalecimiento de la democracia como ha sido señalado por los jefes de Estado y de gobierno de las Cumbres de las Américas (Solís-Araya, 2001, pág. 55).

En síntesis la nueva ruralidad se apoya en básicamente en las siguientes premisas:

- a) Se coloca un marcado énfasis en la dimensión territorial en contraste con la sectorial agrícola
- b) Se toma conciencia de las diversas funciones de una actividad agropecuaria que excede lo productivo
- c) Se la debe ver como un proceso que cobra en cada región características específicas, por cuanto interactúan distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única, con una historia, un presente y una proyección futura construida por la sociedad que interactúa en ese espacio.
- d) Se produce una revalorización de la complementariedad existente entre las actividades agropecuarias y el desarrollo de otras actividades económicas rurales no agrícolas que son fuentes de ingresos para la población.
- e) Se concede una priorización de la potencial competitividad de los territorios a partir de diversos sectores –por ejemplo el turismo- y de actividades ligadas a la geografía, la historia, la cultura, la ecología, etc.

⁵ En el contexto del desarrollo teórico de la sociología rural tuvo lugar un debate acerca de los alcances de la teoría de la *nueva ruralidad*. El punto de discusión era si la nueva ruralidad buscaba identificar “nuevos” fenómenos o procesos o si constituía un nuevo enfoque para describir o interpretar lo “viejos” procesos de cambio del mundo rural. Otra dimensión de la controversia fue si se trataba del surgimiento de un nuevo “paradigma”, que superaría las viejas categorías o paradigmas anteriores explicativos de las ciencias sociales relativos al mundo rural, que habrían perdido su capacidad explicativa-interpretativa (validez epistemológica y hermenéutica), en el contexto de los cambios estructurales que han tenido lugar en el proceso mundial de instauración del capitalismo global (globalización) (Llambí y Correa, 2007, pág. 39).

Fundamentada en estos supuestos la ruralidad deviene en un nuevo sentido que orienta la gestión de la sociedad sobre el territorio. Debe comprenderse como territorio limitado y definido a partir de la conformación de asentamientos humanos, de procesos sociales y económicos asociados a la explotación y uso de los recursos humanos. Esta visión, se apoya en una concepción de ruralidad que coloca lo humano y lo social como centro del análisis y de las acciones tendentes al desarrollo rural. Por lo tanto, la conformación social de los espacios rurales se constituye en el centro gravitacional de lo rural. La composición y dinámica de la estructura social del medio rural, el carácter multidimensional de la trama social y vinculación a las diversas actividades económicas, la diversidad de la conformación multicultural, etc. son, entre una gran diversidad, de aspectos los que definen la nueva temática de los espacios territoriales del mundo rural.

Albanesi y Preda (2007) definen el territorio como el espacio que comparten todos los habitantes independientemente del uso que se le dé. Con el enfoque territorial la visión tradicional del desarrollo rural adquiere una dimensión integral y holística, que trasciende la visión exclusivista de la producción agropecuaria y los actores involucrados; con este nuevo enfoque del desarrollo rural surge la articulación sistémica del espacio rural con el espacio urbano. Pero, a su vez, la concepción territorial se extiende más allá de lo físico-espacial, de las actividades económicas (Albanesi y Preda, 2007, pág. 254). En el ámbito económico el enfoque territorial se apoya en una dimensión multisectorial, producto de las actividades económicas generadas por comunidades cada vez más integradas y complejas; y más allá de lo productivo, es multidimensional: involucra los aspectos como la cultura, la organización social, el capital humano y la historia. Desde el enfoque territorial, la mayor riqueza de lo rural radica en la construcción de cultura, tradiciones, valores e instituciones, que se expresan en las comunidades indígenas, las sociedades campesinas y comunidades asentadas en pequeñas y medianas poblaciones (Niño, 2001).

Según Pérez y Caballero (2003) la nueva ruralidad le confiere especial importancia a:

- a) la dimensión territorial en oposición a la sectorial, así como a las funciones y servicios prestados por la agricultura más allá del aspecto productivo;
- b) los vínculos entre las pequeñas ciudades y el campo circundante, y la relación entre desarrollo urbano y rural;
- c) la complementariedad entre la agricultura y otras ocupaciones;
- d) la función residencial de las áreas rurales;
- e) la integración de las áreas rurales a los mercados y los procesos de globalización, lo que destaca la importancia de la competitividad territorial frente a la puramente empresarial o sectorial;
- f) el potencial económico que ofrecen los activos ligados al territorio, de tipo geográfico, histórico, cultural, etc.; y
- g) la participación en las políticas y programas de desarrollo rural de los diversos agentes involucrados y la concertación entre ellos. (Pérez y Caballero, 2003, pág. 4).

Un aspecto central de la nueva ruralidad es, ciertamente, la concepción del territorio como un espacio que comparten todos los habitantes independientemente del uso que hacen del mismo. El enfoque territorial de lo rural fue rápidamente asumido – con las presumibles diferencias de enfoque- por los medios intelectuales y fue común su utilización en los organismos internacionales de desarrollo, los discursos políticos y en los medios académicos interesados en ésta problemática. No obstante, su asunción en las instituciones del Estado y sus políticas tuvo su dificultad por cierta reticencia de algunos grupos de presión y la tendencia a hacer prevalecer el enfoque sectorial en los aparatos administrativos.

Este cambio de enfoque respecto de lo rural hace que la visión tradicional del desarrollo rural se desplace de un enfoque constreñido en la producción agropecuaria y los actores involucrados, a la visión integral del desarrollo territorial. En el territorio tiene lugar la interacción social necesaria que posibilita la construcción social en cada proceso específico de desarrollo rural. (Albanesi y Preda, 2007).

Asimismo, el territorio constituye el espacio de convivencia humana y de construcción de los marcos de representación simbólicos que le confieren unidad sociocultural y sentido al sujeto y a la colectividad. Es el espacio en que los grupos sociales construyen y participan de la acción social comunicativa para alcanzar sus diversos intereses y objetivos personales, grupales y sociales. Es en este espacio en el que se configura la identidad personal y colectiva. En el territorio tiene lugar un marco de interacciones entre los actores sociales que conforman la sociedad civil rural. La cultura rural se construye, por consiguiente, en el territorio como resultado de esa amplia y compleja red de interacciones sociales y de diversos procesos de construcción simbólica; y, al mismo tiempo, del sujeto, los grupos sociales y la estructura social propia del mundo rural con el medio ambiente y con el territorio urbano, dependiendo del grado de cercanía ya no sólo física, sino cultural, que poseen los ciudadanos del territorio rural.

Capítulo II: Dimensiones de la nueva ruralidad en Costa Rica

La emergencia de la nueva ruralidad y la problemática educativa

El proceso de modernización capitalista, como proceso de cambio estructural, ha influido en el medio rural que ponen de relieve importantes cambios en aspectos tales como: los sistemas productivos, la estructura social, la cultura tradicional, la dinámica de la sociedad civil rural, la diversificación de las actividades agrícolas, la aparición de nuevas estructuras de estilos de vida rural: espacio para el ocio y la recreación, el agroturismo, el turismo verde, el ecoturismo, etc. Estos ostensibles cambios propios del enfoque territorial imponen una reconceptualización de la visión del desarrollo rural que justifican el de defender y promover aspectos básicos una educación rural con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en las zonas urbanas.

Diversas manifestaciones derivadas de los cambios estructurales ponen en evidencia el proceso de reconfiguración profunda que está experimentando en el medio rural. En efecto, el medio rural experimenta una suerte de transculturación de lo urbano hacia lo rural, y de lo global a lo local como tendencia modernizante: una hibridación cultural. La denominada universalidad de la modernización permea el territorio rural arrastrándolo a una extinción de su diversidad y riqueza cultural. Esta hibridación cultural requiere de una respuesta desde la resistencia educativa: **una resignificación de la cultura campesina**, en la cual el papel de la educación rural es de primer orden.

La defensa de la identidad rural frente a la indiscriminada tendencia de la hegemonía cultural cosmopolita-urbana imbuida de los antivalores deshumanizados del postmodernismo en su versión hegemónica neoliberal impone, por consiguiente, de una acción estratégica tendente al rescate de la cultura rural: los valores, las creencias, los usos, las costumbres, las tradiciones, todo tipo de manifestaciones artísticas, la cultura sociopolítica, la visión del mundo y el autoconcepto del mundo rural. En América Latina la emergencia de la nueva ruralidad impone nuevas demandas que los Estados no han atendido adecuadamente (o han desconocido). Ya desde principios de la década de 1970 en el *Informe Final del Seminario Interamericano sobre Problemas de la Educación Rural*, se identificaban los principales problemas que enfrenta la educación rural:

- Inequidad: no se cumple el principio democrático de igualdad de oportunidades educativas para la niñez y juventud rural. Brecha entre la realidad urbana y rural: salud, nutrición, vivienda, organización comunitaria, recreación.
- Déficit del rendimiento escolar: retardo pedagógico, repitencia, ausentismo, deserción o exclusión. No se cumplen los fines educativos y la inversión no resulta eficiente.
- Baja cobertura de la oferta educativa: Significativo porcentaje de escuelas solo ofrecen los tres primeros grados de educación básica.
- Centralización: Concentración de la política educativa y la curricular y administrativa. Ambigüedad en lo referente a una educación rural y agropecuaria.
- Desvinculación entre la educación formal y las modalidades de educación no formal y de adultos: Necesidad de repensar la educación rural desde una visión global.

- Escasa pertinencia cultural:
- Desvinculación entre la escuela y comunidad.
- Falta de coordinación entre las diferentes agencias que desarrollan programas educativos para el sector rural.
- Ausencia de variabilidad de métodos y procedimientos de enseñanza.
- Dotación deficitaria de material didáctico.
- Falta de eficiencia en la supervisión escolar.
- La evaluación escolar es infuncional.
- Baja compenetración docente con la comunidad: Bajos salarios y condiciones de vida.
- Insuficiencia de programas de asistencia escolar: Baja capacidad de las organizaciones comunitarias para gestionar ayuda de servicios asistenciales.
- Inadecuada edificación escolar.

Datos más recientes ponen de relieve la dramática situación de la educación rural en particular de la educación básica en la región latinoamericana y caribeña. En acceso a la escuela el 15% de niños y niñas de sectores pobres no tiene acceso a la escuela. La edad de ingreso a la escuela está entre 10 y 15 % de los niños y niñas que ingresan después de los 6 años. En cuanto a los años de escolaridad, sólo el 47% de los niños y niñas que ingresan a primer grado, concluyen la educación primaria; el promedio es de 4 años de escolaridad (Méndez, 2003).

Esta realidad lejos de haber sido superada ha seguido profundizándose a lo largo de las décadas siguientes hasta el día de hoy. Los esfuerzos de los organismos internacionales y regionales por intervenir en la solución de la brecha educativa urbana-rural pone de relieve el grado de complejidad y profundidad de una problemática tendente al crecimiento.

Organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), coinciden en que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano y un requisito básico para reducir la pobreza, para mejorar las condiciones de vida del mundo rural y para construir seguridad alimentaria. Sin embargo, coinciden a la vez en que las áreas rurales el nivel de educación es todavía más bajo que en las áreas urbanas, el analfabetismo es mayor y la calidad de la educación es más baja.

Para aumentar los esfuerzos tendentes a abordar las disparidades rurales teniendo como objetivo central las necesidades de la educación de la población rural se plantearon los siguientes objetivos:

- Superar las diferencias entre la educación rural y urbana;
- Incrementar el acceso a la educación primaria de la población rural;
- Promover y fortalecer la capacidad nacional para planificar e implementar los planes de educación primaria abordando las necesidades de aprendizaje de la población rural;
- Concientizar sobre la importancia de la Educación para la Población Rural como un paso crucial para alcanzar los objetivos del Milenio; en particular erradicar la

pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros.

Los retos de la educación para la nueva ruralidad y los fundamentos curriculares para la formación docente

En este apartado planteamos, sin ánimo de exhaustividad, algunas dimensiones fundamentales de la nueva ruralidad desde la visión territorial que se han constituido en necesidades educativas. Desde el punto de vista metodológico, formulamos algunos aspectos educativos neurálgicos que emergen de la relación nueva ruralidad-educación que, a nuestro juicio, se imponen como retos para la formación de los docentes rurales.

Consideramos que existe la imperiosa necesidad de traducir estas demandas educativas en respuestas curriculares en el ámbito de la formación docente en aras de establecer un perfil académico-profesional para los y las docentes que trabajan y trabajarán en el medio rural. Para efectos expositivos realizaremos una breve exposición de los que consideramos los principales retos educativos emergentes que han surgido como parte del proceso de configuración de la nueva ruralidad (los cuales se constituyen en **fuentes curriculares**) proponiendo para cada uno los que consideramos núcleos temáticos indispensables. Estos núcleos temáticos se constituyen, según nuestra tesis, en los **fundamentos curriculares** (núcleos de conocimiento teóricos y prácticos, disciplinarios e interdisciplinarios) de los planes de formación de los y las docentes rurales⁶.

Un ejercicio como el que nos proponemos exige la tarea de delimitar la interrelación entre la nueva ruralidad -desde el enfoque territorial- y los cambios educativos que se deberían de asumir para emprender el camino de un desarrollo rural que integre, en la vida social de las poblaciones, la sostenibilidad ambiental y una visión del desarrollo humano integral. La contribución del sistema escolar en el medio rural al desarrollo visto en forma integral implica una visión del cambio educativo que se pretende promover. A este respecto, nos parece muy pertinente la acotación sobre el cambio educativo que realizan González y Escudero:

Cuando hablamos de cambio educativo estamos refiriéndonos a un complejo espectro de fenómenos, utilizando una considerable pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde las que tratamos de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y decisiones tendentes a la mejora de la escuela (González y Escudero, 1987, pág. 11).

La delimitación del cambio educativo en el contexto rurales una tarea que exige un posicionamiento epistemológico desde el cual se asume una visión orientada a comprender la interacción dialéctica entre los cambios estructurales -que tienen lugar en el universo rural- y la compleja dinámica de cambios ideológicos que se manifiestan en cualquier dimensión discursiva respecto de esos cambios (p. ej.: debates teóricos, debates políticos, artículos

⁶ En adelante, en los subtítulos de este apartado los **Fundamentos Curriculares para la Formación Docente Rural** aparecerán bajo las siguientes siglas: **FCFD**.

académicos y de organismos internacionales, propuestas de políticas públicas, artículos periodísticos, propuestas programáticas de toda índole, etc.). Los debates ideológicos, especialmente políticos, influyen directamente en el debate educativo sobre las opciones de cambio societal.

Una comprensión auténticamente objetiva de este complejo proceso exige incursionar entre las interdeterminaciones estructurales que configuran esos debates. Por lo tanto, la definición de González y Escudero requiere de una delimitación epistemológica en el sentido de que el cambio educativo, como objeto de estudio, implica asumir una perspectiva hermenéutica. Esto es, el análisis, la explicación, la comprensión y la orientación de las prácticas y decisiones para mejorar la educación deben realizarse, desde una aproximación crítica, a partir de la interacción dialéctica entre los procesos histórico-estructurales de cambio que se escenifican en la sociedad global y los cambios educativos que se derivan de esa interacción. Esta consideración, por consiguiente, es válida y necesaria para construir una visión del cambio educativo contextualizado en los cambios estructurales que han traído aparejados al fenómeno de la nueva ruralidad.

Desarrollo de una cultura pedagógica rural

Las escuelas rurales deben desarrollar procesos pedagógicos de calidad íntimamente vinculados a las prácticas sociales de la comunidad rural. En el contexto rural el vínculo esencial del proceso educativo, desde el enfoque territorial, debe tener como centro gravitacional la **sociedad civil rural**. Debe existir una clara identificación de los principales actores sociales, económicos, políticos y culturales que integran la sociedad civil y dar una respuesta educativa que posibilite formar ciudadanos conscientes y participativos en la atención de las demandas sociales más relevantes de las comunidades rurales.

En particular los centros educativos, desde las escuelas unidocentes hasta las sedes regionales de las universidades, públicas y privadas, deben promover una cultura educativa de fuerte raigambre rural, atendiendo las particularidades del espacio territorial: sus particularidades sociales y culturales, sus necesidades de fortalecimiento de la equidad social y de compromiso contestatario en la defensa del medio ambiente, entre muchas más con las que es necesario identificarse y comprometerse desde la práctica educativa. Un conjunto de acciones como las que se propone requiere de establecer una cultura pedagógica rural que anime todas las prácticas educativas y la acción permanente de conferirle pertinencia sociocultural al desarrollo curricular en los territorios rurales.

FCFD: Cultura pedagógica rural y reconceptualización de la práctica educativa rural

Desde la práctica docente, una tarea perentoria es la revalorización del mundo rural: ello implica asumir el derecho a la defensa y promoción permanente de una educación rural con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en las zonas urbanas de manera diferenciada y al mismo tiempo complementaria. Esta acción implica asumir, asimismo, una decidida defensa de la identidad rural como parte de la cultura pedagógica rural.

La cultura pedagógica rural debe ser crítica y contestataria en defensa de la cultura rural. Como lo hemos observado en los apartados precedentes, la nueva ruralidad es la manifestación de los cambios estructurales que están teniendo lugar en el mundo rural. Cambios profundos y acelerados que inciden sistemáticamente en la construcción y cambio de los marcos de representación simbólica de la población rural, su visión del mundo y sus prácticas y patrones socioculturales. Esto requiere, por consiguiente, de reconceptualizar la práctica pedagógica en el medio rural a la luz de la sistematización y desarrollo de una cultura rural que, retomando los propios valores y usos y costumbres.

Según lo mencionábamos de manera sintética anteriormente, la característica más significativa de los cambios estructurales del medio rural es que están sometidos a una reconfiguración profunda. Una respuesta a estos procesos y tendencias requiere inequívocamente de promover un cambio radical en la formación de los/as educadores/as rurales.

A este respecto, deben incluirse en los planes de estudio, a nivel de grado y posgrado, contenidos y prácticas curriculares que le posibilite a los docentes en servicio (como formación continua) y a los y las futuros docentes rurales, instrumentos y medios para identificar, analizar críticamente esos cambios. Contenidos metodológicos, tales como el análisis de coyuntura, el diagnóstico rural, etc. deberían incluirse como contenidos teórico-metodológicos en los planes de formación.

Sólo mediante la adquisición de estas competencias metodológicas-analíticas será posible establecer de manera creativa y crítica mediaciones pedagógicas basadas en una visión socioconstructivista, que le permita interpretar esos cambios estructurales y socioculturales en el medio rural e incorporarlos en los procesos pedagógicos con sus estudiantes.

Los objetivos que se derivan de esta orientación obedecen, por lo tanto, a los siguientes propósitos.

- Enriquecer la práctica educativa rural con sus estudiantes (desarrollo curricular).
- Que el educador rural se constituya en un actor crítico y propositivo para participar en su condición de **educador-ciudadano** en la promoción del mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades rurales.
- Desde el punto de vista curricular, los y las docentes debe ser capaces de enriquecer el desarrollo del currículo apoyándose en las fuentes curriculares del medio sociocultural y natural en que desenvuelven las comunidades rurales.

FCFD: Práctica pedagógica rural y resignificación de la cultura campesina

Las políticas curriculares deben propiciar una práctica pedagógica auténticamente rural vinculada al medio sociocultural y estructural en que se desenvuelven los niños y jóvenes. Los contenidos deben estar cargados de sentido de valoración de lo rural y ser pertinentes culturalmente para los y las estudiantes. Aquí queremos retomar lo relativo a la resignificación de la cultura campesina tan trastocada por la imposición hegemónica de una cultura burguesa posmodernista que la mediatiza, la instrumentaliza y la mercantiliza.

Ciertamente, la cultura posmodernista del mercado consumista y la visión mercantilizada de la industria turística en las zonas rurales contribuye a la implantación ideológica de una cultura campesina “folklorista” despojada de la riqueza cultural propia y humana de la cultura campesina. Este ejemplo, se extiende a la cultura paisajística, la cultura productiva propia del mundo rural y sus prácticas agroecológicas de respeto y de preservación de la naturaleza. En el ámbito de la racionalidad económica neoliberal del capitalismo global todo es objeto de mercantilización para ponerlo a la disposición, como producto, del mercado.

La hegemonía cultural posmodernista es la causa de la hibridación cultural, esto es, de la preeminencia de lo urbano frente a lo rural y de lo global sobre lo local (Mendoza, 2004). El rescate de la cultura rural, de sus valores, sus creencias, sus usos, sus costumbres, sus tradiciones, todo tipo de manifestaciones artísticas, la cultura sociopolítica, la visión del mundo rural representa, por lo tanto, el elemento axial de una propuesta contestataria. En esta perspectiva, las prácticas pedagógicas rurales como resistencia a la universalidad de la cultura capitalista global, debe constituirse en fundamentos del currículo y ejes de la práctica pedagógica. Los campesinos y campesinas son los sujetos sociales que le confieren razón de ser a la vida rural, en consecuencia, la resignificación de la cultura campesina deviene en un pilar básico para preservar la cultura rural y campesina.

El rescate y la defensa de la cultura rural y campesina no implican de ninguna manera el cerrar las puertas a la cultura posmodernista universal propia del denominado proceso de planetarización. Antes bien, la premisa básica debe ser: *Desde lo local a lo planetario y desde lo planetario a lo local.*

Por lo tanto, la visión desde lo local debe servir de base para acercarse a lo planetario en aras de enriquecer lo local asumiendo, desde una interpretación crítica, las dimensiones culturales humanistas y otras expresiones constructivas de diversa índole que entraña el proceso de planetarización. La planetarización implica, como observa Baquedano (1999), es una reacción a la globalización que enlaza la base social y que persigue un vínculo que abarca lo nacional y lo internacional. Señala también que la lógica de la planetarización es la de construir una civilización planetaria basada en todas sus partes, sin sacrificar o excluir alguna de ellas. Esta posición es la misma asumida por los acuerdos de la **Cumbre de la Tierra, Río'92** y apoyada por la ONU, los gobiernos que la integran y otros organismos y actores internacionales.

FCFD: Globalización, interdisciplinariedad y pertinencia cultural de la práctica pedagógica rural

De lo expuesto es posible colegir que la promoción sociocultural y educativa de la cultura rural conlleva un decidido compromiso de acción con el rescate y la revaloración de la cultura rural, sin despreciar los valores humanísticos universales de la cultura planetaria. Estas acciones se deben complementar, al mismo tiempo, con una resistencia contra los valores deshumanizantes que propaga el capitalismo global y su racionalización económica-cultural neoliberal.

El conocimiento multidisciplinario e interdisciplinario de los desarrollos teóricos y metodológicos sobre la cultura como realidad compleja es fundamental. En este sentido en la

estructura curricular de los planes de estudio de los futuros educadores rurales y en los programas de formación continua se deben considerar los aportes de la antropología social, de la sociología de la cultura, de la psicología cultural y de otras disciplinas en su contribución a la comprensión de los fenómenos de la cultura rural.

Los planes de estudio de los/las docentes rurales deben privilegiar los enfoques curriculares que enfatizan la **pertinencia sociocultural**, en aras de superar la **barrera cultural urbano-rural** que predominan en los planes de estudio oficiales planificados curricularmente para la población estudiantil urbana. Desde el punto de vista de la teoría curricular, las contribuciones de la pedagogía crítica y la sociología crítica en contra de las posiciones reproductoras del conocimiento y de la cultura oficial deben incluirse en los planes de formación de los educadores rurales. El logro de este objetivo contribuirá a la superación de la barrera cultural urbano-rural y la realización un proceso de desarrollo curricular que deleve la aparente neutralidad ideológica de la política curricular (conocimiento oficial). Se trata de combatir la aparente neutralidad ideológica de los currículos oficiales que no propician el desarrollo humano integral y la participación ciudadana crítica de la población rural.

En el contexto de la planetarización, la realización de una práctica educativa auténticamente rural requiere del desarrollo de las competencias, para que los y las docentes rurales puedan concretar y desarrollar la pertinencia cultural del currículo en sus prácticas pedagógicas. Como bien lo apunta Peralta (1996), la pertinencia cultural comprende considerar los aspectos formales, estructurales y de fondo o contenido, y advierte acertadamente que una aproximación superficial a ella podría significar convertirla solo en “materias” (a propósito del currículo académico).

Por consiguiente, plantea la necesidad de “*permeabilizar y flexibilizar el currículo*” en sus aspectos estructurales tomando en consideración los aportes de ciertas culturas distintas a la occidental, desde una perspectiva holística, esto es, que considere integralmente la totalidad de la sociedad global.

En los planes de formación de los y las docentes rurales deben de incluirse contenidos teóricos, metodológicos e instrumentales, tales como investigación-acción, observación participante, y como lo hemos mencionado métodos y técnicas etnográficas y otros que posibiliten realizar, en sus desempeño profesional y su vida ciudadana, estos acercamientos críticos indispensables al conocimiento de los cambios que tienen lugar en los territorios rurales.

Currículo y prácticas pedagógicas rurales

En la cultura escolar rural deben ser congruentes con la realidad del medio rural respetando la idiosincrasia sociocultural de la población rural. Los contenidos, como objetos de conocimiento, deben ser significativos a la población estudiantil rural para que sean asimilados y no les resulten extraños. En el medio rural la descontextualización del currículo es una de las más marcadas tendencias en América Latina.

Consideramos con Magendzo (1986, pág. 139) que es preciso para impulsar cambios significativos en la educación repensar la cultura y, por ende, repensar el currículo. La orientación fundamental es concebir como lo plantea este autor que el desarrollo integral del sujeto social, de sus fuerzas creadoras, necesidades, capacidades y formas de comunicación. En consecuencia, la formación docente rurales debe comprender el dominio de competencias pedagógicas, desde una visión socioconstructivista y de aprendizaje con significado que permita la contextualización del currículo y, por ende, el desarrollo humano integral del sujeto y de la colectividad como un todo.

En el contexto de la educación rural esto adquiere especial relevancia para incorporar adecuaciones curriculares a los cambios que impone la nueva visión territorial de la nueva ruralidad. En efecto, propuestas como el *Currículo Comprehensivo* de Abraham Magendzo (1986) o el *Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral –CODHI-* de Ángel Villarini (1997) que retomaremos adelante son, a manera de ejemplo, propuestas latinoamericanas de desarrollo curricular que enriquecerían las prácticas de una educación rural. Estos enfoques curriculares alternativos establecen vinculaciones concretas de una relación: currículo-cultura-estrategias pedagógicas.

Aquí voy

Así, la visión familiar, comunitaria y social se visualizaría con la dimensión crítica y emancipadora frente al carácter reproductor y dominador del currículo académico-disciplinario que prevalece, como enfoque curricular, en América Latina. El posicionamiento epistemológico en los enfoques curriculares críticos, tales como los derivados de la visión socioconstructivista, teoría crítica, pedagogía crítica, sociología crítica, etc. y la adquisición de las competencias de diseño y desarrollo del currículo, en todas sus dimensiones, constituyen aprendizajes y competencias indispensables para que los y las docentes rurales puedan desarrollar una práctica educativa basada en los cambios estructurales que tienen lugar en los territorios rurales.

FCFD: Pedagogía crítica, hermenéutica crítica y planificación curricular

Desde la visión crítica expuesta el currículo formativo de los y las docentes rurales debe incorporar en la estructura curricular del plan de estudios áreas del saber provenientes de la nueva visión que nos aporta la pedagogía crítica y la sociología de la educación crítica en lo relativo al desarrollo curricular.

De igual manera, los aportes de disciplinas tales como la pedagogía crítica, hermenéutica crítica, sociología de la educación crítica, semiótica, y otras similares, deben de apoyarse en visiones como la teoría crítica, el análisis ideológico, el análisis crítico del discurso, etc., para que dispongan de un acervo teórico-metodológico que les permita desarrollar las competencias para analizar críticamente el contexto rural y poder enriquecer su práctica pedagógica.

Ciertamente, en la perspectiva de la pertinencia cultural del currículo, es preciso, que los y las docentes rurales adquieran las competencias teóricas y prácticas para poder interpretar

críticamente la cultura rural y realizar las adecuaciones curriculares que permitan aprendizajes significativos con los estudiantes de todos los niveles y modalidades del subsistema educativo rural.

Alcanzar una meta tan esencial como la de desarrollar un currículo pertinente culturalmente implica, como lo ha indicado Magendzo (1986), que los procesos de planificación curricular la oposición al currículo unitario y a su aparente superación con una simple enunciación del concepto de flexibilidad curricular en la fundamentación de los planes de estudio. Su propuesta sostiene que en la adaptación a las necesidades locales y escolares se requiere necesariamente de crear las condiciones que la hagan posible, y de una planificación curricular descentralizada. Este tipo de planificación curricular en el espacio territorial rural, ciertamente, abriría un mundo de posibilidades para la realización de una práctica de desarrollo curricular que favorezca una práctica pedagógica auténticamente rural.

FCFD: Práctica pedagógica para la construcción de una cultura escolar rural

La cultura escolar rural se debe construir, a nuestro juicio, a partir de una consciente adscripción de los fundamentos del paradigma epistemológico del socioconstructivismo. Este paradigma es, por sus fundamentos epistemológicos y su incidencia individual y social, un excelente instrumento para la construcción de una cultura pedagógica genuinamente rural. Como lo expresa Jonnaert (2002, pág. 10), el socioconstructivismo es *“una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto construye conocimientos a partir de lo que ya conoce”*, y que, asimismo, parte del reconocimiento de la necesidad de que el alumno participe activamente en la construcción de conocimientos.

El adoptar este paradigma pedagógico implica para los y las docentes un indispensable cuestionamiento, como observa este autor. Esta visión adquiere una particular importancia para el desarrollo de una práctica educativa auténticamente rural que promueva en el marco de la nueva ruralidad el rescate y valoración cultural de las mejores tradiciones de los territorios rurales.

Ángel Pérez Gómez ha definido el concepto de cultura en los siguientes términos:

Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez Gómez, 1999, pág. 16).

Como bien lo ha observado este autor la comprensión de los fenómenos de socialización y educación que ocurren en la escuela debe basarse en la resignificación de la cultura, concebida como configuración sistémica, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones.

En esa misma dirección, señala que no se trata de un simple cambio de denominaciones, sino de perspectivas que posibiliten interpretar lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela en

el efecto en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes, este cambio – puntualiza- requiere descender a los intercambios subterráneos. Su tesis es que las diferentes culturas se entrecruzan en el espacio escolar condicionando el desarrollo de la construcción de significados de cada sujeto y el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas (Pérez Gómez, 1999, pág. 16).

Si asumimos que, la cultura escolar rural se construye mediante la construcción de significados para toda la comunidad educativa, esa construcción impone, por consiguiente, una recontextualización y reconceptualización de la práctica educativa en el marco de los cambios estructurales y socioculturales que se derivan de la nueva ruralidad. Desde esa misma visión, este proceso debe considerar, como lo observa Mendoza (2004), el llamado “giro lingüístico”; esto es la superación del lenguaje como un simple instrumento de transmisión de contenidos conceptuales cerrados, para adoptar un enfoque constructivo del mismo. Es preciso admitir, por lo tanto, que los contenidos significativos se elaboran en procesos comunicativos, históricamente contextualizados que implican actos de resignificación. Este proceso entraña una particular importancia, en el contexto rural, porque es precisamente en la esfera de la cultura escolar en donde se realizan la relación pedagógica, esto es, donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

FCFD: Construcción de significados, aprendizaje significativo y socioconstruccionismo

Con base en el planteamiento anterior, nos parece de particular importancia subrayar que en los procesos de elaboración de los conocimientos los educadores y las educadoras deben asumir un posicionamiento epistemológico crítico en su práctica pedagógica. La realidad es que si no hay una adscripción epistemológica conciente y crítica de la práctica pedagógica, los y las educadores asumirán el conocimiento oficial con una aparente *neutralidad* ideológica.

En este hecho subyace una verdad que no se hace manifiesta: el conocimiento oficial les es impuesto irremediablemente, sin que haya conciencia del significado de las muy diversas maneras en que la hegemonía política y cultura se impone, desde el nivel más alto de la toma de decisiones en la esfera de la política educativa. Los medios e instrumentos serán las orientaciones estatales educacionales, los enfoques curriculares explícitos o implícitos, las mediaciones pedagógicas, las diversas formulaciones curriculares (planes y programas de estudio, métodos didácticos y de evaluación, etc.) que al final se manifestarán en la relación educativa del aula. Esa inconsciencia ideológica, en el ámbito educativo, da lugar a una práctica pedagógica de apariencia neutral que asume acríticamente el contenido hegemónico del conocimiento oficial. En el caso de los países en que la política educativa no considera una distinción específica de orientaciones curriculares para el medio rural, pertinentes socioculturalmente, se acentúan los obstáculos para el desarrollo de una práctica pedagógica rural, acorde con las genuinas necesidades educativas de su población escolar.

La formación de los docentes rurales debe contemplar un equilibrio en la estructura curricular entre la dimensión teórica y la práctica en situaciones concretas. Siendo que la formación de los y las docentes rurales debe realizarse en el mismo medio rural, éste debe ser el referente contextual analítico crítico en que tiene lugar la formación docente.

Por lo tanto, un aspecto fundamental debe ser **el ejercicio de la interpretación y construcción de significados tendente a producir actos de resignificación del universo rural**. La construcción comunitaria de los elementos de una cultura escolar: normas, mitos, símbolos, ritos, lenguaje y comunicación, producciones, valores, supuestos básicos (Martínez Otero, s.f.), debe ser una de las principales acciones de configuración de una cultura escolar rural. Y, asimismo, una fuente de aprendizaje y formación para la población estudiantil de las comunidades rurales. Este proceso participativo debe ser promovido por los y las docentes rurales. En esta dirección es preciso formar educadores rurales que tengan las competencias teóricas y sobre todo la motivación de participar creativamente en este proceso.

Como corolario de las consideraciones expuestas concluimos que en la formación del educador rural por consiguiente, es necesario introducir desde una visión y una práctica pedagógica integrada el aprendizaje significativo y una visión socioconstructivista. Esa misma formación debe ser autoreflexiva para que su aprendizaje implique en su práctica educativa rural una asunción consciente y crítica de la necesidad de desarrollar en las aulas un aprendizaje significativo y constructivista con sus estudiantes, que tome en consideración la diversidad sociocultural. Esta práctica debe desplegarse de manera particular en aquellos territorios rurales en los cuales prevalece la coexistencia de la diversidad étnica, multicultural y lingüística.

Asimismo, en aras de una práctica pedagógica tendente a la construcción de una cultura escolar rural estimamos importante que en la formación docente de los educadores rurales se incluya un alto componente de contenidos en los campos de la investigación-acción y los métodos y técnicas etnográficas. La intención es que los docentes rurales adquieran las competencias formativas para asumir un posicionamiento epistemológico, y desde su visión puedan analizar, comprender, investigar y enriquecer el desarrollo curricular y en general su práctica pedagógica para interpretar los procesos de construcción de significados en la cultura escolar rural, los procesos educativos en el medio rural y contribuir crítica y propositivamente en el desarrollo rural integral de su territorio.

Capítulo III: Estudio de casos: Análisis crítico desde la perspectiva territorial en cuatro cantones, según la tipología de territorio rural en Costa Rica

El Encuadre teórico para el análisis interpretativo se realiza partiendo del enfoque constructivista interpretativo en la construcción de significados.

En este paradigma, Pérez Gómez (2000), explica que;

las posiciones epistemológicas pueden considerarse *subjetivistas y transaccionales*, puesto que consideran que el investigador y el objeto de la investigación se encuentran inevitablemente vinculados de manera interactiva, hasta el punto de que los descubrimientos y conocimientos producidos se crean y constituyen a medida que el investigador evoluciona y como consecuencia de su modo de proceder, de los valores y propósitos que le animan, y de las condiciones materiales, sociales y profesionales que presionan su quehacer (p.64).

La investigación se realiza en el marco y bajo las condiciones que la reglamentación y estructura de la Universidad Nacional impone, los tiempos, ritmos y recursos por ejemplo, predeterminan algunas situaciones que son inherentes a la investigación y que, en no pocas ocasiones, marcan su impronta en el proceso.

De acuerdo a Pérez Gómez (2000), una de las características del paradigma constructivista interpretativo, es el hecho de estar conscientes del rol y posición del investigador y los sujetos implicados en la realidad investigada puesto que estos son elementos esenciales en la producción de conocimiento. En el marco de este enfoque, todo el proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y como tal, está caracterizado por la interacción. Así que, irremediablemente,

...la realidad investigada es condicionada en cierta manera por la situación de investigación, pues reacciona ante quien investiga o ante la misma situación experimental. De manera similar, el investigador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece, por los valores que intercambia y por los significados que comparte (Pérez Gómez 2000 p. 64).

Todos estos factores han jugado un rol e interactuado con las impresiones y conclusiones del estudio, y tal como indica Pérez Gómez (2000),

...si en influjo de interacción existe de cualquier manera, siendo prácticamente imposible neutralizarlo sin modificar, alterar y restringir la riqueza de la realidad social, poniendo al mismo tiempo en riesgo el propio proceso de investigación, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias (p.65)

Otra característica mencionada por el autor anteriormente citado explica que, “comprender la realidad social no implica necesariamente predecir y controlar” (p.65), es decir, que el objetivo central de la investigación en el marco de este paradigma no es “la predicción ni el control sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su educación sea más reflexiva, rica y eficaz” (p.65). De tal manera que, la intención no es producir información que sea generalizable para todos los ámbitos de la educación, ya que se

parte del supuesto de que la comprensión de los significados no puede realizarse independientemente del contexto en el cual se genera.

“Los fenómenos sociales existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos” (p.65). El contexto rural y su dinámica implican valores y vivencias que son muy propias y que marcan pautas a la hora de realizar investigaciones que lo involucren, por ejemplo, los ritmos y tiempos en el área rural son diferentes a las que impone el ritmo en otros contextos. El clima es una variable determinante en este marco. Si el río se sube, no se puede pasar y todo lo que había preparado por importante que sea, debe esperar. La gente respeta estos ritmos, no desafían ni quebrantan los tiempos que impone el clima y las circunstancias a su alrededor.

Y no es que no se encuentren pautas comunes, elementos convergentes, aspectos que se repiten, en este paradigma de investigación, sino que hay que ser cuidadosos en no aplicarlas como generalizaciones mecánicas, puesto que el significado puede variar y se especificará de manera distinta en un grupo particular concreto.

Así como lo explica Pérez Gómez, (2000),

No es que se nieguen entonces, los aspectos comunes, ni la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos. Lo que rechaza la perspectiva interpretativa y constructivista es que tales patrones o categorías constituyan toda una realidad o agoten el conocimiento, e incluso que cualquier realidad social pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. (p.65)

Es decir, que la investigación desde esta perspectiva deberá tener en cuenta todos estos aspectos diferenciadores y particulares que ofrecen la oportunidad de conocer la realidad, la diversidad, la diferencia individual y grupal. Ya que como afirma este mismo autor, “sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana”. (p.66).

El contexto como situación relacional

De acuerdo a Pérez Gómez (2000), a la hora de aproximarse a la comprensión de la formación de significados en un contexto determinado, es necesario entender que existe una

...intrincada red de factores situacionales y posicionales que inciden en la formación de los significados por parte de los individuos, incluyendo en el grupo a los equipos de investigadores. Es decir, aspectos tan importantes que determinan la identidad y posición tales como el género, la raza, la clase social, la edad entre otros y son, más que cualidades esenciales, indicadores de la posición que cada uno ocupa en el mundo de relaciones que le conforman (p.67)

Así, de acuerdo a la situación y posición particular que ocupa cada actor en el momento dado de la investigación, va a desempeñar, a interpretar y a ofrecer información en tal o cual sentido. Para ejemplificar esta afirmación se puede citar la particularidad de la antigüedad laboral en el centro educativo de alguno de los docentes. Situación que genera, junto con el hecho de poseer la plaza en propiedad o no, mayor empoderamiento en las relaciones y las

interacciones que se establecen alrededor con estudiantes, padres y madres de familia y con el equipo mismo de investigación.

En este mismo sentido, este autor afirma que;

...los nuevos conocimientos que se generan como producto de las investigaciones son construcciones sociales que reflejan intereses, valores, acciones posiciones y creencias. Pero, ¿cómo comprender la formación de los significados como construcciones sociales? La perspectiva interpretativa se apoya en tres premisas:

- a) Los seres humanos actúan sobre la realidad de los objetos, seres vivos, artefactos o instituciones en función de los significados que estos tienen para ellos;
- b) Tales significados se generan en la interacción social, en la comunicación entre individuos;
- c) Los significados se consolidan y se modifican a través de un proceso de interpretación; es decir, los individuos seleccionan, comprueban, eliminan, reagrupan o transforman los significados a la luz de la situación en que se encuentran y en función de los propósitos de acción (p.67)

Queda más claramente indicado aquí que, en el proceso de construcción de significado, es importante identificar las posiciones, situaciones y marcos de referencia desde los cuales se han construido las interpretaciones de la realidad y juicios de valor. En síntesis, el enfoque interpretativo –constructivista propone una nueva mirada, una nueva lectura de la clásica dialéctica sujeto versus objeto, supra estructura ideológica versus condiciones objetivas. P. tal Cabe aclarar que, Pérez Gómez explica bien que, las “condiciones objetivas no determinan directa ni mecánicamente las construcciones simbólicas sino que actúan filtradas por las interpretaciones que los sujetos y grupos hacen del sentido de tales condiciones objetivas” (p.67).

Delimitación de la tipología de territorios rurales

La construcción de la tipología para esta investigación se construye desde el trasfondo del enfoque territorial en el marco del cual está, como bien lo explica Sepúlveda, Echeverry y Rodríguez (2005) “la consideración de que la sociedad rural está ligada al espacio y construye, en su proceso de apropiación de este, un territorio, producto histórico y social, en el cual evolucionan, simultáneamente, sistemas económicos, sociales, institucionales, culturales, políticos y ambientales, que se explican por factores de localización y de sus mutuas relaciones” (p.13). El territorio es entonces, concurrencia de sectores económicos, por tanto es multisectorial; es concurrencia de diversas dimensiones de la vida social, por tanto es multidimensional y multicultural. Y como resultado de estas concurrencias, los procesos que allí tienen lugar son multifuncionales.

El enfoque territorial es desde antes que nada integrador de espacios, agentes, mercados, políticas públicas de intervención.

Esta propuesta de investigación parte de una noción de territorio que trasciende lo meramente espacial. Partimos de entender el territorio como un producto social e histórico

que ha proporcionado y configurado un tejido social único, que cuenta con determinados recursos naturales, con ciertas formas de producción, de consumo o de intercambio, con una manera y una forma especial y específica de hacer cada cosa, y por supuesto con una red de instituciones, personas y formas de organización que se encargan de darle cohesión al resto de los elementos.

Se establecieron criterios de representatividad de las cuatro áreas geográficas del país: Valle Central, Resto del país, área fronteriza y área costera. Para la determinación de la naturaleza rural de las comunidades seleccionadas se utilizaron entre otras, las definiciones establecidas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC), y la construcción propia:

- Rural concentrado: (Sarapiquí) son aquellos centros poblados no ubicados en el área urbana, que reúnan ciertas características, tales como: un predominio de actividades no agropecuarias; 50 o más viviendas agrupadas o contiguas con distancias entre sí generalmente no mayor de 20 metros, disposición de algunos servicios de infraestructura como electricidad, agua potable y teléfono; cuentan con servicios como escuela, iglesia, parque o plaza de esparcimiento, centro de salud, guardia rural, etc.; pequeños o medianos comercios relacionados algunos con el suministro de bienes para la producción agrícola; y un nombre determinado que los distingue de otros poblados. Esta es una definición que para fines estadísticos ha establecido el Instituto Nacional de Estadística y Censo, (INEC); pero además el rural concentrado tiene una serie de características como el predominio de actividades agrícolas comerciales con poco potencial de diversificación o de reconversión (e.g. monocultivos de gran escala orientados a la exportación).
- Rural disperso: (Siquirres) son aquellas áreas rurales no contempladas en la categoría anterior. Estas áreas suelen tener mayor dispersión de viviendas y población en el territorio y un uso del suelo predominantemente ocupado por actividades agropecuarias. Otra característica de la zona rural dispersa es el predominio de agricultura familiar con poco potencial de diversificación o de reconversión (e.g. producción de granos básicos y otros cultivos de subsistencia) o el predominio de comunidades rurales derivadas de procesos de reforma agraria o expansión tardía de la frontera agrícola.
- Rural costera: (Quepos) comunidades ubicadas en proximidad a la costa de cualquiera de los dos océanos con los que cuenta Costa Rica y además, con el predominio de espacios ricos en biodiversidad.
- Rural fronteriza: (San Vito) establecimos que la zona rural fronteriza es aquella que está ubicada en alguna de las fronteras del territorio nacional y que cuenta con presencia importante de población migrante.

Se seleccionaron 8 escuelas, dos de cada cantón, que no pertenecieran a proyectos especiales del Ministerio de Educación y cuyo personal docente tuviera una antigüedad en el puesto de cinco años por lo menos ya que se necesitaba indagar sobre cambios en la comunidad

Esta tipología más allá de ser una representación teórica de la realidad, esta visión de la situación permite visualizar la importancia de las diferencias prácticas entre territorios y la necesidad de establecer miradas diferenciadas para diversas situaciones.

Análisis contextual de las regiones, comunidades, centros escolares y sujeto de la educación

Aspectos generales

Este apartado se genera a partir del análisis comparativo de los cuatro distritos en los cuales se ubican las comunidades y centro educativos participantes en el proyecto. Se establecen algunos criterios de comparación que permitan establecer similitudes, avances, impacto, tendencias entre otros aspectos.

Lo primero que se puede inferir es que en los cuatro cantones la actividad principal es la agricultura, (palma africana, banano, café, y otros cultivos no tradicionales) aunque está también presente la actividad ganadera. Existe una importante presencia de compañías transnacionales que son la fuente de trabajo en la zona, aunque las condiciones laborales y la responsabilidad social de parte de la empresa varía sustancialmente de un cantón a otro. En los momentos de bajo precio del producto o de otras coyunturas, las empresas han negociado con sus trabajadores bajar hasta en un 50% los salarios y no despedir a nadie. Sin embargo, en la zona costera esto no aplica. Mientras en unas comunidades, la presencia de la transnacional se hace sentir y pareciera omnipresente, en otras, la transnacional ha optado por trasladar algunos temas sensibles como la contratación a manos de intermediarios, lo que incide directamente en el bienestar y calidad de vida de las familias que habitan en estas comunidades.

Cabe anotar, que en materia de cultivos el banano ha cedido terreno ante otros cultivos como la palma africana, la piña, y otros productos no tradicionales como las mini hortalizas, el culantro coyote, tiquisque para la exportación. En los períodos de transición de cultivo, y de transnacional, se generan periodos de desempleo masivo para las poblaciones de estas comunidades.

Otra característica es que los nuevos cultivos ocupan cada vez menos mano de obra no calificada porque las transnacionales son cada vez más eficientes en sus procesos y requieren de menos personal. Las empresas

En términos generales los cuatro cantones se encuentran ente los de más bajo índice de desarrollo humano en el país. Así mismo, los cuatro cantones se encuentran en posición de ascenso en materia de crecimiento económico.

En materia de diversidad lingüística, se destaca el hecho de la existencia de población que habla otro idioma (inglés en Siquirres y ngöbere en San Vito). Si bien, esta diversidad no está oficialmente reconocida por el Estado costarricense y no hay tratamiento curricular especial para estas poblaciones.

En el aspecto medioambiental la constante en los cuatro cantones es que no existe un adecuado manejo de los residuos sólidos ni de las aguas servidas, lo que genera problemas endémicos en la salud para la población pero especialmente para niños y niñas. Igualmente cabe mencionar que el tipo de desarrollo que se ha venido impulsando en el país, tiene un alto impacto y una presión ambiental muy grande debido al tipo de obras y al deterioro inminente de los recursos ambientales.

El crecimiento del sector de la industria del turismo, por ejemplo deja una huella ecológica de alto costo medioambiental. En todos estos lugares se promueve el turismo y el turismo rural. Las comunidades tendrían que tener más espacios de discusión y conocimiento de lo que estos modelos de desarrollo acarrearán al medioambiente. Generar trabajo no debe ser el objetivo único y central.

En ninguna de las comunidades se encontró con personas que tuvieran claro las consecuencias que el turismo puede dejar en las localidades sobre todo cuando se produce fraccionamiento de bosques y corredores biológicos, deterioro de la red de caminos, migración de las especies de fauna que encuentran obstáculos en sus recorridos locales, interrupción de sus actividades vitales para la reproducción, alimentación.

La llegada de más turistas representa también el incremento en el tráfico de vehículos terrestres (ruido, gases, aceites, combustible), el incremento en el tráfico de vehículos acuáticos de motor en los ríos (ruido, gases, aceites, combustible), el incremento en el uso de combustibles fósiles, la contaminación química por pérdida de combustibles y aceites en vehículos de transporte terrestre o acuático.

Además habría que mencionar otras actividades derivadas del turismo, como las interacciones no deseadas entre turistas y fauna silvestre, como alimentación de monos, cocodrilos o tucanes o interferencia en comportamientos relacionados con la alimentación, el cortejo, la reproducción o el descanso. Además, la observación de cetáceos, aves o tortugas desovando sin aplicar códigos de conducta apropiados a los hábitos y necesidades de cada especie, la recolección excesiva de conchas y caracoles en las playas, la captura de animales en cautiverio como mascotas o para exhibición.

El tema de las aguas y su tratamiento es una constante sobre la cual, ya se manifiestan luchas y organizaciones que defienden el derecho de las comunidades a participar en la toma de decisiones que tenga relación con este tema.

En cuanto a los recursos acuíferos, las preocupaciones no son pocas. En las comunidades existe preocupación por el uso de grandes cantidades de agua para operación de empresas agrícolas, turísticas y residenciales (regadíos, cocina, lavandería, limpieza, otras), el alto uso por parte de huéspedes y residentes (bebida, aseo personal, servicios sanitarios), las facilidades ornamentales y recreativas que demandan agua, como piscinas, fuentes y lagunas artificiales, la extracción excesiva de acuíferos cercanos a las plantaciones, la apropiación indebida o no planificada por medio de entubamientos, desvíos y pozos, así como el manejo inadecuado de desechos sólidos, que llegan a los cuerpos de agua y al ambiente en general, la quema de

desechos sólidos, la ausencia de tratamiento de aguas negras, el vertido directo de aguas negras y jabonosas sin tratar en cuerpos de agua, entre otros.

La deforestación genera que las aguas de las lluvias no puedan ser debidamente filtradas y produzcan inundaciones, y que se afecten barrios que fueron construidos en lugares no adecuados.

En relación con el tema de personas migrantes en los cuatro cantones se manifiesta una importante presencia de trabajadores y familias migrantes, especialmente nicaragüenses, siendo el cantón de Sarapiquí el que presenta un mayor porcentaje de esta población. Alguna cantidad no despreciable de esta población se ubica en asentamientos temporales y se va trasladando de acuerdo con la demanda de cosechadores que vaya arrojando la zona.

Aunque no es poca la presencia de personas que se han instalado de manera definitiva y se dedican en forma permanente a la agricultura.

Sobre la población migrante indígena de la zona de San Vito, este proyecto tuvo escaso acceso a la información sobre sus condiciones de vida, ya que las dos escuelas que participaron en el proceso no presentaron matrícula de indígenas ngöbes.

En términos de servicios públicos, se puede afirmar que en los cuatro cantones visitados se cuenta con luz eléctrica, agua (no siempre potable), señal de telefonía celular, servicio de televisión por cable, servicios de salud, aunque no siempre en la misma comunidad (aproximadamente a media hora de distancia) con el agravante en algunas de las comunidades, que no cuentan con servicio público de bus o sus horarios son muy espaciados.

Una situación que llama la atención es el hecho de que, son las abuelas quienes en un número importante de casos, cuidan de sus nietos, pues sus madres han abandonado la comunidad en busca de trabajo y ellas se quedan a cuidarlos. Teniendo en cuenta que, es más probable que este grupo familiar tenga niveles educativos más bajos, es menos probable que los y las estudiantes reciban un acompañamiento de mayor calidad a la hora de realizar las tareas en las casas. Las docentes manifiestan que los niños y niñas no cuentan con apoyos, ni recursos alternativos en sus casas a la hora de acompañar la realización de las tareas.

Aunque se cuenta con inmejorables espacios para la práctica de deportes, la utilización de los mismos depende de las organizaciones que promuevan su uso casi siempre con personas adultas, por otro lado, los ríos no son de fácil acceso y en la mayoría de los casos, los niños y niñas manifiestan no saber nadar, ni pescar. En materia de recursos educativos, por ejemplo, las bibliotecas de las escuelas son limitadas, aunque se pueden encontrar libros de texto y obras literarias de las que son obligatorias en la educación primaria.

Las mujeres, madres, hermanas, tías se han vinculado al mercado laboral que ahora se ha diversificado. La población rural no agrícola que vive en la zona rural, adquiere mayor importancia y conforma unidades plurifamiliares que se reproducen a partir de la combinación de las diferentes actividades económicas de sus miembros.

Los ingresos provenientes de sectores no agrícolas adquieren mayor relevancia en las familias que antes se consideraban campesinas. No hay que perder de vista, que el involucramiento de la mujer al mercado laboral, le genera sobrecarga de trabajo, de responsabilidades y de jornada. Las madres que participan activamente en la gestión de las escuelas rurales, no eran madres trabajadoras, a esas, por lo general, la maestra no las conoce, ya que deben atender el hogar, con todo lo que esto implica, el trabajo, y en las zonas rurales en el desplazamiento invierte más tiempo y esfuerzo que en otros lugares, debido a que el servicio público tiene horarios muy restringidos.

Si bien el tema del embarazo adolescente es un tema que preocupa y que se presentan casos de este tipo en las comunidades; en las escuelas visitadas no se encontró a ninguna adolescente madre. Las maestras manifestaron no haber tenido casos de adolescentes madres en los últimos años. Se perciben opiniones no coincidentes en relación a la aceptación de personas migrantes en la comunidades que participaron en el proyecto. Por un lado, algunas las maestras no visibilizan la discriminación ni de migrantes ni de estudiantes indígenas, por otro, los consideran personas que traen muchos problemas con su estilo de vida. Incluso, se informó sobre casos de niñas que viven en la comunidad y no se encuentran vinculadas al sistema educativo.

En cuanto al tema de la población costarricense que migra del país, estas comunidades se han visto muy impactada por la migración de sus habitantes fundamentalmente a los Estados Unidos, familias enteras que vivían de la producción del café han tenido que diversificar sus fuentes de ingreso, y prácticamente cada miembro de la familia que trabaja lo hace en diferentes sectores, ya no solo primarios, sino secundarios y terciarios.

- **Impacto que ha tenido la nueva ruralidad en las zonas rurales:**

Las transformaciones de las áreas rurales costarricenses son profundas, han venido sucediendo a una velocidad fugaz y sin lugar a dudas, hoy en día se puede hablar de una sociedad rural más diversificada. En las zonas rurales, han sucedido transformaciones importantes, se han construido nuevos límites de la frontera agraria, han aparecido nuevos actores sociales, nuevas organizaciones sociales que tienen objetivos y metas más claras alrededor de luchas contra la explotación de recursos subyacentes en sus tierras, la defensa de las fuentes de agua, aguas subterráneas, de los recursos naturales, de la biodiversidad, entre otros asuntos. Se han establecido nuevas relaciones sociales, en fin, toda una nueva sociabilidad en el campo.

El concepto de nueva ruralidad en contraposición con la ruralidad es un concepto nuevo que tiene sus orígenes en los años ochenta del siglo pasado. Pretende establecer una mirada comprensiva que vaya más allá de lo que tiene relación con lo agrario, lo agropecuario en el campo.

Los cambios producidos en las zonas rurales tienen directo impacto en la figura y rol del educador de zonas rurales. Demandan de él o ella, compromisos ahora, más fuertes con la comunidad a la que pertenece la escuela, porque es en algunos casos la única persona con

estudios suficientes como para enlazar esa comunidad con las posibilidades de buenvivir y mejora en la calidad de servicios y en la calidad de vida de los vecinos.

Por lo tanto, hoy más que nunca el radio de acción del docente no puede limitarse a lo que ocurre en su aula, sino, y de manera muy especial, debe convertirse en un motor y dinamizador de su entorno en aspectos como la ampliación de las posibilidades de educación a jóvenes y adultos que han quedado excluidos del sistema, vincular a la comunidad con posibilidades de nuevas fuentes de ingreso que permita elevar el ingreso económico de las familias, lo cual repercutirá en un mejor desarrollo humano, apoyar y acompañar los procesos que conduzcan al ingreso al III Ciclo de los niños y niñas que egresan del II Ciclo, y esto para citar solo algunos aspectos.

Nueva ruralidad y aspectos relacionados con la educación:

El principal aspecto a destacar de los cambios ocurridos en el marco de la nueva ruralidad está relacionado con el mejoramiento de la infraestructura y la dotación de equipamiento y suministro de material didáctico en los centros educativos rurales. En muchos casos, todo depende del docente a cargo, en otros, estos avances van acompañados de acciones y programas que son parte de las políticas educativas para las escuelas rurales, en otros son acciones de las comunidades y las empresas que tienen presencia en la zona. Lo que sí es evidente es que los cambios están ahí, están influenciando nuevas posturas, nuevas condiciones, generando nuevas necesidades, nuevo conocimiento y que es deber y objeto de de estudio de la educación rural mirar desde enfoques críticos y constructivos lo que está sucediendo con estudiantes, con docentes, con organizaciones, con padres y madres, con estamentos administrativos, con las universidades, para mencionar solo algunas.

- Valoración del maestro rural:

Se puede notar una tendencia a la feminización de la educación rural, en contraste con lo que ocurría en los años noventa, cuando predominaba la presencia de docentes masculinos. Esto se puede explicar a partir de que las condiciones de desplazamiento y vivienda en ese entonces no favorecía la presencia de mujeres en las escuelas rurales. Aunque las docentes de las comunidades visitadas no viven en la comunidad, a excepción de un caso, tienen facilidad de acceso para ir y venir a sus casas o cuentan con la casa del maestro para vivir en la semana.

Si bien, hay un reconocimiento de que en las zonas rurales han ocurrido cambios socioculturales y económicos, los padres y madres de familia, no tienen conciencia clara de que, estos cambios acarrearán necesidades de desarrollar nuevas destrezas y habilidades por parte de docentes y estudiantes, sobre las repercusiones y consecuencias en las comunidades y en la escuela; lo que sí resulta claro es que hay necesidades que surgen de estos cambios, como por ejemplo, que sus hijos e hijas deberían estar aprendiendo informática y también inglés, ya que los mercados a los cuales creen que se vincularán están muy relacionados con el turismo y las empresas multinacionales.

Un aspecto importante sobre la figura de las y los docentes, es en todos los casos, su compromiso y lucha permanente para que la escuela progrese y los niños y niñas reciban una

mejor calidad de educación. Reconocen además, que la mayoría de las luchas las debe dar sola, sin el apoyo de todos madres y padres de la comunidad, pues no todos están interesados en participar.

El buen trato y afectividad para relacionarse con los y las estudiantes es otro de los aspectos en los cuales, claramente se nota la aprobación de los padres y madres de familia hacia las maestras. Es además, un aspecto que consideran muy importante y lamentan que no sea de esta manera en todos los ciclos o niveles del sistema educativo.

Es una idea generalizada de las docentes participantes, percibir a los y las niñas de las escuelas rurales como personas más tranquilas y educadas, más puntuales, más protegidos por sus familias, no faltan a la escuela y de hecho, aunque se terminan las clases, los y las niñas prefieren quedarse en la escuela jugando, trabajando en las computadoras, o simplemente estando por ahí en los pabellones o en la cancha de fútbol de la escuela.

Una situación que vale la pena señalar, es la constante interrupción de las labores de docencia del maestro rural para atender asuntos administrativos tales como, responder el teléfono, atender a padres y madres, a funcionarios de programas del Ministerio de oficinas centrales, a los asuntos del comedor, a miembros de la Junta de Educación entre otros. Esto significa un sobrecargo de tareas, de atención, de energía, para la maestra que es un tema aparte para tratar en detalle.

- Nueva ruralidad y aspectos relacionados con la infraestructura de los centros educativos:

Uno de los aspectos que cabe señalar es el hecho de que, el tema de la infraestructura viene mejorando ostensiblemente, (no solo con la ayuda del Ministerio de Educación Pública, sino también con la colaboración de empresas de la zona). Todas las escuelas contaban con un comedor que reúne condiciones dignas, con amplios lavaplatos, alacenas, cocinas de gas, refrigeradoras, y otros electrodomésticos, baterías de baños de hombres y mujeres, sitio revestido con baldosa para que los y las estudiantes puedan lavarse las manos, jabón líquido, (no se puede dejar de mencionar que, se visitó las escuelas en el momento del brote de la fiebre aviar), aulas ventiladas, iluminadas, con baldosas y en algunas se han instalado ventiladores debido a que las temperaturas en verano son sofocantes y el ambiente es húmedo. Tienen agua potable, luz eléctrica, pabellones y patios para actividades recreativas, no se observa hacinamiento en las aulas, los muebles de los que se dispone responden al modelo pedagógico de aula unidocente, es decir son mesitas modulares que se prestan para desplazarlas y hacer grupos de trabajo, y sobre todo, cada estudiante cuenta con una mesita y una silla propia.

Las aulas tienen rincones por áreas, y todos los estudiantes tienen fácil acceso a ellos y a las guías de trabajo que se encuentran en los estantes ubicados estratégicamente en el aula. No así, el documento de planeamiento diario, que según el modelo pedagógico debería circular libremente por los grupos.

Las bibliotecas aunque sencillas tienen libros de texto y de otro tipo como literatura, cuentos, revistas, material escolar como lápices de colores, goma, tijeras, cartulinas, crayolas, para citar

solo algunos. Las aulas son espaciosas y responden a las medidas estándares establecidos por la UNESCO, de acuerdo a la información que tienen las maestras. En todas las escuelas hay existencia de pizarras acrílicas, y de las de madera para cada docente, (en el modelo de unidocente en algunas ocasiones deben trabajar las dos maestras en una sola aula y cada una tiene en una pared sus dos pizarras)

Aún en las escuelas más alejadas alguien ya tiene un teléfono celular con señal (aunque ésta no se conecte sino en un sitio determinado), de ahí que, el tradicional aislamiento de las zonas rurales ha dejado de ser y ahora es posible contactar con alguien que está en un sitio remoto más rápidamente que antes desde cualquier lugar del mundo.

- **Cómo perciben los padres y madres la educación en la zona rural Sobre la educación de adultos**

Existe mucha conciencia entre los padres y madres de familia sobre el hecho de que es mediante la educación que se puede abrir paso hacia una vida de más calidad y más armonía. Sin ninguna excepción en todas las comunidades y centro educativos se manifiesta interés porque sus hijos e hijas continúen con sus estudios de secundaria - al menos – y universitarios y hacen importantes esfuerzos para que esto sea una realidad.

Existe la percepción de que no todos los padres se involucran como sería debido y que depositan en la escuela todo el peso y la responsabilidad de la educación. Si bien, se cuenta con el apoyo de grupos muy comprometidos, la tendencia es que haya una importante mayoría que no tiene mayor vínculo con la escuela. Reconocen que ahora, los niños y niñas tienen más derechos y que los tratan mejor en las escuelas, están mejor cuidados, más seguros, más queridos y aprenden sobre temas nuevos, y sus madres no se sienten en posibilidad de ayudarles a estudiar.

Se identifica muy específicamente la necesidad de que se enseñe inglés desde la primaria, pues perciben que esta es una limitación a la hora de iniciar estudios secundarios y no tener ni siquiera conocimientos introductorios. Por otro lado, se percibe que el país tiene tendencia al desarrollo turístico y que, ésta puede ser una fuente de empleo.

En relación a la educación en valores, las madres y padres solicitan que se eduque en valores tales como la solidaridad, que se enseñe sobre sexualidad, con la esperanza de disminuir los embarazos en adolescentes, prevenir la drogadicción y el alcoholismo en personas jóvenes. Se parte de que la religión puede jugar un rol importante es este tema.

Todos los niños y niñas sin excepción, reciben alimentos en el comedor escolar dos veces al día (desayuno y refrigerio) Este es uno de los aspectos que hay que notar y destacar, pues desde la percepción de las personas participantes, tiene una importante incidencia en la permanencia y calidad de educación que reciben niños y niñas de las zonas rurales.

Se valora muy positivamente la educación rural, partiendo del hecho que en los casos, en los cuales, los y las estudiantes logran ingresar a la educación secundaria, se promueven y se mantienen. Las madres y padres de familia por lo general, están contentos y satisfechos con la

educación que reciben sus hijos en los centros educativos rurales. Se mencionan cambios como renovación del mobiliario, introducción de la computación, el inglés (no en todas las escuelas por ahora) y ampliación de los servicios que ofrecen las escuelas como visita de médicos, odontólogos, entre otros especialistas.

- Percepciones de estudiantes sobre su escuela

Uno de los aspectos que más se destacan a la hora de analizar las respuestas elaboradas por los niños y niñas de I y de II Ciclo, es el tema de afectividad, manifiestan en todos los casos, que la maestra es muy cálida, que se la pasan muy bien en la escuela, que la comida que les dan es muy rica, que les gusta compartir mucho con compañeros de otros grados, que la casa no queda muy lejos, van y vienen en bicicleta o a pie, que pueden ver y estudiar con computadora (en todas las dos escuelas hay computadoras y los niños y niñas acceden a ellas).

Los niños y niñas no quieren que la maestra cambie nada, por el contrario, solicitan que siga tan amable, cariñosa, respetuosa, lo especial que es, que enseña bien, que nunca la cambien de la escuela, que nunca les deje de explicar las cosas como lo hace, que no cambie su forma de ser, que siga siendo buena, que les acompañe en el recreo, que siga explicando bien los temas.

Los recuerdos que las y los estudiantes tienen de la escuela y de sus años anteriores en ella, también tienen directa relación con aspectos afectivos como el hecho de haberse sentido solo, con miedo, atemorizado, el primer día de escuela, de haber tenido compañeros que no les simpatizaron y que ahora sin embargo, son amigos. Solo un estudiante menciona que hubo una maestra le gritaba y le pegaba, pero no queda claro si es de esta escuela o si fue en la que estuvo anteriormente.

Cabe destacar que los cambios de horario no se manejan mediante timbres o campanas, sino que se negocian; igualmente los espacios de recreo, alimentación, educación física que se inicia cuando el docente llega (en algunas ocasiones se retrasa por motivos climáticos, ya que se moviliza en moto).

En términos generales, podría afirmarse que los niños y niñas de I y II Ciclo, tienen una percepción muy positiva de la permanencia en la escuela. Que disfrutan mucho de realizar actividades que están directamente vinculadas con el aprendizaje y que se la pasan bastante bien. Se prefieren las actividades relacionadas con el desarrollo de hábitos de estudio sobre las que están vinculadas con el entretenimiento y la socialización. Llama la atención destacar, que las actividades que se relacionan con la socialización son las que menos prefieren realizar los y las estudiantes de II Ciclo de ambas escuelas. (Entre las asignaturas que más les gusta están: Ciencias, Español, Música, Física y Matemáticas. Y las que menos les gusta son: Estudios (porque hay que escribir mucho). De las actividades mencionadas como preferidas se destacan: dibujar, pintar, jugar con la bola, usar las computadoras, las manualidades, hacer amigos, aprender nuevas cosas.

Finalmente, mencionan actividades que les gustaría que se incluyeran en los temas que se les enseñan en la escuela, como son: nadar, conducir carro, sanar animales (para que no se

mueran), vacunar perros, cuidar las plantas, conducir moto, cantar, hablar francés o inglés, artes plásticas, entre otras.

Los estudiantes están, por lo general, muy contentos de asistir a la escuela. Lo que más les gusta realizar en la escuela, sean los niños de primero o segundo ciclo, son las actividades relacionadas con el estudio, ya sea escribir, pintar, leer, en segundo lugar mencionaron jugar, estar con amigos, salir al recreo. Les gustaría que en la escuela se les enseñe a cuidar animales, plantas, nadar, idiomas diferentes al inglés, jugar al fútbol, pintar, entre otras opciones.

Los maestros y las maestras son muy queridos por los estudiantes, casi no pueden mencionar algo que quisiera que cambiaran sus docentes, se refieren por lo general a los aspectos afectivos, sentimentales, y lo buenos que son. Mucho de los niños coinciden en que no les gusta hacer el aseo en el aula, no les gusta levantarse temprano para asistir a clases. Los estudiantes por lo general poseen buenas condiciones para hacer sus tareas, tiene su cuarto propio y trabajan en la sala, algunas veces solos, otras veces, acompañados por sus abuelas, la mamá o algún hermano que le ayuda. Algunos estudiantes manifiestan que se aburren en las clases, tienen que escribir mucho y no les gusta. Con muy pocas excepciones todos piensan ingresar al Colegio.

Capítulo IV : Consideraciones educativas y pedagógicas entorno a la pedagogía rural: Una visión actual y prospectiva

Nuevos modelos de razonamiento y de interpretación frente a los cambios en el mundo rural

El desarrollo cognitivo hacia nuevos modelos de razonamiento tanto de los alumnos como de los docentes debe ser una respuesta a los cambios que ha traído aparejados la nueva ruralidad en América Latina. Esto supone la superación de una simple percepción acrítica y ahistórica de la realidad del mundo rural que se plantea, a nuestro entender, como un imperativo para arribar a una percepción integral y concreta de los procesos de construcción simbólica y de los marcos de representación simbólica, que representan los cambios de la nueva ruralidad. Realizar con todas sus implicaciones una práctica educativa y pedagógica auténticamente rural supondría superar el mundo de la apariencia a partir del cual los educadores perciben la realidad en todas sus dimensiones.

Asumir una visión crítica requiere, en consecuencia, de un posicionamiento epistemológico y de un dominio de los conocimientos, competencias, metodologías y de un instrumental técnico que posibilite develar la barrera de lo aparente, para trascender al conocimiento de lo concreto. Esta visión dialéctica de la realidad es, sin lugar a dudas, la posibilitará superar la visión positivista y las relaciones funcionales ahistóricas del medio rural en que tiene lugar la práctica educativa rural.

Desde la óptica dialéctica se trata de asumir un enfoque investigativo de la educación en su contexto social superando la *reificación*, esto es la visión en que subyace la idea nuclear de que el mundo socialmente construido parezca natural e inevitable, negando la historia y el papel de las construcciones humanas en los fenómenos sociales. A este respecto Popkewitz (1997) expresa que la *reificación* representa un argumento conservador que hace que lo social aparezca como natural e inevitable, eterno, sin diversas interpretaciones, conflictos socioculturales o intereses sociales.

Hemos analizado en otro artículo (Miranda, 2006)⁷ la necesidad de un acercamiento hermenéutico crítico, a partir del cual hemos explicado que las representaciones del objeto de conocimiento se hacen pasar como la cosa misma, con lo cual se crea una *apariencia ideológica*. A este respecto, apuntábamos que, al contrario de las visiones positivistas (en cualesquiera de sus expresiones paradigmáticas; funcionalismo, estructuralismo, etc.), “la

⁷ Estos aspectos que hemos analizado en el artículo: *Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa* (Miranda, 2006)⁷- se ven complementados con la tesis de que ámbitos heurísticos como el de la percepción e investigación de la realidad socioeducativa y de la misma práctica pedagógica, se formulan con argumentos de pretensión de validez universal en sus atributos y cualidades. Estos argumentos constituyen falacias de demostración al concebir las diferencias en percepciones homogéneas y al sustraer las prácticas humanas, sociales y escolares de sus determinaciones históricas, haciéndolas independientes del tiempo y del espacio (resultantes de la reificación). Como lo hemos observado, este acercamiento epistemológico y hermenéutico positivista y empirista “(...) *desnaturaliza el conocimiento, reduciendo la complejidad de las prácticas sociales y de la escolarización a un plano unidimensional de un presente, sin pasado*”.

(visión) dialéctica busca superar la espontaneidad de la percepción del pensamiento cotidiano como realidad, del pensamiento común como forma ideológica del obrar humano de cada día, de las representaciones asumidas por el sujeto como realidades, como atributos naturales de la cosa y de la realidad, sustraídas de las condiciones históricas petrificadas en la conciencia del sujeto” (Miranda, 2006, pág. 104)-

FCFD: Nuevos modelos de razonamiento, análisis estructural-coyuntural

La formación del docente rural debe tender hacia el desarrollo de las capacidades para asumir nuevos modelos de razonamiento que produzcan nuevos *epistemes*. Esto requiere de una formación basada en el desarrollo cognitivo de los docentes que les posibilite asumir nuevas organizaciones de conocimiento bajo presupuestos de un nuevo paradigma cognitivo acorde con los vertiginosos cambios producidos por la nueva ruralidad. La adquisición de las competencias para la generación de nuevos epistemes y de una práctica pedagógica auténticamente rural requiere del manejo teórico y metodológico del análisis estructural y de la metodología del análisis de coyuntura como componentes fundamentales que debe incorporarse en los planes de formación de los y las educadores rurales.

La adquisición de las competencias en estos ámbitos posibilitará la realización de diagnósticos rigurosos que enmarquen una estrategia de acción que enriquezca la práctica educativa rural y, al mismo tiempo, promueva un estilo de vida democrática cuyo centro gravitacional sea la participación crítica y constructiva de los ciudadanos y principales actores educativos del territorio rural.

FCFD: Epistemología de la educación, hermenéutica crítica

¿Qué es lo que proponemos en esencia con la asunción de un acercamiento hermenéutico crítico a la comprensión de los fenómenos educativos, y en este escrito de manera particular, de la realidad educativa en el contexto de la nueva ruralidad- como parte fundamental de la formación de los y las docentes rurales?

En oposición a las visiones reduccionistas (asociacionista, funcionalista, conductista, estructuralista, etc.) en la percepción y conocimiento del fenómeno educativo (en cualesquiera de sus expresiones o determinaciones) es que hemos planteado un acercamiento *hermenéutico crítico* del conocimiento; acercamiento que consideramos pertinente y necesario en la visión de la realidad educativa de los y las docentes rurales.

La tesis nuclear en que hemos basado nuestra aproximación crítica a ese conocimiento radica en el principio dialéctico (y cognitivo) de que la comprensión del fenómeno educativo (como objeto de conocimiento) desde su ámbito macrosocial (sistema social en su conjunto) hasta su ámbito microeducativo (práctica pedagógica en el aula), de concretar la superación de las apariencias de las representaciones de los fenómenos educativos. Es bajo este argumento teórico y práctico que apuntábamos en ese artículo que, al contrario de las visiones positivistas (en cualesquiera de sus expresiones paradigmáticas: funcionalismo, estructuralismo, etc.), *“la (visión) dialéctica busca superar la espontaneidad de la percepción del pensamiento cotidiano como realidad, del pensamiento común como forma ideológica del obrar humano de cada día,*

de las representaciones asumidas por el sujeto como realidades, como atributos naturales de la cosa y de la realidad, sustraídas de las condiciones históricas petrificadas en la conciencia del sujeto”.

Expresado de manera sintética la hermenéutica crítica, persigue desde un posicionamiento de la teoría crítica, comprender que los cambios sociales se producen en estructuras dinámicas que están sometidas a transformaciones continuas, que se despliegan en los contextos propios de la vida social en que se escenifica la praxis humana. El sustento de esta posición consiste en que las estructuras sociales no son estables, por estar sometidas a continuidades y discontinuidades en todas sus dimensiones, y por consiguiente, experimentan equilibrios inestables producidos por los procesos histórico-estructurales que los producen creando la inestabilidad que culmina en el inicio de un nuevo proceso.

Así, una hermenéutica crítica de los cambios en el medio rural, y particularmente en el ámbito educativo rural, pretendería interpretar las prácticas que tienen lugar en sus procesos educativos concretos, (i) tomando como núcleo explicativo fundamental sus interacciones dialécticas con los cambios estructurales (dimensión estructural), (ii) analizando la génesis de su evolución como prácticas sociales (dimensión histórico-genética), y (iii) analizando críticamente los procesos de acción comunicativa que generan (procesos de construcción simbólica y de significados).

El currículo y las metas socioculturales necesarias para promover el desarrollo integral de las zonas rurales

En aras de alcanzar las metas socioculturales necesarias para promover el desarrollo integral de las zonas rurales, es un imperativo establecer lo que hemos denominado *sostenibilidad educativa rural*, que definimos como el establecimiento y desarrollo continuo de un conjunto de acciones educativas para alcanzar los niveles socioculturales indispensables para el *desarrollo humano integral* de la mayoría de la población rural. Una tarea perentoria es un posicionamiento epistemológico basado en una orientación y un proceso de planificación crítica de los currículos educacionales en América Latina.

La crítica certera y profunda que ha realizado Magendzo (en el análisis crítico, de la estructura del currículo centrado en las disciplinas de estudio, pone en evidencia la urgente necesidad de asumir un nuevo camino que nos permita superar la reproducción cultural que propicia ese tipo de enfoque curricular. La superación de los códigos dominantes subyacentes en el currículo academicista herederos de la formación colonial y presentes a lo largo del proceso de configuración de los sistemas nacionales educativos en América Latina.

Consideramos que, desde esta visión crítica, la superación del currículo académico prevaleciente en los sistemas educativos ha sido, sigue siendo y será una de las principales tareas de resistencia educativa en América Latina. Especialmente por poseer un carácter excluyente, desde el punto de vista sociocultural, para amplios segmentos de la población estudiantil de nuestros países y de forma muy acentuada en las zonas rurales. La gran paradoja es, como lo ha demostrado Magendzo (1986) que, en los mismos planes de formación de los y

las docentes rurales que pretenden tener una orientación crítica, se asume un diseño y una práctica pedagógica tradicional academicista.

Es una tendencia generalizada en el mundo académico la incongruencia entre las asunciones ideológicas y teóricas y las realizaciones prácticas que supuestamente se derivan de ellas. Aunque racionalmente asumimos una posición ideológica en cualquier ámbito, la realidad es que muchas veces en la práctica pedagógica concreta se niega esa asunción. Esto conlleva implicaciones negativas para alcanzar resultados positivos, en el marco de un compromiso educativo emancipador y contestatario, frente a toda tendencia educativa deshumanizante y hegemónica.

FCFD: Posicionamiento epistemológico crítico y el Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral –CODHI-

Hemos puesto en evidencia la necesidad de promover en la formación docente una competencia básica: la capacidad de asumir un posicionamiento epistemológico congruente entre la visión crítica educativa y la práctica pedagógica. En el ámbito curricular, esta acción requiere de asumir un enfoque curricular crítico que coloque la persona humana y su desarrollo integral como centro de la actividad pedagógica.

El conocimiento a profundidad y el dominio práctico del ***Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral (CODHI)***, desarrollado por Ángel Villarini Jusino, constituye, como ya lo indicamos, un valioso aporte para asumir el desarrollo de las competencias⁸ personales formativas. En el ámbito de formación de los y las docentes rurales y de la población estudiantil rural su aplicación adquiere una trascendencia especial por sus fuentes y fundamentos curriculares constructivistas y humanistas plenamente coincidentes epistemológicas con las propuestas para los planes de formación de los y las docentes rurales.

Se trata de aportar las competencias que contribuyan a enriquecer el perfil de dichos docentes. Cabe hacer la aclaración, por el prejuicio que comúnmente existe respecto al concepto de competencia por su aplicación en el campo del mundo laboral y empresarial, que en el contexto en que nos situamos adquiere un significado diferente.

Como lo aclara Jonnaert (2002) el concepto de competencia no es incompatible con un paradigma socioconstructivista de construcción y de desarrollo de conocimientos y de competencias. Tanto el desarrollo de conocimientos y de competencias, observa Jonnaert, se construyen en situación y en estrecha relación; se realizan paralela y complementariamente en interacción. Además, destaca el carácter más global de la competencia puesto que, desde una visión socioconstructivista, recurre a otros recursos. Una competencia desde el

⁸ Cabe hacer la aclaración que el uso del concepto de competencia, formulado por Villarini, está lejos de asumirse desde del concepto de competencia basado, desde una perspectiva reduccionista, en las competencias laborales en el campo de la producción industrial -o cualquiera de las otras concreciones positivistas-, que únicamente tienen como intención la eficiencia y eficacia productiva propios de los modelos de gestión y los modelos de producción, en el marco de la filosofía y estrategia empresarial denominada “calidad total”.

socioconstructivismo, al igual que los conocimientos, 1º se construye, 2º está situada, 3º es reflexiva y 4º es temporalmente viable⁹.

Respecto del CODHI Villarini explica

El currículo orientado al desarrollo humano integral es un plan estratégico de estudio que organiza el contenido y actividades de enseñanza en una secuencia integrada y progresiva, a partir del potencial biopsicosocial del estudiante, para suscitar experiencias de aprendizaje auténtico que contribuyan al desarrollo de competencias humanas (habilidades generales) como base de su formación integral (Villarini, 1997, pág. 5).

El CODHI se elabora a partir de una perspectiva filosófica, biopsicosocial y socio-política de carácter humanista, constructivista, social y liberadora y como lo señala Villarini se orienta al desarrollo de diez áreas de competencia o habilidades humanas generales que se constituyen en los elementos vertebradores de la formación integral del estudiantes.

El CODHI se orienta –explica Villarini (1997, pág. 5)- al desarrollo de diez áreas de competencias (habilidades) humanas generales que definen la formación integral del estudiante, a saber: (1) Pensamiento sistemático, creativo y crítico. (2) Comunicación significativa y creativa. (3) Interacción social efectiva. (4) Autoestima personal y cognoscitiva. (5) Conciencia ética. (6) Sensibilidad estética (7) Conciencia ambiental y salubrista. (8) Conciencia histórica y cívica. (9) Habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo. (10) Sentido de trascendencia.

Un aspecto importante de esta propuesta curricular es que es aplicable a un programa vocacional o profesional en virtud de que las competencias humanas generales se integran con las profesionales –observa Villarini (1997, pág. 6)- para originar un currículo de "desarrollo humano profesional". El CODHI es concebido como un "arte" que depende más de las habilidades humanas generales del profesional que de los conocimientos científicos y técnicos que posea el profesional. En las palabras de Villarini: *"Sin descuidar la enseñanza de un riguroso contenido científico y técnico, el currículo de desarrollo humano profesional busca fomentar el desarrollo de competencias profesionales generales que capaciten para una práctica autónoma y de excelencia y responsabilidad ética y social en el servicio.* (Villarini, 1997, pág. 6)."

Ciertamente, la utilización de esta propuesta curricular, con su opción por un *aprendizaje auténtico*¹⁰, en los planes de formación de formadores rurales constituye un excelente

⁹ Las funciones específicas que cumplen las competencias a partir de esta caracterización son: 1) movilizar y 2) coordinar una serie de recursos variados, cognitivos, afectivos, sociales, contextuales, etc., 3) tratar exitosamente las diferentes tareas que solicita una situación dada, y 4) verificar la pertinencia social de los resultados de los tratamientos efectuados en una situación. (Jonnaert, 2002, pág. 18).

¹⁰ Villarini define el aprendizaje auténtico de esta manera: *"En el aprendizaje auténtico el estudiante pasa por un proceso que: (1) parte de sus necesidades y capacidades; (2) asume*

instrumento teórico-metodológico, para un desarrollo curricular que promueva el desarrollo humano integral de la población estudiantil del medio rural latinoamericano.

La nueva ruralidad y la formación continua y educación a lo largo de la vida de los educadores/as rurales

Para garantizar la *sostenibilidad educativa rural* es imperativo un programa de formación continua para los educadores rurales, *"in situ"*, (formación en servicio), basado en una metodología de investigación-acción y centrado en una perspectiva de liderazgo comunitario, para que obtengan las competencias humanas y profesionales que les permitan conceptualizar críticamente su propia praxis educativa e integrarse como educadores sociales a la dinámica de la vida en las comunidades rurales. Desde esta visión, la formación continua entendida como una actitud permanente de actualización crítica de los conocimientos y competencias de la teoría y práctica educativa en general y pedagógica en particular, es indispensable que esté incorporada en los planes de formación de los y las educadores rurales.

Esta acción debe complementarse por una acción concertada de los Ministerios de Educación Pública y las Facultades de Educación de las Universidades Públicas y Estatales en acciones tales como:

- Formulación de un plan nacional de formación continua para los educadores rurales: MEP y universidades.
- Integración con otros profesionales de otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el medio rural.
- Estímulos profesionales y de formación en servicio (elevación de las competencias)

FCFD: Formación continua y educación lo largo de la vida

La adquisición de la cultura de la formación continua debe estar a la base de la formación de los y las docentes rurales. El mejoramiento continuo del docente rural debe ser una práctica permanente de los y las docentes rurales. En el Informe *"La educación encierra un tesoro"* se menciona el hecho de que el adelanto científico y tecnológico y la transformación del mundo productivo en términos de competitividad ha determinado que los saberes y las técnicas adquiridas en la formación inicial por cada individuo, pierden rápidamente vigencia, por lo que se constituye en un asunto de capital importancia la capacitación profesional permanente.

Empero la formación continua debe trascender la visión profesional y académica para incorporar un concepto de alcance mayor como lo es el de *educación a lo largo de la vida*. Esa trascendencia significa que el trabajo y los aprendizajes para realizarlo se combinan con una

los objetivos del proceso de enseñanza, al reconocer sus fortalezas y limitaciones con relación a los mismos; (3) se involucra en una actividad de estudio; (4) que lo lleva a interactuar con los otros educandos y educadores y (5) a tener una experiencia educativa. Cuando el estudiante (6) reflexiona sobre su experiencia, y se percata de que ya no es el mismo, de que ahora comprende o domina un aspecto nuevo de la realidad, que ha adquirido una capacidad o poder, se completa el proceso de aprendizaje y se promueve el desarrollo humano (Villarini, 1997, págs. 8-9) ."

formación a lo largo de las diversas etapas del individuo, considerando el ejercicio de una ciudadanía activa (Delors, et al., 1996, pág 113).

Los planes de formación docente para la educación rural deben enriquecerse de esta visión educativa e incorporar el concepto de educación a lo largo de la vida como un elemento central del proceso formativo de los y las docentes de todos los niveles y modalidades del subsistema educativo del mundo rural. Esto adquiere una significación especial al considerar los cambios e influencia que devienen de la sociedad del conocimiento, que trasciende a la cultura rural, según las tendencias de la nueva ruralidad.

Sólo con una acción formativa permanente los y las docentes rurales podrán enriquecer y fortalecer las competencias para el *desarrollo humano integral* de la mayoría de la población rural, y al mismo tiempo, transmitir a sus estudiantes esta visión para que sea asumida como uno de los aprendizajes más importantes en cualquiera de los niveles del sistema educativo o en cualquier experiencia de la educación no formal.

En síntesis consideramos que el concepto de educación a lo largo de la vida debe ser asimilado en la cultura pedagógica de los y las docentes rurales. En particular el sentido de que le confiera a cada persona la capacidad de dirigir su destino, y compartirlo con sus semejantes, en un mundo en que la aceleración del cambio en el marco de la mundialización tiende a modificar la relación entre los hombres y las mujeres con el espacio y el tiempo.

Educación intercultural para la diversidad sociocultural de los territorios rurales

Según lo hemos indicado anteriormente, la emergencia de nuevos patrones de vida que, los cambios socioculturales de la nueva ruralidad han provocado, representa uno de los aspectos neurálgicos que enfrenta la educación rural. En efecto, una de las más conspicuas tendencias de la nueva ruralidad bajo el enfoque territorial son las diversas manifestaciones de la multiculturalidad y la interculturalidad. Estos procesos de la visión social del enfoque territorial plantean, en efecto, uno de los retos educativos y pedagógicos cardinales en el mundo rural latinoamericano.

La especialista en educación intercultural Teresa Aguado (1991a) advierte que existe una tendencia a confundir ambos términos. Puntualiza que en los ámbitos de la educación, la sociología y la política se utilizan términos de manera indiscriminada que incorporan a la raíz «cultural» los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans». Con respecto al término *multicultural* Teresa Aguado (1991b) expresa que está referido al hecho de que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas vivan juntos en la misma sociedad, mientras que el término *intercultural* añade a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente, y son conscientes de su interdependencia¹¹.

¹¹ En respuesta a esta confusión de nociones señala que para superarla a finales de los setenta el Consejo de Europa planteó una definición para cada término. A este respecto apunta: "Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido.

En correspondencia con estas tendencias subraya el hecho de que el concepto de educación intercultural está referida a una tendencia reformadora de la práctica educativa y variada en sus metas: En consecuencia, responde a diversidad resultante de la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en una determinada sociedad.

FCFD: Interculturalismo y educación intercultural

Gil Jaurena (2002, pág. 15) define la **educación intercultural** como un “enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.” Con base en esta definición explica que se trata de un i) enfoque educativo en consiste en una manera de entender la educación como proceso continuo; ii) un enfoque holístico porque afecta todas las dimensiones de la educación (no sólo el currículum); iii) un enfoque inclusivo en tanto es una educación, no sólo de minorías étnicas o inmigrantes, sino de todos; iv) concibe la diversidad como un valor; v) persigue reformar la escuela para obtener una educación de calidad; y vi) tiene cuatro objetivos fundamentales: equidad, antirracismo, competencia intercultural, transformación social.

La educación rural debe atender específicamente la diversidad sociocultural y estructural de las regiones rurales en que conviven los grupos humanos étnicos diversos que integran esos espacios rurales. Por lo tanto, debe asumir una dimensión inclusiva, intercultural, de género y de acceso a las TIC's.

La formación docente de los docentes rurales debe contemplar estos aspectos para desarrollar una práctica educativa rural que responda a los retos de la nueva ruralidad.

- Importancia del fundamento intercultural y del enfoque pedagógico intercultural de los planes y programas de estudio.
- Tematización curricular de la riqueza y diversidad multicultural e intercultural.
- Educación con ejes transversales en valores socioculturales de los grupos étnicos que conviven en los espacios geográficos rurales.
- La formación docente debe poseer un fuerte componente formativo en el campo emergente de la educación intercultural para atender la diversidad sociocultural y étnica de las comunidades rurales.

Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad.

Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Aguado, 1991, citando a Leurin, 1987; el subrayado es nuestro).”

Participación organizada y democrática de la escuela rural con los diversos actores de la sociedad civil rural

Uno de los efectos negativos que el cambio de la nueva ruralidad ha traído consigo en las comunidades rurales es que éstas han mostrado un debilitamiento en las solidaridades colectivas, como resultado de la desintegración territorial y social. Esta tendencia se ha producido en muchos casos por los desplazamientos forzosos poblacionales por la violencia (como el caso de Colombia) o por los fenómenos naturales en algunos países latinoamericanos.

El nuevo modelo ha provocado nuevas formas de acceso a la tierra y ha mostrado un mayor protagonismo del crecimiento de capital en virtud de la incorporación de la propiedad financiera en el medio rural y en las actividades agropecuarias. Problemas de esta naturaleza producen un cambio importante en las demandas colectivas de lo rural que trascienden la tensión por la propiedad. La población rural en muchos casos reclama servicios básicos y mecanismo de participación (Pérez, 2000, pág. 22).

Para canalizar adecuadamente ante las instancias gubernamentales dichas demandas sociales se requiere de un alto grado de participación organizada por parte de la ciudadanía. Pero esto, a su vez, impone el reto de que la educación contribuya desarrollando la conciencia y las actitudes que favorezcan en el medio rural la **participación organizada y democrática de los diversos actores de la sociedad civil rural** (principalmente los actores educativos: estudiantes, educadores, padres, autoridades de los ministerios de educación pública, líderes comunales, etc.).

Esto implica que los currículos estén estrechamente vinculados y respondan a los principales objetivos estratégicos del desarrollo rural, en su particular condición histórica estructural y coyuntural. Por consiguiente, una rigurosa definición de la estrategia de acción para promover la participación ciudadana y de los diversos actores sociales de los territorios rurales debe considerar entre otros aspectos:

- La realidad histórico-estructural teniendo en cuenta aspectos tales como las dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales y medioambientales de los territorios rurales.
- Una visión concertada del cambio educativo (democrático) para las zonas rurales, tanto como reformas como innovaciones, que tome en cuenta los principales actores de la sociedad civil rural.
- Una fundamentación en un análisis a profundidad de las particularidades socioculturales de las zonas rurales de nuestros países: visión del mundo de los actores sociales, marcos de representación simbólica, procesos de construcción de significados socioculturales, principales patrones de la acción comunicativa, etc.

Sólo con el conocimiento de las particularidades estructurales de los territorios rurales adquiridos, mediante los precitados elementos de diagnóstico, podrá situarse una clara concepción del papel de los ciudadanos del territorio rural en la dinámica sociopolítica.

FCFD: Formación ciudadana y participación democrática

La formación ciudadana debe trascender la simple adquisición de conocimientos sobre temas cívicos. En esta dirección debe propiciar el desarrollo de una *moral cívica* (Cortina, 1999), una conciencia social solidaria y de habilidades y valores que permitan al estudiante participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país. Como lo expresa Adela Cortina construir una sociedad con vigor ético requiere de una formación en valores morales en los que se cree y deberían realizarse a través de la escuela, la familia, el grupo de edad y o los medios de comunicación (Cortina, 1999, pág. 95).

La centralidad de la formación ciudadana para la participación democrática está más que justificada en América Latina con una historia tan marcada por la violación al Estado de derecho y los principios democráticos. Esta formación implica, además, desarrollar su capacidad para la reflexión y el cuestionamiento de la realidad sociopolítica del medio rural y de la sociedad en su conjunto.

En consecuencia, es preciso incluir en los ejes temáticos de los planes de estudio de los educadores rurales una sólida formación en los temas relacionados con la formación ciudadana y la participación democrática de una perspectiva crítica y basada en la ética de la solidaridad social y sus formas de organización. Esto no sólo les capacitará para asumir los retos formativos de área curricular tan sensible sino para que participen activa y críticamente en el contexto rural en que ejercen su magisterio educativo.

Principales Hallazgos

1. NUEVA RURALIDAD Y TERRITORIO RURAL EN COSTA RICA: EL CONTEXTO ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL DE LAS ESCUELAS RURALES

El enfoque territorial de la Nueva Ruralidad concibe el territorio como un constructo social, un espacio geográfico donde tiene lugar una compleja trama de relaciones sociales condicionado por una determinada dotación de recursos naturales, ciertos modos de producción, consumo e intercambio, una red de instituciones y diversas formas de organización que le confieren cohesión sistémica a todos los elementos (Sepúlveda, et al., 2003, pág. 69).

El concepto de territorio rural, según Sepúlveda (2008), comprende cuatro dimensiones básicas que integran la dinámica que tiene lugar en ese espacio, como sistema territorial-social: **La dimensión económica, la dimensión ambiental, la dimensión social y la dimensión político-institucional**. De esta compleja trama de interrelaciones en un determinado territorio surge el sistema territorial nacional que, por su naturaleza compleja y diversa, posee un carácter multidimensional. De acuerdo con Sepúlveda son cuatro los ejes que articulan ese proceso multidimensional e intemporal: la equidad, la sostenibilidad, la competitividad y la gobernabilidad (Sepúlveda, et al., 2003, pág. 69).

La concepción de territorialidad rural se soporta en la revalorización del espacio rural y su geografía como una unidad de gestión que integra una nueva realidad económica multisectorial y dimensiones sociales, culturales y ambientales que superan las carencias presentes en las últimas décadas del medio rural en América Latina (Echeverri y Pilar, 2002, pág. 23). Costa Rica no es la excepción en las últimas décadas han tenido lugar en el medio rural cambios en esas dimensiones. En esta investigación se ha podido determinar mediante observaciones diversos aspectos de los cambios estructurales en los espacios territoriales en que están las escuelas rurales seleccionadas y que se constituyen en indicadores que perfilan el actual medio rural costarricense.

A modo de conclusión, destacaremos, algunos aspectos que se han encontrado como predominantes en los contextos rurales de las escuelas seleccionadas en esta investigación tomando en cuenta cuatro dimensiones: económica, sociocultural y sociopolítica y ambiental.

Dimensión económica

La dimensión económica está concebida para desarrollar la capacidad productiva y el potencial económico de los territorios rurales. La orientación de este proceso está orientado, fundamentalmente para generar bienes, servicios y riquezas necesarios para atender en el presente y el futuro las necesidades de los habitantes (Sepúlveda, 2008).

Se reconoce la importancia del trabajo conjunto de todos los sectores productivos (perspectiva multisectorial) para vincular actividades primarias con actividades propias del procesamiento y el comercio de productos finales todo en un marco de uso sostenible de los recursos naturales. Algunos aspectos se perfilan como indicadores del medio rural costarricense y que son

expresión de la nueva dinámica de los territorios rurales en los que tienen lugar los procesos educativos.

Uno que sobresale indiscutiblemente es la **diversificación y modernización del sector agropecuario**. En efecto, el **incremento de productos agrícolas no tradicionales** caracterizan los nuevos territorios rurales. Muchos de estos productos son de exportación y, como se puso de relieve en la caracterización de las comunidades rurales de las escuelas seleccionadas, representan un amplio abanico de productos que dinamizan la nueva economía de la nueva ruralidad costarricense. La multifuncionalidad de la economía es un rasgo de la nueva ruralidad que sin lugar a dudas está presente el medio rural costarricense.

Los cambios en la estructura ocupación del medio rural trae aparejados cambios en los niveles de ingreso familiar, y por ende, cambios en la estructura social y en la vida familiar. Esto es más que evidente en el medio rural costarricense. Del campesino y del peón agrícola, como principales actores sociales y económicos de los territorios rurales del mundo rural antiguo, han derivado una compleja estratificación de la estructura ocupacional como resultado de los cambios estructurales que han provocado la nueva ruralidad.

La incorporación de la mujer al mundo laboral es uno de los rasgos más importantes de la nueva ruralidad costarricense. En efecto, la diversificación agropecuaria y el incremento en general del sector servicios, y en particular de la actividad comercial, ha modificado el patrón tradicional ocupacional del medio rural en nuestro país. Esto ha producido un cambio en la demanda y oferta laboral que ha generado la incorporación de la mujer en los procesos económicos de los territorios rurales.

La modificación en los patrones de consumo del medio rural es quizá uno de los más significativos cambios económicos en los nuevos territorios rurales costarricenses. La población rural se ha ido incorporando cada vez más a la gran masa de consumidores (oferta económica) que tradicionalmente caracterizaba a la población urbana. Las tradicionales “pulperías” han dado paso a pequeños, medianos y grandes centros comerciales similares a los del medio urbano, especialmente en las localidades más cercanas a centros urbanos en las diversas regiones del país. Asimismo, la industria publicitaria en Costa Rica ha penetrado a través de los medios de comunicación de masa influyendo ostensiblemente los cambios de los patrones de consumo del medio rural.

No obstante, el deterioro y las malas condiciones de la infraestructura vial, es posible afirmar que la apertura de nuevas vías de acceso que han ampliado la red de carreteras en el país ha producido el acceso a los territorios rurales. Esto favorece el desarrollo de la industria turística. Las escuelas rurales seleccionadas tienen relativas facilidades de acceso por la presencia de la ampliación de la red vial en el medio rural.

Otro aspectos que caracteriza el medio rural del país es la introducción y expansión del turismo rural, particularmente en la región norte que comprende principalmente el territorio de la Provincia de Guanacaste y en general la Península de Nicoya. Dicha expansión conlleva la introducción de una **industria turística en expansión de vocación ecológica** y que introduce en esos territorios el uso de nuevas formas de tecnologías de la información y comunicación

(TIC'S), como lo es la INTERNET. Nuevas demandas educativas surgen en torno a este proceso por el carácter plurilingüístico inherente al turismo internacional y el desarrollo de profesiones y competencias en el campo de las TIC'S.

Dimensión sociocultural

Un rasgo característico que se percibe como una amenaza en el marco de la nueva ruralidad en Costa Rica es el peligro de la pérdida de la identidad cultural rural. Esto salta a la vista y se pudo determinar a través de las observaciones y la aplicación de los instrumentos en esta investigación. En efecto, el cambio pone de relieve una pérdida de valores que caracterizan la identidad rural y en los patrones y la composición de la vida social y cultural.

El entorno sociocultural de los territorios rurales pone en evidencia una problemática muy compleja que merece ser tomada muy en serio en las políticas educativas y curriculares en nuestro medio rural. Una que ocupa un lugar central es la pérdida de la valoración de la identidad rural. La irrupción de nuevos valores y de una cultura consumista son factores que condicionan la visión del mundo de las poblaciones rurales. Esto implica una revalorización de la cultura rural y un fuerte compromiso de rescate de las tradiciones y valores asociados a dicha cultura. Es esta una tarea que implica incidir en la construcción de significados por medio de un currículo focalizado en la pertinencia cultural y que promueva el desarrollo humano integral de los y las educandos en el marco de una visión sostenible del desarrollo.

Son ostensibles los cambios en los usos y costumbres con la introducción de los medios de comunicación que favorecen una cultura consumista basada en el "individualismo posesivo". Las observaciones realizadas en las escuelas rurales seleccionadas permitían, a simple vista, determinar en los útiles escolares, bolsos, mochilas, etc. de los y las escolares marcas y expresiones de la cultura foránea vinculada a la industria cinematográfica norteamericana para niños (p. ej. Disneylandia, Harry Potter, etc.). Es cada vez más claro el desplazamiento de la cultura local y regional por un proceso de aculturación y transculturación que indirectamente desvaloriza la cultura autóctona campesina del universo rural costarricense. **El papel de los medios de comunicación y las TIC'S en la configuración de nuevos patrones y la composición de la vida cultural** es un hecho que se pone de manifiesto en la misma cultura escolar de los territorios rurales.

A propósito de los cambios en las costumbres, una prueba inequívoca es el cambio que se manifiesta en la gastronomía que es desplazada por la presencia de restaurantes de comida rápida como Mc Donald y Burguer King, por ejemplos, que invaden el medio rural costarricense. La preferencia, resultado de la publicidad en los medios de comunicación, y la comercialización de esos productos ha **modificado los hábitos alimenticios de los y las estudiantes de las escuelas rurales**. Esto se pudo determinar en la investigación.

Los cambios mencionados se evidencian, al mismo tiempo, en la utilización de la población rural, en general, y la población escolar, en particular, de algunas **tecnologías de la información y la comunicación** como *laptops*, telefonía celular, INTERNET, etc. La invasión del proceso de globalización se pone de manifiesto con la creciente presencia de las TIC's en los territorios rurales costarricenses. Los medios de comunicación por medio de la utilización de

las tecnologías se constituyen en un muy poderoso instrumento que favorece un proceso de aculturación y transculturación que modifica los patrones culturales propios del medio rural. La hegemonía cultural resultante de este proceso se expresa en una **pérdida de los valores propios de la cultura rural y en una pérdida de la identidad particular de los territorios rurales.**

El consumismo, la sobrevaloración de los bienes materiales, los antivalores superfluos de la cultura foránea que promueven los medios de comunicación masivos, y otras diversas manifestaciones se constituyen en un poderoso influjo cultural con el que tiene que competir la escuela rural. Todo esto es la manifestación de la cultura neoliberal que se produce y reproduce por medio del capitalismo global. La **urbanización del medio rural** es, como bien lo señalan, los más destacados teóricos de la nueva ruralidad, un rasgo inequívoco que caracteriza las comunidades rurales costarricenses y que incide directamente en la cultura escolar de los centros educativos rurales del país.

La cuestión de fondo es: ¿responde la escuela rural con su currículo y sus prácticas educativas en una alternativa pedagógica rural frente a este proceso?, ¿se constituye la educación que reciben los y las estudiantes de las escuelas rurales en una alternativa contrahegemónica a la hegemonía neoliberal que envuelve en forma espiral a los territorios rurales?

Las nuevas ocupaciones en el medio rural costarricense requieren de la adquisición de **nuevas competencias laborales.** La demanda laboral incide directamente en la cultura de las comunidades rurales. Un ejemplo de esto es la demanda de competencias que requieren las TIC's y la industria turística rural. Otro no menos importante es el **conocimiento de las competencias lingüísticas** del inglés que se ha vuelto un requisito indispensable para satisfacer las ofertas laborales en esos campos y que se manifiestan en forma creciente en los territorios rurales.

Otro aspecto que merece ser destacado del contexto en que se desenvuelve la escuela rural es el **cambio en la vida familiar de las comunidades rurales.** La **incorporación de la mujer a la población económicamente activa conlleva cambios en la dinámica familiar.** La visión tradicional de la familia en el contexto de la estructura patriarcal propia de las comunidades rurales costarricenses tiende a cambiar de manera creciente. La **elevación de la escolaridad de la mujer en el medio rural** ha producido una participación mayor, como se ha podido evidenciar en esta investigación, en las escuelas rurales. Ahora la mujer, como madre de escolares, asume un papel más protagónico en la vida escolar y en la formación de sus hijos e hijas, como lo veremos más adelante.

Los cambios en la vida familiar ponen de manifiesto el fenómeno de la violencia intrafamiliar. La familia nuclear coexiste con otros modelos familiares, al igual que las zonas urbanas. Es preciso insistir en una **formación en valores familiares que curricularmente considere estos cambios en los patrones de la vida familiar en los territorios rurales.**

Es importante destacar, asimismo, que los territorios rurales no han escapado a la violencia social típica de las zonas urbanas. La inseguridad ciudadana se manifiesta también en grado considerable en dichos territorios y en algunas regiones se agudiza con la presencia del crimen

organizado vinculado a la producción y distribución de drogas. Muchas escuelas rurales del país al igual que las urbanas parecen centros de reclusión ante la necesidad de enjear sus alrededores para evitar la intromisión de la violencia social y la venta de drogas.

Finalmente, hay que destacar otro aspecto significativo de cambio sociocultural en los territorios rurales que es la **pérdida de la supremacía religiosa de la Iglesia Católica en las poblaciones rurales**. Ciertamente, el catolicismo (aunque sigue siendo mayoritario) ha perdido su exclusivo protagonismo en la sociedad civil rural ante la proliferación de iglesias evangélicas de distintas denominaciones.

En fin los territorios rurales presentan una manifestación diversa y compleja de cambios que exigen una respuesta educativa por parte del Ministerio de Educación Pública en cuanto a la política educativa y la política curricular. Máxime cuando nuestro Sistema Educativo adolece de una visión descentralizada que responda en forma particular, mediante su política educativa, a los territorios rurales. Este es un enorme desafío que enfrenta la sociedad costarricense, y particularmente, la sociedad rural de este país para establecer un proceso real de desarrollo humano y sostenible en los territorios rurales.

Sociopolíticos

Quizá el principal cambio que ha experimentado el medio rural costarricense es el que tiene que ver con los **cambios en la naturaleza, composición y dinámica social y política de la sociedad civil rural**. La estructuración del sistema económico a raíz de los cambios en los modos de producción, la emergencia de nuevos agentes productivos, la irrupción de las TIC'S, la presencia de nuevas organizaciones sociales, la presencia de nuevos actores sociales, el papel de las asociaciones de desarrollo, las ONG's, etc., son una expresión de los cambios experimentados en la sociedad civil rural.

La gobernabilidad y la participación ciudadana son dos aspectos centrales del actual estado de la sociedad civil rural. Un medio fundamental para canalizar políticamente la participación ciudadana es el **ordenamiento territorial**. El éxito de las políticas de ordenamiento territorial es, sin lugar a dudas, la participación ciudadana para la superación de la resistencia a los cambios que ese proceso conlleva. Una efectiva participación ciudadana favorece el consenso alrededor de los cambios que se pretenda llevar adelante; la opinión y la promoción de las acciones de la ciudadanía son fundamentales para alcanzar beneficios concretos para sus territorios (Sepúlveda, 2008, pág. 86). En este proceso la escuela rural debe desempeñar un papel protagónico. En consecuencia, **es preciso formar educadores rurales conscientes de esta problemática y con las competencias necesarias para asumir este importante papel como agente de cambio rural.**

Por otra parte, el **rescate y la promoción de la cultura rural** es un requisito indispensable para enfrentar los cambios culturales que atenten contra la identidad propia de los territorios rurales en Costa Rica. Como observa Portilla (2003, pág. 2, citado en Sepúlveda, 2008, pág. 26), la cultura incluye *"... todas las prácticas e instituciones dedicadas a la producción, administración, renovación y reestructuración del sentido y los sistemas simbólicos humanos. Esta no sólo representa la vida material, sino que la amalgama, produce sentido, la reelabora y*

puede imaginar nuevas estructuras...". En esta dirección el papel de las escuelas rurales adquiere una particular importancia por constituirse en los principales centros de formación de los y las futuras ciudadanos y ciudadanas de los territorios rurales.

Un cambio ostensible que se percibe en las comunidades rurales de las escuelas seleccionadas es un **papel protagónico creciente de la ciudadanía**, en cuanto a los **estilos de liderazgo político**. Ya no son los curas, los maestros, los líderes comunales los exclusivos actores sociales y políticos centrales en las comunidades rurales. Es una tarea primordial en la promoción de la futura participación de la ciudadanía rural es **el conocimiento del entorno social y político de los territorios rurales, esto requiere de cambios curriculares** cuyas orientaciones curriculares estén centradas en la consecución de este vital objetivo, para emprender cambios que favorezcan el fortalecimiento de la identidad de las regiones y comunidades rurales.

El desarrollo de la identidad territorial radica como lo expresa Sepúlveda: *"... la posibilidad de convertir los rasgos identitarios en insumos para la generación de procesos de desarrollo que suponen un mayor nivel de sostenibilidad y compromiso por parte de los pobladores. De forma más concreta, la identidad territorial permite encontrar rasgos importantes, relacionados con el territorio y su población, que pueden facilitar el direccionamiento de una estrategia de desarrollo (2008, pág. 30).*

Actores socio educativos

Maestros y maestras rurales

Si comparamos la situación de la educación rural de principio de los años noventa con la **situación actual notamos evidentes cambios que se reflejan en un mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas que viven en estas zonas.**

La preparación formal universitaria de los docentes ha mejorado en gran medida, el número de aspirantes es mínimo, en zonas rurales encontramos frecuentemente docentes con licenciaturas y maestrías. Este fenómeno aunque es multicausal, está muy ligado a la aparición de las Universidades Privadas que se han trasladado a diferentes zonas rurales a ofrecer sus planes de estudio. Esto ha provocado que el Servicio Civil deba escoger a sus docentes en propiedad con la más alta titulación, y la mayor parte de estos concursos son resueltos a favor de docentes capacitados en Universidades Privadas.

Se puede inferir que, el creciente número de mujeres que trabajan en escuelas rurales, obedecen a diversos factores: una mayor inserción de la mujer en el mundo del trabajo, el mejoramiento de la red vial y el acceso a la compra de medios de transporte como carros y motos.

El aislamiento en el que vivía el docente rural ha ido cambiando, hay una mayor comunicación entre los docentes del mismo circuito escolar, promovido por el MEP, que los ha autorizado a planear en conjunto, principalmente a los maestros unidocentes, esta posibilidad permite que cada maestro o en parejas planeen una asignatura para todos los grados,

definiendo los objetivos específicos y planteando las actividades detalladamente, las que luego se reparten entre todos los docentes.

El uso de la computadora, Internet, los teléfonos celulares se han convertido en medios de comunicación eficiente que le permiten solucionar problemas en menor tiempo del que hubiera utilizado hace diez años. **La mayoría de los docentes consideran como el principal apoyo para el desarrollo de las lecciones, el scanner, la fotocopidora, e Internet.** El desarrollo de las habilidades computacionales se ha convertido en una obligación para los maestros y maestras ya que el Ministerio de Educación exige el envío de reportes por ese medio.

Padres y madres de familia

La participación de los padres de familia en la escuela rural se ha ido fortaleciendo, no solamente llegan a buscar los resultados de las evaluaciones, sino que se han incorporado a las Juntas de Educación, el Patronato Escolar, y en algunos casos participan del Plan Institucional que debe de realizar el maestro-director como una de las tareas administrativas a su cargo.

No solamente aportan dinero, en la medida de sus posibilidades, sino también trabajo, como limpiar el terreno de la escuela, sembrar hortalizas y ayudan a los maestros con algunas tareas específicas.

La gran mayoría de los padres y madres de familia valoran muy positivamente la educación que reciben sus hijos y el desempeño de los docentes en general. En algún caso que esto no fuera así, toman medidas como, no mandar a sus hijos a la escuela hasta que se solucione el problema detectado, hecho que se pudo comprobar, en una de las escuelas visitadas, que no pudo ser parte de la investigación.

La urgencia que se les enseñe a los niños y niñas inglés y computación es un reclamo en todas las escuelas visitadas, se reconoce como una necesidad para la educación de sus hijos que tienen que competir en el colegio con estudiantes que dominan más esta lengua, y luego también para tener trabajos mejor remunerados, ya que las comunidades tiene mucha relación con turistas extranjeros que llegan a disfrutar de las bellezas naturales, como así también para trabajar en las empresas transnacionales como mano de obra más calificada.

En algunas de las escuelas visitadas los niños y niñas reciben becas del estado, pero no en la cantidad necesaria, hay instituciones en las que ninguna familia recibe este beneficio, tal vez porque los maestros no conocen los mecanismos eficientes para lograrlo. Los padres y madres de familia profesan diferentes credos, pero en la escuela no parece ser esto un inconveniente, hay un respeto a la diversidad, y los maestros y maestras enfatizan más los valores universales en su práctica pedagógica, que los credos religiosos.

La mayor diferencia que se nota en el comportamiento de padres y madres de familia con respecto a la tarea de los maestros en los últimos años **es el empoderamiento de ellos con respecto a los derechos que tienen sus hijos**, la sumisión a lo que representaba la figura del maestro, muy frecuente en otros tiempos, hoy prácticamente ha desaparecido, y los docentes

se sienten temerosos de sancionar algún estudiante por mala conducta, o reprobarlos por temor al enojo de los padres de familia.

La Escuela Unidocente y Dirección I:

El funcionamiento de las escuelas rurales ha cambiado drásticamente en los últimos años, las horas de asistencia a clase en las escuelas rurales ha aumentado considerablemente, cuando existía el horario alterno, prácticamente los niños recibían tres horas de lecciones de 7 a 10.30 a.m. tres grados, y de 11 a 1.30 a.m. los restantes. En la actualidad el horario ampliado hace que los niños permanezcan de 7 a.m. a 1.30 p.m, lo que ha ayudado a mejorar la calidad de la educación impartida.

No solamente se ha aumentado las horas de clases sino también la cantidad de materias que se imparten tratando de aumentarse las horas de materias especiales que durante muchos años no se impartieron.

Estos y otros cambios han estado amparados a un aumento en la inversión educativa como porcentaje del PIB, el cual pasó del 3,8% en 1990 a 5,8% en el 2008. Por mandato constitucional el porcentaje que se debe destinar a educación es del 6%, sin embargo, esa cifra aún no se ha logrado alcanzar.

Se ha implementado la inclusión de un maestro de apoyo en las escuelas unidocentes con numerosa matrícula, los dos maestros tienen a cargo varios grados, aunque en el Director se recargan las tareas administrativas. No se utiliza el término bidocente para estas escuelas porque se quiere conservar la figura de escuela unidocente con todas sus características.

Los Programas de Estudio vigentes, según información brindada por el MEP (División de Desarrollo Curricular), datan de 2005, “momento en que se actualizan los contenidos y se fortalece la columna de los Procedimientos y la de los Valores y Actitudes, para que los docentes canalicen su accionar pedagógico en dos vertientes claramente establecidas: la rigurosidad académica y la formación en los principios éticos y morales, que son propios de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, de la sexualidad humana, del entorno natural y del sistema democrático, en una cultura de paz”.

Los maestros reconocen la introducción del tema de los valores con más fuerza, ya que tiene que incorporarlos al planeamiento, aunque no notan grandes cambios en los contenidos.

Según datos del Ministerio de Educación (2007) la cobertura en el Ciclo Materno Infantil Grupo Interactivo II alcanzó un 43,0% y en el Ciclo de Transición alcanzó un 77,5%.

Si bien en las zonas visitadas no se alcanzan esos porcentajes, la mitad de las visitadas lo tienen y en otras se estaba gestionando para el año siguiente.

Desde 1988 la Fundación Omar Dengo, a través del Programa de informática Educativa, ha realizado grandes esfuerzos para dotar a las escuelas de computadoras, y capacitar a los

maestros en el uso de las mismas. Todavía las zonas rurales distan mucho de tener este servicio como se da en las zonas urbanas.

En las visitas realizadas se comprobó que los estudiantes utilizan las computadoras sobre todo para jugar, ya que muchas veces las maestras no les pueden enseñar a utilizarlas, y al no tener acceso a Internet, la utilizan como máquina de escribir.

Esta situación se ve reafirmada por lo que en diagnósticos realizados y recopilados por el " I Informe del Estado de la Educación, (2005) se consignó que "el programa carece de una adecuada integración al proceso educativo".

El reconocimiento de la importancia del idioma inglés en una sociedad globalizada, ha provocado que en algunas escuelas rurales se enseñe ese idioma, el que es muy solicitado por los padres y madres de familia ya que es indispensable para que los estudiantes tengan un buen desempeño en el Colegio, más aún cuando ellos tienen que competir con los jóvenes de las escuelas centrales que han recibido clases de inglés durante cinco o seis años.

Se nota en general una disminución de la matrícula escolar, cada vez ingresan menos niños a primer grado, comparándolos con los que terminan sexto. Escuelas Direcciones 1, en poco tiempo pasaran a ser unidocentes, por esta causa. En todas las escuelas se encontró como material de apoyo al trabajo unidocente las fichas elaboradas por PROMECE, las que ya tienen veinte años de confeccionadas, y los libros de Santillana que en algunos casos son comprados por la escuela y se le prestan a los estudiantes todos los años.

El comedor escolar es uno de los grandes logros en las escuelas rurales, ya que brindan un apoyo muy importante a las familias de escasos recursos, por la incorporación en la dieta de los niños y niñas de frutas, verduras, carne, un menú balanceado, en algunas escuelas les brindan sólo el almuerzo en otras también incorporan una merienda. Unido a la importancia de la alimentación, los docentes deben incorporar normas de urbanismo a la hora de comer, y hábitos como lavarse las manos antes de comer, cepillarse los dientes luego de hacerlo.

La modernización pedagógica que se logra ver en las escuelas rurales, el impacto de los medios de comunicación, han influenciado la conducta de los estudiantes rurales, los que, en su mayoría, han superado la timidez que los caracterizaba, responden con mucha fluidez a las preguntas formuladas, realizan verdaderos interrogatorios a las personas que los visitan, participan en concursos de artes plásticas, canto, deportes, varios campeones cantonales son niños de las escuelas visitadas, superan en las ferias científicas su participación distrital y han llegado a la feria cantonal.

El ambiente que se crea en la mayoría de las escuelas rurales hace que los niños lleguen antes de las siete de la mañana y no quieran irse cuando terminan las clases. Se quedan en el aula, en el patio jugando, o acompañan a la maestra que se queda después de clases para realizar algunas tareas docentes. Algunos de los niños venían de escuelas centrales y manifiestan que prefieren la escuela rural, porque el trato de la maestra y compañeros es muy diferente al de las escuelas centrales.

El impacto de la globalización se hace patente en el aula rural, la mayoría de los niños tienen sus útiles escolares de última moda, los bultos, las meriendas que compran son las mismas bolsitas de snacks que se pueden comprar en cualquier pulpería de la ciudad.

La población extranjera que asisten a las escuelas visitadas son nicaragüenses, muy pocos, si se considera que algunos de los cantones visitados son los que mayor cantidad de migrantes reciben, los maestros no desarrollan estrategia de acogida para estos niños, niegan que haya discriminación por parte de ellos, aunque algunos reconocen que son discriminados por los otros niños.

Es muy importante para la formación de los futuros docentes, que en los Planes de Estudio se tenga en cuenta, los cambios que han ocurrido en la ruralidad y la manera en la que hay que trabajar en las zonas rurales, ya que la mayoría de las escuelas de Costa Rica son de este tipo.

Relación escuela – comunidad

La participación de la comunidad educativa en los ámbitos relacionados con el quehacer de la escuela o centro educativo, busca influir en la toma de decisiones en miras a propiciar transformaciones que permitan mejorar la calidad de la educación. La participación de la comunidad de la que hablamos, es la participación informada y voluntaria de todas las voces tradicionalmente silenciadas; la de las mujeres, la de los jóvenes, adolescentes, niños y niñas incluyendo a todas aquellas personas que tienen diferentes capacidades y a aquellos grupos que están en situación de riesgo. Participación en cualquier asunto que les concierna directa o indirectamente.

La participación debe ser un valor que abarque todos los programas y se produzca en todos los escenarios desde el hogar, la comunidad, el centro educativo, al gobierno, desde el nivel local al nivel internacional. En este sentido la educación rural impulsa como uno de sus principios fundamentales la promoción de la participación de todos los escenarios y grupos organizados en las comunidades. Sin embargo, las experiencias de participación de las comunidades son aún limitadas en cantidad y calidad; aunque, existe, cada vez más, un marcado interés por promoverlas.

En las escuelas visitadas se pudo constatar que hay pequeños pero fuertes grupos de apoyo a las escuelas. Su presencia es muy valorada desde el punto de vista del docente y su aporte es innegable. Hay que aclarar, que no todos los padres y las madres tienen igual anuencia a participar. Algunos, por lo general no muestran señales de interesarse por colaborar, sobre todo, cuando son invitados a eventos que organiza la escuela extraescolarmente, como son los turnos, los bingos, las jornadas de trabajo colectivo, entre otros. Por lo general, siempre es un **pequeño grupo el que colabora**.

De otro lado, no se registran **programas o proyectos que vinculen escuela comunidad**. La comunidad educativa tiene presencia en el centro de educación, en tareas de apoyo, que no son decisorias o estructurales. Y en algunos casos, participan sin tener toda la información necesaria. La participación informada desde la **perspectiva de desarrollo rural**, es muy importante.

La importancia de la **educación de adultos**, es un tema que no se ha posicionado en el imaginario de los docentes contactados. La riqueza de las metodologías y experiencias de la **educación no formal**, no tienen espacio para permear a la educación formal. No se establece el vínculo que puede constituirse desde una educación a la otra. Es muy posible que se esté visualizando sólo como un espacio para aumentar los ingresos salariales del docente a cargo y no como una importante oportunidad **de fortalecer las capacidades locales** de las personas en la comunidad.

La **escuela en la comunidad rural debe ser el centro sociocultural** que concentre los intereses de los habitantes no solo alrededor de las celebraciones como el día de la madre, fechas patrias y otros, sino que debe ser el centro desde el cual se impulsan procesos de capacitación y germinación de proyectos productivos que generen nuevas **perspectivas productivas, de pensamiento, de gestión, de organización** entre otros aspectos. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) ofrece cursos en una amplia modalidad temática, pero tiene como condición que la comunidad se organice y establezca los listados con todos los datos de las personas interesadas, que se disponga de un local o lugar seguro y que reúna las condiciones para desarrollar los encuentros de las capacitaciones.

En muchas comunidades, la escuela podría reunir este tipo de condiciones, pero se requiere que la junta de educación y el docente a cargo realicen una serie de gestiones y que estén de acuerdo por supuesto a que esto suceda. Es claro, que este tipo de acciones puede llegar a significar una recarga en las tareas que asume el o la maestra, pero también es claro, que si no hay disposición a asumirlo se estará desarrollando una educación que no responde a las necesidades y características que tiene la educación rural. Es muy importante tener en cuenta la capacidad de gestión de las personas de la comunidad y delegar en ellos y en sus organizaciones, tareas y actividades que respalden el trabajo comunitario que desde la escuela se impulsa.

Las condiciones y tecnología instalada con que cuenta un centro educativo tiene un sin fin de potencialidades en la medida en que se abra espacio a la creatividad y a la participación organizada y responsable de las organizaciones de jóvenes, de madres, de mujeres, de adolescentes, de deportistas, entre otros. Planear cine – foros, eventos deportivos, conferencias, charlas, talleres, cursos, capacitaciones, además de las actividades que tradicionalmente se celebran por calendario obligatorio de las oficinas centrales del Ministerio de Educación, sería una manera de abrir también las posibilidades al fortalecimiento de la organización y la participación de una comunidad rural desde la escuela.

En la actualidad ningún docente se atrevería a discutir sobre la necesidad de realizar acciones de coordinación que relacionen la escuela primaria con la secundaria. Este momento de transición es de suma importancia y se constituye en un aspecto de riesgo a la hora de analizar los diferentes factores que contribuyen a la exclusión tan importante que se genera en la población estudiantil a la hora de cambiar de ciclo. Sin embargo, no se han establecido mecanismos que acompañen este importante momento. No es que no se reconozca la importancia de hacerlo, por parte de los docentes con quienes se conversó sobre el tema, es que sencillamente, no se adelantan acciones en este sentido.

Un importante aspecto a destacar, es el hecho de que las escuelas y en general, los centros educativos que se encuentran bajo **la influencia de las transnacionales**, se ven profundamente impactadas por las directrices de las empresas, es decir, se encuentran como cooptadas, por así decirlo, la empresa o transnacional influye en forma directa y visible en la dinámica de las escuelas.

A manera de ilustración podemos citar algunas situaciones sobre esta afirmación. La primera, es que las empresas fumigan los cultivos con las comunidades que se encuentran insertas en medio. Las personas han perdido toda la capacidad de asombro y de reacción frente a este hecho. Al lado de los caminos se encuentran letreros que dicen en español que las fumigaciones son peligrosas y que pueden afectar seriamente la salud; pero nadie las lee.

Se observaron personas viajando en bicicleta por los caminos donde se esparcía el veneno, madres con sus niños recién nacidos en los portales de las casas, niños jugando en los patios, y por supuesto en sus aulas de clase, mientras, las avionetas volaban sobre las plantaciones. Luego, al preguntar sobre si están conscientes del peligro que esto significa, manifestaron que lo que la avioneta tira al aire, sirve de abono para la tierra y para que los cultivos crezcan sanos. En estas comunidades están ausentes las mascotas, las huertas, los patios, por orden de la empresa empleadora y dueña de los terrenos.

Una segunda situación a la que podemos hacer referencia es la que nos comenta un niño de quinto año de una de las escuelas visitadas al referirse al comportamiento que hay que tener en la vecindad para que no echen a su padre de la empresa. Si algún miembro de la familia, presenta problemas en la comunidad, la empresa puede decidir interrumpir el contrato al empleado por este motivo. Los niños y niñas conocen de esta situación y se comportan de tal manera, que no haya queja de ellos. Se entran a la casa temprano, no se pelean en público, intentan portarse decorosamente y van a la celebración religiosa en las horas establecidas.

Pero cuando las comunidades están fuera del **perímetro de influencia de las empresas** y son dueñas del terreno en el cual habitan, se observa otra dinámica.

En lo referente a las **escuelas indígenas** este equipo de trabajo no tuvo la oportunidad de visitar ninguna en el periodo establecido para el trabajo de campo, debido a inconvenientes locales, (huelga de las madres en protesta al maltrato a los niños y niñas indígenas por parte de una maestra de preescolar ajena a la comunidad) Si bien es importante destacar, que esta temática es toda una investigación en sí misma y que merece un análisis más detallado y específico en cuanto a sus características y particularidades.

Si nos detenemos a pensar por qué existe reticencia de parte de los padres y madres a participar, podríamos partir del supuesto de que ellos consideran que en los centros educativos está todo decidido sin su opinión o desde una tenue representación basada en la asistencia y participación en los órganos formales del centro (las juntas de educación o juntas administrativas, principalmente). De ahí que el abstencionismo de muchas familias, influye negativamente en la vida democrática de las escuelas y colegios.

Otra percepción es la de que, los padres y madres llegan a la escuela a fiscalizar la labor del docente. Nada más alejado de la realidad, la participación de las familias no tiene por qué poner en peligro la profesionalidad de los docentes, sino que muy al contrario, la puede confirmar, incentivar o favorecer; supone todo un estímulo de superación profesional.

Parte de este escollo puede atenuarse ante la lógica que Perrenoud (2005) plantea sobre la necesidad de contactar con los problemas de un modo común, desde cada uno de los sectores implicados en la educación. Él lo explica a través del concepto de *partenariado*, referido al proceso mediante el que los colectivos, el de familias en este caso, asumen la colaboración desde el convencimiento mutuo, uniéndose cultura familiar, cultura comunitaria y cultura escolar.

Para que las familias sean *partenaires*, los intereses deben converger en los objetivos educativos, en las responsabilidades para la intervención conjunta y la adopción de responsabilidades por parte de cada persona o colectivo. Martínez (2005: 39) nos recuerda que uno de los mayores obstáculos para que docentes y familias se constituyan como *partenaires*, es el hecho de “decidir quiénes son los responsables, quién colabora con quién, ya que no son realmente iguales. Se pueden aceptar intereses distintos, problemas comunes o zonas de conflicto potencial, definir los objetivos en el tiempo, repartir de forma realista las zonas de intervención y las modalidades de regulación de las actividades”.

La gestión administrativa de la escuela rural

La escuela rural es una institución educativa que tiene como base, las relaciones, el medio y la cultura rurales y una de sus características principales es que cuenta con una **estructura organizativa heterogénea y muy particular**, nos estamos refiriendo al modelo multigrado. En cuanto a la administración, el docente rural, debe atender tanto la solicitud de información actualizada que en forma permanente es solicitada por parte de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, por parte de organismos adjuntos como FONABE, IMAS, ONGs, como de personas de la comunidad, padres y madres de familia y al mismo tiempo atender las lecciones.

Hay que dejar claro, que la escuela rural por lo general es unidocente o Dirección I. Y que este tipo de escuelas tienen un significativo **recargo de funciones** en lo relativo a las **funciones administrativas** al mismo que tiempo que deben dar lecciones, en menor cantidad, si se compara con las lecciones que dan sus compañeros de centro, pero que en alguna medida dispersan la atención y sobre todo la permanencia del docente en el centro educativo.

Un docente rural debe atender temas como el peso, la nutrición, el pago de salarios a la persona que funciona en la cocina, la afiliación al seguro social, atención a los padres y madres, elaborar proyección de matrícula, gráficos de matrícula actual, de pobreza extrema, listados de becas, expedientes de cada estudiante, cartas de traslados, gráficos de adolescentes madres, estudiantes con extraedad, repitentes, coordinar con la junta de educación, para citar solo algunas de las actividades que atiende en un día normal. Y además dar las lecciones.

La **gestión de recursos** adicionales es otra de las funciones importantes que asume el o la docente de una escuela rural. Más adelante se verá cómo los fondos y recursos asignados son limitados frente a las necesidades que se deben atender en materia de alimentación, material didáctico y mantenimiento y/o ampliación de la infraestructura.

No está de más aclarar que, en todas las escuelas visitadas los comedores escolares funcionan bien, por no decir que muy bien. La totalidad de los niños y niñas de las escuelas asisten al comedor, aunque el presupuesto que asigna el Ministerio no incluye a los de preescolar, éstos asisten sin discriminación alguna, alcanzando una cobertura total.

Una tendencia que merece especial atención en las escuelas rurales es la llamada “**desconcentración**” de la gestión local. Estos aspectos no implican la “**descentralización**” de las decisiones políticas sustantivas, definiciones que se quedan concentradas aún en las altas autoridades centrales, dejando con frecuencia en las comunidades la responsabilidad solo de generar los recursos para el funcionamiento de las escuelas. Estas políticas que implican “desconcentración” sin recursos suficientes, ni traslado de decisiones políticas medulares, afectan especialmente a la escuela rural y unidocente que, debido a su ubicación, lejos de los centros de poder, tiene mayores problemas de acceso a los recursos.

Finalmente habría que destacar la importancia de la participación en todas las actividades organizadas por el centro educativo, única o casi exclusivamente de las madres de familia. Aunque en las entrevistas realizadas, manifestaron que trabajan, de alguna manera se las arreglan para ayudar en las huertas, llevar y recoger los niños y niñas, apoyar a la docente, participar en las reuniones a las cuales se les convoca de improviso como las que tuvieron con el equipo de investigación, y en las que se realizan de acuerdo al calendario, y en general, para participar en forma activa y significativa en la organización de la vida escolar.

A MANERA DE RECOMENDACIONES

Partiendo del análisis de la experiencia y de los resultados obtenidos a partir de la información recolectada por los diferentes grupos de participantes, se incluyen las siguientes recomendaciones que tienen que ver con la perspectiva curricular para la formación de formadores y recomendaciones en materia de gestión escolar, didáctica y curricular.

Recomendaciones para la DER:

- Se requiere estar atentos a la revisión de investigaciones que reportes en forma sistemática los cambios estructurales, socioculturales y medioambientales de las regiones rurales de nuestro país, y que reporten las características particulares de los estudiantes y su entorno sociocultural.
- Se requiere gestionar fondos para el desarrollo de un proyecto interuniversitario en el marco del cual, se pueda generar un observatorio de educación rural que tome en cuenta la lectura del mundo rural en Centro América y el Caribe.
- Se deben establecer condiciones igualitarias y equitativas para desarrollar un programa conjunto tendente a un análisis sistemático y sostenido de la educación rural costarricense que se traduzca en propuestas de cambio concretos.
- Establecer en una o varias escuelas rurales, estrategias metodológicas en el ámbito organizativo, administrativo, pedagógico entre otros, que contribuyan a desarrollar las características y condiciones de una auténtica pedagogía rural. Esta propuesta pedagógica estará basada en la teoría de aprendizaje significativo, constructivista, en el desarrollo humano Integral y la pertinencia cultural, el multiculturalismo y la interculturalidad, desde una perspectiva crítica. Esta propuesta posibilitará la apertura de un espacio para las prácticas de los estudiantes de la DER a modo de escuela laboratorio.
- La formación de formadores rurales debe responder a sus necesidades específicas y a sus diversas particularidades estructurales y socioculturales. Debe realizarse garantizando condiciones adecuadas de infraestructura, equipamiento, presencia regular de los equipos de formación, desarrollo organizacional, de gestión y de desarrollo de sus planes de formación en estrecha vinculación con el medio rural.
- La formación de los educadores rurales deben establecerse las condiciones de posibilidad (capacidad instalada) que garanticen su éxito: infraestructura, equipamiento, presencia regular de los equipos de formación, desarrollo organizacional, de gestión y de desarrollo de sus planes de formación en estrecha vinculación con el medio rural.
- En los referentes conceptuales de los diferentes planes de estudio de la DER, se debe tomar en cuenta la reconceptualización del medio rural bajo el enfoque territorial, que apunta a los cambios que han tenido lugar en ese medio. Estos cambios, se caracterizan fundamentalmente por la nueva naturaleza de las relaciones sociales, socioculturales, socioeconómicas. Este aspecto se constituye como central para situar una nueva visión educativa para el medio rural que tome en consideración dichas transformaciones estructurales.

- Los cambios en la conformación de la sociedad civil rural imponen una nueva caracterización y práctica social de la ciudadanía en el medio rural.
- No se nota un incremento importante en los proyectos de alfabetización en el área rural, también hay que tomar en cuenta la tendencia creciente de la población de adultos mayores. Preparación de docentes en esta área.

Recomendaciones para MEP:

- El Estado debe formular y asumir una visión integral e integrada de la política educativa nacional que, al mismo tiempo, establezca de manera diferenciada la formulación de una política educativa específica para el medio rural vinculada a esos planes de desarrollo.
- Se hace necesario el diseño, la formulación y la ejecución de la política educativa para el medio rural debe realizarse con la participación organizada y democrática de los diversos actores de la sociedad civil rural (principalmente los actores educativos).
- Para la formulación de la política educativa en el medio rural, debe articularse conceptualmente a los desarrollos teóricos más importantes que dan cuenta del desarrollo rural en los ámbitos internacional, regional (centroamericano) y de cada país en particular, tales como la teoría de la *nueva ruralidad*, los nuevos enfoques agroecológicos, las propuestas de desarrollo de los organismos regionales (PNUD, CEPAL, OEA, etc.), las declaraciones mundiales sobre la educación y las de las cumbres presidenciales sobre educación
- El MEP debería liderar la articulación de un sistema nacional para el desarrollo rural que promueva estratégicamente su desarrollo desde una perspectiva integral, convocando a las instancias públicas y privadas que tienen relación con el tema.
- Las universidades y el MEP deben promover espacios para la participación democrática de la sociedad civil rural, del sector público y privado de una manera concertada, de las asociaciones de desarrollo comunal, de los movimientos sociales y grupos sociales populares.
- Se deben articular las fuerzas (MEP, MAG, IDA, ONGs, Universidades y otros sectores) para la promoción del papel protagónico del sector educación rural en los esfuerzos por materializar el desarrollo rural.
- Las prácticas educativas que se implementen en el subsistema educativo formal del medio rural deben complementarse con una estrategia de acción de educación no formal centrada principalmente en campañas de alfabetización desde el enfoque del desarrollo humano integral.
- Ante la diversidad cultural étnica que caracteriza la realidad rural latinoamericana, la educación rural debe atender específicamente la diversidad sociocultural y estructural de las regiones rurales en que conviven los grupos humanos étnicos diversos que integran esos espacios regionales. Por lo tanto, debe asumir una dimensión inclusiva, multicultural (y por lo tanto, intercultural), de género y de acceso a las TIC's.
- La solicitud de la gente de las comunidades es muy sentida en la solicitud de incluir la enseñanza del inglés en la primaria de todas las escuelas de zonas rurales.

Recomendaciones generales:

- Para garantizar un logro real del desarrollo educativo en los medios rurales es preciso la creación y articulación de un sistema nacional para el desarrollo rural que promueva estratégicamente su desarrollo desde una perspectiva integral.

El Estado debe formular y asumir una visión integral e integrada de la política educativa nacional que, al mismo tiempo, establezca de manera diferenciada la formulación de una política educativa específica para el medio rural vinculada a esos planes de desarrollo. Es decir, que la educación y la política educativa, debe ser un tema de Estado y no de gobiernos o partidos gobernantes. El diseño, la formulación y la ejecución de la política educativa para el medio rural debe realizarse con la participación organizada y democrática de los diversos actores de la sociedad civil rural (principalmente los actores educativos).

- La educación rural en su dimensión teórica y práctica debe carácter integral e incluyente que considere los aspectos y situaciones más sensibles tales como el analfabetismo, la exclusión de género, de minorías étnicas, la exclusión tecnológica, la exclusión social y la exclusión de los beneficios de la política cultural oficial de las zonas rurales.
- Es un imperativo establecer una *sostenibilidad educativa*, entendida como el desarrollo continuo de un conjunto de acciones educativas para alcanzar mejores niveles de desarrollo humano.
- Las prácticas educativas que se implementen en el medio rural, deben complementarse con una estrategia de acción de educación no formal incluyendo la dimensión multicultural (y por lo tanto, intercultural), así como aspectos de género y de acceso a las TIC's.

Y finalmente...

La pedagogía es un acto educativo que se da en un contexto institucionalizado. En Costa Rica existe una política educativa específica para el medio rural, no se visibilizan sus particularidades, singularidades. Se hace urgente avanzar en la sistematización rigurosa y metódica de experiencias educativas en zonas rurales, ir viendo cuáles aspectos y conceptos deben ser revisados, analizados y construidos, generar estrategias y metodologías para la mediación pedagógica, con productos didácticos, una evaluación exclusiva y adecuada al medio, y una vez, que todo se haya madurado, vaya configurando una expresión concretizada en la institucionalización.

Por ahora, podemos afirmar que, existe una práctica educativa rural, uno de los retos más importantes es sistematizar la pertinencia cultural del currículo para la zona rural, igualmente las experiencias concretas en el medio indígena, en el rural disperso, concentrado, y ofrecer opciones de atención.

La Pedagogía rural es una asignatura pendiente. Se deben desarrollar las condiciones de posibilidad para desarrollarla y sistematizarla. Esta práctica educativa rural, que todos identificamos y vivimos desde hace años, requiere ser pensada, reflexionada y sistematizada, entonces es posible que tengamos un camino de inicio hacia una pedagogía rural. Mientras

tanto, se deben ir sistematizando y aportando insumos para la reflexión de la realidad, generar análisis con sus participantes que sea la base epistemológica a la pedagogía rural.

La experiencia acumulada por la DER y los aspectos analizados en este estudio exploratorio ponen de relieve la urgente necesidad de desarrollar un proyecto central orientado a sistematizar y proponer, como un proceso de construcción teórico práctico, una pedagogía rural costarricense: Esta acción requiere de un análisis interdisciplinario, intercultural y socio político del conjunto de relaciones educativas que configuran la práctica educativa rural en general, tomando en consideración sus particularidades socioculturales y regionales. Esto posibilitará la construcción de un modelo pedagógico rural para el medio educativo rural costarricense.

Donde hay un conjunto de relaciones económicas se genera una visión de mundo, las relaciones que se construyen en el mundo rural están signadas por las relaciones de producción de un elemento que existirá siempre, como son los bienes de consumo alimentario. De ahí que aunque las tecnologías hayan realizado un impacto tremendo en las relaciones, lo rural sigue existiendo. Y seguirá ahí. La nueva dinámica económica con la presencia de las transnacionales, el impacto de los nuevos conocimientos y los efectos de la globalización y la planetarización van configurando un nuevo universo en el mundo rural, con similitudes con el medio urbano, pero con particularidades que lo hacen diferente.

No hay que perder de vista que, la presencia de nuevas formas de producción transnacionalizadas (la palma africana de naturaleza agroindustrial) generan nuevas condiciones de vida sociocultural para las poblaciones como una suerte de enclave cultural que envuelve las comunidades y por ende las prácticas educativas en el medio rural costarricense y pone de relieve la naturaleza diversa y compleja que se constituye en un reto para la construcción de políticas educativas y de una pedagogía rural.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado Odina, M^a Teresa (1991a). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M^a Carmen Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid, Dykinson.

Aguado Odina, M^a Teresa (1991b). En *Lecturas de pedagogía diferencial*. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. (Coord. Ma. del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson, www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/eintercultural.rtf

Albanesi, Roxana y Preda, Graciela (2007). “El enfoque territorial como propuesta de intervención para el desarrollo. Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana”. En: *La enseñanza del desarrollo rural. Enfoques y perspectivas*.

Baquedano, Manuel (1999). “¿Planetarización o globalización?” En *Revista del Sur*. No. 89 - Marzo 1999 (http://www.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/).

Cortina, Adela (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona. Galaxia. Gutemberg

Echeverri P., Rafael y Pilar R., María (2002). *Nueva ruralidad. Visión del territorio en América Latina*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. San José, Costa Rica. IICA.

Giarracca, Norma (comp.) 2001. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires, CLACSO.

Gil Jaurena, Inés. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Trabajo de investigación (inédito).

González González, M^a Teresa y Escudero Muñoz, Juan Manuel (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona, Editorial Humanitas.

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) (Marzo, 2000). “Nueva Ruralidad. El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de una Nueva Lectura de la Ruralidad”. Serie: Documentos Conceptuales. Desarrollo Rural Sostenible, CIDER, Panamá,

Jonnaert, Ph. (2002). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Montreal, UQÀM, Québec.

Kay Cristóbal (2007) *Estudios-Rurales-en-LA-* –Institute of Social Studies, La Haya www.scribd.com/doc/54407981/

Llambí Insua, Luis y Pérez Correa, Edelmira (2007). *Nuevas ruralidades y viejos campesinismos*. En: *Agenda para una nueva sociología rural Latinoamericana*. Colombia, Cuadernos Des. Rural, Bogotá.

Magendzo, Abraham (1986). "Currículo y cultura en América Latina". Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Méndez Puga, Ana María (2003). "Formación de educadores (as) y educación rural: Reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica". En revista Digital de Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año1, Nº Julio 2003. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Mendoza, Carmen Cecilia (2004). "Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas". En Reenseñanza. Vol. 9-2004. pág. 178.

M.E.P. (2009). Orientaciones Curriculares Nacionales. Dirección de Desarrollo Curricular.

Miranda Camacho, Guillermo (2006). "Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa". En: *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, Nº. 111-112. 2006.

Niño Carrillo, Lucy A. (2001). "Estrategias de desarrollo rural para una nueva ruralidad" (Conferencia Inaugural), en VV. AA. La nueva ruralidad en América Latina.

Peralta Espinosa, M. Victoria (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Chile, Editorial Andrés Bello.

Pérez Antonio, José María Caballero (FAO-Banco Mundial) (2003). "La Nueva Ruralidad en Europa y su Interés para América Latina".

Pérez Correa E. et al (ed) (2001). *Memorias del Seminario Internacional La Nueva Ruralidad en América Latina (Dos volúmenes)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Estudios Ambientales y Sociales.

Solís Araya, Clara (2001). "El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad". En E. Pérez Correa et al (ed) (2001). *Memorias del Seminario Internacional La Nueva Ruralidad en América Latina (Dos volúmenes)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Estudios Ambientales y Sociales.

Orlando Plaza (1998). *Desarrollo rural: Enfoques y métodos alternativos*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Perrenoud, Philippe (2005) *Competencias docentes Suite 101*. net <http://www.suite101.net/content/competencias-docentes-a13973#ixzz1XPN9Hs5d>.

Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J.F. Editores (1999) *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*

Solís Araya, Clara (2001). "El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad". En E. Pérez Correa et al (Ed.) (2001). *Memorias del Seminario Internacional La*

Nueva Ruralidad en América Latina (Dos volúmenes), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Estudios Ambientales y Sociales.

Sepúlveda S., et al (2008). Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación. San José, Costa Rica. IICA

Sepúlveda S., Sergio Rodríguez, A., Echeverri, R. & Portilla, M. (2003). El enfoque territorial del desarrollo rural. San José, Costa Rica. IICA.

Tejo, Pedro (2000). "La pobreza rural una preocupación permanente en el pensamiento de la CEPAL", en Serie de Desarrollo Productivo. Chile, CEPAL, Naciones Unidas.

Teubal, Miguel (2001). "Globalización y una nueva ruralidad en América Latina".

Villarini Jusino, Ángel (1997). "El currículo orientado al desarrollo humano integral". San Juan, P.R. Biblioteca del Pensamiento Crítico.

ANEXOS

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA CON LOS INSTRUMENTOS APLICADOS EN LAS ESCUELAS RURALES

INSTRUMENTO PARA GRUPO FOCAL CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE ESCUELA RURAL

I ÁREA PEDAGÓGICA

Percepción de los padres y madres de familia con respecto a la educación que reciben sus hijos

Pregunta 1: ¿Cómo le gustaría que le enseñen a sus hijos e hijas?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Conciencia de los padres respecto a la necesidad de que la enseñanza tome en consideración los cambios socioculturales y económicos en la comunidad en donde está ubicada la escuela.
- Conciencia de la necesidad de educar en valores.
- Desarrollo de actitudes de socialización tendentes a la adquisición de valores de solidaridad, espíritu comunitario, valoración de la cultura campesina, de identidad de los aspectos socioculturales que caracterizan la comunidad, etc.
- Valoración de la cultura rural específica de la comunidad en que viven.
- Formación moral en valores religiosos (católicos, evangélicos).
- Percepción del rol personal y social en término de género (respeto a la igualdad de género, cultura machista, etc.).
- Nuevas destrezas, conocimientos y competencias para enfrentar los cambios que han tenido lugar en la comunidad rural.
- Un conocimiento más práctico que teórico, más teórico que práctico, o teórico-práctico.
- Con la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias acordes con las nuevas escalas de calificación de la nueva estructura laboral de la comunidad o región rural en que vive la familia.

B. Aspectos teóricos fundamentales para el análisis de interpretación de las respuestas:

- Percepción del contexto o campo social (conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas, como referente, que hace posible el intercambio y le confiere sus mayores significados) y su relación con el centro escolar.
- Percepción del imaginario social.
- Vinculación, interés, información sobre los cambios en la comunidad rural y la región de acuerdo con las tendencias de la nueva ruralidad.
- Percepción de los cambios según las tendencias de la nueva ruralidad.
- Capacidad de entender los significados que se producen en la interacción con la realidad física y la realidad social.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Dimensión semiótica de la percepción de la realidad social y sus fenómenos (carácter constructivista y polisémico de la construcción de significados).
- Contexto como situación relacional (Pérez Gómez, 1999: 67)
- Carácter constructivista y polisémico de la construcción de significados (Pérez Gómez, 1999: 64-68)

Pregunta 2: ¿Qué temas no deberían faltar en los programas de estudio?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Cambios económicos (cambios en la producción agrícola (tipos de productos, diversificación agrícola, tecnificación en la producción agropecuaria), en la producción agropecuaria, intensificación de la actividad comercial, etc.).
- Cambios ecológicos contaminación (general, de ríos, mantos acuíferos, deforestación, impacto de la urbanización, etc.).
- Valores morales para evitar problemas sociales (prostitución, drogadicción, alcoholismo, violencia doméstica y otros problemas sociales).
- Valores familiares (convivencia armónica, respeto, tolerancia, comunicación, etc.).
- Valores para la vida social (tolerancia, solidaridad social, respeto a las opiniones ajenas, etc.).
- Valores cívicos y participación ciudadana y comunal.
- Temas religiosos.
- Desarrollo de adquisición de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).
- Historia de la comunidad (origen, colonización, tradiciones, usos, costumbres, ordenamiento territorial, desarrollo espacial, principales cambios económicos, sociales y culturales, etc.).

B. Aspectos teóricos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Percepción del papel del centro educativo y del o la docente en la formación de sus hijas e hijos.
- Interés por la formación moral de sus hijos e hijas (valores sobre la vida familiar, la formación en valores, etc.)
- Percepción de los padres acerca papel del centro educativo y del o la docente en la formación ciudadana.
- Valoración de la identidad sociocultural de la comunidad y de la región como contenidos curriculares (pertinencia sociocultural del currículo) en la formación.
- Percepción y valoración de la formación religiosa en sus hijos e hijas.

- Percepción y valoración del medio ambiente natural de la comunidad y la región como contenidos curriculares en la formación.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Pertinencia sociocultural del currículo en la educación rural.
- Problemática social de las comunidades rurales.
- Cambios socioculturales en el mundo rural.
- Problemática ambiental del mundo rural.

Pregunta 3: Asiste a las reuniones de la escuela Sí () No () ¿Porqué? ¿Cuántas se hacen al año?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Valoración de su papel como padre o madre de familia en la educación de sus hijos e hijas.
- Valoración y grado de participación en las actividades escolares.
- Grado de participación que promueve el centro educativo a los padres de los y las estudiantes.

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Percepción de la importancia de la participación en la formación de sus hijos (as).
- Percepción de la importancia del papel del centro educativo en la comunidad.
- Promoción del centro escolar para la participación de padres de familia.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Participación de los padres de familia en el centro educativo rural.

Pregunta 4: ¿Ha notado cambios en el funcionamiento de la escuela en los últimos años? Compare si tiene hijos o hijas mayores, los cambios que han ocurrido.

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Mejoramiento de la infraestructura escolar rural.
- Mejoramiento en la dotación de equipamiento y suministro de material didáctico.
- Condiciones sanitarias (servicios de cloacas, letrinas, suministro de agua, etc.)
- Condiciones de espacio (hacinamiento, espacio reducido, etc.).

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Cambios significativos en la infraestructura rural como parte de las políticas educativas para las escuelas rurales.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Las políticas educativas y el mejoramiento de la infraestructura escolar rural.

Pregunta 5: ¿Qué es lo positivo que más le reconoce usted a la maestra o maestro?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Dominio de la materia que imparte.
- Calidad humana en el trato a los y las estudiantes.
- Atención adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Trato y relación con los padres de familia.
- Vinculación y participación con las organizaciones sociales de la comunidad.
- Sensibilidad y conciencia de la problemática social de la comunidad.
- Interés y promoción para que la escuela se vincule con la comunidad.

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Valoración del papel docente en la formación de sus hijos (as).
- Preocupación por la formación de sus hijos (as).
- Percepción de la participación de los docentes en la vida de la comunidad.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Mejoramiento cualitativo de la formación del y la docente rural.

Pregunta 6: ¿Por qué y para qué estudian sus hijos o hijas en esta escuela?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Superación personal de los hijos (as).
- Mejoramiento de la situación económica familiar.
- Mejoramiento como ser humano.

- Para que sea un (a) buen (a) ciudadano (a).

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Percepción del papel de la educación en el desarrollo humano de sus hijos (as).
- Percepción del papel del papel socializador de la escuela.
- Conciencia del papel de la educación como un factor de movilidad social ascendente para sus hijos (as).

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Expectativas educativas de los padres respecto de la formación de sus hijos (as) en las escuelas rurales.

Pregunta 8: ¿Por qué le gusta esta escuela? Si no le gusta ¿Por qué no?

(Relacionar con las preguntas N° 1, 4 y 5)

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Pregunta 9: ¿Está satisfecha con la educación que recibe su hijo o hija en la institución educativa? Sí () No () ¿Por qué?

(Relacionar con las preguntas N° 4 y 5)

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

Mismos ítems de las preguntas N° 4 y 5

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

Mismos ítems de las preguntas N° 4 y 5

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Mismos ítems de las preguntas N° 4 y 5

Pregunta 10: ¿Qué recomendaciones daría usted para mejorar la educación que reciben su hija o hijo en esta escuela?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

(Mismos ítems que las preguntas N° 1 y 4.)

- Conciencia de los padres respecto a la necesidad de que la enseñanza tome en consideración los cambios socioculturales y económicos en la comunidad en donde está ubicada la escuela.
- Conciencia de la necesidad de educar en valores.
- Desarrollo de actitudes de socialización tendentes a la adquisición de valores de solidaridad, espíritu comunitario, valoración de la cultura campesina, de identidad de los aspectos socioculturales que caracterizan la comunidad, etc.
- Valoración de la cultura rural específica de la comunidad en que viven.
- Formación moral en valores religiosos (católicos, evangélicos).
- Percepción del rol personal y social en término de género (respeto a la igualdad de género, cultura machista, etc.).
- Nuevas destrezas, conocimientos y competencias para enfrentar los cambios que han tenido lugar en la comunidad rural.
- Un conocimiento más práctico que teórico, más teórico que práctico, o teórico-práctico.
- Con la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias acordes con las nuevas escalas de calificación de la nueva estructura laboral de la comunidad o región rural en que vive la familia.
- Mejoramiento de la infraestructura escolar rural.
- Mejoramiento en la dotación de equipamiento y suministro de material didáctico.
- Condiciones sanitarias (servicios de cloacas, letrinas, suministro de agua, etc.)
- Condiciones de espacio (hacinamiento, espacio reducido, etc.).

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

(Mismos ítems que las preguntas N° 1 y 4.)

- Percepción del contexto o campo social (conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas, como referente, que hace posible el intercambio y le confiere sus mayores significados) y su relación con el centro escolar.
- Percepción del imaginario social.

- Vinculación, interés, información sobre los cambios en la comunidad rural y la región de acuerdo con las tendencias de la nueva ruralidad.
- Percepción de los cambios según las tendencias de la nueva ruralidad.
- Capacidad de entender los significados que se producen en la interacción con la realidad física y la realidad social.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

(Mismos ítems que las preguntas N° 1 y 4.)

- Cambios significativos en la infraestructura rural como parte de las políticas educativas para las escuelas rurales.

Pregunta 11: ¿Tienen sus hijas o hijos posibilidades de continuar sus estudios en la secundaria? Si () No () ¿Por qué?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Capacidad económica familiar para sufragar el estudio.
- Interés de los padres por la educación de sus hijos (as).

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Causas que impiden la completación de los Ciclos Lectivos Obligatorios en las Escuelas Rurales.
- Análisis comparativo por regiones.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Cumplimiento de los Ciclos Lectivos Obligatorios en las regiones rurales seleccionadas.

Del área Participación y Organización

Pregunta 12: ¿Cuál es su participación en esta escuela?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Pregunta 13: ¿Qué temas se tocan cuando hay reuniones de padres y de madres?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Pregunta 14: ¿Le gustaría que la tuvieran en cuenta a la hora de elegir los temas?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Pregunta 15: ¿Qué le gustaría cambiar en la escuela?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Infraestructura escolar (aspectos específicos).
- Mejora de la calidad docente y formativa.
- Métodos de enseñanza.
- Contenidos más pertinentes con el entorno rural.

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Pregunta 16: ¿Qué organizaciones existen en la comunidad y en cuál usted participa?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Interés de los padres por participar en la vida de la comunidad.
- Tipos de organizaciones (clasificarlas).

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Análisis de los tipos de organizaciones comunales (sindicatos agrícolas, cooperativas, movimientos sociales, organizaciones religiosas, organizaciones políticas, organizaciones comunales, etc.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo`

- Participación ciudadana.
- Presencia de organizaciones en las comunidades rurales.

Pregunta 17: ¿Recibe su hijo o hija beca o alguna ayuda que sea fundamental para permanecer en la escuela? Si () No ()

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

- Tipo de beca, institución que la brinda.

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

- Dimensionar la ayuda a estudiantes rurales. Comparar con algunos datos nacionales.

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

- Subsidios a la educación rural.

Pregunta 18: ¿En los últimos diez años, los ingresos familiares provienen de la misma fuente? Si () No () ¿Cuál es ésta?

A. Dimensiones analíticas-interpretativas específicas por considerar en las respuestas:

B. Aspectos fundamentales para el análisis de interpretación por considerar en la interpretación de las respuestas:

C. Encuadre teórico para el análisis interpretativo

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Rural
 Proyecto “La Pedagogía Rural a la luz del Siglo XXI”

INSTRUMENTO PARA OBSERVACIÓN EN AULA UNIDOCENTE

Nombre _____ de _____ la
 Escuela _____

Nombre _____ de _____ la
 Comunidad _____

Horario _____ con _____ que trabaja la institución educativa

Número de niños _____ y niñas en el aula

Observa algún niño o niña con extraedad: Si () No () Cuántos _____

Cuántos estudiantes se observan por cada nivel

Nivel	Niños	Niñas	Total
Primer grado			
Segundo grado			
Tercer grado			
Cuarto grado			
Quinto grado			
Sexto grado			

¿Trabajan estudiantes de diferentes edades y niveles juntos en el mismo grupo? Si ()
 No ()

¿Hay alguna niña en estado de embarazo? Si () No () Cuántas _____

Estado, distribución y uso de los espacios del centro educativo:

Factor	Bueno	Regular	Malo	Comentario
Iluminación				
Ventilación				

	Si	No	Estado	Comentario
Hay suficientes pupitres para cada estudiante				
Los muebles se adecuan al modelo permiten el trabajo en grupos y en forma independiente				
El espacio físico es adecuado al número de estudiantes que se atiende				
Tienen acceso fácil los estudiantes a los rincones educativos				

Cuáles grupos están ubicados más cerca del escritorio del docente

Tipo de relación que se genera entre los niños y las niñas y el docente

A qué grupo el docente le dedica más tiempo

Se muestran las niñas y niños independientes a la hora de realizar las actividades planificadas

--

Circulan libremente las niñas y los niños por el aula

Circulan libremente el documento de planeamiento por el aula (observar si hay tareas extraclase planteadas)

Existe un diálogo efectivo en el aula (es decir, las niñas y niños toman a veces la palabra, cuando el docente está hablando)

El docente interrumpe su labor para realizar tareas administrativas

Las y los niños copian en sus cuadernos los textos de las fichas o de los textos

Cómo corrige el docente en los cuadernos (con frases de aliento, con sellos, con grandes x, entre otros.

Cuales son los artículos que llevan las niñas y niños para su merienda

Cuáles son los tipos de cuaderno y de bulto, cartuchera, lapices de colores, lapiceros etc., que se utilizan en las escuelas rurales

Croquis del aula

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL
PROYECTO “PEDAGOGIA RURAL A LA LUZ DEL SIGLO XXI”

INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA CON DOCENTES DE ESCUELAS RURALES

Fecha de realización de la entrevista _____

Nombre de la escuela _____

Grado en el que imparte lecciones _____

Años de trabajar en la escuela _____

Grados académicos obtenidos y Universidad que otorga _____

Vive en la comunidad donde está ubicada la escuela Si () No ()

Hay casa del maestro en esta comunidad Si () No () En qué estado se encuentra

¿Cuánto tiempo debe utilizar en el desplazamiento desde la casa a la escuela y cómo lo hace?

Del área pedagógica

¿Cuáles son los principales aspectos que toma en cuenta a la hora de planear?

¿Cuáles estrategias metodológicas consideran que le arrojan mejores resultados?

¿Qué le toma más tiempo hacer?

¿Qué se le dificulta más?

¿Cuál de las tareas le gusta más hacer?

¿En que invierte más tiempo, en la realización de tareas administrativas o pedagógicas?

¿De qué manera enlaza lo local con lo nacional en materia de currículo?

¿Quién es la persona o figura que más le ayuda en la preparación de sus lecciones?

¿Cuál es la particularidad de la escuela unidocente?

¿Desde su opinión, cree que existe una pedagogía rural?

De todo lo que los niños y niñas aprenden, ¿qué considera usted, que les sirve para su vida diaria en esta comunidad?

¿Desde su opinión, cuáles contenidos incluiría y cuáles eliminaría de los programas de estudios?

¿Considera que han existido cambios sustanciales en el planteamiento curricular emanado del MEP, en relación a los planes de estudio, reglamentación de juntas y patronatos, relación familia comunidad, normas de evaluación etc.?

¿Cuáles materiales le hacen falta para realizar innovaciones y proyectos en su quehacer educativo? ¿Cómo los llevaría a cabo si tuviera esos recursos?

Del área de Gestión y Administración

¿Cuál es su participación en el PI?

¿Cuáles áreas son las que más se desarrollan en el PI?

--

¿A quién acude cuando tiene que buscar solución a un problema administrativo o financiero?

¿Cuál es el apoyo que recibe de parte de padres y de madres para realizar este trabajo? (Junta de Educación y Patronato)

¿Cuáles serían sus necesidades de capacitación en esta área?

Del área familiar

¿En qué forma le gustaría que la familia participara de sus clases?

¿Cómo deberían apoyar las madres y padres a sus hijos hoy?

¿Cuál es la familia tipo de esta comunidad?

¿Cuál es su relación con esta comunidad?

Del área sociocultural

¿Cuáles estrategias utiliza para integrar las diferentes culturas que confluyen en su aula?

¿Cuáles son los principales cambios que usted identifica que han ocurrido en la comunidad, referente al área económica?

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Rural
Proyecto “*La Pedagogía Rural a la luz del Siglo XXI*”

INSTRUMENTO PARA OBSERVACIÓN EN LA COMUNIDAD RURAL

Nombre _____ de _____ la
Comunidad _____

Distrito _____ Cantón _____ Provincia _____
—

Forma de llegar a la comunidad

Horario y frecuencia del servicio de transporte público

Servicio de taxi y forma de contrato (por horas, por distancia, por número de pasajeros)

Número aproximado de casas

Servicios con los que cuenta

Organizaciones que tiene presencia en la comunidad

Organizaciones comunales con presencia en la comunidad

--

Actividades Económicas

Croquis de la comunidad

--

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Rural
Proyecto “*La Pedagogía Rural a la luz del Siglo XXI*”

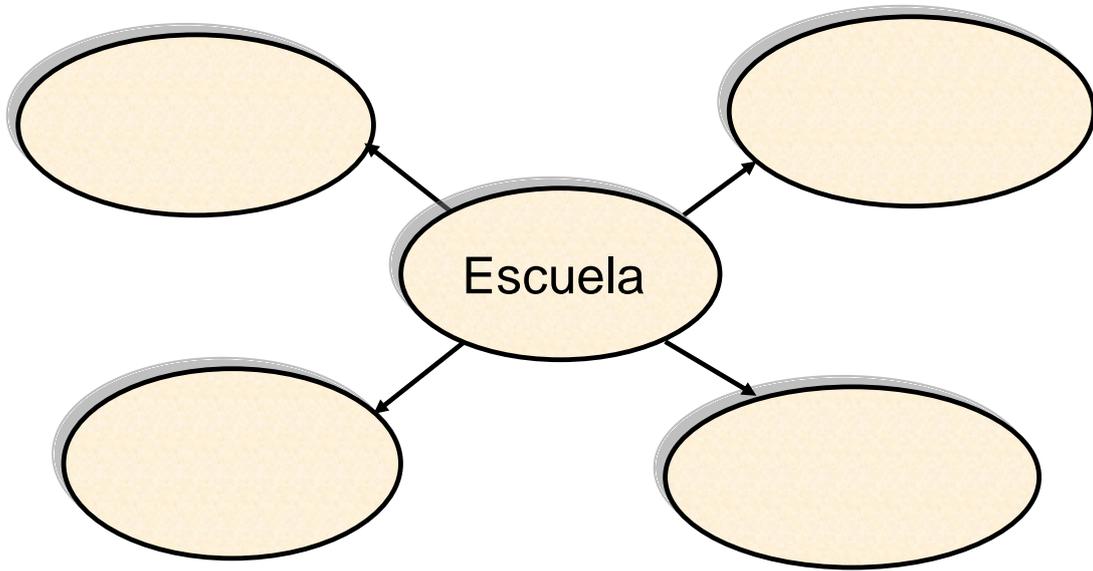
INSTRUMENTO PARA TRABAJO CON ESTUDIANTES DE I CICLO DE ESCUELA UNIDOCENTE

Nombre de la Escuela _____

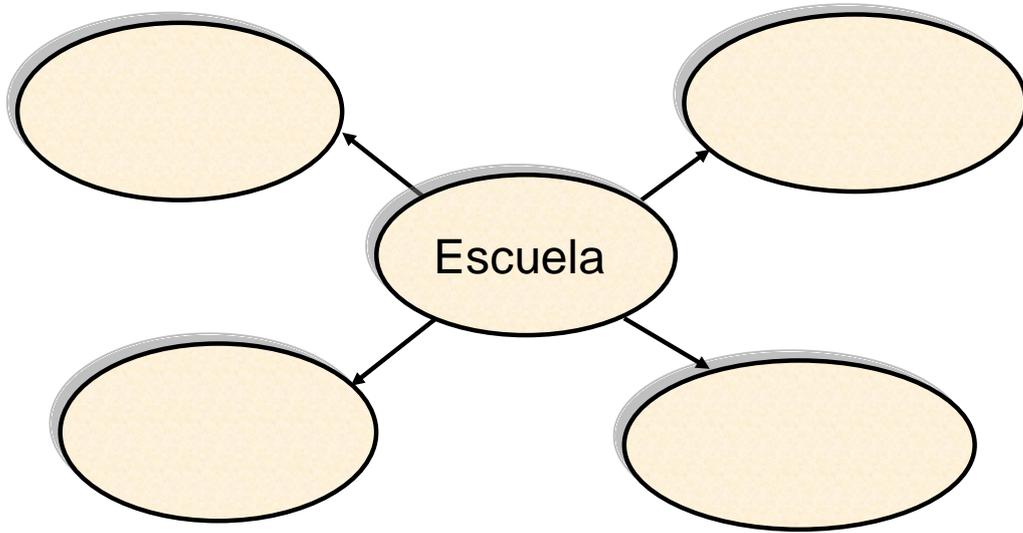
Nombre de la Comunidad _____

Grado en que estudia _____

¿Qué es lo que más me gusta de la escuela?



¿Qué es lo que no me gusta de la escuela?



Dibuja el grupo de compañeros y a tu maestra o maestro

INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA CON ESTUDIANTES (II Ciclo) ESCUELA UNIDOCENTE

Categoría: Pedagógica: Cómo se aprende hoy

Fecha de realización de la entrevista _____

Nombre de la escuela _____

Edad del niño o niña _____

Sexo Femenino () Masculino ()

Cuánto tiempo hace que estudia en esta escuela

Cuánto tiempo invierte en llegar hasta la escuela

¿Cómo llega a la escuela?

Cuál es el horario de clases que recibe

De estas materias ¿cuáles le gustan más y por qué?

Y ¿cuáles le gustan menos y por qué?

Qué es lo que más le gusta hacer en la escuela

Qué es lo que menos le gusta hacer en la escuela

Qué le gustaría que le enseñaran en la escuela, además de lo que ya le enseñan (sanar animales, vacunarlos, cuidados de las plantas, nadar, pescar, dibujar, cantar, etc. estas pistas son para el entrevistador, por si no se le ocurre nada al estudiante)

Qué cosa le pedirías a tu maestra o maestro que nunca cambie

Qué te gustaría que cambie tu maestra o maestro

¿Cómo comienza y cómo termina la clase?

¿Qué actividades escolares hacen fuera del aula?

¿De qué manera estudia y hace las tareas? (Quién le acompaña, qué útiles y materiales tiene, en cuál lugar de la casa se hace)

Si quieres, dibuja cómo ves el aula de clase

**INSTRUMENTO PARA GRUPO FOCAL CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA
DE ESCUELA RURAL**

Fecha de realización de la entrevista _____

Nombre de la escuela _____

Grado en el que estudian su (s) hijo (s) o Hija (s) _____

Parentesco con las niñas o niños que asisten a esta escuela _____

Del área Pedagógica

¿Cómo le gustaría que le enseñen a sus hijos e hijas?

¿Qué temas no deberían faltar en los programas de estudio?

Asiste a las reuniones de la escuela Si () No () ¿Por qué? ¿Cuántas se hacen al año?

¿Ha notado cambios en el funcionamiento de la escuela en los últimos años? Compare si tiene hijos o hijas mayores, los cambios que han ocurrido.

¿Qué es lo positivo que más le reconoce usted a la maestra o maestro?

¿Ha tenido alguna vez la visita del maestro o maestra en su casa? Si () No () Por qué razón

¿Cómo le gustaría que le enseñen a sus hijos e hijas?

--

¿Por qué y para qué estudian sus hijos o hijas en esta escuela?

¿Por qué le gusta esta escuela? Si no le gusta ¿Por qué no?

¿Está satisfecha con la educación que recibe su hijo o hija en la institución educativa?
Sí () No () ¿Por qué?

¿Qué recomendaciones daría usted para mejorar la educación que reciben su hija o hijo en esta escuela?

¿Tienen sus hijas o hijos posibilidades de continuar sus estudios en la secundaria?
Si () No () ¿Por qué?

Del área Participación y Organización

¿Cuál es su participación en esta escuela?

¿Qué temas se tocan cuando hay reuniones de padres y de madres?

¿Le gustaría que la tuvieran en cuenta a la hora de elegir los temas?

¿Qué le gustaría cambiar en la escuela?

¿Qué organizaciones existen en la comunidad y en cuál usted participa?

¿Recibe su hijo o hija beca o alguna ayuda que sea fundamental para permanecer en la escuela? Si () No ()

¿En los últimos diez años, los ingresos familiares provienen de la misma fuente? Si () No () ¿Cuál es esta?

METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE CANTONES COMUNIDADES Y CENTROS EDUCATIVOS RURALES

I. CARACTERIZACIÓN DE LOS CANTONES RURALES SELECCIONADOS

Encargados (as):

Fecha de conclusión:

Producto:

OBJETIVO ESPECÍFICO:

1º Realizar una caracterización socio-estructural general de los cantones rurales seleccionados según la tipología establecida.

ACTIVIDADES:

1.1. Exposición sistemática de los criterios de clasificación y representatividad de la tipología de los cantones rurales establecida

1.2. Criterios y justificación de los cantones rurales seleccionados

1.3. Indicadores socio-estructurales de los cantones rurales seleccionados

Metodología de análisis de los cantones rurales seleccionados según la tipología establecida realidad educativa

**1.3. Indicadores socio-estructurales de los cantones rurales seleccionados
(Se extraerán de fuentes documentales e institucionales)**

- **Aspectos generales:**

- Nombre y ubicación geográfica y regional del cantón
- Historia del Cantón: Destacar su origen y rasgos fundamentales de su desenvolvimiento social, cultural y económico.

- **Estructura demográfica:**

- Composición de la población por grupos quinquenales de edad
- pirámide poblacional
- tasa de natalidad
- tasa de mortalidad
- tasa de mortalidad infantil
- tasa de morbilidad por grupos etarios
- tasa de fecundidad
- densidad de población general y por distritos;
- flujos migratorios

- **Estructura social:**

- Caracterización socioeconómica de la población por nivel de ingresos
- seguridad alimentaria: canasta básica; cantidades de consumo y necesidades prioritarias en el área
- Composición étnica
- Tasa de alfabetismo
- Número y tipos de centros educativos
- Población escolar por nivel de sistema educativo
- Número, ubicación y nombre de las asociaciones de desarrollo comunal
- Número y tipo de ONG's, población meta y cobertura
- Porcentaje de la población activa
- Población económicamente activa por rama de actividad

- **Estructura productiva:**

- Composición de las principales actividades productivas por rama de actividad
- Número, tipo de mercados y ubicación
- Periodos de mayor intensidad productiva por producto agrícola
- Niveles tecnológicos de la actividad agrícola
- Tipos de productos comercializados
- Periodos de mayor comercialización

- Precios promedios de los principales productos
 - Canales de comercialización
 - Distribución y tenencia de la tierra
 - Uso actual de la tierra
 - Tamaños de la parcelas
 - Fuentes de ingreso: agricultura, comercio, artesanías, salario mínimo rural,
 - Población activa por sexo
 - Población económicamente activa -PEA- sexo, grupo de edad y rama de actividad.
 - Tasas de empleo y desempleo general
 - Tasas de empleo y desempleo por sexo y rama de actividad económica
- **Sistema sociocultural**
 - Composición de la población por grupos étnicos
 - Principales lenguas y dialectos, porcentaje e ubicación geográfica de los grupos étnicos que lo hablan
 - Principales manifestaciones culturales por grupos étnicos
 - Espacios multiculturales
- **Recursos naturales**
 - características físicas: climatología; fisiografía; topografía; suelos; aguas.
 - degradación de los recursos naturales (problemas de bajo rendimiento; problemas de erosión; problemas de deforestación) y necesidades prioritarias en el área
 - potencial de los principales recursos (tierra; agua y forestal)

II. DIAGNÓSTICO DE LAS COMUNIDADES RURALES EN QUE ESTÁN UBICADOS LOS CENTROS EDUCATIVOS SELECCIONADOS

Encargadas:

Fecha de conclusión:

Producto:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1º Realizar una caracterización socio-estructural general de las comunidades rurales de cada cantón seleccionado utilizando la metodología del DIAGNÓSTICO RURAL RÁPIDO –DRR–.

2º. Realizar un análisis y sistematización de los principales rasgos de las relaciones sociales que caracterizan las comunidades rurales seleccionadas.

3º Efectuar un análisis comparativo de las comunidades rurales seleccionadas.

ACTIVIDADES:

1.1. Criterios de clasificación y representatividad del entorno comunitario de los centros educativos rurales seleccionados.

1.2. Caracterización socio-estructural de las comunidades rurales seleccionadas.

1.3. Caracterización de la dinámica social de las comunidades rurales seleccionadas.

1.4. Determinación de los principales problemas de la comunidad rural identificados por linformantes claves.

1.5. Aplicación del método comparativo entre las comunidades rurales seleccionadas en cada cantón, estableciendo sus principales características.

Metodología de análisis de las comunidades rurales seleccionadas

1.1. Criterios de clasificación y representatividad del entorno comunitario de los centros educativos rurales seleccionados.

- a) Exposición sistemática de los criterios para la selección de las comunidades rurales seleccionadas.

1.2. Caracterización socio-estructural de las comunidades rurales seleccionadas.

Fuentes de información: Municipalidades, dependencias ministeriales, escuelas, centros de salud, informantes claves, etc.

Técnicas de investigación: Análisis documental

a) Aspectos generales:

- Características del lugar (nombre y ubicación de la comunidad altitud; extensión y su división en caseríos o sectores)
- Mapa segmentado censal de la comunidad
- Elaboración de un mapa con los centros poblados, cuadrantes y las características geográficas más importantes
- Aspectos demográficos (población de la comunidad; distribución de la población en la comunidad y características básicas de la familia)

b) Área social:

- Acceso a infraestructura básica (vial; educativa; agua para consumo, vivienda saneamiento ambiental y salud)
- Organización social en la comunidad (existencia de organización; frecuencias en el cambio)
- Apoyo institucional (públicas; privadas; ONG's) y necesidades prioritarias en el área.

c) Área económica productiva

- Fuentes de ingreso (agricultura; ganadería; comercio; artesanías)

- Comportamiento de la mano de obra; salario mínimo rural
- Asalariados
- Comercialización (número y tipo de mercados; ubicación de mercados; tipos de productos comercializados; precios promedios de los productos; periodos de mayor comercialización; canales de comercialización)
- Potencial de los principales recursos (tierra; agua y forestal)
- Características agro-socioeconómicas (uso actual de la tierra; rendimientos en la producción; niveles tecnológicos; tenencia de la tierra; tamaños de la parcelas)
- Seguridad alimentaria (canasta básica; cantidades de consumo y necesidades prioritarias en el área).

d) Área sociocultural

- Composición de la población por grupos étnicos
- Principales lenguas y dialectos, porcentaje e ubicación geográfica de los grupos étnicos que lo hablan
- Principales manifestaciones culturales por grupos étnicos
- Valores sociales y culturales predominantes
- Espacios multiculturales

e) Área recursos naturales

- Características físicas: climatología; fisiografía; topografía; suelos; aguas.
- Degradación de los recursos naturales (problemas de bajo rendimiento; problemas de erosión; problemas de deforestación) y necesidades prioritarias en el área.
- Potencial de los principales recursos (tierra; agua y forestal).

1.3. Caracterización de la dinámica social de las comunidades rurales seleccionadas.

(Asignar persona (s) ejecutantes y fechas de realización, conclusión y producto de cada actividad)

Acciones y técnicas de investigación utilizadas:

- a) Identificación de los informantes claves representativos de toda la estructura social de la comunidad rural.
- b) Diseño y aplicación de entrevistas estructuradas a los informantes claves sobre su percepción de la dinámica social.
- c) Elaboración de una guía de observación participante (periodo de aplicación).

1.4. Determinación de los principales problemas de la comunidad rural identificados por informantes claves.

- a) Diseño y aplicación de entrevistas estructuradas a los informantes claves sobre su percepción de los principales problemas de la comunidad rural.
- b) Clasificación de los problemas identificados por los informantes claves y por análisis efectuados por expertos, instituciones u otro tipo de organismos (si existen).

1.5. Aplicación de la metodología comparativa entre las comunidades rurales seleccionadas en cada cantón, estableciendo sus principales características.

- a) Formulación y análisis de la metodología comparativa aplicada a las comunidades rurales seleccionadas en el contexto cantonal (I. CARACTERIZACIÓN DE LOS CANTONES RURALES SELECCIONADOS) y utilizando los indicadores de la caracterización socio-estructural (1.2.) y los resultados de la caracterización de la dinámica social (1.3.).

III. Evaluación integral del funcionamiento de los centros educativos rurales seleccionados

Objetivos específicos:

1º Realizar una evaluación integral del funcionamiento de los centros educativos rurales seleccionados en cada cantón y comunidad rural tomando en consideración la relación escuela/comunidad, la cultura académica¹², la cultura docente¹³, la relación educativa¹⁴, el desarrollo curricular¹⁵, la organización y las prácticas educativas de cada centro educativo seleccionado.

¹² “Entiendo la **cultura académica** como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el *currículum* que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: desde el *currículum* como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al *currículum* como construcción *ad hoc* y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes.” Pérez Gómez, Ángel (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata. Pág. 253.

¹³ “La **cultura de los docentes** podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.” Pérez Gómez, Ángel (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata. Pág. 162.

¹⁴ “La **relación educativa** es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognoscitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia”. Postic, Marcel (1979). La relación pedagógica. Madrid, NARCEA. Pág. 15.

ACTIVIDADES:

RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

a) Análisis de la relación escuela-comunidad.

- 1.1. Formulación de los criterios de clasificación y representatividad de los centros educativos rurales y su entorno comunitario.
- 1.2. Contacto con los directores (as) y personal docente de los centros educativos rurales.
- 1.3. Identificación, selección y contacto con los miembros líderes más activos de la Junta Escolar u otras personas que tengan una vinculación activa de colaboración con el centro educativo rural.
- 1.4. Diseño (variables, ítems, aplicación, sistematización y análisis de los datos de entrevistas a los líderes comunales, a los miembros de la Junta Escolar (si existe), al director/a y al personal docente.

ANÁLISIS DE LA CULTURA ACADÉMICA, LA CULTURA DOCENTE, LA RELACIÓN EDUCATIVA, EL DESARROLLO CURRICULAR, LA ORGANIZACIÓN, LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

b) De desarrollo del proceso metodológico de evaluación integral de los centros educativos rurales seleccionados:

- 1.1. Criterios de aplicación de métodos etnográficos:

¹⁵ “El **desarrollo curricular** es el proceso pedagógico interactivo que tiene como centro gravitacional el proceso de enseñanza/aprendizaje determinado por un conjunto de prácticas pedagógicas diversas que tienen lugar en el centro educativo. En el conjunto de las prácticas pedagógicas ocupa un lugar preferencial la interacción pedagógica directa de los/las estudiantes con los/las educadores/as. En ese complejo proceso intervienen, además, diversos elementos de los denominados *currículo oculto* y *currículo real*, en una imbricada constelación de interrelaciones, entre las que destacan: la relación educativa; la cultura escolar; la cultura académica: las formas particulares de metodología didáctica que los educadores asumen (estrategias de aprendizaje), los planes de estudio y los programas de materias; las mediatizaciones de las condiciones de aprendizaje (infraestructura escolar, equipamiento, material escolar, etc.); la mediaciones pedagógicas (elementos mediáticos de la política educativa, tales como los textos escolares y el material didáctico, entre otros); y las determinaciones socioeducativas y culturales del contexto comunal, regional, nacional.” Miranda, Guillermo (2008). “Crítica a los enfoques y prácticas curriculares positivistas y tecnocráticas del currículo”. Artículo en elaboración para ser publicado próximamente en la Revista Educare.

- Confrontando la realidad: Entrevistas a los protagonistas como sujetos del proceso, cuestionarios, listas y escalas.
 - Buscando en la realidad: la observación participante (grabación en video, la fotografía como fuente de información, el registro de papel y lápiz.
 - Explorando la realidad documental: (Análisis de producciones espontáneas, de documentos oficiales, de documentos informales, de producciones solicitadas.
 - Elaboración de un diario de los evaluadores/as.
 -
- 1.2. Diseño y aplicación de entrevistas al director/a y al personal docente.
 - 1.3. Diseño del instrumento de la **observación sistemática y regulada** (controles para el observador y lo observado: estudiantes, docentes) para aplicar en los centros educativos seleccionados.
 - 1.4. Diseño y aplicación de una entrevista semiestructurada para el conocimiento de la cultura docentes en las escuelas rurales.
 - 1.5. Observación directa (con el diseño de la guía correspondiente) de la metodología didáctica y los prácticas pedagógicas en el aula (elementos de la cultura escolar, la relación educativa y el desarrollo curricular).
 - 1.6. Diseño y aplicación de un instrumento evaluativo de la organización escolar de las escuelas rurales seleccionadas.
 - 1.7. Observación directa (con el diseño de la guía correspondiente del complejo de interrelaciones que tienen lugar en el aula en la interacción docente/estudiantes, estudiantes/estudiantes (la relación educativa).
 - 1.8. Análisis hermenéutico crítico en un ámbito discursivo de la documentación relativa a la política educativa, la política curricular, los planes de estudio de primer y segundo ciclo, los programas de estudio.
 - 1.9. El tratamiento de los datos.
 - Procesos de triangulación: Confrontación analítica comparativa de la información obtenida con los informes oficiales (u otros) respecto del objeto de estudio.
 - Procesos de análisis:
 - Redacción de informes y retroalimentación: a) Redacción del informe, b) negociación del informe, c) difusión del informe, d) retroalimentación.
 - Metaevaluación: La evaluación de la evaluación; sistematización de la experiencia evaluativo.

