

Práctica educativa, modelo de desarrollo rural e innovación curricular en la montaña. Sus alternativas

Dr. Fernando Carlos Agüero Contreras
Departamento de Estudios Socioculturales
Facultad de Humanidades
Universidad de Cienfuegos “Carlos R. Rodríguez”
zaguero@fmec.ucf.edu.cu

Lo rural constituye una cultura particular. Su contenido ha estado históricamente vinculado al componente clasista: el campesino y el obrero agrícola, cuyos cambios y variaciones en los ámbitos de la estructura social clasista de las sociedades en desarrollo han originado las más diversas opiniones de especialistas y estudiosos de las ciencias sociales, en lo que a definiciones, funciones y tareas que cumplen en la vida social se refieren. Se ha definido como el espacio donde prevalecen las actividades ocupacionales vinculadas con las actividades agrícolas, las formas de producción son esencialmente agrarias y posee un conjunto de particularidades culturales. Muchas de las definiciones que se han ofrecido en este sentido se han relacionado con la presencia del campesino. Relevantes fueron los rasgos identificados por Thomas y Znaniecki en 1920 donde exponen como rasgos distintivos del campesino: la familia, la tierra, la comunidad, la pasividad política y la pasividad económica. Como se reconoce cada una de estos aspectos ha suscitado debates diversos posteriormente.

En los análisis de Chayanov (1985) se indican como factores determinantes de la unidad económica campesina las influencias del mercado, la extensión de tierras, la disponibilidad de medios de producción y la fertilidad natural. Coincide con Marx en reconocer que en la zona rural la circulación de mercancías como la división social del trabajo es menor, con lo cual la combinación de producción agrícola y la artesanal identifica este tipo productivo, en la que la actividad económica familiar en la agricultura, la artesanía como el comercio resulta esencial. En este sentido coincide Galeski (1977) quien además señala como rasgos la autonomía, la amplitud y la especialización como garantía para la existencia de la propia familia. En tal sentido, expresa la idea de la profesionalización de la labor campesina, como la labor especializada que adquiere alta significación para quienes la realizan.

La definición de Sevilla Guzmán (1976: 29) resulta interesante porque señala al campesino como

“el segmento social integrado por unidades familiares de producción y consumo cuya organización social y económica se basa en la explotación agraria del suelo, independientemente de que posean o no tierra y de la forma de tenencia que les vincule a ella, y cuya característica red de relaciones sociales se desarrolla en comunidades rurales, las cuales mantienen una relación asimétrica de dependencia y

en muchos casos de explotación, con el resto de la sociedad en términos de poder político, cultural y económico”.

Una de las condiciones que plantea el estudio del espacio rural es el de hasta qué punto estos rasgos se mantienen vigentes. Se dice en tal sentido que, al ya reconocido descenso de la población del campo, habría que agregar que:

“... en las sociedades occidentales los intercambios entre la ciudad y el campo han aumentado lo suficiente como para eliminar el concepto de aislamiento de lo rural y para limar algunas de las particularidades más relevantes del medio. La intervención de los medios de comunicación ha uniformado muchas actitudes, gustos comportamientos e incluso marcos amplios de referencia de las colectividades; las personas que viven en los pueblos, en fin, son, exactamente igual que los de las ciudades, compradores potenciales de todo tipo de mercaderías industriales producidas en masa, desde las gaminolas para escolares hasta las barras de labios de sus madres” (Ortega; 1995: 13).

Adquieren particular significado los espacios en que se mueven los hombres y mujeres en el ámbito rural. Aparece aquí la connotación que asume la definición de la comunidad, por demás objeto del análisis antropológico históricamente. Como señalan algunos autores, la difusión del mercado, la tecnología y la comunicación parecen borrar las distancias que históricamente se han visto en el continuun sociedad - comunidad (Cancín, 1991: 180) en que se distinguían los modelos de Redfield (1967), que superan una visión más arcaica (Kroeber, 1948) e incluso la clásica definición de Ferdinand Tönnie (1881) en su reconocido trabajo *Gesellschaft und Gemeinschaft* (Kon; 1989).

Se ha expresado que "el modo de vida campesino ha terminado por enlazarse estrechamente con el sistema global" (Plattner, 1991: 230), lo que posibilita variaciones importantes en los elementos que tradicionalmente han caracterizado al modo de vida rural. Como reconoce Ortega (1995), las definiciones del medio rural han variado en extremos. La imagen que se ha dado en la escuela comúnmente ha oscilado entre ser un paraíso terrenal, una visión idílica hasta la burda interpretación de considerar al hombre del campo como incapaz, poco creativo, identificado con la tradición y encerrado en su individualismo.

En las condiciones de España se destaca cómo lo rural ha perdido distinción en el campo de la educación. García Martínez (citado por Corchón Alvarez, 2000: 56), como otros autores citados por este autor, destaca que ha dejado “de existir una escuela rural”, por lo que se retoma el planteamiento de Ortega (1995) de considerar más adecuadamente la “escuela en lo rural”. Compartimos totalmente el criterio de Corchón Alvarez (2000:57) en cuanto a que “cierta y tristemente la escuela por antonomasia es la urbana,” con lo cual “si (..) la escuela situada en el medio urbano no se le llama escuela urbana, tampoco se le debe llamar escuela rural a la ubicada en aquel medio. Por lo tanto creo más acertado y adecuado utilizar el término escuela en lo rural o escuela en el medio rural”(Ibídem : 57). Estas razones coinciden con la manera incluso en que se tituló la presente investigación.

Para el autor de esta investigación queda claro que el aporte de la escuela, en todos sus niveles y enseñanzas, en la visión ofrecida del campo, en la imagen que desarrolla en las nuevas generaciones, se ha caracterizado por ser desactualizada y pesimista. No llega a ofrecer ni sus encantos, problemas, significados y perspectivas, ni tampoco su enfoque crítico. En el caso de Cuba esto constituye uno de los fallos que al nivel del curriculum de la escuela se observa aún cuando se proclama abiertamente educar para el trabajo y se sostiene el concepto de la estrecha relación entre la ciudad y el campo. Ha prevalecido en la concepción ideológica y social la idea de diluir el desarrollo agropecuario por la del desarrollo rural, lo que condujo a considerar como meta para el desarrollo de esta zona: la urbanización. Este hecho que encierra un profundo significado de justicia social en el caso de Cuba, considerando la realidad del pasado, no resulta suficiente considerando el replanteo de las metas y sobre todo el nuevo modelo económico social para las zonas rurales con la reforma de los años noventa.

Aunque en el caso de China se mantiene un proyecto socialista similar al de Cuba, estos poseen diferencias importantes allí se destacó históricamente una fuerte acción del campesinado, sin embargo los procesos de urbanización e industrialización de las zonas rurales en el sur no han implicado procesos migratorios (Wang, 1999). En el caso de la región latinoamericana los factores estructurales en el sector agropecuario no favorecen la articulación requerida para el desarrollo rural (Schejtman, 1999: 17). Por tanto los enfoques tradicionales del desarrollo rural n

esta región vistos éstos como “el conjunto de acciones orientadas a mejorar las condiciones de vida y trabajo de la población rural, en particular de los pequeños productores y de los trabajadores con poca o ninguna tierra” poseen limitaciones (Ibídem : 20 - 21).

No menos traumático en la región es el hecho de la pobreza rural cuyos niveles entre 1980 y 1997, se mantuvieron en el 54%, la población calculada del ámbito rural, en pobreza pasó, de 73.0 a 78.2 millones de personas, mientras que la incluida en extrema pobreza ascendió de 39,9 a 47.0 millones de personas, precisando incluso que “la pobreza rural es más aguda que la urbana y parece más difícil de superar” (Echevarría, 2000: 148 - 149). Este autor (Echeverría, 2000 : 149). La población rural de la región enfrenta tres grandes y graves problemas: i) nutrición insuficiente, mala salud y servicios educativos deficientes, ii) escasas oportunidades de empleo productivo en la agricultura y en actividades no agrícolas, y iii) grado insuficiente de organización para promover efectivamente los intereses rurales. Es evidente la crisis del modelo y la magnitud de su deterioro.

La cultura de las comunidades rurales del continente sufre el embate de la globalización neoliberal, donde vienen mostrando su creatividad, capacidad de resistencia y concientización. Lindh de Montoya (1996) revela una diversa variedad de expresiones culturales como formas concretas de resistencia a las acciones del mercado y que denotan la capacidad de la cultura del espacio rural de acrecentar su rol en tiempos difíciles. Los análisis que desarrolla esta autora de los agricultores venezolanos de la zona andina para vencer las acciones del mercado y defender sus intereses así lo revelan. De similar manera Torres (1997), al estudiar los cultivadores de ajo de Jalisco, en México, destaca la forma creativa y original en que se enfrentan los impactos de la globalización desde las comunidades. La ironía permite a los trabajadores revelar que aún poseen medios para encontrar espacios que les permiten enfrentar el discurso hegemónico de la globalización.

Podría plantearse que tanto a nivel del continente latinoamericano con sus particularidades, como en la experiencia del desarrollo en Cuba, el ámbito rural continúa siendo un escenario fundamental de la vida económica, social y cultural. En ellos se acumulan importantes elementos de la identidad cultural que en el presente se requiere cultivar para hacer frente a la hegemonía

postmodernista y al discurso neoliberal que le acompaña. En los campos del continente se asienta un profundo sedimento de lo que será su principal escudo: la salvaguarda de su identidad y en ello el papel de la escuela será fundamental. Por las particularidades que se dan en Cuba, del desarrollo rural y del sistema educativo, considero que este tipo de enseñanza ha de reconsiderar sus aportes, valorando:

- La importancia de la secundaria básica, como elemento fundamental que se ubica en el medio rural. No se trata de crear una escuela rural nueva, sino una escuela que se ajuste las particularidades de la evolución histórica y a las nuevas circunstancias.
- Deviene un imperativo, dadas las exigencias del modelo de desarrollo económico planteado, donde la conjugación dialéctica de lo moderno con lo tradicional ha de ser resultado de la enseñanza armónica, atinada y científica.
- Resulta un requerimiento indispensable en tiempo de la globalización neoliberal, donde las influencias de la “cultura depredadora”, el postmodernismo actúan contra los valores más valiosos que el proyecto social cubano promueve: dignidad, solidaridad, justicia, equidad, y contra sus principales instrumentos de lucha: capacidad movilizativa y unidad nacional.
- La necesidad de retomar el principio Martiano del que el trabajador del campo sea un hombre culto, que domine la ciencia y la técnica pero mire y se deleite con encanto de la naturaleza.
- La capacidad de mantener la defensa frente a las agresiones biológicas que se realicen desde EE.UU.
- Reconocer, sistematizar y promover una defensa activa del patrimonio cultural de las comunidades.

La experiencia alcanzada en los estudios realizados por este autor (Agüero, 1991, 1995, 1998, 1999) revelan que la cuestión comunitaria se convierte en un asunto complejo que reclama del

enfoque holístico. Estas experiencias, aun en el caso de Cuba, donde se reconoce que el 98% de su población integra el etnos del cubano (Guanche; 1996), le han permitido establecer las siguientes características y tendencias:

- Forman la comunidad relaciones y vínculos de consanguinidad – parentesco, afectividad e interacciones entre grupos, familias, pero estas relaciones se mediatizan indistintamente con las relaciones económicas de producción. Los principios y leyes generales que operan al nivel de la sociedad en general resultan más complejos de identificar en la microescala, al igual que las tendencias sociales.
- Las relaciones de las clases sociales y la estructura social clasista, el vínculo con la propiedad social sobre los medios de producción, cuya tendencia hacia la homogeneidad social generaba expectativas importantes al nivel de la población cubana (hasta finales de los años ochenta), tienden hoy a limitarse por las nuevas circunstancias económico sociales a las que han tenido que adherirse, promover y desarrollar la sociedad a partir de los años noventa y se reafirman por las condiciones presentes internacionalmente. Una estratificación en extremo compleja matiza estas relaciones.
- La presencia y acción de líderes formales e informales, positivos o negativos constituyen factores a considerar. Aunque la sociedad cubana cuenta con múltiples organizaciones e instituciones que atraviesan virtualmente a toda comunidad, no siempre se insertan de la mejor manera, ni entran en sus direcciones líderes con el carisma requerido para desarrollar la vida y la cultura en las comunidades. Las comunidades con líderes activos definen rápidamente su patrimonio cultural, fortalecen la cooperación y se proyectan con fuerza en su desarrollo.
- Toda comunidad tiene diferentes estadios de desarrollo en su existencia en el tiempo. La forman determinados grupos de personas, cuyas trayectorias, identificación y concepción del mundo no es igual. Más la vivencia prolongada, enfrentando las circunstancias más disímiles de la vida, condiciona la aparición de normas de conductas, formas de pensamientos e interpretaciones y sistemas de valores, que hacen que cada comunidad

posea ciertos elementos comunes en la vida espiritual de sus miembros. Se produce una unidad en la diversidad al nivel de la microescala social.

- Ninguna comunidad es igual a otra. No se puede identificar a cualquier agrupamiento o asentamiento humano como una comunidad. Puede que por las particularidades históricas, sociales, políticas o culturales no funcione como comunidad, que lo haga parcialmente o sólo en determinado momento y bajo específicas condiciones. Toda comunidad tiene valores económicos, sociales, políticos, culturales, humanos e históricos. El que existan tales valores no significa que funcionen en la práctica. Constituye una tarea de las ciencias sociales aportar, descubrir y/o fortalecer el patrimonio cultural de las comunidades, principalmente las rurales. Múltiples factores pueden propiciar que los individuos que forman una comunidad no tengan conciencia de los valores culturales de que son portadores como autores y actores de un espacio social.
- Las comunidades rurales poseen diferencias marcadas por los siguientes factores: historia, entorno económico (empresarial), nivel de urbanización, infraestructura, tipología de la familia, escolarización, rasgos sociopsicológicos de su fuerza de trabajo, desempeño de la vida social, actividades políticas, religiosas, vida espiritual y nivel de cooperación, conflicto, movilidad y migraciones.
- Las personas residentes en las comunidades rurales vivieron a partir de las condiciones del desarrollo económico social creadas por la revolución cubana facilidades para la movilidad espacial, la elevación y desarrollo del modo de vida, mientras que los elementos de la cultura rural no se ponderaron lo suficientemente ni en la misma medida que los urbanos. Por ello las comunidades rurales, incluidas las de montaña, vivieron un proceso de despersonalización, que a partir de los años noventa tienden a cambiar. La crisis económica ha exigido descubrir el patrimonio socialcomunitario y potenciar la identidad comunitaria a partir del fortalecimiento del mismo.
- La vida comunitaria en las zonas rurales precisa en el presente de un proceso de fortalecimiento a favor de la búsqueda e identificación de su patrimonio cultural, identidad

cultural, la unidad de sus miembros en todo el quehacer cotidiano e impulsar la economía sobre bases sostenibles. La acción colectiva, la construcción de proyectos sociales y de subjetividades expresadas en proyectos de vida que tiendan a marcar pautas hacia la elevación de la calidad de vida devienen imprescindibles en el espacio e impostergables en el tiempo para promover el despliegue en gran escala de los factores endógenos, vale decir del desarrollo local. De ahí la dialéctica entre el desarrollo comunitario y el desarrollo local.

- Una de las instituciones sociales con mayor potencialidad al nivel de las comunidades rurales la representan las escuelas. Las circunstancias actuales demandan la solución de conflictos que se generan entre la cultura experiencial de los niños, adolescentes y jóvenes (cultura que arrastran de la familia y la comunidad con sus aspectos positivos y negativos) y la cultura académica que propone la escuela. Superar la descontextualización de la educación, a partir de una innovación curricular científica y creativa, que posibilite descubrir y potenciar el patrimonio comunitario, sus autores y actores, constituyen un imperativo de la práctica educacional en el presente. Ello presupone, a la vez una elevada profesionalidad del profesorado.
- El modelo de desarrollo rural en las condiciones de Cuba tiene que articular su capacidad movilizativa, propender hacia la organización de la sociedad con un alto nivel de coherencia y facilitar la reproducción de formas y estilos de vida y labor que compatibilicen lo mejor del pensamiento tradicional con lo moderno. En tal sentido el papel de la escuela en todos sus niveles resulta fundamental. Se debe destacar el hecho de que tiene que estar en posibilidades de compensar el déficit del capital cultural que la cultura rural de muchas maneras condicionó históricamente. Por otra parte la escuela rural, primaria, secundaria, bachiller y politécnicas esta obligada a estimular, desarrollar y compulsar la cultura integral general y científica en los hombres del campo. Las ideas repetidas en las escuelas del medio rural que tipifican conductas negativas en la dirección indicada, y que se sintetizan en las frases de que “para que le voy a enseñar matemática si el niño va ser boyero” ha encontrado una complementación muy significativa en las familias que estas de generación en generación han reproducido y que se expresa en la expresión “si no estudias iras a trabajar al campo” con lo cual el campo quedo signado para los mas incapaces, los menos

preparados y los atrasados culturalmente con lo cual choca con la predica martiana de que el hombre e campo debe ser un hombre culto que domine la ciencia y exalte la belleza.

Consideramos que el estudio realizado corrobora las principales hipótesis de trabajo que nos habíamos formulado antes y durante la investigación. Así se confirma que “las deficiencias curriculares de la escuela secundaria del medio rural determinan que el tratamiento de las carencias afectivas, educativas y culturales de los adolescentes procedentes de estas áreas por causa de la deficiente socialización primaria, especialmente de la familia, se realicen de manera descontextualizada, lo que supone que pese a los empeños que se hagan, este proceso transcurra de manera asistemática, espontáneamente y desligado en su esencia del curriculum de la escuela.

La cultura de una comunidad es rica, variada, diversa y precisa de una sistematización cuando las comunidades son jóvenes en su proceso de formación y desarrollo. El resumen que se presenta a continuación revela en un análisis comparado las particularidades que propician las especificidades culturales cada una de ellas por pequeñas, o su reducida temporalidad histórica.

Cuadro I.1. Componentes del patrimonio cultural en comunidades rurales

Aspectos de la comparación	Comunidad en Estudio El Mamey	Comunidad Juraguá	Comunidad Horquita
Economía de origen	Café	Caña y henequen	Caña
Producción más importante actual	Café	Plátano y henequén	Papa, plátanos y hortalizas
Población de origen	Hispanos	Hispanos y negros	Negros, chinos y sirios
Población actual (color piel)	Blanca	Blanca, mestiza y negros	Blanca, mestizas y negros
Sistema ecológico más importante	Montaña	Costa sur caribe	Ciénaga de Zapata
Impacto movimiento migratorio	Pobre	Muy fuerte	Fuerte
Tasa de escolarización	7 grados	8,6 grados	7,9 grados
Principal festividad	Fiesta del café	Fiesta del plátano	Fiesta de la papa
Principal problema ecológico que enfrenta	Erosivos	Salinización	Drenaje
Liderazgo de las instituciones económicas	Bajo	Bajo	Alto
Grupos religiosos	Testigos de Jehová Bautistas	Cultos sincréticos	Cultos sincréticos Protestantes
Infraestructura social	Baja	Media	Media
Tecnología Preparación suelos	Tradicional	Moderna y tradicional	Moderna y tradicional
Tecnología de cultivo	Tradicional y moderna	Moderna	Moderna
Tecnología de cosecha	Tradicional	Moderna y tradicional	Moderna y tradicional
Sistema de riego	Secano	Moderno	Moderno

El modelo teórico seguido nos ha permitido entender la dimensión de la relación cultural entre el currículum escolar y la cultura comunitaria. Evidentemente la dimensión que toma esta relación en medio de un mundo globalizado, donde la visión neoliberal se expande a partir de los sutiles mecanismos del mercado, el consumismo y el pragmatismo, estos vínculos resultan más complejos. La expansión de la postmodernidad requiere para países como Cuba, que desarrollan

un proyecto político muy particular a nivel del hemisferio, considerar sus ventajas y asumir una perspectiva crítica frente a cuanto signifique descomprometerse con las grandes mayorías, como aseverara Freire. Un elemento singular en este proceso por su significación ideológica y política es la que se ha denominado cultura depredadora (McLaren, 1997), ó cultura social del postmodernismo (Pérez Gómez, 1998).

Estos fenómenos asociados a la globalización de la economía, estrechamente articulados a sus fieles servidores: el consumismo, el pragmatismo, el hedonismo, impactan con fuerza, por su fácil acogida, la mentalidad y conducta poco crítica, relacionada a expresiones conductuales que refuerzan lo menos elaborado de la cultura experiencial de adolescentes y jóvenes. Esta realidad penetra más allá de las fronteras económicas, culturales o políticas y encuentra una acogida muy favorable en aquellos espacios no atendidos o no tratados adecuadamente en los procesos de socialización primaria o secundaria de los adolescentes y jóvenes.

La naturaleza compleja de estos argumentos exige de la escuela secundaria en particular, madurez, rigor científico y atinado estilo pedagógico en el quehacer de sus docentes para desarraigar estos fenómenos y promover la cultura académica (crítica) que capacite a los individuos para hacer frente a éstas adversidades, identificarles con los valores más importantes de su cultura y a promover una actitud comprometida, responsable y solidaria para con el grupo, la comunidad y para con quienes se puedan identificar como en desventajas sociales o culturales.

Las teorías que han servido de base para nuestros análisis sociológicos y antropológicos en esta investigación, particularmente las teorías de la reproducción (Althusser, Baudelot, Establet) la correspondencia Bowles y Gintis) o la resistencia (Willis), así como los puntos de vistas de los clásicos (Marx, Weber, Durheim) en cuanto al papel de la educación como instrumento de la lucha de clases y al servicio de las clases que se encuentran en el poder. Sin embargo nos parece importante distinguir algunas particularidades:

- a. Dada la naturaleza socialista del proyecto que la sociedad cubana promueve, el ideal pedagógico no solo debe ser coherente con la estructura social (Durkheim, 1979) sino con un modelo de hombre cada vez más identificado con el futuro avance de la sociedad.

- b. Aunque se habla de modelo socialista o comunista en realidad nos estamos refiriendo a una sociedad de transición (que ni es socialista ni es comunista) pero que dada su condición de subdesarrollada la escuela como institución hierocrática (Weber) o la violencia simbólica (Bourdieu) que ejerce es activa y en nombre de la mayoría. La impositividad de la institución educativa se conjuga con la persuasión y el ejemplo personal. Si la labor pedagógica no se desarrolla de manera coherente sus resultados entraran en contradicción con los propósitos del sistema social y político.
- c. Los intereses que guían al sistema educativo determinan que el modelo de hombre que la escuela secundaria básica contribuye a formar sea lo más integral posible en su formación, con amplia cultura, crítico, responsable, patriota, solidario y que base su conducta en elevadas virtudes y principios éticos. Con lo cual a diferencia de la reproducción interesa que no solo la clase obrera como el campesinado avancen y se reproduzcan como obreros o campesinos, sino que avancen realmente tanto en sentido vertical como horizontal, hacia una profesionalización manteniendo el estatus de obrero o, pasando a otro grupo, a otra clase o capa como la intelectualidad por ejemplo. Así la escuela interviene en el desarrollo social como distribuidora de la fuerza de trabajo pero da real posibilidad de que cada ciudadano llegue a donde quiera, con lo cual la igualdad se hace más efectiva y no solo aparente limitándola al marco del consumo como ocurre en la sociedad capitalista (Fernández Enguita, 1994).
- d. Cuando la escuela deja de cumplir sus funciones sociales o no las cumple adecuadamente entra en contradicción con lo planteado por la sociedad a la escuela. Siempre que se desconozcan las influencias y el peso de las culturas y subculturas la propia escuela amplía la brecha entre el currículum explícito y el oculto. La resistencia o contracultura aparece como elemento ajeno a la naturaleza e intereses de las grandes mayorías.
- e. El tratamiento no adecuado del proceso de aprendizaje, como la formación del adolescente o joven en la escuela secundaria del medio rural, produce una separación significativa entre el currículum explícito e implícito u oculto. La homogeneidad en el currículum de esta escuela presupone ignorar las diferencias que las subculturas como exponentes de la diversidad de la

estructuración social clasista o por las expresiones de la multiculturalidad como resultado de la diversidad de procedencias de comunidades se presentan en el alumnado de la escuela.

- f. Las expresiones del currículum oculto en este nivel de la enseñanza y en este tipo de escuela producen expresiones de contracultura o resistencia, las que se expresan indistintamente como: indisciplinas, desinterés, conflictos, desacato del reglamento escolar, que comúnmente concluyen en la baja académica ó la deserción escolar. Socialmente estos procesos se expresan como problemas de los alumnos y de las familias en desventajas social, negándose con ello el espacio real que la sociedad confiere a todos. Resulta claro pues que la escuela, para atender las desventajas sociales en este contexto tiene que asumir que la homogeneidad de su currículum no se corresponde con la diversidad del alumnado. Este problema es por tanto de la escuela y no del alumnado.

Aunque Cuba exhibe avances significativos en el ámbito de la educación y en el orden social posee diferencia de orden cualitativo en el espacio rural, comparte con el continente latinoamericano el imperativo de ajustar los procesos de desarrollo de la educación secundaria del espacio rural a los requerimientos del contexto como factor que ha de desempeñar papel esencial en la defensa de la identidad cultural de los pueblos de la región.

El estudio permite comprobar las principales hipótesis de partida en cuanto al peso de las influencias de la urbanización en el desarrollo del modo de vida. Aun cuando la manera de vivir prevaleciente puede seguir identificándose como al estilo rural, esta ha sufrido un conjunto de cambios a partir de las múltiples influencias del proceso político cubano y de las transformaciones económicas sociales que han tenido lugar dentro y fuera de los espacios rurales. Ello exige que se tomen en cuenta para el diseño de políticas más ajustadas a estas situaciones y que permitan retener y estimular el regreso o ingreso de personas hacia el área rural montañosa por vías menos costosas social y económicamente. Particular connotación toma la atención a la mujer al ocupar un lugar central en la familia y la atención social que se brinda a ella especialmente significativo resultó la percepción en estas de los problemas de la calidad de la educación para sus hijos, vista sobre todo en el sentido de que la escuela secundaria sirva de puente seguro para que los hijos puedan acceder a tipos especializados de la educación superior:

especialmente la enseñanza universitaria.

A diferencia de lo concebido como hipótesis de partida se ha comprobado que *los procesos migratorios en la zona montañosa no son propios de esta época sino que tienen un carácter histórico*. Es decir, están presentes desde antes de 1959 y se asocian a la estructura económica existente. Las historias de vida de pobladores de la zona revela que las propias condiciones económicas “empujaban” a moverse y migrar en busca de la supervivencia. Hubo además siempre un déficit de población en la zona. En nuevas circunstancias históricas después de 1959, con las posibilidades y condiciones creadas, sobre todo en cuanto a, cultura, escolarización, comunicación, viabilidad, trabajo y socialización, que propician el incremento de la movilidad espacial, se crean facilidades para el movimiento migratorio. No se debe desconocer sin embargo las posibilidades de desempeño económico en la zona. Los resultados encontrados hasta el presente distinguen que pese al esfuerzo de muchos pobladores no superaban por diversas razones su estatus socio económico. Esta realidad toma mayor fuerza considerando las implicaciones para las mujeres y reclama por lo tanto un mejoramiento de las facilidades para su empleo y desarrollo.

Entre las particularidades más sobresalientes del hombre de la montaña se encuentran; su identificación espacial más asociado a los factores ambientales, su mayor identificación con el trabajo, menor presencia del mestizaje, mayor exigencias alimentaria, más apego a la tecnología tradicional, más identificado con los espacios donde habita y mayor capacidad estética para reconocerlos.

Al valorar aspectos de la interacción entre el curriculum de las escuelas sometidas al estudio y la cultura de la comunidad se puede aseverar que los mismos se caracterizaron por ser esporádicos, poco profundos, asistemáticos y en consecuencia espontáneos. Como se aprecia esta interacción se sustentó en vínculos espontáneos que no obedecían a razones de profunda conexión ni de contextualización con la actividad más esencial de la escuela, o sea la formación e instrucción: educar e instruir a niños, adolescentes y jóvenes.

Frente a estas realidades, la escuela rural en todos sus niveles enfrenta un reto de grandes

proporciones. Es reconocida como la institución más importante de estas zonas y sus maestros y profesores como personalidades influyentes en la vida social. Con su labor educativa y educacional deberá convertirse en factor importante para la sistematización, difusión y consolidación de las nuevas cualidades de la cultura. Como mecanismo socializador logrará esta labor en la medida en que la concepción didáctica y pedagógica, expresada en sus proyectos educativo logre la inserción en el curriculum de estos nuevos elementos, armonice su labor con los restantes componentes socioculturales de la comunidad y su trabajo general sea más profesional y coherente con los imperativos que las circunstancias históricas plantean al nuevo desarrollo del modelo productivo sustentado en la amplia cultura, la participación activa, el liderazgo activo y su amplio apoyo en la ciencias y la tecnología compatibilizando su armonía con el desarrollo de los ecosistemas del entono.

La institución debe promover una cultura de reflexión y análisis caracterizada por una comunicación enriquecedora para todos los participantes. Debe coadyuvar además al desarrollo de un modo de vida sano, con formas activas de esparcimiento y de aprovechamiento del tiempo libre, un desarrollo físico con aptitudes a tono con las condiciones del medio geográfico para el cual se prepara el educando.

Promover una orientación profesional hacia las necesidades del perfil agropecuario, así como en el desempeño de prácticas agrícolas sustentables y ecológicas, en la que sin desdeñar las tradiciones sea capaz de promover y utilizar las últimas realizaciones de la ciencia y la técnica.

Al conducir el proceso de intervención en la comunidad desde la escuela secundaria ésta asumió un rol de liderazgo, facilitando la incorporación de los actores sociales, individual y colectivamente, en los diversos procesos y momentos de su desarrollo. Esta actividad tuvo en su base de orientación postulados esenciales de la investigación acción participativa aunque ajustadas a las condiciones de este proceso y las experiencias del autor de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Academia de Ciencias de la URSS y Academia de Ciencias de Cuba; (1975). *Metodología del conocimiento científico*. Editorial Progreso, Moscú.
2. ACC.CIPS. (1989). *Estudio Sociológico sobre la Estructura Socio clasista de Cuba*. Editorial Academia. Ciudad de la Habana, Cuba.
3. Agüero Contreras, F.C, (1996). *Dimensión Cultural de la Producción Agrícola. Informe de Investigación*. Universidad de Cienfuegos. Memorias del I Taller Científico sobre Extensionismo Rural. Universidad de New Brunswick y Universidad de Cienfuegos. 30p.
4. Agüero Contreras, F.C. (1997). Influencias económicas, sociales, políticas y culturales del cultivo de la papa en la comunidad de Horquita. *Ponencia presentada al II Taller sobre Extensionismo Rural*. Universidad de Cienfuegos y Universidad de New Brunswick, Canadá. Memorias del Evento Científico.
5. Agüero Contreras, F.C. (1999). *Educación, cultura y sociedad. Análisis social, histórico y etnográfico de una comunidad rural cubana*. Trabajo de Investigación. Tutor, Dr. José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Cienfuegos - Universidad de Oviedo España.
6. Álvarez Zayas, C.M.; (1998). *Pedagogía como ciencia*. Editorial Félix Varela. La Habana. 254 p.
7. Álvarez Zayas, C.M.; (1999). *La escuela en la vida*. Editorial pueblo y Educación. Tercera Edición. La Habana. Cuba. 178 p.
8. Angulo, J. F., Blanco, N; (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
9. Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela*. Ediciones Morata, Madrid, España.
10. Barnet, M; (1998). Intervención Especial en el VI Congreso de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, (UNEAC). *Material Impreso 3p*.
11. Barrera Sánchez, J. (1980). *Cultura y comunidad rural*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
12. Baudelot; CH yR.Establet, (1975). El aparato escolar y la reproducción. En: *Enguita Fernández; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
13. Berger; P Y TH. Luckmann; (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrour, Editores, Buenos aires, Cuarta Edición, Argentina. 233p.

14. Borrero Valcarcel, M.B. (1987). Importancia de la participación de los estudiantes en el trabajo productivo agrícola. *Revista Educación No 64. Año 18 enero - marzo. MINED. Ciudad de La Habana, Cuba.*
15. Bouzada, X. (1999). *Política cultural y sociedad democrática*. Asociación Española de Sociología de la Cultura y las Artes. Cultura y territorio: algunas reflexiones sobre el caso gallego. 87-97.
16. Bouzada, X. 1999. O desenvolvemento comunitario Local. Un reto da sociedade civil. Elementos teóricos metodolóxicos. Agra Aberta. Galixia/igesco.
17. Bowles, S; y H. Gintis . (1975). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. *En : ENGUIITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.*
18. Camilleri; C. (1985). *Antropología cultural y educación*. UNESCO. 180p.
19. Cane; C.A, y Pelto; J. L. (1977). *Guía para el estudio de la antropología cultural*. Fondo de Cultura de Económica, México. 250p.
20. Caño Secade; M. C. (1994). La socialización de la economía doméstica en Cuba. ¿Una perspectiva real? *Revista Cubana de Ciencias Sociales No. 28 pp 68 – 82.*
21. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM). (1988). *Ensayo sobre asentamientos humanos, urbanización y migraciones internas en Cuba*, Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana, Cuba. 250p.
22. CEPAL (2000). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y Caribe*. Santiago de Chile.
23. CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Período de Sesiones de la CEPAL, 2000. LC/L 1339.
24. CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo*. Algunas áreas claves de la inserción social.
25. CEPAL (2000). *Panorama Social de América Latina 1999-2000*. L c/g 2068- P/E.
26. CEPAL (2001). *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. CEPAL. Santiago de Chile.
27. CEPAL (2001). *Educación, eficiencia y equidad en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile.
28. Chayanov , A.V. 1985. *La organización de la unidad económica campesina*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

29. Chiriboga, M y Plaza, O; 1993. Desarrollo rural Micro regional descentralización. Ciudad México. DF.
30. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones, UNESCO, Madrid, España.
31. Díaz Méndez, C. 1998. *Modelos de inserción sociolaboral de las jóvenes rurales. Papers* : 113 – 128 Separata. Barcelona. España.
32. Di Gropello, E y Cominetti , R. (2000). La descentralización de la educación y la salud: Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana.
33. Domínguez, M. I. (1988). Estudios sobre la juventud. *Revista Cubana de Ciencias Sociales. Editorial Academia. Ciudad de la Habana Cuba*.
34. Dunabeitia, C.P. (1999). ¿Las fuentes del curriculum?. *En: Universidad de la Rioja; Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; 1999. Un Curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.*
35. Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Editorial Linotipo, Andes, Bogotá, Colombia.
36. Echeverría, R.G. (2000). Opiniones para reducir la pobreza rural en América Latina. y el Caribe. *Revista CEPAL. N° 70: 147-160*
37. Engels, F, (1979). *Antidhüring*. Ediciones Revolucionaria. Habana, Cuba.
38. Engels, F. (1978). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. OE. Tomo III. Editorial progreso Moscú.
39. Engels, F. (1982). *Dialéctica de la naturaleza*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1982, 348p.
40. Espina Prieto, M. (1995). Tropiezos y oportunidades de la sociología cubana. *Revista Temas n° 1. Enero- Mayo 1995. Nueva Época pp. 36-49*
41. Espina Prieto, M, ET AL. (1997). *Componentes y tendencias estructurales de la sociedad cubana actual*. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana.
42. Espina Prieto, M, ET AL. (2000). *Expresiones territoriales del proceso de estratificación. Resultado final. Informe de Investigación*. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de La Habana. Cuba.

43. Espina Prieto, M. (2001). *El giro epistemológico y sus derivaciones para el pensamiento social emancipatorio. Informe de Investigación*. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana. Cuba.
44. Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Ediciones Pirámides S.A. Madrid. España.
45. Fernández Enguita, M. (1999). El marxismo y la educación: Un balance. *En: Enguita Fernández; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
46. Gagneten, M. M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. B Editorial Hvmantan, Buenos Aires, Argentina. 110p.
47. Galeski, B. 1977. Sociología del campesinado. Ediciones Península. Barcelona, España.
48. Gil Villa; F. (1990). *Teorías sociológicas de la educación*. Amarrú Editores, Salamanca España.
49. Goetz, P.J. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño cualitativo en GÓKLICH, M. QUD, WAGNER-WILLI, M. (2001). School as a ritual institution. Pedagogy, culture and society. Vol. 9. N° 2 p237-248*
50. Gómez; S. (1995). La sociología rural en Chile. *Ponencia presentada al IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) 7-9 diciembre 1994. Revista Personalidad y Sociedad. Vol. XIX No.2 Sept: 46-61.*
51. Grateral, M. (1996). *Paradigmas y creación de conocimientos en naciones neocoloniales. Cuando los paradigmas transferidos dificultan ver lo dado*. Universidad de Carabobo. Fondo Editorial Tropyko. Caracas, Venezuela.
52. GUADARRAMA GONZALEZ, P. (1999). *Despojado de todo fetiche. Autenticidad del pensamiento marxista en América Latina*. UNINCCA, UCLV.
53. Guadarrama P. y Pereleguin, N. (1990). *Lo Universal y lo Específico en la Cultura*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba. 220p.
54. Guanche; J. (1983). *Procesos etnográficos en Cuba*. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, Cuba. 359p.
55. Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata, Madrid. España.
56. Schawb. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. *En Gimeno Sacristan, J y Pérez Gómez, A. (1989). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Ediciones Akal. Madrid. 197-209p.*

57. Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. Madrid. España
58. Jordán; J.R. (1979). *Desarrollo Humano en Cuba*. Editorial Científico Técnica. Ciudad de la Habana, Cuba. 282p.
59. Juliano, D. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. *Cuadernos de Antropología*. Barcelona, España.
60. Karabel; J. and A.H.Holsey (Eds) (1977). *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.
61. Lenin, V. I. (1979). *El Estado y la revolución*. OE. Tomo 3. Editorial Progreso Moscú.
62. Leontiev; A.N. (1978). El hombre y la cultura. EN: LÓPEZ HURTADO; J. Y B. DURAN GONDAR; (Compiladoras) *Guía de superación para profesores de psicología*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, CUBA. 178pp.
63. Lerena Alison, C. (19). *Materiales de sociología de la educación y la cultura*.
64. Levinson, B. (1998). Student culture and the contradictions of equality at a Mexican Secondary School. *Antropology and Education*. 29(3). 267-291). *American Antropology, Association*.
65. Lindh de Montoya. (1996) Propess, hanger and envy: commercial, agriculture, marketing and social transformation in Venezuelan Andes. *Sweden: tocckholm Studies in Social Antropology*.
66. Macintyre, G. (1999). Active patner: education and community development. *Journal of Education and Training*. Vol. 41 No. 4: 175 - 183.
67. Macintyre, G. (1999). Active partners: education and community development. *Education and Training*. Vol. 41 n° 4: 175-183
68. Magendzo, K.A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Ediciones Antropos. Colombia.
69. Martí Pérez, J. (1963 – 1973). *Obras Completas*. XXIX Tomos. Editorial Nacional de Cuba, La Habana. Cuba.
70. Marx, C. y Engels, F. *Obras Escogidas*. (1976). Tomo II. Editorial Progreso. Moscú
71. Marx, C. y Engels, F (1979). *La ideología alemana*. Editorial política. La Habana. Cuba 648p.
72. Marx, C. (1973). *El Capital*. (En tres tomos) Editorial Progreso, Moscú.

73. Marx, C. y Engels, F (1978). *Obras Escogidas* (Tomo III) Editorial Progreso Moscú 1976. Carta de F. Engels A. W. Borguis fechada en Londres el 15 de enero de 1894.
74. Marx, C. y Engels, F. (1979). *La Ideología Alemana*. Editora Política, La Habana, Cuba. 1979. 648pp.
75. Moya Suárez, N. (2001). *La identidad cultural en el quehacer filosófico*. Informe de investigación. Universidad de Cienfuegos. Cuba. Inédito.
76. McLaren, P. (1995). La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo veintiuno editores. S. A. Madrid. España. 370p.
77. McLaren, P. 1997. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la época postmoderna.. Ediciones Paidós Ibéricas, S.A. Barcelona, España.
78. Mestre Alfonso; J. (1989). *La investigación en antropología social*. Editorial Ariel S: A: Barcelona España.
79. Misajan, Mervyn. (1987). *Rural Development*. College of Economic and Management. University of the Philippines. University Los Baños.
80. Ministerio de Cultura (MINCULT) de la República de Cuba. (1996). *Enfoque y Plataforma del Trabajo Comunitario en Cuba*. Documento presentado al II Congreso Iberoamericano de Agentes del Desarrollo Comunitario, Comunidad96.
81. Mitz, S; (1964). "Foreword", in Ramiro Guerra y Sánchez: *Sugar and Society in the Caribbean: An Economy History of Cuba*. Yale University Press
81. Mohan Rao, J. (2000). *Cultura y desarrollo económico*. UNAM. México.
82. Morin, E. (1996). "Por una reforma del pensamiento". En: *Correo de la UNESCO, Febrero. París, Francia*.
83. Norma Cubana (NC). (1983). No 50-17-83. *Planificación física y territorial*. Determinación de asentamientos urbanos. Rige 87.07
84. O. N. U. (1994). Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo. Resumen del programa de acción. 27pp. En www.un.org/spanish/conferences/acem2.htm.
85. Ocampo, J. A. (2001). Una década de luces y sombras. *Revista CEPAL, No 15 Número Especial, Marzo*.
86. Oliver, D. (1976). *Education and Community*, Cutrhan Publishing Corporation, California. USA. 415p.
87. ONU. (1996) *Conferencia Cumbre sobre Asentamientos Humanos, Habitación II Junio de*

1996. *Estambul, Turquía* En: www.un.org/conferencias/habitat II
88. Osipov; G. (1988). *Libro de trabajo del sociólogo*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 477p.
89. Pelto; J.P. Anthropological Research. *The structure of Inquire*. Harper and Row Publishers New York. USA.
90. Pieterse, J.N. (1996). Globalization and culture: Three paradigms. *Economic and Political Weekly*, vol. 31 No. 23: 1389 - 1393.
91. Plattner; S. (1991). *Antropología Económica*. Alianza Editorial, México. 586p.
92. Poder PopulaR Provincial Cienfuegos. (1986). *Informe de rendición de cuenta a la asamblea nacional del Poder Popular. XI Período Ordinario de Sesiones*. Editorial José Martí. 128p.
93. Reca; I. y M. García. (1989). Propositiones teóricas metodológicas para la investigación sobre el modo de vida en Cuba. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, No.19 pp. 49 - 72 Ciudad de la Habana, Cuba.
94. Redfield, R. (1973). La pequeña comunidad, sociedad y cultura. Conferencia. Editorial de Ciencias Sociales. ICL. La Habana.
95. Schejtman, A. (1999). Las dimensiones urbanas del desarrollo rural. *Revista CEPAL*. N° 67: 15-32. Abril.
96. Schiefelbein, E; Wolf, L; Schiefelbein, P. (2000). La opinión de expertos como instrumento para evaluar la inversión en educación primaria. *Revista CEPAL n° 72: 147-157*
97. Weitz, R; (1981). *Desarrollo rural integrado. El enfoque de Rejovot*. Consejo nacional de Ciencia y Técnica. México.
98. Whiteford, M.B; and Frield, J. (1992). *The Human Portrait. Introduction to Cultural Anthropology*. Practice Hall Englewood Cliff.
99. Willis; P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. En: *ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
100. Woods; P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía educativa*. Editorial Pidós, Barcelona, España. 220p.

