

EL ROL DEL ESTADO DOCENTE EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE LA NUEVA RURALIDAD VENEZOLANA

THE ROLE OF THE TEACHING STATE IN THE ADMINISTRATION OF EDUCATION IN THE CONTEXTS OF THE NEW VENEZUELAN RURALITY

“En la mesa diaria se coloca al frente de cada persona de Este país
la historia de dinámicas sociales y productivas de gente
Con capacidades enormes y dramas terribles.
Sin embargo, la sociedad vuelve invisible esa historia”
Núñez, 2011

Wuilmer A. Gutiérrez
wuilmer.unesr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-0074-1198>
Universidad Nacional Experimental
“Simón Rodríguez” Núcleo Mucuchíes
Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 21/07/2025
Fecha de envío: 25/08/2025
Fecha de aceptación: 30/09/2025

RESUMEN

Este artículo analiza el papel del Estado Docente en la gestión de la educación en contextos rurales. A través de una investigación de tipo documental, se examinan diversas perspectivas históricas y normativas, sobre el sistema educativo evidenciando que, a pesar de los distintos enfoques aplicados a lo largo del tiempo, no se ha consolidado una gestión educativa diferenciada y contextualizada que responda a las necesidades reales del medio rural. Además, se incorpora en la discusión la introducción del concepto de nueva ruralidad, la cual plantea nuevas perspectivas para abordar la educación en estos espacios. No obstante, los resultados demuestran que, lejos de avanzar hacia un modelo más justo y equitativo, las políticas recientes han acentuado la desarticulación institucional y profundizado la homogeneización de la educación, incluso frente a lo planteado en el artículo 29 de la vigente de la actual Ley Orgánica de Educación. Finalmente se plantea una serie de recomendaciones que pudieran ayudar a garantizar un proceso educativo más cónsono a la realidad rural.

Palabras claves: administración educativa, Estado Docente, ley de Educación, nueva ruralidad, políticas públicas.

SUMMARY

This article analyzes the role of the Teaching State in the management of education in rural contexts. Through documentary research, various historical and regulatory perspectives on the education system are examined, revealing that, despite the different approaches applied over time,

a differentiated and contextualized educational management that responds to the real needs of rural areas has not been consolidated. Furthermore, the discussion incorporates the introduction of the concept of new rurality, which raises new perspectives for addressing education in these areas. However, the results demonstrate that, far from moving toward a more just and equitable model, recent policies have accentuated institutional disarticulation and deepened the homogenization of education, even in contrast to the provisions of Article 29 of the current Organic Law on Education. Finally, a series of recommendations are made that could help ensure an educational process more in tune with rural reality.

Keywords: Educational administration, Teaching State, Education Law, new rurality, public policies.

INTRODUCCIÓN

La educación en las zonas rurales del país, ha sido un tema de larga data, especialmente porque su incorporación como responsabilidad del Estado se fundamentó en la idea de integrar al campesinado al “desarrollo de la nación”. Para entender este proceso, es necesario remontarse a inicios del siglo XX, cuando aproximadamente el 80 % de la población que residía en áreas rurales eran analfabetos. De acuerdo con esta realidad, según Vargas (2025, s.p):

la situación del analfabetismo para 1936, era la siguiente: Venezuela tenía una población total de 3.364.347 habitantes, el 65% de ella vivía en el medio rural y el 62,3% de la población con 10 años y más era analfabeta. El ministro de Educación Dr. Alberto Smith, en la Memoria y Cuenta de ese mismo año, hablaba de un 80% de analfabetismo.

Esto hizo evidente que las primeras iniciativas de masificación educativa se dirigieran prioritariamente a los sectores rurales y populares, considerados estratégicos para garantizar la ampliación de la cobertura escolar y promover la integración social.

La pretensión de universalizar la educación se configuró, desde sus orígenes, a partir de la imposición de un modelo urbano-moderno sobre la ruralidad, bajo el supuesto de que este garantizaba progreso y homogeneidad nacional. Sin embargo, esta visión reduccionista invisibilizó las particularidades culturales, productivas y sociales del campo, generando un paradigma administrativo centralizado que aún hoy persiste.

Ahora bien, la escuela rural ha experimentado transformaciones que trascienden su mera ubicación geográfica o su adscripción político-administrativa. Para comprender estas dinámicas, resulta clave el concepto de “nueva ruralidad”, acuñado desde la antropología, el cual propone una visión de la educación rural no desde esquemas centralizados, sino desde una perspectiva situada. Es necesario señalar que una educación situada, reconoce y valora las prácticas educativas campesinas que anteceden a la institucionalización escolar, así como el papel que la educación desempeña en la vida cotidiana de las comunidades rurales, en estrecha relación con su cultura, territorio y formas de organización social.

En este sentido, diversos autores han reflexionado sobre la necesidad de replantear la escuela rural más allá de la simple reproducción de modelos urbanos. Por ejemplo, José Vasconcelos

defendió la integración de las comunidades rurales al sistema educativo como vía para lograr la unificación cultural del país (México), mientras que otras corrientes han insistido en la necesidad de que la escuela se configure en función de la realidad social y ecológica que la rodea. Desde una perspectiva más crítica y contemporánea, (Amiguinho, 2011) propone que los problemas comunitarios y ambientales constituyan la base del currículo, en tanto que Núñez (2011) resalta la urgencia de valorar y reconstruir el tejido cultural rural como estrategia fundamental para responder de manera pertinente a las demandas educativas de estas comunidades.

Las políticas públicas en materia educativa deben superar las visiones homogéneas y considerar de manera integral factores como la localización geográfica, la territorialidad y el desarrollo endógeno, particularmente en un país donde las desigualdades regionales han configurado profundas brechas estructurales tales como: diferencias en la calidad y cobertura educativa o entre zonas urbanas y rurales, escasez de escuelas adecuadas, docentes capacitados y recursos didácticos en comunidades rurales y periféricas.

Estas asimetrías no solo se manifiestan en los niveles de desarrollo económico y social, sino también en el tratamiento político-administrativo que históricamente ha privilegiado a los centros urbanos, en especial a la capital, en detrimento de las regiones del interior. Superar esta lógica exige la formulación de nuevas políticas educativas que reconozcan la diversidad regional, promuevan la equidad territorial y fortalezcan la participación de las comunidades locales en la gestión del sistema educativo, especialmente en el contexto actual de Venezuela, donde urge una reconstrucción democrática y descentralizada del Estado.

Por tal motivo, este artículo tiene como objetivo analizar el tratamiento que el Estado venezolano ha otorgado al derecho a la educación en los espacios rurales, en el marco de un proceso sostenido de centralización del sistema educativo. En particular, se examina la reconfiguración administrativa derivada de la implementación de los denominados *Centros por la Calidad Educativa* y la progresiva eliminación de los *Núcleos Escolares Rurales* que se ejecutó a través de la designación de un director a cada escuela que integraba el núcleo.

Estas nuevas dinámicas han sido presentadas como parte de una modernización del aparato educativo, que han suscitado importantes cuestionamientos respecto a su pertinencia, eficacia y coherencia con las realidades locales. El análisis se orienta a comprender cómo estas transformaciones han impactado la gestión, el acceso y la equidad educativa en las comunidades rurales, profundizando tensiones históricas entre el modelo centralista y la diversidad territorial del país.

En este contexto, el trabajo se organiza en tres apartados. El primero se centra en el análisis comparativo de las dos leyes de educación más recientes en Venezuela: la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la Ley Orgánica de Educación de 2009. El propósito es examinar cómo cada una de estas normativas ha concebido y regulado la educación en contextos rurales, así como los enfoques y prioridades que han orientado su formulación.

El segundo apartado aborda el concepto de nueva ruralidad, entendido como una visión renovada e integral del espacio rural, que plantea desafíos y oportunidades, tanto para la gestión curricular como para la organización administrativa del sistema educativo. Esta perspectiva

permite problematizar la forma en que el Estado ha interpretado y actuado sobre la ruralidad en materia educativa.

Finalmente, el tercer apartado explora posibles líneas de acción orientadas al fortalecimiento de la educación rural, con el objetivo de contribuir a una relación más equitativa y complementaria entre el campo y la ciudad. En consonancia con lo establecido en el artículo 29 de la Ley Orgánica de Educación de 2009, se destaca la necesidad de fomentar el arraigo territorial, a través del desarrollo de habilidades pertinentes y contextualizadas, en el marco de procesos de desarrollo endógeno.

Con base en ello, se plantea que la construcción de un nuevo modelo de desarrollo nacional debe estar acompañada por enfoques educativos innovadores y situados, capaces de responder a las realidades y potencialidades de las comunidades rurales.

LA EDUCACIÓN EN LOS ESPACIOS RURALES EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN DE 1980 Y 2009

Para iniciar con este importante tema se describirá la situación educativa en la que se encontraba Venezuela para 1958, al finalizar el gobierno de Marcos Pérez Jiménez, ya que fue durante este período donde nace, incipientemente, una organización para atender la educación en los espacios rurales. En principio la estructura administrativa de las escuelas rurales estaba organizada ya para la fecha de 1958 de la siguiente manera según Mora (2019):

Desde el punto de vista organizacional la Educación Rural Pública en Venezuela tenía las siguientes divisiones, para la clasificación de las escuelas: a) Escuelas Unitarias; b) Escuelas Concentradas; c) Escuelas Graduadas Rurales; d) Escuelas Granjas; e) Núcleos Rurales; f) Educación Media Profesional; g) Educación Normal Rural; h) Ciclo Básico; i) Ciclo Profesional; j) Centro de Capacitación Docente de Educación Rural; k) Institutos Superiores de Formación Profesional para el medio rural; l) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y Supervisión Nacional de Educación Rural (p. 820).

Esta organización representa uno de los primeros antecedentes formales en la estructuración de la educación rural en Venezuela, y evidencia un intento inicial por responder a las necesidades de un país con una fuerte vinculación al campo, dado que, para ese momento histórico, la mayoría de la población aún participaba del sistema agropecuario. Además, esta estructura se enmarca en un proyecto promovido por la Organización de Estados Americanos (OEA), en el cual Venezuela, tuvo un rol activo durante su formulación y aprobación, en consonancia con los desafíos comunes que enfrentaban los países latinoamericanos en materia de educación rural.

Según datos aportados en el trabajo de Mor (2019) de las escuelas unitarias que impartían clases hasta el tercer grado existían para la fecha unas 9000 y atendían uno 90.000 niños, de las escuelas graduadas sumaban 364 y estas eran dirigidas por un director y la atención escolar era hasta el sexto grado, mientras que las Escuelas Granjas se nutrían de las escuelas unitarias y atendían unos 360.000 niños en los sectores rurales.

Los núcleos escolares rurales, que llegaron a agrupar escuelas unitarias, granjas y graduadas, eran dirigidos por un director y un demostrador, quienes eran capacitados en Escuelas Normales

Rurales. Estos centros de formación docente fortalecían las competencias del personal y graduaban educadores en áreas vinculadas a la vida rural, como producción agrícola y dirección de escuelas granjas, integrándose plenamente al Plan Nacional de Educación Rural.

Otro importante elemento a resaltar es el hecho de la fundación de la Escuela Normal Rural Interamericana (ENRI) que modernizó la Escuelas Normales Rurales creadas desde 1937, en algunas ciudades de Venezuela. Por otra parte, el Centro Interamericano de Educación Rural en Venezuela (CIER) fueron dos programas que buscaron la formación y capacitación de los docentes que impartían clases en las zonas rurales y a pesar de que el primero (ENRI) había iniciado en 1953, para el final de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez no había alcanzado los objetivos esperados.

Según datos aportados por Fermín y otros (citados por Mora, 2019) señalan que de 10.682 maestros que atendían las escuelas rurales del país, sólo un 10% es graduado. Estos, en su mayoría, eran de extracción urbana y no tenían los conocimientos básicos de los problemas que afectan a la masa campesina. Otro dato importante a resaltar es el hecho que, en términos generales, la educación rural sólo llegaba hasta el tercer grado, por tanto, los resultados evidentemente, eran muy pobres.

Ante esta realidad se hacía necesario un nuevo paradigma para administrar dichos programas. En tal sentido tras el retorno del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, en 1960, se abre un marco filosófico que da nuevas luces, a la educación rural, y unido a una serie de reformas y proyectos dirigidos hacia el sector durante buena parte de las décadas de los 60 y 70.

La educación rural avanzó, aunque superando diversos retos, entre ellos el inicio de la transformación social y económica que se desarrollaría en el país bajo la llamada nacionalización del petróleo que generaron cambios profundos en todo el aparato de Estado y con ello trajo una nueva visión en la gestión e intereses.

En la constitución de Venezuela de 1961, se establece la educación como derecho y se enfatiza su carácter gratuito en todo el territorio nacional, estableciendo que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, aunque no se detiene en la contextualización o adaptación de esta a los entornos (artículo 78). Este último hace referencia a que la educación sea gratuita y no señala su obligatoriedad.

Más adelante en el artículo 80 se establece el propósito de la educación el cual estaba dirigido a lograr: “el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana”. Además, se destina al Estado para administrar el hecho educativo en este apartado se refleja la visión del Estado Docente, idea que había prevalecido en las 24 constituciones que para la fecha ya se habían estipulado en Venezuela.

En materia educativa inmediatamente no se realizaron ajustes a la Ley Orgánica de Educación 1955, sino que ésta se utilizó para desarrollar los planes y programas que la sociedad de entonces necesitaba según la visión de los nuevos gobernantes.

La iniciativa para atender la educación rural se vió afectada por dos hechos importantes. Por un lado, el incremento del aparato industrial privado y del Estado, el cual desencadenó el segundo

elemento y es que miles de personas abandonaran el campo y se trasladaran a las grandes ciudades, generando espacios heterogéneos alrededor de estas.

El impacto de este movimiento migratorio interno se hizo sentir en diversos servicios gestionados por el Estado y para administrar tal demanda se impulsa una política hacia los sectores rurales como, por ejemplo; la entrega de tierras, a través de los llamados asentamientos campesinos, que buscaban promover que los pobladores se quedaran en sus tierras. Por otro lado, se evitaba que los jóvenes no se sumaran a las guerrillas que se comenzaron a organizar en algunos lugares de Venezuela.

La política de asentamientos campesinos obligó al Estado a incrementar una mayor participación de personas y la incorporación de mujeres y niñas al desarrollo de país pues, se impulsaba un nuevo pacto social “la democracia”. En tal sentido, Venezuela comienza a ser partícipe de importantes movimientos que se gestaba en la región (América Latina) además de una importante influencia de los modelos norteamericanos.

Según Mora (2019)

la presencia de los modelos norteamericanos en la educación rural venezolana es la presencia de la tesis de la Alianza para el Progreso, idea del presidente John F. Kennedy, que aparece con el fin de promover el plan de ayuda económica en América Latina y contrarrestar la influencia del comunismo (p.13).

A comienzos de la década de 1970, el crecimiento del aparato industrial, tanto privado como estatal, comenzó a ser evaluado a través de teorías eficientistas, lo que determinó una nueva perspectiva sobre la educación, mediante la incorporación de enfoques conceptuales y metodológicos derivados de la administración y de la teoría de las organizaciones. Fue a partir de la denominada “revolución educativa” que se impulsó un proceso profundo de homogeneización, tanto en la formación de docentes como de estudiantes a nivel nacional.

Por otra parte, la idea de hacer al estado más eficiente bajo el enfoque eficientista se promulga de la Ley Orgánica de Educación de 1980 (LOE 80) que permitió organizar los fundamentos legales e institucionales que, en adelante, regularían la gestión educativa en Venezuela. Como señala Granados (2017), esta normativa consolidó un modelo fuertemente centralizado y burocrático, en el cual el Estado asumió un rol rector casi exclusivo, limitando la posibilidad de generar enfoques más flexibles o contextualizados en el ámbito educativo además agrega:

La ley del 80 destacaba el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico, apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con la comprensión, la tolerancia, la convivencia, las actitudes, favorecedores del fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración solidaria latinoamericana (p 68).

En efecto, la ley de Educación de 1980, procura regular toda la vida institucional en sus 144 artículos. En ella se establece desde la forma de ingresos, ascenso y clasificación del personal docente e incluso las sanciones a los que estarían sujetos además de la incorporación de dos

años de profesionalismo en lo estudiantes que buscaba la incorporación al trabajo productivo, el cual lógicamente estaba relacionado a lo que se gestaba en las grandes ciudades, así lo refiere el artículo 23:

La Educación media diversificada y profesional tendrá una duración no menor de dos años. Su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de Educación superior.

La Ley Orgánica de Educación de 1980, no introdujo aportes sustantivos ni diferenciadores en relación con la educación en el medio rural venezolano. Por el contrario, su tratamiento hacia este sector resulta limitado, evidenciado en que únicamente, se hace referencia al ámbito rural en un artículo, el 104, y ello no en términos pedagógicos, curriculares o institucionales, sino administrativos y laborales. Dicho artículo establecía que:

A los efectos del otorgamiento de pensiones y jubilaciones, el cómputo del tiempo de servicio se hará por años cumplidos. El tiempo de servicio prestado en el medio rural y otras áreas similares a criterio del Ministerio de Educación, será computado a razón de tres meses por cada año efectivo.

Esta disposición revela que la LOE 80 concibió la educación rural más como una dificultad o sacrificio laboral que como un espacio con especificidades pedagógicas y culturales que requerían una atención diferenciada. En consecuencia, el enfoque normativo no promovió políticas educativas adaptadas a las realidades campesinas, sino que redujo la discusión a un beneficio compensatorio para el personal docente. Desde una mirada crítica, puede afirmarse que el Estado asumió una visión instrumental y reduccionista de lo rural, invisibilizando su riqueza sociocultural y reforzando la tendencia histórica a homogenizar la educación bajo un modelo urbano, sin atender las demandas propias de las comunidades rurales.

A pesar de no definirse la educación rural en algún apartado de la Ley esta se verá atendida por una política curricular que ya existía previo a la publicación de la Ley y es que a través del decreto 646 de fecha del 13 de junio de 1980, en que se realiza una reforma del subsistema de educación básica, el cual transformó de ocho áreas que existían en el plan de estudios anteriores, se redujo a seis. Asimismo, se incorporaron asignaturas relacionadas al agro, a través de la unidad curricular educación para el trabajo.

Ya para el año 1985, se realiza nuevamente una reforma parcial del subsistema educativo y en ella se mantenía como unidad curricular la educación para el trabajo la cual buscaba dar a conocer áreas cónsonas con el lugar donde funcionaba la escuela; esto permitía la iniciativa de crear inclusos unidades curriculares por ejemplo agricultura, horticultura, mecanografía, hogar entre otras.

Ya para finales de los 80 se plantea el proyecto de descentralización que, terminó solo por transferir algunas competencias a los estados regionales como pago de nóminas en algunos entes como en salud, seguridad y educación. En este último se generaría una división en cuanto a beneficios percibidos en comparación con los docentes nacionales, además quedarían las escuelas

rurales en su mayoría en manos de los estados regionales que ahora contaban con menos recursos y seguían dependiendo de lo dictaminado desde el ejecutivo nacional. Además, la administración de las escuelas rurales que mantendrían bajo la misma estructura (Núcleos Escolares Rurales) que funcionaban desde su creación a mediados de los años 50.

Podríamos resumir las políticas públicas en esta primera parte en relación a la constitución de 1961 y la Ley Orgánica de Educación de 1980, esta última como dependientes del modelo económico que se gestó en el país desde los años 70 y las influencias en un acelerado proceso de desinterés por la educación rural. En cuanto al tratamiento a la misma, este solo se vería reflejado tímidamente en las reformas educativas que se gestaron, después de 1980. Otra política que podemos destacar y tiene que ver que el tratamiento hacia los docentes que prestaba servicios en los sectores rurales, los años de servicio solo interesaría para la jubilación o para recibir un incentivo; sin embargo, esta política no generó importantes cambios ya que, como lo señalan las estadísticas, para inicios de los 90 el aprendizaje en los niños de los sectores rurales era bastante precario a esto sumamos la formación docente que según Mora (2013):

haciendo un estudio del ambiente e infraestructura y diagnóstico de la municipalización de la educación, demostraron que las políticas oficiales no llegaban al aula ni a los docentes rurales. Determinando incluso que había docentes con bajo índice de formación académica, incluso con niveles de formación primaria en los sectores rurales (p.70).

En suma, lo que se mostraba a finales de los noventa en los sectores rurales era fruto de una serie de omisiones que se habían realizado por parte del Estado, ya que, este había apostado por mostrar un sistema educativo moderno.

Tras la llegada al poder de Hugo Chávez Frías, se inicia un proceso de transformación del Estado, a través de una nueva institucionalización que se oponía al modelo neoliberal gestado desde finales de los 80, el cual para los nuevos gobernantes era poco viable y había dejado muchas secuelas no solo en términos económicos sino sociales y este último sería el motor que impulsaría el planteamiento de una democracia, basado en los principios de hacerla más “participativa y protagónica”.

En cuanto a la educación esta aparece reflejada en los artículos 102 y 103 de la Constitución de 1999, en la sección sobre derechos culturales y educativos, establece que la misma es un derecho humano y deber social, además de describirla como democrática, obligatoria y gratuita. El artículo 103 describe el tipo de educación a la cual tiene derecho cada venezolano esta debe ser integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, lo que da paso a una educación más “inclusiva”. Por otra parte, señala que la educación debe estar vinculada a los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional.

En lo que respecta a la educación rural, la normativa constitucional no establece distinciones ni reconoce sus particularidades, quedando inmersa en un tratamiento homogéneo que la equipara al resto del sistema educativo nacional. De este modo, el ámbito rural permanece sujeto a la misma lógica que predominó durante las dos décadas anteriores, en las cuales las políticas educativas se diseñaron bajo parámetros urbanos y centralizados.

Durante los primeros años los nuevos gobernantes impulsaron una serie de reformas y proyectos en el sistema educativo bajo los preceptos del bolivarianismo, incorporando las denominadas misiones educativas, implementadas en sectores tanto rurales como urbanos, junto con la reestructuración del sistema educativo concebido bajo un modelo homogéneo que no contempló las particularidades regionales ni culturales del país.

Este proceso, que se consolidó en 2007 con la entrada en vigencia del Currículo Bolivariano, lejos de promover una educación contextualizada, reforzó una visión centralizada y uniforme que invisibilizó las necesidades específicas de la educación rural.

Durante esta primera fase podemos destacar que el servicio educativo ofrece nuevas oportunidades y cuenta con recursos y en las zonas rurales comienza a ser percibido con entusiasmo incorporarse de manera rápida.

En el año 2009 y luego de casi 9 años consolidando un proyecto educativo se decreta una nueva Ley de Educación, bajo los preceptos de socialismo del siglo XXI e influenciado por la premisa de una pedagogía crítica. Tal como señala Granados (2017), la teoría crítica planteó una nueva manera de leer la realidad, orientada a responder a las problemáticas sociales del mundo moderno, convirtiéndose en un punto de referencia en la búsqueda de una educación transformadora, al menos desde el plano teórico. No obstante, esta perspectiva, aunque inspiradora, tuvo limitaciones en su concreción práctica dentro del sistema educativo venezolano, especialmente en el ámbito rural.

En este sentido, es necesario destacar los aportes de Henry Giroux y Peter McLaren, quienes, desde la pedagogía crítica, promovieron una visión educativa capaz de cuestionar las estructuras de poder, denunciar la reproducción de la desigualdad y proponer alternativas pedagógicas contextualizadas. Sin embargo, a pesar de estas propuestas, las políticas educativas nacionales se han mantenido más cercanas a modelos homogeneizadores y centralizados, lo que ha dificultado la construcción de una educación verdaderamente situada y crítica en los espacios rurales.

Esta nueva ley trae consigo un referente a la educación rural, aunque no como una modalidad si señala su importancia y además es innovadora ya que hasta los momentos es la única ley orgánica en materia educativa en Venezuela que lo presenta artículo 29:

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

Por ello, se insiste en una política educativa para los sectores rurales especialmente en estos tiempos de profundos cambios. No obstante, actualmente el Estado insiste en la llamada contextualización curricular, pero no se puede pensar en la educación rural y contextualización como

conceptos homogéneos o rígidos, ambos conceptos son algo dialécticos que se van construyendo en la cotidianidad, y que posteriormente debe normarse.

Por otra parte, se ha desplegado un proceso que eliminó los Núcleos Escolares Rurales mediante su desintegración. En consecuencia, cada una de las instituciones educativas que formaban parte de esta instancia pasó a contar con un director propio, transformándose administrativamente en otra unidad de gestión.

Esta política se presenta como una muestra de modernización del sistema educativo; sin embargo, en la práctica ha profundizado el desinterés hacia la educación en los sectores rurales, a pesar de que hoy resulta fundamental para el desarrollo territorial y económico del país.

Podemos resumir este apartado de la siguiente manera, desde la creación de la Constitución de 1999, no existe una política educativa dirigida al sector rural venezolano, solo se ha profundizado en el proceso que ya se venía gestando desde la década de los 80. Pero, en este apartado se presenta dos hechos antagónicos; por un lado, construir una sociedad más participativa y protagónica, y por el otro, lograrlo dentro de un sistema de gobierno más centralizado y con profundos controles sociales y políticos.

En la actualidad, el tratamiento que se le ha brindado a la educación en los sectores rurales no responde a las expectativas ni a las necesidades reales de estas comunidades, lo que hace urgente la construcción de un nuevo enfoque. Estos territorios, lejos de ser espacios estáticos, enfrentan dinámicas sociales y económicas más complejas que exigen respuestas pedagógicas y administrativas contextualizadas. Como advierten Tedesco (2003) y Torres (2001), la persistencia de políticas homogeneizadoras ha profundizado las brechas sociales y territoriales, limitando el papel de la educación como motor de desarrollo y como herramienta de transformación en la vida de las comunidades rurales.

LA ESCUELA Y LA NUEVA RURALIDAD

Ahora, es necesario en este punto realizar una definición operativa de lo que se entenderá como educación rural y que será el marco de análisis desde el cual se realizará el acercamiento a los marcos de políticas educativas. No se pretende realizar un amplio recorrido histórico por el que ha transitado este concepto se dirá que durante gran parte de siglo XX, privó una lectura dicotómica entre lo rural y lo urbano, que otorgaba a “lo rural” un carácter eminentemente dedicado a la producción agrícola, minera y de otros bienes, productos y servicios relacionados con la explotación de recursos naturales. Entonces, el papel de la educación se enfocaba en la formación en habilidades técnicas.

Desde finales del siglo XX y en lo que ha recorrido el XXI, la sociedad empezó a transitar hacia una comprensión más compleja, denominada por alguna nueva ruralidad. Para el Centro de Estudio para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria [CEDERSSA] (2014) esto implica, entre otras cuestiones, descentralizar la mirada de productividad y ubicarla, más bien, en el reconocimiento de la heterogeneidad de los territorios y de los sistemas productivos; en la exaltación de la diversidad cultural y étnica de quienes los habitan (campesinos, mineros, pescadores,

artesanos, empresarios agrícolas y trabajadores del sector servicios); y en el reconocimiento de la importancia del uso y la conservación de los recursos naturales.

La noción de “nueva ruralidad” surge como respuesta crítica a la visión reduccionista que, durante el siglo XX, confinó a las poblaciones rurales al sector primario de la economía, limitando su reconocimiento únicamente a la producción de alimentos y materias primas. Este enfoque tradicional invisibilizó la complejidad de los territorios rurales y los subordinó a una lógica productivista funcional al modelo capitalista.

Además, la intensificación del dominio del capital sobre el agro, en el marco de un capitalismo globalizado y en expansión, profundizó las desigualdades sociales y económicas en el campo. Sus efectos resultan evidentes: el incremento de la brecha entre ricos y pobres, la concentración de la pobreza en los territorios rurales, la precarización del empleo, la proletarización de amplios sectores campesinos, el desplazamiento de pequeños y medianos productores, el avance de las migraciones forzadas hacia las ciudades o más allá de las fronteras, y la progresiva subordinación de la producción agropecuaria a esquemas de monocultivo orientados al mercado nacional.

En este sentido, la nueva ruralidad no debe entenderse únicamente como un concepto descriptivo, sino como una categoría crítica que revela los impactos diferenciadores de la globalización y de las políticas neoliberales en los territorios rurales. Tal como señala el CEDERSSA (2014), este enfoque permite identificar las múltiples formas en que las comunidades rurales han sido excluidas o marginadas de los procesos de desarrollo. Sin embargo, también obliga a reconocer que estas comunidades, lejos de ser meros receptores pasivos, generan respuestas, resistencias y alternativas que cuestionan los marcos institucionales y las políticas educativas, productivas y sociales que históricamente las han relegado. Así Casas, Matiz, Meneses y Ospina (2003) explican que;

La nueva ruralidad abre el espacio a la diversificación productiva, diferentes empleos, nuevas formas de relacionamiento, forma de vida y gobernanza descentralizada; con multiplicidad de interacciones complejas entre lo rural y urbano, multiplicidad funcional del suelo, valoración de la naturaleza y preocupación por el ambiente; con migración campesina nacional y transnacional por empobrecimiento, y con exclusión de colectivos vulnerables, aculturación y pérdida de identidad de la población, ruralización de los bordes de las ciudades y urbanización (p. 226).

El concepto de nueva ruralidad propone un desarrollo integral rural sustentable que considere los bienes ambientales, los servicios ecosistémicos y la posibilidad de generar nuevas propuestas económicas sustentadas en el biocomercio y el turismo ambiental, entre otros. Con la posibilidad de definir en el territorio espacios para la conservación, restauración o rehabilitación ambiental; así como para integrar el cuidado del medio ambiente a la política pública de desarrollo y planificación territorial.

También, presenta la aplicación del concepto de Nueva Ruralidad en la participación social y propone que, debe reducir la discriminación que ha propiciado la migración social rural. Esta migración, promovida por la escasez de ingresos para el desarrollo de las familias plantea la necesidad de inversión en alternativas de trabajo en lo rural que conduzcan a otras opciones de ingreso y a la posibilidad de una vida digna que diversifique las actividades ocupacionales para el

territorio, fomente oportunidades de cooperación y participación en las comunidades, y promueva alternativas de ingreso con vínculos de mayor complejidad desde distintos frentes que contribuyan a la identidad de los colectivos y su cultura.

Para entender la problemática que enfrenta la ruralidad en Venezuela se hace necesario identificar el estado de otros derechos conexos al de garantizar una educación equitativa y de calidad, para dimensionar esta problemática, en términos de las condiciones de vida de los habitantes de las poblaciones rurales, señalamos los siguientes datos. En principio el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014) señala que Venezuela se mueve a un ritmo importante de urbanización especialmente en la región costa montaña. La urbanización no implica el abandono de lo rural, sino la convivencia de los mismos a esta denominamos la nueva ruralidad, una ruralidad dinámica. Comprender que la ruralidad es un puente para la transformación es, por tanto, la tarea pendiente de las políticas públicas no solo en lo educativo sino en lo económico e incluso en el desarrollo del país.

Otro elemento importante en la comprensión de esta nueva ruralidad dentro de lo educativo, es la cobertura escolar como política pública, aunque esta ha estado vinculada a la idea que ha regido al Estado desde la década de los 40 que la escolarización, en primaria y secundaria es universal e idéntica para todos Marcano, Prieto y Pirela, 2007). La cobertura ha sido en las zonas rurales un fenómeno casi universal según datos de INE (2014, p38) casi el 95% de la población nacional en edad (10 años) son alfabetos, esto tanto para zonas urbanas como rurales.

Se considera que una persona es alfabeto al menos cuando sabe leer y escribir, así lo considera el INE. Sin embargo, es importante resaltar que existen algunos datos que señalan que al menos 2 de cada 10 estudiantes en las zonas rurales abandonan sus estudios en la secundaria, especialmente hombres ya que, existen un fenómeno donde un chico que desde edades como los 12 años es considerado “mano de obra calificada” para las labores del campo (Fernández e Illas, 2021). Además, muchos jóvenes ven en el trabajo una forma de ganarse la vida, por lo tanto, entienden desde muy pequeños que pueden vivir económicamente sin necesidad de desarrollar una carrera universitaria o de otra índole, lo anterior se refleja en que 9 de cada 10 estudiantes (hombres) y 5 de cada 10 en (mujeres) que culminan la educación media no continúan con estudios universitarios.

Otro elemento importante a resaltar es que en los últimos años ha aumentado la pobreza en las zonas rurales Al respecto, Fernández e Illas (2021) señalan que:

Desde el año 2014 se ha venido evidenciando un deterioro en la situación socio- económica y del acceso a los servicios educativos, además señalan que la pobreza no es igual en toda Venezuela, evidenciándose casos como que en la Gran Caracas la pobreza se ubique en 34% mientras que para las ciudades del interior sea alrededor del 43% y esto aumenta en las pequeñas ciudades y caseríos a un 73% (p. 66).

En el ámbito educativo esto implica que un grupo importante de estudiantes puedan estar presentando ausentismo escolar al igual que los docentes, ya que estos últimos también enfrentan empobrecimiento acelerado. Aunado además a las dificultades que se presentan en cuanto al transporte público que en las zonas rurales es bastante pésimo.

Por tanto, el concepto de igual y equidad está muy lejos de cumplirse en estas zonas, puesto que los estudiantes deben trasladarse caminando largos trayectos para poder asistir a clases y a

pesar del sacrificio y de la buena voluntad del docente este se encuentra con ciertos factores que impiden brindar una enseñanza con profesionalidad y eficacia, debido a los atrasos de tiempo para llegar a su lugar de destino.

La pobreza en los campos es tal que la podemos resumir en palabras de Salgado citado por Núñez (2011) “en la mesa diaria se coloca al frente de cada persona de este país la historia de dinámicas sociales y productivas de gente con capacidades enormes y dramas terribles. Sin embargo, la sociedad vuelve invisible esa historia” (pp. 4-5).

El empobrecimiento del campo, por tanto no ha sido solo económico que es el punto de vistas de muchos, sino el deterioro en otros aspectos como salud o educación y en este último ha sido impactado de manera vertiginosa y es que entre los años 2017-2019, la renuncias y traslados del personal docente de las zonas rurales fue muy alto, mucho más que en lo urbano, inmediatamente el Estado despliega una política de contratación de nuevos profesionales, fue tan acelerado el proceso de contratación, que un importante número de bachilleres recibieron estos contratos y hoy se encuentran impartiendo clases y muchos de ellos sin la formación y la actualización docente pertinente, lo que ha llevado a un deterioro de la educación en las zonas rurales.

Finalmente, hoy son muchas las circunstancias asociadas las que acompaña la realidad de los sectores rurales y que definen la nueva ruralidad en Venezuela, especialmente en el ámbito educativo los que impacta no solo en lo pedagógico sino en lo administrativo; esto último en un panorama de mayor centralización y concentración de las decisiones en ámbitos más alejados de la realidad ya descrita.

LÍNEAS DE ACCIÓN ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN RURAL

Se presenta una serie de recomendaciones que podemos realizar en función de desarrollar nuevas políticas educativas en un contexto tan dinámico como lo es la nueva ruralidad venezolana. El artículo 29 de la Ley Orgánica de Educación (2009) establece la necesidad de una educación rural arraigada al territorio, fortaleciendo habilidades pertinentes al contexto local y potenciando el desarrollo endógeno. Reconoce la diversidad territorial del país y promover una educación territorializada en las zonas rurales, es superar el enfoque homogéneo tradicional que ha dominado la política educativa nacional. Operacionalizar este mandato constitucional exige mucho más que el reconocimiento legal, pues requiere un cambio estructural que articule dimensiones pedagógicas y administrativas en todos los niveles del sistema educativo.

Llevar a cabo una política educativa para los sectores rurales deberá abarcar al menos tres dimensiones en función de lo dictado en el artículo 29, (pedagógica, administrativa y educativa para el desarrollo endógeno) y en consonancia con lo señalado por Naciones Unidas en su objetivo número 4 sobre educación de calidad así lo señala en informe sobre seguimiento de la educación UNESCO (2020)

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Inclusiva quiere decir para todos, “sin excepción”, “no dejar a nadie afuera” y “no dejar a nadie atrás”, abolir toda clase de discriminaciones, no solo la asociada a discapacidad. Equitativa quiere

decir que prioriza a los sectores más vulnerables y desfavorecidos. El ODS4 identifica a la niñez, la juventud, las personas con discapacidad, las que viven con VIH/sida, los adultos mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas, desplazadas internas y migrantes como grupos prioritarios. Calidad alude a una educación democrática, pertinente, relevante, sin violencia y sin maltrato, que enseña a pensar y no solo a repetir, que asegura el derecho a aprender, que enseña no solo contenidos sino habilidades y valores, que enseña a aprender, a aprender con gusto y a lo largo de la vida (parr. 4).

Ahora como concertar lo solicitado por Naciones Unidas y la Declaración del derecho a la educación vigente en nuestra Carta Magna, y lo concertado en la Ley de Educación en especial al tema que nos atañe sobre la educación en los espacios rurales.

En cuanto a la dimensión pedagógica; el artículo 29 impulsa una educación rural que no solo enseñe contenidos académicos, sino que desarrolle habilidades pertinentes al entorno productivo, cultural y social del campo venezolano. Esto requiere varias transformaciones estructurales, un currículo flexible y territorializado que va más allá de adecuación, exigen por un lado una profunda formación y capacitación docente ya que, los docentes serán creadores porque el plan de estudio parte de su territorio, esto implicará la incorporación de saberes ancestrales y populares (agricultura, medicina natural, gastronomía, arte campesino) en el pensum oficial.

Por otra parte, es indudable que se labore sobre prácticas educativas que valoren el lugar de origen como espacio de vida y no como zonas de tránsito hacia la ciudad. El campo puede y debe ofrecer una nueva forma de vinculación y no una mera explotación de los recursos agrícolas o pecuarios, el hombre y su entorno es una relación de vida.

La dimensión administrativa; exigir transformaciones profundas es apelar a un concepto básico sobre administración y está referido a la equidad y uso de los recursos esta dimensión debe sustentarse en una fuerte autonomía del docente y directivos, ya que deben tomar decisiones pedagógicas y administrativas con base a su contexto específico sin imposiciones urbanocéntricas. Esto permitirán que las escuelas planifiquen en base a sus recursos, necesidades y potencialidades locales y todo esto acompañado de una dotación diferenciada y prioritaria de recursos, puesto que la equidad no se logra con distribución igualitaria, sino con una inversión justa que realmente compense las desigualdades de origen.

Por otra parte, la vinculación entre educación rural y desarrollo endógeno constituye no solo una necesidad, sino una condición estructural para repensar el papel de la escuela en los territorios. Hablar de educación rural implica trascender la simple transmisión de contenidos homogéneos y avanzar hacia la construcción de un currículo territorializado, es decir, un proyecto formativo que dialogue con la cultura, la economía y las dinámicas sociales de cada comunidad (Freire, 1970). Sin este primer elemento, cualquier política orientada al desarrollo endógeno se vuelve incompleta e incluso inviable.

En este sentido, el espíritu del artículo 29 de la Ley Orgánica de Educación se enlaza con los principios del desarrollo endógeno al concebir a la escuela no solo como un espacio de instrucción, sino como un núcleo de transformación local (Boaventura de Sousa Santos, 2010). Esta visión reconoce que el sistema educativo debe ser un motor de cohesión social y, al mismo tiempo, un generador de alternativas productivas que fortalezcan la autonomía comunitaria.

En definitiva, la educación rural y el desarrollo endógeno no deben concebirse como esferas separadas, sino como procesos interdependientes que, articulados de manera coherente, pueden abrir caminos hacia una transformación social más justa, equitativa y acorde con las realidades del país.

CONCLUSIONES

Finalmente, la educación rural en Venezuela enfrenta múltiples fallas estructurales que reflejan la persistencia de desigualdades históricas y la incapacidad del Estado para ofrecer un modelo adaptado a la diversidad territorial y sociocultural.

Una centralización excesiva y rigidez administrativa: el sistema educativo sigue bajo un modelo altamente centralizado, derivado del Estado docente, que impone políticas uniformes desde el nivel nacional.

La existencia de Currículo homogéneo: A pesar de los discursos sobre educación endógena, los contenidos educativos permanecen orientados a modelos urbanos. Las escuelas rurales continúan impartiendo conocimientos teóricos que no reflejan las prácticas agrícolas, culturales ni ecológicas propias de sus territorios. Asimismo, muchas escuelas rurales carecen de aulas adecuadas, laboratorios, bibliotecas y acceso a tecnologías de información.

También puede decirse que los espacios escolares rurales presentan un déficit de personal docente con formación en pedagogía rural. La ausencia de capacitación específica y la frecuente contratación de personal no docente debilitan la continuidad pedagógica y la implementación de estrategias adaptadas al contexto, como proyectos de producción agroecológica o educación ambiental.

Para superar esto el Estado deberá desarrollar y entender varios aspectos que son de gran importancia. Administrativamente, resulta imperativo que en los espacios rurales se establezca un departamento de educación especializado, con funciones y competencias claramente definidas para atender las necesidades específicas de estas comunidades.

La educación rural enfrenta desafíos estructurales únicos, tales como el aislamiento geográfico, la escasa infraestructura escolar, la falta de recursos pedagógicos contextualizados y la limitada formación docente en temas de desarrollo endógeno y saberes locales.

La creación de un departamento de educación rural permitiría no solo la administración eficiente de los centros educativos dispersos, sino también la articulación de políticas públicas que promuevan un currículo territorializado, flexible y contextualizado. Desde esta perspectiva, se podría integrar el conocimiento local, las prácticas productivas y culturales de las comunidades rurales en el diseño curricular, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad territorial y al desarrollo endógeno.

Autores como Boaventura de Sousa Santos (2010) y Freire (1970) han señalado la importancia de que los sistemas educativos reconozcan las realidades culturales y socioeconómicas de los estudiantes, promoviendo una educación crítica y situada.

Así, entonces, es necesario entender que la escuela rural constituye, en muchos casos, el único espacio público de interés en comunidades aisladas, y desempeña un papel central en la vida social, cultural y educativa de la población. Su relevancia trasciende la función meramente académica, ya que se convierte en un núcleo de integración comunitaria, un lugar donde convergen actividades educativas, culturales, recreativas y sociales que fortalecen el tejido comunitario.

Por ejemplo, la escuela ubicada en la comunidad de Micarache en Mucuchíes, representa un claro caso de esta dinámica. En un territorio caracterizado por su aislamiento geográfico y limitaciones en infraestructura, la escuela no solo ofrece educación formal, sino que también funciona como centro de participación comunitaria.

Según CEDERSSA (2014) la escuela rural se consolida como el principal motor de transformación social y cultural en zonas donde otros servicios públicos son limitados o inexistentes. Por lo tanto, la escuela rural no solo cumple la función de instrucción académica, sino que se erige como un espacio estratégico de cohesión social.

Es necesario contribuir con políticas públicas que sustenten verdaderamente el trabajo del docente en espacios rurales. En los medios rurales el docente constituye un referente central dentro de la comunidad, no solo como facilitador del aprendizaje, sino también como modelo de valores. Por esta razón, resulta fundamental que el Estado garantice condiciones que motiven, apoyen y protejan al docente rural, incluyendo incentivos adecuados, formación continua, reconocimiento profesional y acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos. La inversión en la motivación y bienestar del docente no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece la resiliencia y el desarrollo integral de la comunidad,

CEDERSSA (2014) destaca que el respaldo institucional al docente rural es un elemento clave para sostener la continuidad educativa, fomentar la innovación pedagógica y garantizar que la educación contribuya efectivamente al desarrollo endógeno de los territorios.

Finalmente, puede decirse que una de las características particulares de muchas escuelas rurales es la existencia de aulas plurigrado, donde estudiantes de diferentes edades y niveles educativos comparten un mismo espacio de aprendizaje. Esta modalidad, lejos de ser una limitación, constituye una forma distintiva de aprender, ya que fomenta la interacción entre niños con distintos ritmos de desarrollo, conocimientos previos y habilidades. Este esquema genera un aprendizaje colaborativo, donde se desarrollan competencias socioemocionales como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos, además de reforzar el sentido de responsabilidad y autonomía.

Wuilmer A. Gutiérrez

Actualmente cursante de la Maestría en Administración Educacional Universidad de los Andes. Especialista en Administración Educacional. Docente en el escalafón de Agregado Medio Tiempo en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Simón Rodríguez de Mucuchíes, desde 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. y Monge, J. (2010). EDucación y Desarrollo rural:perspectivas y desafíos . Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. Profesorado, XV(2), 25 - 37.
- Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). La Escuela y la emancipación social: educación y desarrollo en contextos marginales. Buenos Aire: Siglo XXI. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Centro de Estudio para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDERSSA). (Enero - Junio de 2014). Nueva ruralidad, enfoques y propuestas para América Latina. Cuadernos de Geografía, 23(1), 189 - 193. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/73881/41093-185521-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernandez A. y Illas W. (julio - Diciembre de 2021). Los desafíos de la pobreza para la educación primaria en las zonas rurales de Venezuela. Revista Científica Apuntes de Economía y Sociedad, 2, 63 - 70.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aire: Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelpOprimido.pdf>
- Granados, O. (2017). Análisis comparativo del discurso legal de las Leyes de Educación 1980 y 2009. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, III(1), 64 - 86.
- Instituto Nacional de Estadística . (2014). XIV Censo de Población y vivienda: resultados total Nacional. Caracas: Instituto Nacional De Estadística .
- Marcano, M., Prieto , M., & Pirela , V. (2007). Políticas públicas para el sector educativo venezolano 1974 - 2007. Encuentro Educacional, XIV(2), 211 - 234.
- Mora, J. (2019). La historia de la Educación Rural en Venezuela caso: Centro Interamericano de educación rural. Educere, XXIII(76), 811- 829.
- Nuñez, J. (2011). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. Investigación y Posgrado, 26(1), 91 - 121.
- UNESCO. (2020). Inclusión y Educación: Todos sin Excepción. París: UNESCO.
- Vargas , J. (06 de 09 de 2025). Tema de educación, geografía e historia. <https://josevargasponce.wordpress.com/>