

LA CALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DEL DESARROLLO RURAL/LOCAL, PROPUESTA DE ACCIÓN CONJUNTA.

Laura Vargas Kostiuk

Universidad Politécnica de Madrid

Julia Elena Pettinari

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (Argentina)

Miguel Salvo Mendivil

Universidad Politécnica de Madrid (Grupo Gesplan)

Abstract

Rural/local development requires people that are capable of undertaking the management of their activities, integrating them in the overall view of the land they inhabit.

Rural schools represent their first training environment and therefore a key element in the future development of people.

But this type of school has lost ground over the years as a constructor of meanings; it has witnessed the systematic elimination of its ability to generate symbolization capacities, which causes a constant lack of moral and social standards in its entirety.

Reality is presented in a fragmented way, that is unable to provide a logical and symbolic order that may hold and retain the attention of students that are therefore incapable of structuring change, a fundamental factor for rural development/local.

A share action, the family vegetable garden, is hereby presented as an integrating tool to be applied in the province of Buenos Aires. Its aim is to improve with a significant leap forward the difficulties that have been diagnosed and provide elements for the reconstruction of a shared representation of reality based on an emancipatory education and provider of a knowledge that prepares for an active role of the individual.

Keywords: *rural development; local development; social quality of education; participation; change; education for sustainable development*

Resumen

El desarrollo rural/local requiere personas capaces de asumir la gestión de sus actividades integrándolas con una visión global de desarrollo del territorio que

habitan. La escuela constituye su primer ámbito de formación y por tanto es el elemento clave en el desarrollo futuro de las personas.

Ésta ha perdido terreno como constructora de significados en los últimos años; ha asistido a la sistemática destitución de sus condiciones de generar capacidades de simbolización, lo que provoca una anomia constante en su conjunto.

La realidad se le presenta de manera fragmentada y no es capaz de reconstituir un orden lógico y simbólico que contenga y retenga al alumnado ni tampoco se encuentra con capacidad para estructurar el cambio, factor fundamental del desarrollo rural/local.

Se presenta propuesta de acción conjunta aplicable a la Provincia de Buenos Aires (Argentina), con un instrumento integrador: el huerto familiar. Con ella se pretende dar un salto cualitativo a las dificultades diagnosticadas y aportar elementos para la reconstrucción de una representación compartida de la realidad basada en una educación que a su vez sea emancipadora y productora de conocimientos que preparen para el protagonismo activo del individuo.

Palabras clave: *desarrollo rural; desarrollo local; calidad social de la educación; participación; cambio; educación para el desarrollo sostenible*

1. Introducción

El desarrollo Rural en Argentina se ha reducido en los últimos años a las cuestiones técnicas de la producción agrícola y a la dotación de infraestructuras. Pese a que se han alcanzado resultados notables en la tecnificación de la producción de muchos sectores, se detectan programas que no están alcanzando los resultados esperados, principalmente porque se desarrollan en contextos donde los aspectos técnicos y estructurales no son las claves del éxito de las iniciativas sino que adquieren más relevancia los aspectos sociales y de gestión que no han sido considerados en el enfoque de desarrollo dominante.

En este artículo se analiza la conexión entre un factor fundamental de la constitución de la identidad del sujeto, como es la Escuela, con las iniciativas de desarrollo rural/local y se propone y se justifica la necesidad de una acción conjunta entre el Programa Pro-Huerta, dependiente del INTA (Instituto Nacional de tecnología Agropecuaria) y la Dirección general de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria, además de unos lineamientos prácticos para reorientar la ejecución del programa Pro Huerta en la Provincia de Buenos Aires como caso de aplicación y de validación, con el concepto de calidad social de la educación como facilitador del desarrollo rural/local.

Inicialmente se va a analizar de manera sucinta las principales claves de las iniciativas de desarrollo rural en Argentina y en particular del programa Pro Huerta, para pasar después a describir el papel de la Escuela como constructor de significados en el medio rural y la aportación de diferentes enfoques pedagógicos a este respecto. Finalmente se desarrollan los lineamientos indicados y se analiza críticamente los aportes de la escuela al desarrollo rural/local.

2. Historia de los programas de Desarrollo Rural en la Argentina

Se puede comenzar a hablar de una estrategia de Desarrollo Rural en la República Argentina a fines de los años '80 con la vuelta de la democracia, que es cuando la Secretaría de Agricultura comienza a promover políticas diferenciales. El primer programa que comienza a gestarse en esos momentos para promover a sectores postergados es el

PNEA (Programa de Crédito y Apoyo Técnico para Pequeños Productores Agropecuarios del Noreste Argentino), financiado por el FIDA (Fondo Interamericano de Desarrollo Agrícola). Posteriormente se crea la Unidad de Minifundio en el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y en el año 1993, la Secretaría de Agricultura, implanta dos programas, el Programa Social Agropecuario y Cambio Rural. Estos Programas sobreviven a las distintas políticas que aspiraron a servirse de ellos durante todo este período.

Someramente podemos decir que el PNEA fue la base a partir de la cual se diseñaron los actuales PRODERNEA y PRODERNOA (Proyecto de Desarrollo Rural de las Provincias del Norte y Noroeste respectivamente), ambos con carácter de proyectos de inversión. La Unidad de coordinación de Planes y Proyectos de Investigación y Extensión para Minifundistas (1987), desarrolla tecnologías apropiadas, ofrece asistencia técnica y capacitación a pequeños productores. En 1997 se aprueba el PROFAM (Programa para Productores Familiares) para también pequeños productores descapitalizados y sin acceso a financiamiento bancario.

Cambio Rural (1993) trabaja con las pymes; incorpora tecnología en la búsqueda e implementación de alternativas de producción. El PSA (Programa Social Agropecuario), creado en el año 1993, diseña una política descentralizada: en cada provincia, los propios productores arman sus proyectos. El PROINDER (Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios), de 1998, se basa en el modelo de ejecución del PSA, pero atiende a un estrato aún más bajo que el PSA.

El INTA, a su vez, lleva a cabo desde fines de los '80 una serie de acciones orientadas a distintos estratos de productores (actualmente ejecuta PROFAM, Cambio Rural y Pro-Huerta). Pro-Huerta surge como respuesta a la necesidad de seguridad alimentaria de sectores urbanos y rurales con necesidades básicas insatisfechas. Cuenta con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social y asiste a más de dos millones de beneficiarios con capacitación y provisión de semillas y otros insumos para la autoproducción de alimentos en pequeña escala; también promueve la organización para alcanzar los beneficios del programa y para la ejecución de micro-emprendimientos productivos para la generación de ingresos.

A ese conjunto de Programas específicos se suman otras acciones de la SAGPyA (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación) que alcanzan a los pequeños productores aunque no fueron diseñadas específicamente para su atención. Todos estos Programas y acciones integran la Comisión de Desarrollo Rural (CDR), creada en 1999 y cuya Secretaría Técnica es ejercida por la Dirección de Desarrollo Agropecuario de la SAGPyA. La CDR fue estructurada como una herramienta de trabajo que procurase la articulación y la coherencia del conjunto de acciones diseminadas, siendo limitada su conquista de este objetivo (RIMISP, 2007).

2.1 Características Generales de los Programas

Caracterizamos como denominador común de estos programas los que se resumen en la síntesis de ponencias del Seminario-Taller: Transformación Productiva e Institucional del Mundo Rural de la Argentina (RIMISP, 2007) : orientación prioritaria a la atención de productores familiares; eje en aspectos productivos agropecuarios; promoción de la organización en pequeños grupos, participación de los usuarios y de las organizaciones de apoyo, tanto en el diseño de los proyectos como en la conducción de los programas; oferta de servicios de asistencia técnica y capacitación.

Pese a tener rasgos comunes, los programas evidencian claramente una gran dispersión en cuanto a cómo se eligen los beneficiarios; qué sistemas de control, seguimiento y evaluación se emplean en cada uno de los proyectos; cómo se contabilizan los beneficios de la intervención; cómo se lleva contablemente el gasto. Al existir una multiplicidad de visiones

en lo metodológico también hay una multiplicidad de aspectos en lo operativo, en lo contable y en lo administrativo.

Aunque se han hecho intentos de superar la fragmentación mencionada, como por ejemplo la creación del ProFeder (Programa Federal de Apoyo al Desarrollo Rural Sustentable) en el INTA como el intento más amplio de reconversión de los programas para dar respuesta a la falta de coordinación y vislumbrar un nuevo modelo de desarrollo rural con énfasis en lo territorial, observamos la persistencia de modelos de extensión centrados casi exclusivamente en la transferencia de tecnologías, además de la insuficiente experiencia en el abordaje, análisis y tratamiento de los factores socio culturales que condicionan e influyen en los procesos de desarrollo rural así como la falta de experiencia en metodologías y estrategias participativas para el desarrollo territorial / local (Romero, 2007).

Estas dificultades persisten en la medida en que ha predominado una visión simplificadora de los problemas del desarrollo que tiende a verlo como exclusivamente técnico. Si, por lo contrario, se asume como punto de partida la complejidad y multidimensionalidad (Romero, 2007) de dichos procesos entonces es posible señalar que la participación de los productores agrarios no solo es necesaria en cuanto a la identificación de necesidades, la sensibilización y estar involucrado en la ejecución del proyecto sino, y fundamentalmente, en el diseño y análisis de los cambios deseados, en la evaluación de sus consecuencias para el sector, en la proyección de lo posible.

3. El Programa Pro-Huerta

El Programa Pro-huerta, financiado por el Ministerio de Desarrollo Social y ejecutado por el INTA, se presenta como una alternativa para mejorar la alimentación de los sectores sociales en situación de pobreza, a través de la autoproducción de alimentos en pequeña escala mediante modelos de huertas y granjas a nivel familiar, escolar, comunitario e institucional, complementando y diversificando la dieta. Es un programa educativo de huerta orgánica.

Su estrategia de acción incluye:

- promoción de las actividades de huerta y granja orgánica
- capacitación permanente de promotores y beneficiarios
- asistencia técnica
- acompañamiento sistemático de los emprendimientos
- provisión de insumos (semillas y plántulas de granja)

Este programa resalta como clave la participación activa y la organización de los promotores voluntarios, así como la conformación de redes de cooperación interinstitucional en el ámbito de cada comunidad.

El Pro-Huerta también apunta a la generación de habilidades productivas, y fomenta acciones de animación social y desarrollo comunitario en torno a las actividades del voluntariado, entre familias y organizaciones a escala local.

3.1 Debilidades y fortalezas del Programa

En el Pro-Huerta las principales fortalezas están asociadas a la atención de una diversidad de problemas, en particular asociados a condiciones de pobreza, a través de la conformación de huertas familiares, escolares y comunitarias, y a la promoción y difusión de técnicas de agricultura sustentable con el objetivo de la autoproducción y autosuficiencia de familias rurales y urbanas. Se ha conseguido, en buen grado, reorganizar administrativamente las unidades económicas de los productores; conformar y fortalecer

procesos asociativos (cooperativos y no cooperativos); incorporar innovaciones tecnológicas y productivas; buscar nuevos canales de comercialización conjunta; estabilizar los ingresos (Romero, 2007).

Es de destacar también la capacitación y asistencia técnica que brindan al conjunto de los productores beneficiarios y la perspectiva institucional de promoción de instancias participativas para los beneficiarios así como la búsqueda de articulación con otras instituciones vinculadas a la problemática de desarrollo rural.

Siguiendo con Romero (2007) subrayamos como debilidades las siguientes:

- La aproximación de las experiencias de los programas a un tipo de organización que, si bien aboga por ser participativa, conserva fuertes rasgos del tipo de organización tradicional con fuerte incidencia de la institución y del técnico en las decisiones, cuestión que debilita las posibilidades de desarrollo de estructuras automovilizadas por la población objetivo y, generalmente, se potencia con las limitaciones de financiamiento para instrumentar las instancias de participación proyectadas.
- La pluriactividad del productor y de los integrantes de los hogares rurales; lo que manifiesta las dificultades de autosuficiencia de las unidades económicas familiares.
- Prevalencia de una visión de las instancias de evaluación y monitoreo como un control externo; lo que acarrea dificultades para el autoaprendizaje institucional y la retroalimentación de los programas.
- Debilidad en las evaluaciones cualitativas de los procesos, prevaleciendo el presupuesto de equivalencia entre lo real y la mensurabilidad cuantitativa.
- Predominio de una visión desde la producción que dificulta el enfoque amplio y sistémico de lo rural.
- Actitudes de pasividad por parte de los productores.
- Inhibición de los productores ante la figura de los técnicos.
- Las tareas y responsabilidades recaen en una minoría de integrantes; el resto del grupo permanece pasivo.
- Bajo nivel de asistencia a las reuniones.

3.2 Comparación con un Modelo de Desarrollo Rural-local Sostenible

Basándonos en las diversas experiencias del Grupo GESPLAN en la gestión de iniciativas de desarrollo rural local los lineamientos que el desarrollo rural debe perseguir son (Alier et al., 2001):

- Territorial: La escala geográfica del desarrollo local se corresponde con un territorio de dimensiones reducidas (un barrio urbano, una comarca rural, etc.), lo que permite movilizar a una población vinculada a un lugar de vida y utilizar como palancas de desarrollo la historia, la identidad, la cultura y la economía comunes a sus habitantes.

- Endógeno: Los propios recursos de cada territorio (humanos, naturales, económicos, culturales, tecnológicos, etc.) valorizados por los propios agentes locales, deben ser la base de la creación de nuevas actividades generadoras de empleo y de riquezas.

- Integrado: El desarrollo local no puede limitarse a medidas sectoriales aisladas, sino que debe priorizar las intervenciones que agrupen a los distintos agentes de los sectores de actividad. Esto supone una cooperación entre agentes socioeconómicos y gestores, lo que permite crear nuevas combinaciones y sinergias, que dan lugar a proyectos generadores a su vez de nuevas actividades.

- Ascendente: En donde las estrategias y los proyectos de desarrollo se definen y negocian mediante un proceso participativo “desde la base” en función de las necesidades determinadas por los propios agentes locales, existiendo una fuerte unión entre la dinámica local y el desarrollo.

- Cooperativo: el proceso de desarrollo local es responsabilidad de los socios locales entre los que se encuentra una amplia gama de actores representativos de los distintos sectores de actividad: empresas, asociaciones, juntas de distrito, organismos públicos, administraciones, corporaciones locales, etc.

- Sostenible: la estrategia de desarrollo local debe poder mantenerse en el tiempo, garantizando la pervivencia de las actividades, los puestos de trabajo y los recursos que rebasa ampliamente la búsqueda de viabilidad económica a corto plazo y tiene en cuenta factores como la calidad de vida, la protección ambiental y la utilización racional de los recursos naturales.

Una primera consideración del programa Pro-Huerta a la luz de este modelo permite concluir que:

- La dimensión territorial del programa se refiere a los aspectos de gestión y no a la propuesta de soluciones técnicas y modelos de desarrollos adecuados para cada realidad territorial.
- Se han considerado los recursos naturales locales pero no así los recursos humanos y sociales (relaciones organizaciones...).
- Las propuestas vienen dadas desde un equipo de diseño externo a los beneficiarios
- No se ha buscado una cooperación directa con los beneficiarios locales implicándolos en la toma de decisiones.
- Los apoyos de gestión del programa fuera de la propia estructura del INTA son débiles, lo que permite dudar de la sostenibilidad del modelo en el tiempo.

A la luz de estas observaciones se plantea la necesidad de establecer nuevos vínculos locales que contribuyan a desarrollar la dimensión social de las iniciativas de desarrollo. A continuación se estudia cómo la Escuela puede contribuir a paliar las deficiencias detectadas en el programa considerado.

4. El desarrollo y la Educación

En el apartado anterior hemos repasado brevemente los Programas de Desarrollo Rural que se han implementado a lo largo de estas tres últimas décadas en la Argentina, y nos hemos detenido en el Programa Pro-Huerta. Como hemos observado, estos programas, y en concreto el que nos atañe, tienen varias debilidades, tanto intrínsecas como del contexto. No nos vamos a detener en las intrínsecas (aunque las hemos señalado para situarnos) porque no es el objetivo de esta comunicación pero sí vamos a hacer hincapié en las del entorno.

La constante en el desarrollo de los programas es la falta de participación de la población, su implicación, su compromiso. Si entendemos a la participación social como un proceso por el cual la población interviene y decide las acciones que la afectan, podemos hablar de que el tipo de auditores que intervienen en el programa Pro-huerta, son de participación social débil.

Entendemos que la participación social progresiva y constante en las decisiones capacita a quienes la ejercen y actúa potencialmente en la capacidad de transformación de una sociedad o comunidad. El objetivo central de una política de desarrollo rural que promueva una transformación integral debe contemplar el ejercicio de una democracia participativa y

amplia, con profundas raíces locales; pero nos encontramos con una especie de “participación aparente” (Romero, 2007), que en definitiva, no deja de ser un inmovilismo estructural.

Nos planteamos como hipótesis que la falta de participación, de acción en la toma de decisiones es una rémora de la educación recibida. La educación recibida no ha preparado a los individuos para actuar en sociedad, para la acción conjunta, para la colectivización, la socialización y el asociacionismo, no ha creado cultura de la participación. Si concebimos el desarrollo como la transformación del medio en que vivimos para lograr una mejora sostenible de la calidad de vida, deberemos empezar a tener en cuenta todos estos aspectos, dar un salto cualitativo centrando la situación en la escuela, en la educación y empezar por el principio.

4.1 La escuela que tenemos

La escuela es una de las mayores invenciones de la modernidad; desde sus inicios se erige como una institución de transmisión de cultura, y tiene como misión fundante la de conservar e integrar a los sujetos en la lógica social imperante. Nace como una institución que dispone de una serie de términos constituidos por una misma regla, esa institución establece un instituido que si bien aliena a sus componentes también los enlaza, les otorga pertenencia y pertinencia. La situación en que nos hallamos hoy es bien distinta. La escuela que nos encontramos en la Argentina del Siglo XXI, carece de cohesión lógica y simbólica. Se trata de un mero converger de cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia no garantiza una representación compartida por los ocupantes de la misma. Más bien, cada uno arma su escena (Dustchatzky & Corea, 2002), ha desaparecido, se ha perdido el lugar del encuentro (Mendoza, 2004), nos encontramos, en suma, con lo que Robert Castell llama “zona de desafiliación” (en Álvarez Uria, 1990).

La escuela ya no tiene capacidad instituyente. Existe una gran demanda a las escuelas, pero estas son de otra índole. La lógica de la supervivencia la ha invadido (R. Torres, 2005); ya no se le pide que construya subjetividades, ahora se le pide que prepare para el éxito personal, profesional, que asista, que alimente, que contenga... En este sentido, llamarla “institución” es un abuso del lenguaje, porque perdió la función instituyente que tenía (Dustchatzky & Corea, 2002).

¿Qué elementos de la escuela tradicional encontramos en la realidad argentina que nos dan las pautas de esta desafiliación, de este desencuentro y de su imposibilidad de generar transformación, posibilitar el cambio y llevarnos a esa “participación aparente”?

Según RM Torres (2005), la oferta educativa tradicional se caracteriza por lo siguiente:

- Es una escuela homogénea, que opera sobre un falso principio de igualdad (“los niños”, “los pobres”, “el currículo”, “el aprendizaje”, etc.), que no está preparada para asumir la diversidad en sus varias dimensiones: nivel socio-económico, lugar o condición de residencia, edad, género, etnia, cultura, lengua, religión, etc.

En lugar de promover la igualdad, dicha homogeneidad genera mayor desigualdad pues niega los puntos de partida: la especificidad de los contextos y las necesidades, lo que Álvarez Uría (1990) denomina “falacias de la ideología meritocrática”

- Es una escuela selectiva y discriminadora, que convierte la diferencia en desigualdad, no en valor; que margina o expulsa (la mal llamada “deserción” escolar) a quienes no responden al perfil asumido como *estándar*, que considera disfuncional cualquier desviación de la “norma”; y que termina proyectando en las víctimas la responsabilidad (los llamados “problemas de aprendizaje”) por la repetición, el “rezago” o el “fracaso” escolar.

- Es una escuela excluyente y cerrada sobre sí misma, que ve como “extra-escolar” todo lo que en verdad corresponde al mundo y a la vida cotidiana de las personas y a los múltiples entornos de aprendizaje con los que entran en contacto diariamente los alumnos: la familia, los amigos, la calle, el barrio o la comunidad, la biblioteca, la plaza... Para este modelo escolar, la familia y la comunidad cuentan como mano de obra y servicio a la escuela, antes que como demanda y como sujetos de derecho, portadores de conocimiento válido y esencial para el éxito escolar de los hijos.

La educación, el mejoramiento de su calidad y una distribución más igualitaria de la misma han pasado a verse como estrategia fundamental para “aliviar la pobreza” (RM Torres, 2005), pero esa misma pobreza incapacita para acceder a una educación de calidad, por lo que nos encontramos en una espiral dialéctica que nos impide avanzar y ver el futuro de manera promisoría.

4.2 ¿La calidad de la educación o una educación de calidad? ¿Hablamos de lo mismo?

Dentro del discurso de la Escuela que estamos analizando, un concepto que impera, de forma recurrente, es el de la calidad educativa. Cuando hablamos de calidad en el terreno de la educación, nos encontramos con que esta es una palabra polisémica, con varias aristas, y según el cristal con que se mire (léase la definición de la que partimos) y lo que persiga, sobrevendrán los instrumentos, recursos, y pedagogía que construiremos para hacerla posible.

A saber:

- Calidad educativa como construcción social, históricamente determinada, cuya concepción obedece a condiciones económicas, políticas, culturales y sociales determinadas (Guzmán, 2008).

- Como eficiencia: manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles (Rodríguez, 2003). Lo que implica el aumento de control sobre el funcionamiento del sistema, administrar correctamente los costos y ser eficiente en la asignación de los recursos. Se asocia la calidad con rentabilización y rendición de cuentas para optimizar esfuerzos, tiempo y recursos, también conocido como “accountability” (Gimeno, 1992).

- Como eficacia “medida del incremento del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características de entrada (background) del mismo” (Fernández & González, 1997).

- Otras perspectivas centradas en el proceso de enseñanza – aprendizaje: coherencia entre lo que se enseña y se aprende, coherencia con el medio que rodea al proceso (Coombs, en Guzmán, 2008).

Y aquí nos detenemos. Si nos colocamos en un análisis un tanto más crítico de la calidad educativa propuesta por las reformas educativas actuales en Argentina, nos encontramos con autores que señalan que ésta, principalmente se reduce a la obtención resultados (rendimiento) acompañada por una visión eficientista, de administración de recursos (el hacer más con menos). Así, la escuela y sus profesionales deben lograr que los estudiantes desarrollen competencias y que obtengan un rendimiento altamente competitivo, que sólo es evaluado en términos cuantitativos (pruebas de rendimiento estándares) prevaleciendo los resultados obtenidos, los índices de eficiencia y no la manera en que se va “construyendo el aprendizaje” (Guzmán, 2008).

Encontramos por tanto, que calidad de educación y educación de calidad son dos conceptos que no necesariamente van de la mano. Sin embargo sabemos que hacer buena educación

siempre es posible incluso en los contextos más desfavorables, pero este conocimiento no nos libera, sólo hace que nos comprometamos más con la tarea, que busquemos, construyamos, un escenario posible para llevarlo a cabo.

Hemos visto como la escuela como institución se encuentra vacía de contenido; no está capacitada para construir subjetividades, responde a demandas que no le son propias, no responde a la promesa moderna de promoción social, que el paradigma en el que fue inscrita es hoy obsoleto ya que no le permite comprender el mundo actual, ni darle respuestas, sino que raifica lo establecido ocasionando exclusión social y marginación, que ha perdido la capacidad de construir futuro, que se ve a sí misma como “impotente”. Y nos preguntamos, ¿Existe la posibilidad del cambio dentro de este escenario?

Creemos que si, si nos planteamos una nueva manera de comprender la realidad, proponemos como punto de partida problematizar y rescatar el convertir a la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de la sociedad (Brito Lorenzo, 2008), pero para ello es imperioso una ruptura epistémica con el modelo tradicional, trabajando desde dos ópticas: la práctica educativa y la realidad social, como un todo imbricado e indisoluble.

5. La calidad social de la educación

Gadotti (2006) nos plantea, desde una concepción crítica de la pedagogía, que la escuela debe preparar al individuo para la autonomía personal, para el papel en la comunidad y la emancipación social, “la autonomía y la autogestión están en el horizonte de la construcción de relaciones humanas y sociales más justas”, y es aquí donde nos encontramos el hilo conductor de esto que damos en llamar la calidad social de la educación.

Podríamos definir la calidad social de la educación como el abordaje pedagógico que, partiendo de una visión crítica de la realidad, se presenta como una instancia superadora/transformadora de lo social a través de la praxis (“reflexión-acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, Freire, 1972) y que tiene una visión de la educación que trasciende el aula y el espacio de la escuela (Gadotti, 2006), a través de una lógica de lo posible; que rompe con el anacronismo imperante y se convierte en situacional, en un contexto histórico, político y económico, en la construcción de sujetos activos, autónomos y críticos, que dialogan con la realidad para transformarla de manera sostenible.

Hablamos de calidad social de la educación cuando ésta no se circunscribe al espacio áulico, sino que refunda nuevos espacios y nuevos escenarios con el objetivo de transformar la sociedad y de convertir a los sujetos que participan en ellas en protagonistas de su espacio y de su historia, en definitiva, en seres artífices de su propia construcción social.

5.1 Calidad Social y Desarrollo rural/local

La necesidad de “abrir la escuela” dice A Torres (2001) es un viejo planteamiento y una vieja aspiración. La realidad hoy se impone simultáneamente como una realidad y una necesidad. Una realidad porque la escuela viene de hecho absorbiendo funciones sociales compensatorias que no le corresponden, o bien no asumiéndolas, pero en todos los caso en la lucha por subsistir en una sociedad económica y socialmente injusta; y una necesidad porque se han diversificado las herramientas y los espacios de aprendizaje fuera de la escuela, lo que vuelve indispensable trazar el mapa de necesidades de aprendizaje de la población y distribuirlo de manera colaborativa entre las diversas instituciones y espacios de aprendizaje que están disponibles en la sociedad.

En lugar de encerrarse, la escuela necesita más que nunca definir su especificidad pero abriéndose a la comunidad y a la sociedad, asumiéndose como centro de aprendizaje comunitario y motor del desarrollo local, vinculando a todos los actores (escuela, familia y

comunidad), en una relación multidimensional y compleja, no de una sola vía (qué pueden hacer los padres de familia o la comunidad por la escuela), sino de doble vía (qué puede hacer la escuela por los padres de familia y por la comunidad y a la inversa) y conjuntamente (qué pueden hacer todos ellos juntos para asegurar la educación para todos y el desarrollo humano).

El concepto articulador y con un fuerte potencial transformador que sitúa a la escuela como referente y propulsor del desarrollo rural/local, es el de calidad social de la educación.

Brito Lorenzo, (2008), nos ratifica lo expuesto diciendo que “el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social”.

Si enfocamos el desarrollo local desde este nuevo abordaje, lo vemos como una construcción social y, en esta visión, el eje principal son los actores sociales, quienes asumen el reto de levantar agendas de desarrollo, tejer redes, esclarecer los objetivos y propuestas estratégicas relacionadas con la idea de desarrollo que se adopte, es decir, con el futuro deseado. La utopía debe estar permanentemente en esa construcción, a través del rescate del discurso de la esperanza y de la propia esperanza (Larrea, 2008).

La planificación del desarrollo local/rural desde esta perspectiva debe proyectar una mirada integral e incluyente (holística) correspondiente a la complejidad y diversidad social: de género, de etnia, generacional, cultural con aportes significativos como la problematización sobre la realidad social, sus propuestas culturales y productivas, sus conocimientos ancestrales, sus formas organizativas, su visión de futuro, en pos de transformar sujetos activos y protagonistas de su propia historia.

Es imprescindible visualizar un esquema de desarrollo y de cambio de la sociedad en un sentido diferente, nos propone Bejarano (en Larrea, 2005), a lo que nosotros agregamos, buscando como objetivo la calidad social de la educación.

6. La Educación Popular como herramienta pedagógica del Desarrollo

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”

(Freire, 1999:99)

Nuestro punto de partida es la necesidad de modificar el discurso escolar para que éste nos acerque a una comprensión diferente, y, como dice Santos Guerra (1990) nos acerque a las actitudes de los protagonistas y sus prácticas, es por ello que nos planteamos como herramienta pedagógica los fundamentos epistemológicos de la Educación Popular (término que ha tomado dimensiones mundiales de la mano del pedagogo brasileño Paulo Freire) que se caracteriza fundamentalmente por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión; que surge a partir del análisis de las condiciones de vida de las personas y de sus problemas más visibles, e intenta generar la elucidación, a nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones. Sus prácticas educativas están basadas en experiencias colectivas e individuales, tomando como punto de partida el conocimiento previo adquirido por los individuos, y como recurso trabaja en grupos, de manera colectiva.

Uno de los objetivos de la educación popular es el de inspirar en los participantes un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel de autonomía, (A. Torres, 2001), a partir del cambio, y entendemos como cambio “operar en lo subjetivo-social de modo tal que los sujetos fuesen cada vez menos víctimas y más artífices de su propio destino” (Pichon Rivièrè, en Jasiner & Woronoswki, 1992:13).

La riqueza esta propuesta reside en su carácter alternativo, pues propone nuevos cristales para mirar el proceso educativo en todos sus momentos. La educación deja de ser unidireccional y autoritaria (jerárquica) de construcción de conocimientos predefinidos y socialmente generalizados, para ser vista como un proceso en el que todas las partes se retroalimentan e influyen y en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento, en función de las necesidades de los educandos: todos son sujetos activos y participantes (Castilla García, 2008).

Este encuadre comporta nuevas maneras de comprender, de entender, no sólo la realidad, sino el proceso de enseñanza aprendizaje y, según Marixa Montero (en Castilla, 2008), estas son sus características:

- Una concepción de comunidad, de participación y del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación.
- La idea de liberación a través de la praxis, que supone una movilización de las conciencias, y un sentido crítico.

Esta praxis que planteamos no puede trabajarse, como hemos dicho, de manera aislada. Se trabaja con la comunidad en su conjunto, y una forma de hacerlo es a través del “grupo operativo”, concepto fundado por Pichon Rivière. Un grupo es operativo cuando trabaja, sobre la realidad para transformarla, de forma dialéctica (Jasiner & Woronoswki, 1992). Es un instrumento para lograr la praxis, apunta a una dirección; tiene una direccionalidad dada por la idea de tarea, es el objetivo que es lo que da sentido al grupo. Es un espacio de encuentro privilegiado para la construcción de conocimiento.

La enseñanza como práctica liberadora es una actividad que necesita precisarse en su sentido e intencionalidad. No se puede seguir concibiendo la práctica como una actividad carente de significado.

La práctica es una actividad emancipadora, una actividad comprometida con la transformación, y aquí es donde convergen la Educación Popular, la calidad social de la educación y el desarrollo rural, como un todo indivisible.

7. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Llegado a este punto surge la necesidad de proponer una alianza estratégica para la acción conjunta que dé entrada a esta visión holística de la educación como vehículo facilitador del desarrollo sostenible. Para ello se ha identificado a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), que tiene como una de sus misiones:

- Asumir y dinamizar el carácter transversal de esta modalidad respecto de los niveles educativos y de las distintas modalidades que forman parte de la estructura del Sistema Educativo Provincial consolidando acuerdos conjuntos y mejoradores de la realidad socio-psico-educativa de las comunidades escolares reconocidas desde sus contextos pedagógico-sociales reales.

Y entre sus funciones destacamos las siguientes:

- Propiciar el trabajo conjunto con diferentes actores de los niveles y modalidades, en el ámbito provincial, regional, distrital e institucional, para construir colectivamente modos cotidianos de abordaje de situaciones pedagógicas y de convivencia según los desarrollos de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social, en especial su relación con los acuerdos psicosociales entre la población y su medio ambiente.

- Consolidar acuerdos con diferentes actores de los niveles y modalidades, en el ámbito provincial y transmitirlo en forma conjunta a los actores de todos los niveles y modalidades, del orden regional, distrital e institucional.
- Participar intersectorialmente en la elaboración de una planificación estratégica que intente atenuar las situaciones problematizadas, en el marco de la política educativa provincial.
- Promover el trabajo en red intra/interinstitucional e intersectorial para el mejoramiento de la articulación pedagógica, en miras de una educación contextualizada.
- Favorecer la participación de las familias en espacios institucionales, con el aporte de estrategias comunitarias basadas en los pequeños grupos, organizaciones comunitarias, redes sociales y comunidades del nivel local.
- Fortalecer en las instituciones educativas dispositivos pedagógicos democráticos, creando condiciones para el bienestar psicosocial y el desarrollo de la participación ciudadana.
- Intervenir, a través de las estructuras territoriales específicas, en situaciones de alta complejidad protagonizadas por docentes, alumnos y/o familias, fortaleciendo lazos entre las personas, grupos y redes existentes.

8. Propuesta de acción conjunta

Como se hemos expuesto, se hace necesario un trabajo conjunto. Una acción o alianza estratégica que de respuestas tanto a los planteamientos de tipo pedagógicos ya expresados y a sus necesidades, como al desarrollo propiamente dicho.

Hemos comprobado que La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tiene como función prioritaria la de propiciar el trabajo conjunto con diferentes actores para construir colectivamente modos cotidianos de abordaje de situaciones pedagógicas y de convivencia, en especial su relación con los acuerdos psicosociales entre la población y su medio ambiente y que además tiene como uno de sus objetivos principales el de generar cambios estructurales en pos del bienestar de las personas.

También hemos analizado el Programa ProHuerta que si bien su objetivo es la seguridad alimentaria, trabaja muchos aspectos relacionados con la lucha de la pobreza, el desarrollo y el empoderamiento familiar.

Teniendo en cuenta estas dos organizaciones que trabajan separadamente, vemos que hay muchos puntos de contacto entre ellas: el cambio, la transformación de la realidad, el aprovechamiento de los recursos disponibles, la satisfacción de necesidades de la población, la educación y el desarrollo sostenible.

Entendemos la acción conjunta como la necesidad de generar un vínculo para sortear cualitativamente la fragmentación que hemos analizado entre las instituciones educativas y el desarrollo rural/local, también como una estrategia de intervención donde los aspectos psico-socio-económicos interactúen de forma tal que todos los ellos sean tenidos en cuenta, a través de la poderosa herramienta de la educación popular, como instancia necesaria para acceder a la calidad social de la educación, a través del nexo huerto escolar, no sólo en el currículum educativo sino como extensión comunitaria.

8.1 La dinámica de la colaboración

Para llevar a cabo la acción conjunta propuesta, es menester la participación activa de todos los agentes involucrados, y que esta participación se haga en diferentes direcciones.

El trabajo colaborativo lo abordamos desde una doble vía, la intra (entre los actores destinatarios) y una inter, entre las instituciones implicadas; el nexo de unión necesario, la tarea que amalgama no sólo a las instituciones implicadas, sino a toda la comunidad destino es el huerto. El huerto como un instrumento, como recurso transversal a partir del cual desarrollaremos la praxis educativa.

Pero también el trabajo colaborativo es trabajo en grupo, algunas características que hacen del trabajo una colaboración son:

- El tutor no es la principal fuente de información, es quién acerca la tarea, la facilita
- Es necesaria una alta interacción entre los participantes.
- Los participantes interactúan y todos deben contribuir al éxito de la actividad.
- Hay interdependencia entre los miembros del grupo para realizar una tarea.
- Las tareas deben estar diseñadas para permitir la colaboración por encima de la competición

8.2 Líneas de colaboración propuestas

La acción conjunta propuesta, para que sea factible y coherente con los fundamentos que hemos ido desarrollando a lo largo del artículo debe de contar, entre otras que surjan desde la misma praxis, con las siguientes líneas de actuación:

- Desarrollar una amplia reflexión diagnóstica en las escuelas de parte de todos sus agentes sobre lo que hay y lo que se pretende en materia de desarrollo sostenible en la comunidad donde se vaya a plantear el proyecto, desde una mirada crítica y situacionista, de manera que éste no quede aislado del contexto, sino sea parte cualitativa de la sinergia comunitaria.
- Trabajar desde la perspectiva de proyectos escolares desde las etapas formativas iniciales para que los alumnos vayan construyendo los conceptos de gestión de recursos y de desarrollo como parte constitutiva de la realidad social que los contextualiza.
- Dotar de espacios agrícolas demostrativos dentro de los espacios de las escuelas
- Incluir la huerta familiar dentro del currículo formativo escolar como nexo de praxis educativa
- Desarrollar simultáneamente actividades con los padres y la comunidad educativa
- Desarrollar actividades de promoción de la salud nutricional familiar en las escuelas con participación de personal del INTA
- Fomentar la conciencia ambiental como un derecho inalienable y una obligación para el futuro, desde el paradigma del desarrollo sostenible.

Estas líneas de actuación responden a los principios del modelo de educación popular porque:

- Trabaja desde y para la comunidad educativa
- Parte de la detección de necesidades, de una mirada crítica y problematizadora de la realidad, en el que todos participan activamente
- Se plantea construir aprendizaje a partir de la reflexión-acción, de la praxis educativa
- Convierte a la educación como herramienta para la transformación y el cambio, a través de la participación y la acción comunitaria.

- Interviene en el mundo con el fin de cambiarlo
- Reconoce a la educación como posibilidad, pero no se queda solamente ahí, sino que acciona sobre la realidad bidireccionalmente.
- Posibilita el “hacer democracia”, de manera que todos se sientan parte, pertinentes y pertenecientes, que es la manera de ir haciendo cultura de la participación y cultura del desarrollo.

Además estos lineamientos de actuación comparten los principios expuestos del modelo de desarrollo Rural Local integrado porque:

- Al plantear un trabajo desde y para la comunidad educativa asume la dimensión territorial local como una característica intrínseca al proceso de aprendizaje y transformación, por lo que todos los actores se ven involucrados en el proceso de reflexión en torno a desarrollo de la propia comunidad.
- Promueven vínculos locales de actores al desarrollar actividades complementarias a las educativas en espacios de docencia que se pueden abrir a la participación de otros actores de la comunidad.
- Fomentan el aprendizaje desde la escuela de todos los miembros del núcleo familiar suscitando la participación desde el centro del ámbito social local.
- La escuela se configura como un núcleo de cooperación local que genera vínculos que trascienden su ámbito alcanzando otras actividades socio productivas de la comunidad.
- El modelo de educación popular convierte a la educación en una herramienta para la transformación y el cambio asumiendo los principios de aprendizaje propios de la gestión ascendente de las iniciativas de desarrollo, donde
- Potencian el concepto de desarrollo sostenible al proponer el proyecto educativo como vehículo conductor de los espacios de formación. De este modo todos los actores participan en el proceso de evaluación de los resultados educativos y aprenden por tanto la importancia de la reflexión proyectada sobre las propias acciones.

9. Conclusiones

Educar para otro/s mundo/s es posible.

Es posible hacer de la educación un área crítica de formación, es posible inventar nuevos espacios alternativos, que habiliten modos de existencia más humanizantes y hagan para todos un mundo mejor (Gadotti, 2007).

También decimos que no sólo es posible, sino que es imperativo. Es urgente y necesario imbricar el concepto de educación con el de calidad social si queremos un mundo mejor, en el que no impere la lógica de la supervivencia sino la lógica de lo posible, en el que exista una promesa futuro y dónde sea ésta la que decida sus actuaciones en la que se pueda dar un salto cualitativo de la educación como escolarización a “la educación como clave de potenciamiento del sujeto” (Lavín Herrera & Nájera Martínez, 2003: 37)

Esta educación necesita de manera obligada la participación de sus actores, no una participación inducida, que es la que se viene dando y propiciando desde los modelos tradicionales de desarrollo, sino una participación “fundante, como aquella que emerge de las necesidades tanto existenciales como axiológicas de los sujetos en interacción, asociadas a las prácticas sociales que ocurren en la vida cotidiana” (Lavín Herrera & Nájera Martínez, 2003: 22).

Es por ello que planteamos esta acción como posibilidad y como esperanza; que a partir de dos instituciones que conforman el panorama educativo y de desarrollo rural/local de la Provincia de Buenos Aires, se genere una sinergia que tenga como finalidad una promesa de futuro, una salida de esas lógicas aplastantes que se manejan como imperativos categóricos que opacan la realidad, la oprimen y la llevan a la desesperanza continua y que faciliten, den posibilidad, a que la comunidad educativa se re-piense, se re-organice en pos del cambio y la transformación sostenible, con un minúsculo vehículo, el huerto, pero con unos potentes fundamentos y una práctica pedagógica activa que son capaces de subvertir el orden establecido.

Un futuro en el que se enmarque el desarrollo sostenible como luz en el camino, como objetivo máximo, en la legítima defensa de los derechos de todos; que potencie a las personas y a la sociedad.

Debemos pensar, sentir y construir el nuevo paradigma de la educación para el desarrollo sostenible al que debemos darle perspectiva y escala territorial. La calidad de los procesos de desarrollo depende de la manera en que construyamos entre todas nuestras condiciones sociales (Jara, 2005), y aquí está el gran desafío.

10. Bibliografía

- ALIER, J.L.; CAZORLA, A.; DE LOS RÍOS, I. (2001). Los proyectos de desarrollo en un ámbito local urbano y su relación con el capital social. En: J.L. Cano (Ed.), *La Ingeniería de Proyectos en España. Estado y tendencia.*, AEIPRO: Zaragoza.
- ÁLVAREZ URÍA, F. (1990). La Escuela y el Espíritu del Capitalismo, en Fundación Paideia y Ed. Morata, *Volver a Pensar la Educación*, (Vol 1, Págs. 87-96). Madrid: Morata
- BRITO LORENZO, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Gadotti, M; Gomez, MV; Mafra, J; Fernandes de Alentar, A (Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, (Págs. 29-45). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CASTILLA GARCÍA, C. (2008). *Educación popular-juventud-participación: Una alianza posible*. En Gadotti, M.; Gómez, M.V.; Mafra, J.; Fernandes de Alentar, A. (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, (Págs. 47-64). Buenos Aires: CLACSO.
- DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2002). *Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- GADOTTI, M. (2006). El Pensamiento Pedagógico crítico, En Gadotti, M. Historia de las Ideas Pedagógicas, (Págs. 199-215). Brasilia: Mimeo.
- GADOTTI, M. (2006). *La Pedagogía participativa y la Calidad Social de la Educación*, Seminario Internacional Gestión Democrática de la Educación y Pedagogías Participativas, Brasilia, 2006.
- GIMENO, J. (1992). Reformas Educativas. Utopías, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 162- 167.
- GUZMÁN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico, *Revista Iberoamericana de Educación*, 36-8, Obtenido de <http://www.rieoei.org/882Guzman.htm>
- JARA, C. (2005). Calidad Social y Desarrollo Sostenible de los Territorios Rurales ¿por qué la sociabilidad tiene que ser capitalizada? Instituto Interamericano de

- Cooperación para la Agricultura, *Cuaderno Técnico de Desarrollo Rural*. 34, Venezuela.
- JASINER, G, WORONOWSKI, M (1992). *Para Pensar a Pichon*, (138 Págs.) Buenos Aires: Lugar Editorial,
- LARREA, T.E., Larrea. M.L. (2007). *Una aproximación a la Planificación Territorial*, Quito: Camaren- IEE,
- LARREA, M.L (2008). Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. En Gadotti, M.; Gómez, M,V.; Mafra, J.; Fernandes de Alentar, A. (Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, (Págs. 91-105) Buenos Aires: CLACSO.
- LAVÍN HERRERA, S.; NÁJERA MARTÍNEZ, E (2003). Educación, Participación Social y Conocimiento: una aproximación desde los sujetos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Volumen XXXIII, 1, 9-100, México: Centro de Estudios Educativos.
- ROMERO F.G. (2007). *Hipótesis sobre Programas de Desarrollo Rural en la Argentina Reciente* en V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Buenos Aires, 7 al 9 de noviembre de 2007 Eje Temático N° 10: Instituciones y políticas públicas sectoriales. El rol del Estado. La extensión y el desarrollo rural. Seguridad agroalimentaria.
- SANTOS GUERRA, M. (1990). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita, en *Volver a Pensar la Educación*, Vol 1, págs. 128-142), Madrid: Morata.
- Seminario-Taller Transformación Productiva e Institucional del Mundo Rural de la Argentina* Buenos Aires 25 y 26 de Octubre 2007 Síntesis de las Ponencias y del Debate
- TORRES, C.A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte en Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, (Págs. 23-52) Buenos Aires: CLACSO.
- TORRES, R. M., (2005). *Justicia Educativa y Justicia Económica: 12 tesis para el cambio Educativo, Justicia Educativa y Justicia económica*, Madrid: Fundación Fe Y Alegría

Correspondencia: (Para más información contacte con):

Laura Vargas Kostiuk
Phone: 636 78 67 79
E-mail: lasmagas@hotmail.com