

LOS DESAFÍOS DE LA POBREZA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ZONAS RURALES DE VENEZUELA

THE CHALLENGES OF POVERTY FOR PRIMARY EDUCATION IN RURAL AREAS OF VENEZUELA

Adriana, Fernández Solórzano¹; Wilfredo, Illas Ramírez²

¹Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela
Email: adrianafdz14@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5640-2795>

²Universidad de Carabobo, Venezuela
Email: illasw@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-3368>

DOI: <https://doi.org/10.5377/aes.v2i2.13091>
Recibido 02/11/21 – Aceptado 01/12/21

Resumen

El artículo ofrece un análisis crítico de los retos que enfrenta la Educación Primaria en las zonas rurales de Venezuela, en el marco del proceso de empobrecimiento que ha afectado al país sobre todo desde 2014. Con base en diversas fuentes documentales, se describen los impactos del proceso de empobrecimiento sobre la población y el sistema educativo. Asimismo, se examina panorámicamente la concepción de la Educación Rural adoptada por la legislación venezolana desde la Reforma Agraria de 1960 hasta el presente, así como las posibilidades de contextualización del Currículo Nacional Bolivariano para atender las necesidades propias de las zonas rurales. Finalmente, se plantean algunas líneas de acción en materia de política educativa para contribuir a mitigar el problema de la pobreza desde las instituciones de Educación Primaria.

Palabras claves: educación rural, zona rural, educación primaria, pobreza, Currículo Nacional Bolivariano.

Abstract

The article provides a critical analysis of the challenges faced by Primary Education in rural areas of Venezuela, in the context of the impoverishment process that has affected the country mainly since 2014. Based on different documentary sources, the impacts of the impoverishment process on the population and the education system are described. It also examines the concept of rural education adopted by Venezuelan legislation from the 1960 Agrarian Reform to the present, as well as the possibilities of contextualizing the Bolivarian National Curriculum to meet the specific needs of rural areas. Finally, some lines of action are proposed in educational policy to help mitigate the problem of poverty from primary education institutions.

Keywords: rural education, rural area, primary education, poverty, Bolivarian National Curriculum.

Autor por correspondencia: adrianafdz14@hotmail.com (Fernández Solórzano, Adriana)

Forma sugerida de citación: Fernández, A. y Illas, W. (2021). "Los desafíos de la pobreza para la educación primaria en las zonas rurales de Venezuela". *Apuntes de Economía y Sociedad, UNAN - León*, Vol. N.º 2 (2) (Julio-diciembre 2021). pp. 63-70. DOI: <https://doi.org/10.5377/aes.v2i2.13091>.

Copyright © Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León), Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen ningún conflicto de interés

I. Introducción

Tradicionalmente se ha atribuido un papel fundamental a la Educación Primaria en la lucha contra la pobreza, sobre todo en los países en vías de desarrollo. También ha sido usual asignarle un rol estratégico a la capacitación agrícola de niños y jóvenes, para incrementar la productividad y el crecimiento económico en las áreas rurales. De acuerdo con los reportes de organismos multilaterales especializados en el tema como la UNESCO y la FAO (Atchoarena y Gasperini, 2004), las investigaciones empíricas llevadas a cabo a nivel mundial muestran que, en los inicios del siglo XXI, aún son insuficientes las oportunidades de acceso a la formación básica de la mayoría de los habitantes de los campos que viven en condiciones de pobreza y miseria, particularmente en África, Asia y América Latina. Asimismo, estas agencias internacionales sostienen que hay muy pocas evidencias en torno al alcance de la actividad educativa agropecuaria, implementados hasta ahora en las Escuelas Primarias de los tres continentes, para erradicar la pobreza y asistir a un verdadero llamado educativo de inclusión, continuidad y desarrollo cualitativo.

La dificultad de acceso a la Educación Básica constituye no sólo una causa, sino también una consecuencia de la pobreza campesina. La población rural suele ser más pobre que la urbana, entre otras razones debido a su dispersión en localidades aisladas, el gran tamaño de los grupos familiares, el deficiente acceso a servicios educativos y médico-asistenciales, la falta de servicios de saneamiento ambiental, la inseguridad laboral, la baja productividad del trabajo y la discriminación étnica o de género (IFAD, 2001). En muchos casos, varios de estos factores afectan simultáneamente a una misma familia o comunidad, lo que reduce las posibilidades de educar a sus hijos y superar las condiciones crónicas de penuria económica. En vista de la complejidad de esta situación Atchoarena y Gasperini (2004: 112) afirman: “La educación básica, por sí sola, no puede romper este círculo vicioso, pero debe ser un elemento clave de una estrategia de reducción de la pobreza en las zonas rurales”.

En las páginas siguientes, se pasa revista a las principales concepciones sobre el papel que está llamada a cumplir la Educación Primaria o Básica, para contribuir a la superación de la pobreza endémica que afecta a numerosas poblaciones campesinas. Asimismo, se examina panorámicamente el enfoque sobre el tema adoptado por el Estado venezolano desde la Reforma Agraria de 1960 hasta el presente, con especial énfasis en el proceso de empobrecimiento que ha venido sufriendo la sociedad venezolana, sobre todo desde 2014. Por último, se analiza la efectividad de las respuestas dadas por el sistema educativo en el siglo XXI, específicamente en materia de adecuación del Currículo Nacional Bolivariano a los requerimientos específicos de las poblaciones asentadas en las zonas rurales.

II. Planteamiento Teórico

Escenario teórico. La educación rural

De acuerdo con Atchoarena y Gasperini (2004), la definición de **educación rural** usualmente ha sido concebida a partir de su distinción con respecto a la **educación urbana**. Se trata en consecuencia de un concepto englobante de los contenidos, estrategias, actores e instituciones de la acción educativa destinada a los habitantes de las localidades rurales o campesinas. Su contraste con la educación urbana no se basa únicamente en los rasgos diferenciales del espacio territorial donde se asienta la escuela, sino también en la diversidad de los fines que se persiguen en atención a las especificidades propias del contexto rural.

Dado que en el medio rural la economía se sustenta, fundamentalmente, en la agricultura y la ganadería, también es necesario diferenciar el concepto de **educación rural** de otras definiciones afines como **educación agrícola** o **educación agropecuaria**. En este caso la distinción radica en que estos dos últimos términos aluden al carácter especializado de las competencias para el trabajo en las áreas de la producción agrícola o ganadera, en las que se centra el proceso de formación o capacitación de los sujetos. En tanto que el alcance de la **educación rural** tiene un carácter más general o integral, equivalente al de las instituciones urbanas de educación inicial, primaria o secundaria.

Con el propósito de precisar mejor la finalidad de esta modalidad educativa, el Centro Internacional de Capacitación e Investigación para la Educación Rural [INRULED] (2001) ha promovido el nombre **Educación para la Transformación Rural**, a fin de

...transmitir una visión de un proceso dinámico y positivo de cambio y desarrollo de las comunidades rurales en el contexto de cambios nacionales y mundiales. La educación es percibida como [un] instrumento clave para moldear y lograr el objetivo de la transformación rural (citado en Atchoarena y Gasperini, 2004: 84).

Desde esta perspectiva, la educación rural contempla entre sus objetivos la inclusión y el desarrollo económico de las comunidades rurales, como vía sustantiva para reducir la pobreza. Su ámbito abarca la satisfacción equitativa de los requerimientos educativos de la población no escolarizada de todas las edades, así como el desarrollo de competencias para encargarse de la seguridad alimentaria, el cuidado de la salud, la productividad laboral y la generación de economías sustentables que atiendan las demandas planetarias consolidando un equilibrio ecológico.

En realidad, la discusión sobre el papel que debe cumplir la agricultura en la educación básica y el impacto de ésta última en la productividad de los trabajadores del campo es de muy larga data. De ahí que no pueda considerarse una novedad la articulación de la acción educativa con objetivos socio-económicos como vía para el progreso colectivo y el acceso a los servicios fundamentales que consoliden la atención integral de la persona. Las reorientaciones recientes obedecen más bien a la transformación de los contextos donde debe incentivarse el desarrollo rural, los nuevos encuadres conceptuales y la actualización de la actividad educativa en atención a la dinámica socio-cultural de las comunidades.

La educación rural en Venezuela

El primer modelo de Educación Rural implantado en Venezuela corresponde a las llamadas Escuelas Unitarias, fundadas en asentamientos campesinos con baja matrícula escolar, sobre todo a partir de la Reforma Agraria de 1960. Por lo general eran atendidas por un solo maestro o maestra, responsable de impartir la enseñanza básica a estudiantes de distintas edades y grados de instrucción, agrupados en una misma aula o ambiente de trabajo (Cfr. Prada, 1964).

Bonilla (2001) señala que a partir de la década de 1980, se introducen cambios importantes tanto en la Educación Básica como en la Educación Rural, refrendados en la Ley Orgánica de Educación de 1980. Cabe destacar, sin embargo, que en ese texto legal no se formularon lineamientos específicos para la Educación Rural, salvo el menor tiempo de servicio exigido a los maestros del medio rural para el otorgamiento de pensiones y jubilaciones, contemplado en el artículo 104 (Ley Orgánica de Educación, 1980). Genera especial interés que otras modalidades educativas como la Educación Estética, Militar y Religiosa, sí aparecieran definidas explícitamente.

La reforma curricular implementada en los noventa y más específicamente el Proyecto *Renovemos la Escuela Básica, Rural, Indígena y de Frontera* (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002), dan inicio a una nueva etapa de reorganización de la estructura y el funcionamiento de la Educación Rural. Este Proyecto se originó en 1989 en el Estado Trujillo, auspiciado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Fue concebido para atender los requerimientos educativos de la población rural de esta entidad regional, considerada una de las más pobres y desasistidas del país. Al año siguiente, UNICEF y el Ministerio de Educación establecieron un acuerdo que se extendería a otros estados. En vista de los buenos resultados obtenidos, se le dio continuidad a su expansión, desde el aporte de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En 1996, la iniciativa ya se había extendido a todas las entidades federales del país a partir del Programa de Promoción de la Educación Oficial.

El Proyecto *Renovemos la Escuela Básica, Rural, Indígena y de Frontera* otorgó un papel preponderante a la contextualización de la acción educativa. Una prueba de ello es que define a la Escuela Rural como “la organización escolar adaptada a las particularidades del contexto en donde está inserta (...) y desarrolla prácticas pedagógicas para atender las necesidades de aprendizaje” (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002: 5).

Poco antes de que concluyera el siglo XX, la Asamblea Nacional de Educación en 1998 y la Constituyente Educativa en 1999 marcaron, según Bonilla (2001), dos hitos significativos en la evolución conceptual de la Educación venezolana contemporánea. Con base en estos aportes, la Asamblea Nacional Constituyente de 1999 logró plasmar en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, los lineamientos generales de un nuevo ciclo en la historia educativa del país, cuyo principal instrumento normativo sería la Ley Orgánica de Educación promulgada por la Asamblea Nacional en 2009.

En esta Ley se recoge una concepción de la Educación Rural realmente novedosa dentro de la historia legislativa del país. Se enfatiza en una educación intercultural con interés bilingüe (dirigida sobre todo a las comunidades indígenas). Asimismo, se le atribuye un carácter estratégico en materia de preservación de la identidad cultural, la participación y el protagonismo popular, el desarrollo endógeno y la preservación ambiental. Específicamente en su artículo 29 se señala:

Artículo 29. La educación rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas en sus contextos geográficos; así mismo, está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación. Teniendo en cuenta la realidad geopolítica de la República Bolivariana de Venezuela, el Estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad, potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural e intercultural bilingüe (Ley Orgánica de Educación, 2009).

A pesar de las loables ambiciones de esta norma, cabe señalar que, para un estudioso del tema como Núñez (2011), el Ministerio del Poder Popular para la Educación todavía tiene pendiente la tarea de operacionalizar la definición formulada en este artículo. Sigue siendo necesario desarrollar políticas y programas capaces de hacer realidad el ideario de una Educación Rural Intercultural, que sea pertinente para el bienestar individual y colectivo en ese contexto campesino venezolano, en cuyo interés se tenga en cuenta la valiosa experiencia de los maestros y gerentes rurales.

El problema de la pobreza

La situación observada en África, Asia y América Latina, con respecto a la mayor afectación de las zonas rurales por los flagelos de la pobreza y la precariedad de los servicios educativos, se muestra también con claridad en Venezuela. A partir del Censo General de Población y Vivienda efectuado en 2001 (UNICEF, 2005), la pobreza alcanzaba en ese entonces al 35% de la población urbana en contraste con el 60,8% de la población rural. Y si bien tan sólo el 11,5% de los habitantes del país residía en espacios rurales, la pobreza en estas localidades superaba en 24 puntos porcentuales al promedio nacional y en 26 puntos al promedio urbano. El Censo de 2001 también develó que un importante conglomerado de la población rural (52,6%) se hallaba en situación de miseria o pobreza extrema, en tanto que este porcentaje descendía al 33% en las ciudades.

Dieciséis años después, la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de la Población Venezolana (ENCOVI), realizada en el tercer trimestre de 2017 por la Universidad Simón Bolívar (USB), la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) ofrece datos que evidencian un pronunciado deterioro de la situación socio-económica y del acceso a los servicios educativos de los venezolanos, sobre todo a partir de 2014.

De acuerdo con esta encuesta (España y Ponce, 2018), entre 2014 y 2017 se duplicaron las estadísticas en cuanto a la población en condición de miseria extrema (definida como la insuficiencia de ingresos para la alimentación), al pasar de 23,6% en 2014 a 61,2% en 2017. La pobreza relativa, en cambio, se mantuvo más o menos estable, arrojando una cifra de 24,8% en 2014 y 25,8% en 2017. Sin embargo, el notable incremento de la pobreza extrema ubicó a un importante segmento de la población por debajo de los indicadores de pobreza (pobreza + pobreza extrema) escalara del 48,4% al 87%, por lo que en la actualidad puede afirmarse que el 90% de la población venezolana se ubica en tales indicadores.

De esta forma, emerge la comparación entre la pobreza crónica o permanente y la pobreza reciente o coyuntural. Los datos indican que ambas se han duplicado, pues la pobreza crónica pasó del 16,1% en 2014 al 30,4% en 2017, mientras que la pobreza reciente ascendió del 33,1% al 56,2%. Este escenario lleva a los investigadores a determinar que: “Si se mantiene el empobrecimiento como hasta ahora, año a año, el peso de la pobreza reciente será menor, el de la crónica mayor y en consecuencia a los hogares les costará mucho más salir de la pobreza” (ob. cit., p. 5).

El contraste entre lo urbano y lo rural se manifiesta nuevamente en esta medición efectuada en 2017, puesto que mientras la pobreza en la capital de la República o Gran Caracas se estimó en 34% y en las principales ciudades del interior en 43,3%, este indicador se eleva hasta el 74,5% en los caseríos y ciudades pequeñas. Este comportamiento de la pobreza probablemente guarde relación con el hecho de que las políticas asistenciales (Misiones) implementadas en los últimos años por los gobiernos presididos por Hugo Chávez y Nicolás Maduro, se han focalizado principalmente en la Gran Caracas y las grandes ciudades del país. Un buen ejemplo de ello es el programa de distribución a precios bajos de bolsas y cajas de alimentos (CLAP). En efecto, mientras el 62% de los habitantes de la capital encuestados afirman recibir las bolsas o cajas CLAP con una periodicidad mensual, tan sólo el 18% de los pobladores de caseríos y ciudades pequeñas confiesan poder adquirirlas una vez al mes.

Con todo, la información recabada revela que este programa estatal está resultando insuficiente para paliar el acelerado deterioro del bienestar y la satisfacción de necesidades básicas a la cual tienen acceso los venezolanos. Prueba de ello es que cerca del 90% de la muestra consultada aseveró que sus ingresos no le alcanzan para alimentarse. Un 63% sostiene que ha

reducido sus comidas y un 80% testifica que está comiendo menos. Prácticamente todos los encuestados afirman que no consiguen los productos necesarios para alimentarse y el 61% dice haberse acostado sin comer. En 2016 la pérdida de peso promedio de la población se estimó en 8 kilos, una cifra que se elevó a 12 kilos en 2017. Evidentemente, el tema de la alimentación se ha visto comprometido en calidad y valor nutricional. Se observa una reducción preocupante en el consumo de micronutrientes y especialmente de hierro, posiblemente a la carencia de productos lácteos. Todo este contexto permite concluir que cuatro de cada cinco hogares se hallan en una delicada situación de inseguridad alimentaria (Michelena, 2018).

En el ámbito educativo, la mencionada encuesta evidencia que un importante segmento de la población infantil y adolescente, se encuentran fuera del sistema educativo para los años 2016 y 2017. Entre los alumnos inscritos, sólo el 61% asiste regularmente a clases. Las causas de la inasistencia se desplazan del acceso a los servicios básicos como agua y electricidad en 48%, a la imposibilidad de satisfacer las necesidades fundamentales como comida y vestuario en 12%. Ello sin contar con las dificultades de transporte ubicadas en un 9% y el permanente contexto de conflicto y huelgas posicionado en un 6%. En el estrato de las familias más pobres, la inasistencia a la escuela por carencia de alimentos en casa se eleva al 24%, mientras que un importante porcentaje de hogares pobres informa que sus hijos han desertado del sistema educativo, precisamente, por falta de alimentos (España y Ponce, 2018).

El Currículo Nacional en las zonas rurales

El Sistema Educativo Bolivariano no contempla explícitamente, en ninguno de sus sub-sistemas, la modalidad de la Educación Rural. De hecho, en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) sólo se menciona el adjetivo “rural” en dos ocasiones. En primer lugar, en la definición del Subsistema de Educación Intercultural, dirigido específicamente a las comunidades indígenas y afrodescendientes, se emplea el adjetivo *rural* para precisar que la modalidad intercultural “se desarrolla en espacios territoriales indígenas, afrodescendientes, rurales, urbanos y fronterizos” (2007: 32). En segundo lugar, en el CNB se afirma que el Subsistema de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas, dirigido a la atención de personas mayores de 18 años, incluye “programas integrados para el desarrollo rural...” (*ibid.*), entre otros muchos programas como la alfabetización y la post-alfabetización, la formación social y laboral, la formación técnica y la capacitación profesional.

Con todo, a pesar de que la ruralidad no es considerada una dimensión socio-espacial que amerite un subsistema educativo específico, el Currículo oficial se rige por un principio de “Unidad en la diversidad”, según el cual “la construcción curricular bolivariana permite la contextualización regional y enfatiza el reconocimiento de la diversidad de sujetos y espacios culturales” (ob. cit.: 52).

De acuerdo con este principio, podría inferirse que los planteles educativos ubicados en el medio rural están facultados para adecuar los contenidos y estrategias del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007), con el fin de implementar planes locales de enseñanza que contribuyan a solventar los acuciantes problemas relacionados con la pobreza campesina. Sin embargo, la escasa información disponible indica que esta contextualización curricular no se está llevando a cabo y que ha sido insignificante la incidencia de las Escuelas Primarias, en la mejora de las prácticas socio-productivas y la superación de la pobreza en los municipios rurales del país.

Entre las pocas investigaciones de campo que se han ocupado de la contribución de la Educación Básica para mitigar los problemas relacionados con la pobreza en el medio rural, destaca el estudio pionero sobre las identidades colectivas en asentamientos campesinos del Estado Lara, realizado por Efraín Márquez Pérez (2004), académico de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.

Un aporte relevante del trabajo de Márquez Pérez es el registro del significado que sus informantes campesinos le conceden al papel de la Educación Primaria para el progreso familiar. Según los trabajadores rurales entrevistados por este autor, la Escuela sólo es útil para enseñarles a los niños a leer, escribir y contar, de modo que puedan ejercer responsabilidades en la conducción de la Empresa Campesina local. Frente a la queja de los maestros por la práctica ilegal del trabajo infantil y la inasistencia de los niños a clases, los padres de familia alegan que la Escuela es incapaz de brindarles a sus hijos los aprendizajes prácticos y el apego a las labores del campo, que sólo se logran mediante su incorporación desde muy temprana edad a las faenas agrícolas (2004: 155-160).

Otra fuente de información significativa sobre el tema, es la investigación de campo realizada por Núñez (2011) en el Municipio Junín del Estado Táchira, considerado tradicionalmente como una de las regiones cafetaleras más importantes del país.

Núñez se ocupó de escudriñar las representaciones subjetivas de un grupo de gerentes educativos y maestros rurales tachirenses, por medio de una serie de indagaciones cualitativas. La información obtenida le permitió al investigador identificar algunas categorías sustantivas: ámbito epistémico, didáctico-curricular y continuo formativo de la educación rural.

Uno de los logros más relevantes del trabajo de Núñez radica en las consideraciones derivadas de la interpretación del significado de la sub-categoría “Necesidades Educativas de Producción”. Al efectuar un balance sobre la efectividad pedagógica y económica de los Proyectos Socio-productivos implementados en las Escuelas Rurales tachirenses, el autor declara:

El investigador ha observado a lo largo de la implementación de los Proyectos Productivos la presencia de algunas limitantes que frenan el desarrollo e impacto de esta iniciativa productiva en las escuelas rurales: 1) Carencia de recursos de apoyo a los especialistas; 2) Inadaptación del período escolar a los procesos productivos agrícolas, 3) Débiles competencias tecnológicas en muchos Especialistas y; 4) Falta de una visión integral del desarrollo rural de la comunidad desde la escuela rural.” (Núñez, 2011: 113).

También resulta revelador el hallazgo de la categoría “ámbito didáctico-curricular de la Educación Rural”. En atención a este aspecto, los informantes significativos del entorno educativo rural entrevistados, destacan la necesidad de elaborar un currículo que atienda la especificidad de la educación rural venezolana, distinto al Currículo Básico Nacional y sustentado en el criterio de la Adecuación Contextual. Por último, cabe señalar la relevancia de una conclusión de Núñez que obliga a reflexionar seriamente sobre el papel que ha venido cumpliendo, hasta el presente, la Educación Primaria en el medio rural venezolano:

Las comunidades rurales, curiosamente, son cada vez más pobres, mientras que el imaginario educativo seduce a las nuevas generaciones a “estudiar para ser alguien en la vida”, reproduciendo un ciclo vicioso de estudiar en el campo, graduarse y trabajar en la ciudad (ob. cit., p. 126).

III. Metodología

La investigación que se presenta, obedece al paradigma cualitativo, de alcance fenomenológico y hermenéutico. En este punto, interesa precisar dos aportes cardinales: a) para Martínez (2004) la importancia de la fenomenología radica en la percepción intersubjetiva de los hechos y de la realidad tal como son significados y vivenciados por el individuo; por su parte, b) esta visión entra en completitud desde los aportes de Sandín (2003) quien advierte que el estudio hermenéutico posee una significación de doble articulación: se significa la realidad y se significan las interacciones recíprocas que atribuyen sentidos tanto a las expresiones de los sujetos, como a la comprensión derivada del diálogo de dichos sujetos puestos en relación.

Estas instancias procesuales de orden epistemológico hacen posible la tríada articuladora del estudio. Por una parte, entender el contexto rural desde las especificidades que lo definen; por la otra, comprender el tema de la pobreza no solo como ámbito de reflexión económica, sino como espacio de reconceptualización social que se expresa en diversas brechas, entre ellas el acceso (oportunidad, inclusión) y la posibilidad de desarrollo sustentable (en la esfera individual y colectiva). Entre ambas dimensiones, surge un tercer interés de alcance transversal y cohesionador, explicar la dinámica educativa desde su realidad actual hasta su posibilidad perentoria como ámbito sustantivo del progreso rural.

Develar las interacciones y significaciones intersubjetivas a la luz del contexto fenoménico es una posibilidad que encuentra cabida en la investigación documental de orden informativo que exige no solo la adecuada sistematización de la información, sino la interpretación de la misma desde un interés argumentativo que posibilite tanto la develación del fenómeno, como su comprensión rigurosa. Ello con el propósito de examinar las categorías emergentes desde una trama conceptual en la que se consolide la atribución de significados y la amplitud del examen contextual. Resultan a propósito las lúcidas observaciones de Morales (2003) quien aporta lo siguiente:

Según Alfonso (1995), la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos. (p. 20)

IV. Resultados

En el contexto anteriormente descrito, resulta conveniente preguntarse por la pertinencia de las políticas educativas implementadas por el Estado, para encarar el agravamiento del proceso de empobrecimiento en el que se encuentra sumida la sociedad venezolana y muy particularmente, aquellos sectores poblacionales ubicados en el ámbito rural. Una primera constatación relevante es que, a pesar de la dinámica propia de esos sectores desposeídos y vulnerables, subsumidos sistemáticamente a la precariedad y miseria que orbita en el contexto rural, el currículo de la Educación Primaria es uno y se aplica igualitariamente, en toda la extensión del territorio nacional, sin lineamientos específicos para atender las particularidades propias del contexto socio-económico y socio-geográfico.

Las investigaciones realizadas por autores como Márquez Pérez (2004), Sánchez Tovar (2009) y Núñez (2011), muestran que los docentes rurales y las familias campesinas perciben como inapropiada esta uniformidad curricular y abogan por una mayor adecuación de los planes oficiales de enseñanza a los diversos contextos locales. La misma observación vale para la homogeneidad de los programas diseñados desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación, para atender la emergencia alimentaria, como el “Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el de Todas las Manos a la Siembra” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2009).

V. Conclusiones

En torno a este estudio, se desprenden diversas líneas de acción dignas de ser tenidas en cuenta en el diseño de una política educativa, dirigida a atender las demandas específicas del acelerado proceso de empobrecimiento que aqueja a la sociedad venezolana desde 2014. En primer lugar, es preciso subrayar que la pobreza es un problema complejo, de carácter multidimensional, cuya solución no depende exclusivamente del sistema educativo. Sin embargo, esta misma complejidad implica que la educación está llamada a cumplir un papel relevante en el marco de un plan de estrategias multisectoriales para la superación de la pobreza. En segundo lugar, la situación examinada en las páginas precedentes revela la pertinencia de implementar un rediseño curricular para enfrentar sobre todo los más urgentes problemas asociados al proceso de empobrecimiento, como la desnutrición infantil, la deserción escolar y la desintegración familiar provocada por los desplazamientos migratorios de un importante segmento poblacional del país. En tercer lugar, la agudización del empobrecimiento hace apremiante el trabajo de contextualización del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Venezolana, con el fin de ponerlo al servicio de los requerimientos del desarrollo socio-económico de las localidades rurales del país, donde se genera –o debería generarse- la mayor parte de la producción agrícola y pecuaria destinada a la alimentación de la población nacional.

Por último, es conveniente evaluar la efectividad de las iniciativas implementadas desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación, con el propósito de mitigar los problemas estructurales derivados de la pobreza. Por ejemplo, evaluar el impacto y la administración del Programa de Alimentación Escolar (PAE); o, examinar el alcance de los Proyectos de Formación Socio-Productiva, desde la cohesión del esfuerzo técnico y económico de los diversos agentes claves de cada localidad. El interés se dimensionaría desde el escrutinio de esa dupla fundamental pobreza-educación, dimensionado desde el circuito relacional que involucra a los distintos actores, con el nudo crítico de la pobreza, a la luz de las múltiples circunstancias que la suscitan y expresan.

VI. Referencias

- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (Coords.) (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Estudio conjunto realizado por la FAO y la UNESCO* (A. Lizarzaburu Trad.). Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación / París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bonilla, L. (2001). *Educación, Ruralidad y Cambios*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- España, L. P. y Ponce M. G. (2018). *Encuesta sobre condiciones de vida en Venezuela – ENCOVI*. Caracas: IIES-UCAB.
- IFAD (International Fund for Agricultural Development) (2001). *Rural Poverty Report*. Roma: IFAD.
- INRULED (International Research and Training Centre for Rural Education) (2001). *Education for rural transformation: towards a policy framework*. Beijing: INRULED/UNESCO.
- Ley Orgánica de Educación (1980, Julio 28). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 2.835 Extraordinario*.

- Ley Orgánica de Educación (2009, agosto 15). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.929 Extraordinario.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Ed. Trillas
- Márquez Pérez, E. (2004). *La Investigación Cualitativa en el Estudio de las Identidades Colectivas Agrícolas en Venezuela*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Michelena, A. (2018). “Venezuela en pobreza crítica”. *Zeta* [Revista en línea]. Disponible: <http://revistazeta.net/2018/02/24/venezuela-pobreza-critica/> [Consulta: 2018, junio 10].
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Metodología del Proyecto Renovemos la Escuela Básica, Rural, Indígena y de Frontera. Teoría y Praxis*. Caracas: Fondo Editorial U.P.E.L.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009). *Todas las manos a la siembra*. Caracas: Autor.
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. Mérida, Venezuela: Ed. FUNDAULA
- Núñez, J. (2011). “La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes”. *Revista de Investigación y Postgrado*, Vol. 26, N° 1, pp. 91-128.
- Prada, A. (1.964). *La Escuela Rural Unitaria. Oficina de planificación integral de adulto*. México: Centro de Documentación e Información.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GrawHill
- Sánchez Tovar, L. (2009). “Fundamentos de la Educación Rural venezolana y del área de atención de dificultades de aprendizaje. En el marco de la acción pedagógica integral”. *Revista de Investigación* N° 68, Vol. 33, septiembre-diciembre, pp. 137-157.