

EDUCACIÓN, MODERNIDAD Y DESARROLLO RURAL

Roberto Hernández Aracena
Carlos Thomas Winter

Desde la perspectiva antropológica se analizan los significados y las funciones sociales que deben tener los sistemas educativos en el contexto de las nuevas realidades rurales del agro chileno. En base a sus resultados se propone un nuevo modelo educativo capaz de responder a las exigencias impuestas por las nuevas situaciones económicas y sociales tomando en consideración las particularidades culturales y ecológicas, los recursos, potencialidades y demandas de las diversas poblaciones rurales. Este modelo educativo busca fortalecer las identidades de los grupos sociales a través del rescate y revalorización de las culturas locales, y la capacitación de los individuos para poder construir sus propios proyectos de desarrollo integral.

35

El presente artículo plantea desde la perspectiva antropológica, cuáles son los significados y las funciones que deben tener los sistemas educativos en el contexto de las nuevas realidades rurales, profundizando sobre un modelo educativo pertinente para las condiciones actuales del medio rural chileno.

I. Situación del agro chileno.

El proceso de globalización de las economías nacionales que se inició a comienzos de la década del 70 provocó un reordenamiento de los sistemas económicos, orientado hacia la construcción de un nuevo orden económico mundial. Sus efectos se han extendido a todos los ámbitos de la vida política, económica y social de los países. El impacto de la globalización sobre los sistemas agroalimentarios, y en particular sobre la agricultura, ha provocado profundas transformaciones que se extendieron hacia los diversos espacios rurales y la vida social de sus poblaciones. Entre muchos de los cambios generales ocurridos, se destacan la fuerte integración vertical a nivel mundial de los sistemas de producción, distribución, comercialización y consumo de productos agrícolas, y la transformación de los circuitos mercantiles (Llambí, 1995).

La crisis de las economías de los países de América Latina en la década del 80, manifestada por la imposibilidad de pagar la deuda externa, obligó a los gobiernos

de la región a aplicar políticas macroeconómicas de ajustes estructurales impuestas por los organismos multilaterales (FMI, BM y OMC), las que se inscriben en el marco del modelo neoliberal dominante en los circuitos académicos y políticos de los países latinoamericanos. Chile fue el primer país de esta región que implementó dicho modelo económico, y por lo tanto, fue el primero que observó sus efectos en mayor profundidad y complejidad. Por lo tanto, las políticas agrícolas de los gobiernos chilenos se han ajustado al neoliberalismo imperante, orientándose hacia la conformación de un Estado con un débil papel en la promoción y fomento del desarrollo agrícola, dejando a esta actividad económica primaria que se mueva en el contexto de la dinámica de mercados agrícolas nacionales integrados a los sistemas agroalimentarios mundiales, con una presencia dominante de nuevos agentes económicos nacionales y extranjeros, y con exigencias de niveles de competitividad cada vez más crecientes.

La globalización de la economía chilena y sus efectos sobre la agricultura han sido estudiada por las ciencias económicas y sociales. Existe consenso acerca de las profundas transformaciones de la agricultura nacional y sus repercusiones en los diversos espacios rurales y las localidades que los componen (Crispi, 1980; Rivera, 1988; Cox et al, 1989; Gomez, 1995). La agricultura ha sido considerada por muchos autores como un estilo de vida, por lo tanto, un cambio fundamental de ella trae consigo un cambio en el estilo de vida de las poblaciones rurales. La nueva agricultura chilena surge y se desarrolla en este proceso de globalización, orientada a la producción de rubros hortofrutícolas de exportación, utilizando tecnologías de punta que requieren escasa y calificada mano de obra permanente, basada en relaciones laborales de carácter temporal y con un fuerte componente de feminización (Valdés, 1988; Valdés, 1992; Montecino y Rebolledo, 1996). Esta agricultura ha sido conducida por una nueva categoría de actores sociales compuesta por empresarios agrícolas altamente modernizados y provenientes de otros sectores de la economía nacional (Gómez, 1995). Pero junto a esa agricultura moderna regida por la lógica económica del neocapitalismo, existe una agricultura tradicional, desarrollada en grandes unidades de producción orientadas hacia el mercado nacional y que participa de algunos aspectos de la modernización agrícola. También coexiste junto a ellas, una agricultura de carácter familiar, desarrollada en pequeñas unidades de producción, sustentada por productores excluidos de los procesos de modernización y orientada a la producción de alimentos de consumo directo para los mercados nacionales o locales, en rubros de baja rentabilidad. Según cifras de INDAP (1993) hay aproximadamente 240.000 unidades de producción agrícola que participan de estas características, cuyos productores viven en condiciones de extrema pobreza y de marginación de los beneficios que conllevan los procesos de modernización agrícola. Esta situación es extensiva a la realidad rural de América Latina, provocando en algunos autores una discusión sobre la viabilidad de una agricultura campesina latinoamericana en las condiciones actuales (da Silva, 1996). La presencia en Chile de estos 3 tipos de agricultura coexistiendo en el contexto rural y las probables vinculaciones que se han creado entre ellas para sostener los sistemas agrícolas actuales son un esquema de análisis válido para dar cuenta de la complejidad de los cambios producidos en los sistemas agrícolas nacionales.

El auge de la producción y exportación de frutas y hortalizas ha contribuido

significativamente a dinamizar la economía chilena y también ha provocado un desarrollo rural que es necesario estudiar y evaluar en sus diversas expresiones. Sus efectos se hacen notar en los diferentes espacios rurales, transformando no sólo los sistemas agrícolas nacionales y locales, sino también los sistemas sociales y los paisajes rurales. El campo ha sido invadido en su vocación agrícola tradicional por una variedad de actividades que están modificando los patrones de uso de los espacios rurales. Indicadores de esto es la presencia de áreas de recreación ocupadas por parcelas *de agrado*, sectores residenciales para inmigrantes urbanos que buscan mejor calidad de vida, espacios dedicados al turismo rural con carácter ecológico y de aventura, áreas de parques nacionales y de reserva de la biosfera protegidas por el Estado, grandes complejos agroindustriales y agroexportadores de transformación, almacenamiento, clasificación, empaque y transporte de productos agrícolas para los mercados internacionales. Los cambios en los patrones de uso de los espacios rurales y de las actividades económicas de sus poblaciones han creado nuevos y mayores vínculos con los espacios urbanos, haciendo difícil hoy identificar los límites entre lo urbano y lo rural. Hoy hay una mayor y más profunda integración de la vida económica, social, política y cultural del campo y la ciudad.

Pero donde se nota más la diversidad y complejidad de los cambios es en la vida social de las localidades rurales por la creación de nuevas redes y actores sociales que han modificado las vinculaciones existentes entre las localidades rurales, y de ellas con los centros urbanos. Hay un proceso de reorganización de las prácticas sociales, hay cambios importantes en la vida cotidiana de los actores sociales que participan de este proceso. Hay construcciones de nuevas redes sociales que permiten la circulación de tecnologías y productos agrícolas no tradicionales y formas de inserción en los nuevos mercados agrícolas. Surgen nuevos escenarios y actores sociales que van configurando diferentes respuestas locales a un mismo proceso de globalización. En ello reconocemos la diversidad y el dinamismo de las respuestas de los sectores campesinos a las nuevas condiciones rurales, indicadores de sus capacidades creativas. En esto se destacan nítidamente las nuevas formas de organización agraria que buscan superar su situación de extrema vulnerabilidad, precariedad y marginación de los procesos de desarrollo agrícola.

37

También es importante destacar las modificaciones producidas al interior de las pequeñas comunidades en lo que se refiere a sus relaciones internas y a sus estilos de vida resultantes de procesos de recreación de modelos exógenos de origen urbano. Los patrones cognoscitivos y valorativos de las poblaciones rurales han sido afectados por la creciente influencia de nuevos agentes sociales, generando interesantes fenómenos de reinterpretación y recreación de elementos culturales exógenos que conllevan hacia la búsqueda de nuevas identidades rurales. Se puede plantear que la vida cotidiana de las localidades rurales ha cambiado profundamente, la cual debemos rescatar en toda su dimensión y diversidad a fin de comprender la riqueza y significado de las *nuevas ruralidades*. Pero el surgimiento de estas nuevas realidades no obedece a patrones de homogeneidad dictados por los procesos de globalización, sino todo lo contrario, nos encontramos ante la presencia de una gran heterogeneidad de realidades rurales, fenómeno extensivo al resto de los países latinoamericanos (Rivera, 1988; Llambí, 1995; Gómez, 1996). Por ejemplo se habla de la presencia actual de diversas formas campesinas que coexisten en las

sociedades latinoamericanas (Santiago, 1987; Hernández, 1991; Llambí, 1995).

La emergencia de estas nuevas realidades en los espacios rurales ha ocurrido primeramente en las sociedades europeas y norteamericanas, pero ahora es cada vez más creciente la situación en Latinoamérica y Chile en particular. La profundidad y significado de los cambios ocurridos ha conducido a muchos autores europeos a designar a estos fenómenos como una *nueva ruralidad*, o más bien, *nuevas ruralidades*, destacando con esto último, la diversidad de expresiones que se manifiestan en los diferentes espacios rurales. Los análisis e interpretaciones de las nuevas ruralidades han convencido a muchos autores en la necesidad de reconceptualizar la noción de *ruralidad*, ya que para ellos, la categoría *rural* está obsoleta en el discurso de las ciencias sociales (Friedland, 1982; Marsden et al 1990; Llambí, 1995). Por lo tanto, conceptos tan fundamentales como *campesino* y *comunidad rural* deben ser revisados también. Se puede plantear que no existe actualmente una teoría general del campesinado capaz de explicar e interpretar los nuevos procesos sociales que se dan en los contextos rurales latinoamericanos, y chileno en particular. En consecuencia, es tarea prioritaria para los investigadores de los problemas rurales, el construir un aparato conceptual y un cuerpo de hipótesis que sean herramientas adecuadas para analizar los procesos globales que se relacionan con la emergencia de las nuevas realidades rurales, y para comprender e interpretar la diversidad de respuestas de las poblaciones rurales ante los procesos globales mencionados.

38 Los estudios rurales actuales dan cuenta sólo de las características generales de los procesos de globalización y modernización de los espacios rurales, y de algunos efectos de la penetración de la modernidad en los sistemas culturales campesinos. Tampoco los estudios de casos son suficientes para mostrar la riqueza y profundidad de los cambios culturales que ocurren en los diversos escenarios rurales. Por ejemplo, no conocemos cuáles son los cambios ocurridos al interior de las localidades, cuáles son los nuevos estilos de vida de sus poblaciones, cuáles son los nuevos actores sociales, en definitiva, no conocemos cuál es la vida cotidiana de las pequeñas comunidades rurales chilenas. Se puede afirmar que no se dispone de datos suficientes para conocer e interpretar las diversas expresiones de la *nueva ruralidad* en Chile. El conocimiento de estas realidades rurales es absolutamente necesario para abordar el análisis de los problemas del desarrollo rural y el papel que juegan los sistemas educativos, a fin de diseñar políticas, programas y proyectos pertinentes a las diferentes realidades a intervenir, recogiendo las singularidades locales, las necesidades, expectativas y aspiraciones de las poblaciones rurales, y los problemas concretos que emergen de esas nuevas condiciones.

2. Los sectores campesinos y el desarrollo rural.

La participación de las diversas poblaciones rurales en los procesos de modernización agrícola y los beneficios que conlleva ha sido desigual. El protagonismo y el disfrute de los éxitos de esta agricultura moderna han sido para una categoría de empresarios agrícolas principalmente de origen urbano. En menor grado han participado los sectores de grandes productores agrícolas tradicionales. Las poblaciones campesinas, comprendidas por los pequeños productores agrícolas

familiares, los trabajadores temporales y otros asalariados, y los pobladores rurales dedicados actividades menores no agrícolas, se encuentran marginados de los actuales procesos agrícolas y la modernización, o tienen un rol notablemente secundario. Los pequeños productores agrícolas constituyen el sector campesino principal, que según cifras de INDAP (1993) suman con sus núcleos familiares, aproximadamente 1.200.000 individuos. Son productores que trabajan rubros de baja rentabilidad, en condiciones de bajo nivel de competitividad y productividad. Se encuentran entregados a su propia suerte al enfrentarse a mercados agrícolas muy competitivos, sensibles e inestables, con precios muy volátiles y ante organizaciones que imponen los términos de los intercambios. Las organizaciones campesinas impuestas y espontáneas no han podido superar estos problemas a consecuencia de sus propias debilidades y al escaso apoyo del Estado. Además, los productores campesinos requieren crear relaciones más armónicas y equilibradas con ecosistemas altamente afectados por la intervención, muchas veces irracional, de una agricultura moderna, muy tecnificada y en gran expansión. En consecuencia, estos sectores campesinos precisan crear sus propias respuestas a estos desafíos, respuestas que deben expresarse en nuevos sistemas tecnológicos, nuevas formas de organización y reestructuración de sus sistemas culturales.

El desarrollo agrícola ha provocado procesos espontáneos y programados de desarrollo rural en el marco de modelos desarrollistas, con énfasis en lo tecnológico, con un carácter vertical y no participativo, los cuales no han logrado resolver los mayores problemas de las poblaciones campesinas, haciéndolos más pobres y marginados en toda América Latina (da Silva, 1995). Por lo tanto, hay que buscar estrategias alternativas de desarrollo que superen estas debilidades haciendo participar a los actores sociales, reconociendo las singularidades culturales y medioambientales de las diversas poblaciones rurales, promoviendo valores comunitarios sobre cooperación, solidaridad, autogestión, participación e identidad cultural, y con una metodología de investigación-acción. Sus resultados debieran orientarse para hacerlos más productivos y competitivos ante las condiciones impuestas por la nueva ruralidad, pero teniendo como base sus recursos culturales y medioambientales.

39

3. La educación y el desarrollo rural.

Los análisis sobre los procesos de desarrollo rural en América Latina coinciden en el rol fundamental que juegan la educación, la tecnología y la organización social. Pero se considera a la educación como la herramienta principal para alcanzar el desarrollo de un país, y en este caso concreto, de los sectores rurales (Hernández, 1996). Este planteamiento acerca de la relevancia de la educación ha sido expuesto por numerosos gobernantes latinoamericanos, quienes abogan por una educación de mayor calidad y extensiva a todos los sectores sociales. Sin embargo, las experiencias de educación rural en Chile y América Latina han estado marcadas por un funcionamiento a espaldas de las realidades socioculturales locales y regionales, y sin tomar en cuenta los problemas, aspiraciones y necesidades de las poblaciones rurales. Los currículos se han construido en forma vertical y centralizada, sin considerar las diferencias culturales. Aquí hay un problema principal, una falta de pertinencia cultural de la educación que se imparte a los diversos sectores de

una sociedad (Magendzo, 1986; Castro, 1996). Existe consenso en que el sistema educativo chileno debe reformularse, prueba de esto es la actual reforma educacional que se encuentra en la primera fase de ejecución. Esta reforma pretende descentralizar y flexibilizar los currículos, buscando su adecuación a cada realidad local, y lograr una formación integral de los educandos (en lo afectivo, intelectual y corporal) mediante el cumplimiento de determinados objetivos transversales. En el caso de la educación rural, es necesario considerar las experiencias logradas por el programa del MECE-Rural, después de 6 años de ejecución (San Miguel, 1995). Sus resultados constituyen un importante aporte para la reformulación del proceso educativo chileno. Sin embargo, las diversas experiencias alcanzadas a través de todo el país, como una expresión de las diferentes realidades socioculturales locales y regionales, y el grado de libertad que tienen los educadores para construir sus currículos, no pueden olvidar el carácter nacional del proceso educativo y los contenidos propios de una *cultura académica*. Se trata de repensar el problema y buscar una orientación que intente conciliar los elementos de la cultura universal con los propios de las culturas locales (Hernández, 1995). El educador debe pensar sobre: ¿qué exige la sociedad moderna a los educandos de hoy, y especialmente en el medio rural en cuanto al tipo de conocimientos, habilidades y destrezas?. ¿Cómo se concilian estos requerimientos con los satisfactores de los pequeños campesinos y sus proyectos de desarrollo?. Las respuestas a esto quizá las proporcionen los currículos pertinentes. La aplicación de currículos pertinentes debiera producir un proceso de reinterpretación de los componentes de la cultura universal por parte de los educandos, a través de sus sistemas cognoscitivos, y también una reafirmación de sus propias formas culturales, contribuyendo al fortalecimiento de su identidad cultural. Schmelkes (1994) destaca el importante papel de la educación en el fortalecimiento de la identidad cultural campesina indígena en América Latina. También es importante considerar que la dinámica del enfoque constructivista en educación no puede dejar de tomar en cuenta que el proceso educativo está dirigido fundamentalmente a grupos sociales y no a individualidades, por lo tanto, sus objetivos concretos se refieren al desarrollo de las poblaciones rurales en su totalidad.

40

Del análisis de las funciones sociales que debe cumplir la educación desde una perspectiva antropológica se desprenden dos grandes orientaciones: una, hacia la contribución para el desarrollo de las identidades de las poblaciones rurales, y la otra, hacia la formación y capacitación de los sectores rurales para dar respuestas adecuadas ante los imperativos que imponen los nuevos procesos de desarrollo rural.

La primera orientación aborda el problema de la identidad de las poblaciones rurales. Su importancia se deduce del planteamiento de que no puede haber desarrollo para los sectores rurales si antes no resolvemos el problema de sus identidades. Muchos autores señalan que la educación formal se ha constituido en un instrumento de los sectores sociales dominantes para imponer una cultura nacional y universal, al resto de los componentes de la sociedad, provocando un proceso de debilitamiento o destrucción de las culturas locales. La Belle (1980) señala que la educación formal no trabaja en función de los cambios sociales, sino más bien se constituye en un refuerzo del sistema social y de las condiciones que lo sustentan, o sea, tiende a reproducir el modelo social imperante. Eso es más

evidente si se trata de minorías étnicas y campesinas criollas obligadas a recibir una educación extraña a su cultura y ajena a sus intereses, necesidades y problemas de las comunidades. Hay investigaciones desarrolladas en esta línea que plantean la presencia de formas de violencia en la administración de la educación formal, en la cual el educando es sometido a toda clase de agresiones, lo cual se ubica en el problema de la fuerte agresión y destrucción de las culturas locales, especialmente indígenas y campesinas criollas. En el caso de los sectores rurales, dicho fenómeno está fortalecido por la acción de la modernización agrícola y las empresas que trabajan en función de una globalización de la agricultura. Para ellas, la presencia de realidades culturales locales es un obstáculo para sus objetivos de modernización. En consecuencia, hoy asistimos a fenómenos de fuerte pérdida de patrones culturales propios de las poblaciones campesinas criollas e indígenas.

Un primer paso para poder reconstruir o fortalecer la identidad de las poblaciones rurales consiste en el redescubrimiento y valoración de su propia cultura local. Ello significa el descubrir y tomar conciencia de la participación de rasgos culturales comunes que los diferencia de otros sectores sociales. Esa cultura debe ser reconocida en su valor intrínseco y en su capacidad de integración de todos los miembros de una comunidad o grupo local. Ahora bien, cuando hablamos de *cultura local* o *cultura de la cotidianidad*, nos estamos refiriendo a las culturas que construyen los grupos o comunidades locales en sus espacios urbanos o rurales. Ella se construye en la vida cotidiana, en la permanente interacción de esos grupos o comunidades con su entorno natural y social (Magendzo, 1986). Es un proceso que a partir del reconocimiento de una cultura nacional a la que pertenecen, reconocen la existencia de rasgos culturales propios y diferenciados de la cultura nacional, los cuales pueden o no entrar en contradicción con la cultura dominante. Uno de los elementos centrales del proceso de reconstrucción de la cultura de los grupos o comunidades es el descubrimiento de su historia local, compuesta por los principales hechos de esa larga sucesión de acontecimientos sobre la existencia de esas comunidades o grupos, en sus múltiples interacciones con su entorno natural y social, y las relaciones que se dan al interior de cada comunidad. La memoria colectiva va registrando y guardando los elementos de la historia local, previo proceso de selección. Ahora bien, los componentes principales de una cultura local son los conocimientos y saberes populares acumulados por las múltiples experiencias que han tenido en sus interacciones con los sistemas ecológicos y sociales, el lenguaje cotidiano, los sistemas valóricos y cognoscitivos, los significados que le atribuyen a los elementos de su entorno, las creencias y la cosmovisión, los sistemas tecnológicos tradicionales y adoptados, las tradiciones folklóricas (cuentos, adivinanzas, leyendas, poesías, música, bailes, literatura oral), los patrones de interacción y de socialización, y los estilos de aprendizaje. La educación rural puede contribuir al rescate y revalorización de las culturas locales a través de un proceso de incorporación a sus currículos de elementos culturales locales. De esta manera, ella aporta a la reconstrucción de las identidades de las poblaciones rurales, ayudándolos a ser más seguros y confiados en sí mismo, y capaces de responder mejor a los retos que traen los procesos de desarrollo rural y la modernidad.

41

La segunda orientación para la acción de la educación rural es la capacitación de las nuevas y actuales generaciones rurales, a fin de incorporarse a los procesos

de desarrollo rural. Ya hemos expuesto los notables cambios producidos a partir de la década del 80 como consecuencia de la modernización y modernidad, en los sistemas agrícolas, ecológicos, sociales, económicos y culturales del agro chileno. El conocimiento de esos cambios y la situación de marginación de los sectores campesinos de los beneficios de los procesos de desarrollo rural permitirán a ellos ubicarse en el contexto actual y entender los problemas que confrontan para lograr éxitos en la elaboración y ejecución de sus propios proyectos de desarrollo. La situación de marginación de los sectores campesinos de los procesos de modernización agrícola y sus efectos negativos sobre sus sistemas culturales han producido innumerables problemas, siendo tarea principal del Estado Chileno y de las instituciones educativas en especial, contribuir a resolverlos. Para esto se requiere primero conocer cuáles son los problemas y necesidades de las poblaciones rurales, luego descubrir cuáles son los recursos y potencialidades que posibilitan la generación de respuestas pertinentes y eficaces ante los retos que enfrentan ante las nuevas realidades rurales. El maestro rural debe transformarse en un animador o promotor de una nueva educación rural comprometida con las poblaciones rurales, con sus problemas y necesidades, enfatizando en la participación, la autogestión, la identidad cultural y la cooperación. La escuela rural debe ser el centro motor de las múltiples actividades que se relacionan con el desarrollo rural local.

4. Un nuevo modelo educativo.

42

La visión crítica de los sistemas educativos que se han aplicado en América Latina y los resultados del análisis de las funciones sociales que deben cumplir estos sistemas en el marco de las nuevas realidades sociales, hacen necesario repensar a la educación, revisar sus orientaciones, contenidos y metodologías, y plantear un nuevo modelo educativo que sea capaz de responder en mejor forma a los requerimientos que nos impone la sociedad chilena, y en particular los sectores rurales. Estamos presenciando el predominio de un estilo de desarrollo que privilegia lo económico sobre lo humano y lo espiritual, la imitación de modelos de desarrollo sin discusión ni reflexión, de un desarrollo de los pueblos sin considerar sus identidades, de la imposición de valores relacionados con el individualismo y la competencia sobre valores relacionados con la cooperación y la solidaridad. Nos enfrentamos a una globalización no sólo económica sino extendida a todos los ámbitos de la vida de las sociedades, incluido lo cultural, una globalización que no logra conciliar lo material y lo no material ya que no hay pasajes individuales ni colectivos que contribuyan a esa conciliación.

La modernidad ha traído como consecuencia a las naciones, fenómenos de mutación cultural, tradiciones y saberes populares erosionados y despreciados, nuevas jerarquía de valores que niegan la vigencia de las comunidades y los grupos sociales, culturas locales debilitadas, y como consecuencia de esto, las propias identidades de los diversos sectores sociales, atentando fuertemente contra la diversidad cultural de las sociedades y de los sectores que las componen.

El desarrollo y la modernidad han provocado profundos cambios en las sociedades, afectando a la vida y el bienestar de sus poblaciones. Sectores sociales importantes han quedado fuera de los beneficios del desarrollo y han sido afectados

culturalmente por la modernidad, imponiendo estilos de vida ajenos a sus tradiciones. Las condiciones de la vida material se han deteriorado por los impactos negativos del uso indiscriminado e irracional de tecnologías importadas sobre ecosistemas frágiles y saturados, y por las nuevas exigencias de capacitación para un mercado laboral muy competitivo. El resultado es el incremento de la pobreza en números absolutos.

Frente a este cuadro general expuesto, los sistemas educativos se han constituido por las fuerzas dominantes de la sociedad en elementos de apoyo para la reproducción de los sistemas sociales. El acceso a la educación para los individuos ha sido interpretado tradicionalmente por muchos autores, como una condición necesaria para alcanzar una mejor posición económica y un prestigio social, y donde la meta final es llegar a la Universidad (Podestá, 1992). El sistema educativo chileno actual no ha cambiado este esquema ni el significado social que se le atribuye a la educación, a pesar de los profundos cambios ocurridos en nuestra sociedad. No se reconocen las nuevas realidades existentes hoy en día ni las demandas de las diferentes poblaciones. Se puede decir que hoy la educación es discapacitadora, ya que no prepara a los individuos para las nuevas exigencias de la vida social actual. Por lo tanto, el diseño de un modelo educativo que supere estas deficiencias requiere como primer elemento repensar a la educación y al desarrollo. Tomando en consideración los planteamientos teóricos acerca del desarrollo y las experiencias de desarrollo rural en el agro chileno podemos observar un cuadro de imposiciones de modelos de desarrollo ajenos a las necesidades y expectativas de la mayoría de los sectores rurales. Por eso hoy se puede afirmar que la mayoría de las poblaciones rurales han quedado fuera del desarrollo. Ahora bien, para revertir este fenómeno necesitamos primero, entender al desarrollo como un proceso de adaptación, de carácter endógeno y autocreativo, que se da al interior de los sectores rurales, como respuesta a los cambios medioambientales, sociales y tecnoeconómicos que traen involucrados las nuevas realidades rurales. Este desarrollo debe tener como base sus propias realidades culturales, los recursos y potencialidades de las poblaciones y sus ecosistemas, el conocimiento que tienen sobre los cambios ambientales, sociales, económicos y tecnológicos de su sociedad, y las oportunidades que les otorga el sistema social mayor. Sus proyectos de desarrollo, contruidos por ellos mismos, con el apoyo de los agentes de cambios externos e internos, deben buscar como meta el bienestar y la felicidad de los individuos y sus grupos sociales.

43

Los sistemas educativos rurales deben apoyar estos procesos de autodesarrollo, contribuyendo a elevar los niveles de capacitación para la adaptación de las poblaciones rurales ante los cambios de la sociedad. Para alcanzar estos objetivos, la educación rural debe enfatizar en el conocimiento y comprensión de los sectores rurales sobre:

1º. las nuevas realidades tecnológicas, de los mercados agrícolas y laborales, de los centros de dotación de recursos de capital y de asistencia técnica, y los centros de decisiones económicas y políticas.

2º. los cambios ambientales provocados por la acción del hombre y sus tecnologías tradicionales y modernas.

3º. sus culturas locales, recursos y potencialidades, y oportunidades que da el

sistema social. La educación rural debe jugar un papel fundamental en el cumplimiento de esas etapas para alcanzar como metas, sus propios proyectos de desarrollo. Esto significa que estamos concibiendo a la educación rural como formadora y capacitadora de los individuos y los grupos sociales a través de la adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales y manuales necesarios para poder desarrollarse en las nuevas realidades rurales, dentro de un concepto de desarrollo humano integral.

Un modelo educativo pertinente a las nuevas realidades rurales debe entender a la educación como un proceso integral, continuo y permanente que atiende a los niños, jóvenes y adultos, a través de una estrecha vinculación entre la *educación formal* impartida por la escuela y la *educación informal* que se da al interior de las familias y las comunidades. Esto significa el papel protagónico que deben jugar también en el proceso educativo, aparte de los docentes, los educandos, los padres, las familias, los líderes comunitarios y los agentes externos de cambios. La participación de las comunidades en los procesos educativos es una condición necesaria para alcanzar una educación pertinente a las diversas realidades socioculturales. Esto nos conduce a plantear la construcción de currículos pertinentes que tengan como base los elementos principales de las culturas locales, los conocimientos acumulados de las comunidades, la participación activa de los líderes locales y los agentes de cambios, los problemas, necesidades y los proyectos de desarrollo de sus poblaciones.

44

Bibliografía

- Castro, E. *Modernización del currículum de la escuela chilena y educación de valores*. Ponencia presentada al seminario sobre Formación Docente y Educación para la ciudadanía. UMCE. Santiago. Chile. 1996.
- Cox, M. et. al. *Política agraria en Chile: Del crecimiento excluyente al desarrollo*. CEDRA. Santiago. Chile, 1990
- Crispi, J. *El agro chileno después de 1973: expansión capitalista y campesinización pauperizante*. GIA. Santiago. 1980.
- Da Silva, G. *Los procesos sociales en el agro latinoamericano en las dos últimas décadas*. Ponencia presentada al Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural. Facultad de agronomía, Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1995.
- Friedland, W. "The end of rural society and the future of rural sociology". RURAL SOCIOLOGY 47(4): 589-608. 1982.
- Gómez, S. "Sociología rural" en DIMENSIONES ACTUALES DE LA SOCIOLOGÍA. Departamento de Sociología de la U de Chile, Academia de Humanismo Cristiano y Sociedad Chilena de Sociología. Editorial Bravo y Allende. Santiago. Chile. 1995. pp 203-262.
- Hernández, R. *Fundamentos socioculturales de la racionalidad económica campesina en el Distrito Bejuma. Estado Carabobo. Venezuela*. Tesis de Magister en Desarrollo rural. Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1991.
- Hernández, R. "Teorías sobre el campesinado en América Latina: una evaluación crítica" en la REVISTA CHILENA DE ANTROPOLOGÍA N° 12. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias sociales. U de Chile. Santiago. 1994. pp 179-200.

- Hernández, R.** "La Educación y el destino de la cultura Atacameña" en REVISTA DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación. N° 227. Santiago. Chile. Junio 1995. pp 40-44.
- Hernández, R.** *Variables intervinientes en el desarrollo rural y propuesta metodológica.* Ponencia para I Simposio de Ciencias Antropológicas del cono sur. Facultad de Ciencias sociales. U de Chile. Santiago. 1996.
- INDAP.** *Marco de acción y programación 1993.* Ministerio de Agricultura. Santiago. Chile. 1993.
- La Belle, T.** *Educación no formal y cambio social en América Latina.* Editorial Nueva Imagen. México. 1980.
- Llambí, L.** *Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y el desarrollo rural.* Ponencia central para I Congreso Venezolano de Sociología y Economía rural. Universidad central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1995.
- Magendzo, A.** *Curriculum y Cultura en América Latina.* PIIE. Santiago. Chile. 198
- Marsden, T; Whatmore, S y Munton, R.** "Introducción". RURAL RESTRUCTURING GLOBAL PROCESSES, AN LOCAL RESPONSES. David Fulton. Londres. 1990. pp 1-15.
- Montecino, S. y Rebolledo, L.** *Conceptos de género y desarrollo.* PIEG. Facultad de Ciencias Social U de Chile. Santiago. 1996.
- Podestá, J.** "Educación y Región: una hipótesis sobre la crisis del sector" en REVISTA DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS. Serie Ciencias Sociales N° 1. Universidad Arturo Prat. Iquique. Chile 1992.
- Rivera, R.** *Los campesinos chilenos.* GIA. Santiago. Chile. 1988.
- San Miguel, J.** "MECE: mirando y enseñando desde lo rural" en REVISTA DE EDUCACIÓN N° 227. Ministerio de Educación. Santiago. Junio 1995 pp 12-14.
- Santiago, J.** *La definición del sistema de producción agrícola o hacia una economía política de la agricultura.* Trabajo de acenso. Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela. 1987.
- Schmelkes, S.** "Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas" en LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA. ANTE EL PRÓXIMO SIGLO. UNESCO-UNICEF. 1994. pp 75-99.
- Valdés, X.** "La feminización del trabajo agrícola en Chile" en MUNDO DE MUJER. CONTINUIDAD Y CAMBIO. Ediciones CEM. Santiago. Chile 1988.
- Valdés, X.** *Mujer, trabajo y medioambiente. Los nudos de la modernización agraria.* CEDEM. Santiago. Chile. 1992.

Roberto Hernández Aracena

*Magister en Desarrollo Rural. Universidad Central de Venezuela
Profesor Asistente y Jefe de Carrera del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de
la U. de Chile.
Especialista en Antropología Rural*

Carlos Thomas Winter

*Profesor Titular y Director del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de
Chile.
Especialista en Arqueología y Ecología Cultural*