

Educación Patrimonial en Facao, Mato Grosso: una propuesta sobre patrimonio, identidad, educación y desarrollo local

Education on Heritage in Facao, Mato Grosso: a proposal about heritage, identity, education and local development

Éducation patrimonial en Facao, Mato Grosso: une proposition sur héritage, identité, éducation et développement local

Educação Patrimonial em Facao, Mato Grosso: uma proposta sobre patrimônio, identidade e desenvolvimento local

Roberto Hernández Aracena*

Ione A. Castilho Pereira**

Recebido em 9/11/2006; revisado e aprovado em 20/6/2006; aceito em 13/7/2006

Resumen: En base al análisis de una experiencia de Educación Patrimonial en la comunidad rural de Facao, municipio Cáceres, Mato Grosso, se plantea una propuesta de desarrollo local para las comunidades rurales del Brasil que se base en una estrecha vinculación entre el Patrimonio Cultural y la Identidad local, potenciada por un proceso educativo pertinente que reconozca las particularidades de cada realidad rural en un contexto global.

Palabras clave: Patrimonio; identidad; educación.

Abstract: Based on an analysis from an experience of Patrimonial Education carried out in the rural community of Facao, Caceres county in Mato Grosso, it is put forward a proposal of local development for the rural communities in Brazil. The proposal is based on a close link between the Cultural Patrimony and Local Identity, powered by a relevant educational process that acknowledges the peculiarities of each rural reality within a global context.

Key words: Patrimony; identity; education.

Résumé: Se basant sur l'analyse d'une expérience d'Education Patrimoniale dans la communauté rurale de Facao, Municipio de Cáceres, Mato Grosso, il est en étude une proposition de développement local, pour les communautés rurales du Brésil, sur une base étroitement liée au Patrimoine Culturel et à l'identité locale renforcée par un procédé éducatif pertinent qui reconnaisse les particularités de chaque réalité rurale dans le contexte global.

Mots-clé: Patrimoine; identité; éducation.

Resumo: Baseado na análise de uma experiência de Educação Patrimonial na comunidade rural da união, município de Cáceres, Mato Grosso, traça-se uma proposta de desenvolvimento local para as comunidades rurais do Brasil que se baseia na estreita vinculação entre o Patrimônio Cultural e a Identidade local, pautada em um processo educativo pertinente que reconheça as particularidades de cada realidade rural num contexto global.

Palavras-chave: Patrimônio, identidade, educação.

1 Introducción

A partir del análisis y reflexión de una experiencia de Educación Patrimonial en la comunidad rural de Facao, localizada en el municipio Cáceres, Estado de Mato Grosso, sumado a las numerosas experiencias de uno de los autores del artículo, sobre Antropología de la Educación en comunidades rurales indígenas y campesinas de Chile, se plantea una propuesta para el desarrollo local de las comunidades rurales brasileñas sobre la base de las vinculaciones estrechas existentes entre el Patrimonio Cultural, la Identidad y la Educación Rural en un contexto complejo de diversas realidades locales que muestra la "nueva ruralidad" en Brasil. Esto implica fun-

damentalmente, relevar el importante papel que la educación rural debe cumplir con respecto a la promoción y apoyo del auto-desarrollo de las poblaciones rurales bajo una concepción de un desarrollo que considere como elementos básicos los propios recursos y potencialidades de las poblaciones rurales.

2 La experiencia de Educación Patrimonial en Facao, municipio Cáceres, Mato Grosso

Facao es una comunidad rural situada en la carretera BR 70, a 12 kilómetros de la ciudad de Cáceres, Estado de Mato Grosso, constituida por pequeños productores agrícolas y trabajadores rurales. En los últi-

* Departamento de Antropología, Universidad de Chile. (rhernan@ctcinternet).

** Licenciada en Historia, UNEMAT. (ione_castilho@yahoo.com.br).

mos años han llegado importantes contingentes de campesinos sin tierra provenientes de otros lugares de Brasil (o de la región del Mato Grosso), lo que conforma actualmente, un cuadro de una notable heterogeneidad sociocultural de su población. Este fenómeno sin duda, ha provocado serios problemas para lograr objetivos relacionados con la construcción de una identidad local sobre la base de una cultura y concretamente, de un patrimonio histórico-cultural, desconocido para gran parte de su población. Solamente se ha hecho un levantamiento preliminar de un sitio arqueológico a nivel de superficie, que demuestra un escaso conocimiento de las culturas prehistóricas de la localidad, por lo tanto, no existe una base sólida de conocimientos arqueológicos para difundir entre la población de Facao, sobre las características y el valor de esta cultura prehistórica como un patrimonio local. Este desconocimiento se refleja en la experiencia de Educación Patrimonial realizada en la Escuela Vera Ligia Baldo, ubicada en la comunidad de Facao, sitio perteneciente a la antigua Fazenda Facao. Para esta actividad educativa se utilizaron materiales arqueológicos provenientes de un sitio prehistórico localizado a escasa distancia del centro educativo, denominado con el mismo nombre de la comunidad. Dicho yacimiento arqueológico se encuentra actualmente en un lamentable estado de conservación por efectos naturales y antrópicos, constituido por la población actual en un depósito de basura, y transitado permanentemente por los habitantes del lugar, a pie o en vehículo motorizado, por encima de los restos arqueológicos. El mal estado de conservación y la nula preocupación de la comunidad por su protección reafirman la inexistencia de un conocimiento de este patrimonio arqueológico y por supuesto, ninguna valoración y apropiación social por parte de los habitantes de Facao. Esto nos permite concluir que dicho sitio arqueológico no constituye un patrimonio cultural para la comunidad rural en cuestión.

Lo expuesto anteriormente, motivó a la Licenciada Ione Aparecida Castilho Pereira, a desarrollar una experiencia de Educación Patrimonial en dicha escuela,

para tratar de revertir el estado actual de las relaciones comunidad-sitio arqueológico Facao, teniendo como objetivos específicos el dar a conocer a los educandos la importancia y el valor de los restos materiales de una cultura prehistórica, poder interactuar con los restos arqueológicos recuperados y tratar de ponerlos en valor, como provenientes de una cultura prehistórica que está vinculada con el desarrollo cultural local. El resultado final que se pretendía era el lograr una apropiación de estos elementos patrimoniales, a fin de poder concebirlos como elementos vivos y vigentes en la actualidad, y no sólo restos de un pasado desconectado con su historia local y con un presente que mira a un futuro desarrollo local. De esta forma se pretende que surjan nuevas relaciones de carácter dialógicas entre los educandos y los miembros de la comunidad local con estos elementos arqueológicos. Para lograr eso es necesario el poder desarrollar un proceso dialógico intercultural entre el educador y los educandos, significando un encuentro entre la cultura local y su visión del patrimonio histórico-cultural, y la cultura académica contenida en el curriculum escolar que se encarga el docente de transmitir. Esta dimensión de la interculturalidad del proceso educativo, con sus encuentros y desencuentros entre una cultura global y las culturas locales, ha sido discutido por muchos autores (DIETZ, 2003; GOUVEA, 2003). La Educación formal ha sido históricamente un instrumento de imposición de una cultura nacional dominante, con intenciones explícitas de supresión de las culturas locales. A veces, los conceptos de "interculturalidad" y "multiculturalidad" tienden a confundirse (GÓMEZ, 2001; GOUVEA, 2003), pero son conceptos que se orientan a diversas visiones y propuestas prácticas sobre la presencia de culturas diferentes que se encuentran en las sociedades contemporáneas, y especialmente, en las escuelas. Hoy, frente a las controversias provocadas por los fenómenos de interculturalidad en los centros educativos y el reconocimiento de la diversidad cultural, se plantea para los sistemas educativos formales un nuevo rol: ser facilitadores de los procesos de recons-

trucción de las identidades culturales de las minorías indígenas y otros sectores sociales excluidos de los beneficios de la globalización (GÓMEZ, 1999; HERNÁNDEZ y THOMAS, 2005). Esto conlleva a discutir y reflexionar sobre cómo enfrentar los nuevos retos para la educación formal, cómo integrar a los otros agentes educativos, y concretamente, lo que nos convoca en este artículo, cómo poder enseñar y promover el aprendizaje del patrimonio cultural local de las poblaciones rurales.

En el aspecto estratégico de esta experiencia pedagógica renovadora frente a los tiempos de mundialización del mundo rural, las actividades sobre educación patrimonial se organizaron en base a tres fases educativas: 1º) El acceso al conocimiento y comprensión del patrimonio arqueológico local de los educandos; 2º) Una valoración y asignación de significados del patrimonio arqueológico local en función a sus visiones actuales y futuras; 3º) Establecimiento de nuevas relaciones dialógicas de los educandos con elementos patrimoniales locales en función de su identidad. Estos procesos se sustentaron en una organización de prácticas pedagógicas referidas en primer lugar, al conocimiento de la Arqueología como disciplina científica, sus objetivos, sus métodos y sus grandes temas. En segundo lugar, en base a la utilización de materiales audiovisuales y talleres de discusión se analizaron materiales arqueológicos de otras culturas prehistóricas. Luego, se trabajó en el contacto directo con materiales arqueológicos líticos y cerámicos provenientes del sitio de Facao, y de arte rupestre de otros sitios cercanos, y su reproducción por los educandos en diseños en cartulina y arcilla. Y por último, discusiones sobre el significado y el valor de estos elementos patrimoniales para su cultura local e identidad (CASTILHO, 2003).

Los resultados de las prácticas pedagógicas recogidas en la escuela rural de Facao permitieron indagar sobre la presencia o no, de este patrimonio arqueológico en la memoria colectiva de la comunidad, lo que es de suma importancia para comprender el proceso de construcción social de un patrimonio cultural prehistórico. Se trató de determinar el uso y apropiación de su

pasado cultural que hacen los habitantes de la comunidad en estudio, sobre la base de las percepciones y valoraciones que tienen los educandos asistentes a la escuela local. El análisis de los datos de campo obtenidos determinó un conocimiento general de los estudiantes de que allí existe un sitio arqueológico, pero sin mayor precisión en relación a la cultura a qué pertenecían sus habitantes prehistóricos. A pesar que en los diseños de los alumnos aparecen indios con arcos y flechas, escenas de caza y elementos de su entorno natural, no constituye para ellos un tema pertinente a su realidad local ya que consideran que los indios no tienen relación con ellos, por lo tanto, no se identifican con estas poblaciones extintas. Para ellos, son indios "bugres", son los "otros", que están en un pasado distante, sin vinculación alguna con su cultura actual (CASTILHO, 2003).

Estos datos nos dan cuenta del problema complejo que debe abordar la educación en las comunidades rurales del Brasil desde un punto de vista patrimonial, vinculado estrechamente con la construcción de una identidad local. Las primeras acciones educativas deben orientarse hacia el conocimiento y valoración de las culturas locales, tan afectadas por los procesos globalizadores, en un contexto de "nuevas ruralidades". La Educación Patrimonial debe ser percibida como un proceso a mediano y largo plazo, donde no sólo las acciones serán realizadas en las escuelas, sino también bajo otras modalidades educativas no formales, en las comunidades, con sus organizaciones y asociaciones de base. En cada comunidad rural reconocemos un patrimonio cultural riquísimo en todas sus manifestaciones, que se precisa conocer y estudiar para activar mecanismos de fortalecimiento de la identidad local, base necesaria para potenciar procesos de endodesarrollo. Esto significa, en una primera fase, la promoción de un conocimiento profundo del patrimonio histórico-cultural local, con la participación de instituciones académicas (Universidades) y organismos oficiales de gobierno, junto a las organizaciones comunitarias, condición necesaria para poder activar fenómenos de construcción social del patrimonio y la identidad cultural. Estamos

hablando de la promoción y apoyo de líneas de investigación histórica, etnográfica y arqueológica de cada realidad local.

3 Patrimonio, Identidad y Educación

La situación encontrada en la comunidad rural de Facao, en el Estado de Mato Grosso, con respecto a la vigencia de un patrimonio histórico-cultural y su efecto sobre la identidad local, es un fenómeno que suponemos extensivo a la gran mayoría de las comunidades rurales del Brasil. Se comprende que los procesos de modernización y globalización del agro han atentado fuertemente sobre la existencia de las culturas locales y por consecuencia, sobre las identidades de las poblaciones rurales. Esto tiene importantes implicancias sobre el desarrollo presente y futuro de las comunidades rurales. Para definir los caminos pertinentes para alcanzar un desarrollo de acuerdo a los puntos de vista y cosmovisiones de las poblaciones rurales, tomando como base a las diversas realidades rurales, se requiere tener comunidades que valoricen y potencien sus patrimonios culturales y que tengan definida sus identidades locales. No puede haber desarrollo local sin una fuerte identidad de las poblaciones rurales que hayan superado los impactos de una globalización altamente invasiva.

El debate teórico sobre la interculturalidad abarca una diversidad de problemas complejos y plagados de contradicciones, los cuales se visualizan con mayor claridad en los procesos educativos. Se destacan aspectos cómo el lenguaje, la construcción del sujeto, la teoría misma de la identidad, y la concepción de la realidad y del conocimiento ante un mundo globalizado (HERNÁNDEZ y THOMAS, 2005). El tema mismo de la interculturalidad nos da cuenta de los profundos cambios ocurridos en las sociedades postindustriales, potenciando un mayor conocimiento y vinculaciones de las diversas culturas que coexisten en nuestro mundo contemporáneo. Esto revela la presencia de las diferencias culturales y el reto que constituye el poder aceptar y valorizar la diversidad. Hay una circulación del sentido de lo cultural en la individualidad que está de alguna manera

impuesto por una sociedad mayor. Pero el problema a resolver es cómo se aborda y se soluciona la necesidad de los diversos pueblos de poder construir sus propias identidades, ante la amenaza de un sistema mundializado que pretende imponer mediante distintos mecanismos y aliados estratégicos, un proyecto de cultura global que intenta suprimir esa diversidad cultural. Un caso interesante lo constituyen los procesos de búsqueda y reconstrucción de identidades de las minorías indígenas de nuestras sociedades. Como se ve, el problema de la interculturalidad en un mundo actual, se constituye en un elemento fundamental para poder comprender mejor las condiciones en que se desarrollan los procesos de construcción de nuevas identidades de los sectores campesinos e indígenas en el mundo rural.

Ante la problemática expuesta sobre las comunidades rurales, se deduce que existe una vinculación estrecha entre patrimonio cultural e identidad de las poblaciones rurales y urbanas. Es importante postular que el patrimonio cultural es el producto de una construcción social que realizan las comunidades humanas sobre la base de un conocimiento, valoración y apropiación de elementos de la cultura local. Por lo tanto, la identificación o construcción de patrimonio por parte de las comunidades académicas y científicas, es una mera referencia para las comunidades a nivel local y regional. El patrimonio es el conjunto de bienes naturales y culturales, tangibles e intangibles, que constituyen expresiones de nuestras poblaciones y territorios, y que han legado y valorados a través de la tradición cultural de una determinada sociedad (HERNÁNDEZ, 2000). De este modo, el patrimonio cultural se caracteriza por un conjunto de bienes culturales que los hombres le atribuyen significados, sin olvidar que esto obedece a una selección y valoración, una dicotomía de inclusión/exclusión cargada de significados, de forma de legitimar el discurso (OLIVEIRA, S/A). Como se ha señalado, el patrimonio cultural es esencialmente una obra colectiva, producida por el conjunto de una sociedad. Pero en las sociedades altamente diferenciadas, la contribución a su construcción o el acceso de las clases sociales a ese patrimonio, es al-

tamente diferenciada. Los grupos y clases se apropian de elementos culturales diferentes que son frecuentemente utilizados como instrumentos de identificación colectiva en oposición a otros segmentos (MAILLARD, 2003). La revisión del concepto patrimonial es un ejercicio clave que se debe emprender, adentrarse en la pregunta acerca de la relación entre los contenidos exhibidos y las audiencias receptoras. Cómo se cuenta la historia a través de los objetos preservados y quiénes, en última instancia, son los que deben contarla. El concepto de patrimonio ha tenido cambios significativos en los últimos tiempos, dejando de ser algo del pasado, para constituirse en algo del presente, con un carácter dinámico, y que tiene una proyección para el futuro de las poblaciones. Hoy se concibe al patrimonio como algo dinámico y vinculante con las cosmovisiones y proyectos de vida de las comunidades, por lo tanto, como parte viva de las realidades actuales. Este concepto actual del patrimonio cultural permite comprender su importancia para sentar las bases de un proceso de desarrollo pertinente a cada realidad local. Pero también, conduce hacia una visión proactiva de la educación rural, entendida como la herramienta fundamental en la construcción social de un patrimonio local hecho por las poblaciones rurales.

Existe consenso en que el docente rural trabaja actualmente en un escenario muy complicado por los cambios profundos provocados por la globalización, y con un sistema educativo rígido, centralizado e impositivo, lo que deja escaso espacio para poder lograr una autogestión educativa (MAGENDZO, 1986). Estamos ante la presencia de un sistema educativo que entrega "envasado" objetivos transversales y contenidos mínimos, metodologías y prácticas pedagógicas, materiales didácticos y sugerencias de actividades curriculares. El docente sólo tiene que recibir, abrir y aplicar el "paquete pedagógico" entregado por las autoridades educacionales. A esto se suma la presencia de numerosos proyectos de desarrollo que propician y ejecutan diversos agentes externos (principalmente, organismos oficiales, ONGs y Universidades), los cuales provocan entre los profesores rurales situaciones de desorientación, confusiones,

resistencias y rechazos (THOMAS y HERNÁNDEZ, 2004). Estos hechos dan una idea de lo difícil que es la empresa a que se convoca a los docentes rurales para reflexionar y proponer caminos nuevos y pertinentes para alcanzar metas en consonancia con la formación y capacitación de los educandos ante los imperativos de un modelo de desarrollo eminentemente deshumanizado y que se orienta a la exclusión de la mayor parte de las poblaciones rurales (HEREDIA, 1996).

Para superar los déficit de la educación rural y estar en capacidad de anticiparse creativamente a los cambios que se avecinan en el siglo XXI, el docente primeramente debe reconocer y comprender los diversos contextos socioculturales de las poblaciones rurales, y las transformaciones que sufre su entorno social por el impacto de la globalización. La primera tarea del docente rural será el contribuir, en conjunto con los otros agentes educativos internos y externos, al redescubrimiento y revalorización por parte de las poblaciones locales, de su patrimonio cultural, a fin de ayudar a la reconstrucción o fortalecimiento de las identidades de las comunidades rurales, tan afectadas por una cultura global que ha penetrado por diversos medios de comunicación e información. Esto implica el rescatar, dar a conocer y poner en valor ante las nuevas generaciones, sus culturas locales. Su tarea concreta consiste, en conjunto con los líderes y organizaciones comunitarias, en el conocimiento y selección de los componentes principales de la cultura local, y su apropiación por las poblaciones locales, condiciones necesarias para constituirse en un patrimonio reconocido y valorizado por las comunidades rurales. Dicho patrimonio estará en capacidad de ser incorporado a los currículos escolares de cada comunidad local. Después de alcanzar el conocimiento y valoración de su cultura local, las poblaciones rurales estarán en condiciones de poder recibir en forma crítica y selectiva a los elementos de una cultura global que invade el mundo rural (THOMAS y HERNÁNDEZ, 2001). Estamos conscientes de la penetración de valores culturales propios de la modernidad en las sociedades rurales que han afectado a los cimientos

mismos en que se sustentaban las comunidades rurales. Hoy no sólo constatamos la presencia de expresiones de estilos de vida provenientes de naciones del Primer Mundo, sino también la introducción de valores propios de culturas ajenas a las culturas locales. Esto atenta fuertemente a la existencia de las identidades de las poblaciones rurales, basadas en valores que buscaban el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, la capacidad de desarrollar formas de cooperación y reciprocidad. Frente a estas nuevas situaciones, la educación rural debe transformarse en la fuerza motora de la defensa de las culturas locales y de las identidades de sus poblaciones, promotora y formadora de las nuevas generaciones en los valores comunitarios fundamentales que se orientan a la cooperación, solidaridad, reciprocidad, autogestión, participación e identidad cultural.

4 Educación y Desarrollo Local

Los efectos devastadores de la globalización y la modernidad sobre las culturas y las identidades de las poblaciones rurales, constituyen un gran reto para los sistemas educativos y sus agentes principales. Esto implica una reformulación de la educación en sí y de los contenidos de sus currículum escolares para readecuarse a las diversas realidades rurales, a los problemas y necesidades de las poblaciones locales y a sus proyectos de vida en función de un autodesarrollo. Hoy no se conciben los procesos educativos formales y no formales, desvinculados de los requerimientos de un desarrollo local que se basa en la lógica de las culturas locales frente a una cultura global.

En la segunda mitad de la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI, el desarrollo como concepto básico de la teoría social y como práctica social, es cada vez más cuestionado por el mundo académico. Esta fuerte crítica tiene una base importante en las experiencias fracasadas de un modelo de desarrollo de corte neoliberal, impuesto a escala mundial desde la década de los ochenta, el cual ha provocado un incremento de la pobreza en los países del

Tercer Mundo, una mayor desigualdad socioeconómica y una agudización de la exclusión social. Es notable la presencia de agencias de desarrollo internas y externas, en las diversas naciones, que pretenden imponer un modelo de desarrollo proveniente del Primer Mundo, como una expresión más del etnocentrismo de las naciones desarrolladas. En las comunidades rurales del Brasil y otras naciones latinoamericanas, encontramos numerosos proyectos de desarrollo en etapas de ejecución, que traen ideas y conceptos, metodologías y agentes ejecutores externos a estas comunidades, y sin ninguna sintonía con las culturas locales ni los proyectos de vida de sus poblaciones. Esto está siendo actualmente analizado y discutido por las Ciencias Sociales, en la búsqueda de una salida a través de caminos diferentes que reconozcan la diversidad de realidades rurales y el derecho de las poblaciones a definir y ejecutar los proyectos de su desarrollo (GIMENO y MONREAL, 1999; ESCOBAR, 2000; BUENO y AGUILAR, 2003). Actualmente existe un consenso general en relación a concebir el desarrollo como un proceso que fomenta el establecimiento de un ethos cultural y de un sistema de relaciones sociales superpuestas, lo que implica que a pesar que el desarrollo sigue influido por el concepto económico, cada vez se abren nuevas vías para otros factores que desempeñan un papel tan importante como el anterior. Así, en el dominio normativo del desarrollo, se reconoce el rol relevante que juegan factores como los cognitivos, valóricos, religiosos y emocionales. Esto significa que cada vez surgen nuevos caminos en el esfuerzo por alcanzar una mayor comprensión del desarrollo humano. El análisis y discusión de este tema no se agota ni en la suma individual ni colectiva de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. El desarrollo humano trasciende lo meramente económico, constituyéndose en un proceso acumulativo por naturaleza, afincado en las experiencias históricas de las sociedades, e involucrando a todos los factores que intervienen en el desarrollo. Por lo tanto, se comprenden a todos los factores intervinientes como un sistema que conduce a un desarrollo integral y continuo, que se puede imaginar como un

espiral de crecimiento en búsqueda de una meta final de bienestar y realización de los proyectos individuales y grupales en una determinada sociedad.

Es importante en este análisis considerar la existencia de una "nueva ruralidad" o de "nuevas ruralidades" en América Latina, y el Brasil en particular (LLAMBÍ, 1995), para poder reconocer que el mundo rural ha tenido profundas transformaciones en su estructura económica, en los sistemas sociales, en las relaciones con la naturaleza y en las culturas locales. Los espacios rurales han sido revalorizados profundamente por las poblaciones urbanas, siendo para muchos de sus sectores sociales muy atractivos para vivir temporal o definitivamente. Los cambios en el mundo rural obligan a reconceptualizar lo "rural" y lo "campesino", pero también, el sentido y la orientación del "desarrollo rural". Las poblaciones rurales están buscando otros caminos para el desarrollo que se apartan en muchos casos de las actividades agrícolas tradicionales, transformando los sistemas de producción silvoagropecuarios, o buscando otras actividades económicas no ligadas con la explotación de la tierra. Detrás de esto hay cambios culturales importantes, ya que se supone que las cosmovisiones y proyectos de vida de las poblaciones rurales se han modificado como respuestas a los cambios globales. Por lo tanto, es imprescindible el escuchar e incorporar las voces de los líderes y organizaciones comunitarias que enfatizan en la necesidad de las comunidades rurales de tomar el control de la definición del concepto de desarrollo local y de los proyectos específicos que ellos decidan. La experiencia reciente nos indica que ya hay muchas comunidades rurales que han decidido no aceptar proyectos de desarrollo que provengan de instituciones y organizaciones externas.

Las transformaciones ocurridas en el mundo rural deben ser asumidas e incorporadas en los curriculum de los sistemas educativos formales, para poder conectarse y comprender los procesos actuales de desarrollo que se están produciendo en las comunidades rurales. Sin embargo, los estudios realizados en algunos países latinoamericanos, demuestran que los siste-

mas educativos tienen una incapacidad para adecuarse a la velocidad y complejidad de los cambios ocurridos en el mundo rural, y se han mostrado incompetentes para traducir e incorporar en los curriculum escolares los elementos de las nuevas realidades rurales (MAGENDZO, 1986; SOLER, 1991; ASTÉ, 1994; HEREDIA, 1996; HERNÁNDEZ, 2003). A pesar de las reformas educacionales en muchos países latinoamericanos, la educación rural no ha logrado desprenderse de las ataduras que le impone un sistema institucional extremadamente rígido y centralizado. Siguen imponiéndose el verticalismo en las decisiones y la ausencia de espacios adecuados para la creatividad del docente rural, lo que nos da una idea de las dificultades para poder diseñar y ejecutar proyectos educativos pertinentes a cada realidad local. Se trata de construir proyectos educativos con el concurso activo de todos los agentes sociales que intervienen en cada comunidad rural. Para esto, es fundamental revisar y redefinir el rol del docente rural, entendiéndolo como un animador, un orientador, promotor y coordinador de las acciones conducentes a un desarrollo económico y humano de las poblaciones locales. La escuela deberá transformarse en el centro de discusión y promoción de todas las acciones y proyectos que se generen al interior de cada comunidad, en pro de un desarrollo sustentable no sólo en lo ecológico sino también en lo sociocultural. Se trata de construir y ejecutar modelos de desarrollo locales sustentados en los conocimientos acumulados de las comunidades rurales y sus interacciones con los nuevos entornos naturales y sociales que la globalización ha impuesto, donde la educación tiene un lugar determinante. Para esto, debe ser una educación liberadora, fuertemente vinculada a lo patrimonial e identitario, y una educación concientizadora y capacitadora, vinculada estrechamente con el conocimiento de las nuevas realidades sociales del mundo rural y de las competencias necesarias para que los individuos puedan desarrollarse en estos nuevos contextos rurales.

Estos planteamientos renovadores de la educación rural significan primeramente,

un rediseño de los currículum escolares a nivel de cada centro educativo, incorporando los elementos concretos de la realidad local y los cambios en un mundo global, con la participación de los diversos agentes sociales. O sea, una visión de lo local y lo global. El currículum escolar debe tener tres componentes fundamentales: el patrimonio histórico-cultural, los aspectos productivos y el patrimonio ecológico. Esto implica el conocer y redescubrir las culturas locales, el territorio y sus recursos naturales, la historia local, las actividades económicas y las innovaciones tecnológicas, y los cambios que ha traído la globalización. Pero, para poder retroalimentar los currículum de estos contenidos se precisa desarrollar líneas de investigación sobre las nuevas realidades locales y globales con el concurso de centros académicos, organismos del agro y organizaciones comunitarias, involucrados en los procesos de desarrollo rural. La educación no sólo es un proceso de transmisión de conocimientos, valores y pautas de conducta social, sino también, un proceso de investigación con la participación de todos los agentes y actores educativos.

Una segunda condición esencial para lograr una renovación de la educación rural es un cambio del perfil del docente rural, el que debe ser concebido como un líder y un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan adentro y afuera de las comunidades para un desarrollo local. Este docente debe ser capaz de imaginarse los escenarios futuros de la comunidad y concebir el tipo de enseñanza-aprendizaje pertinente en términos reales y útiles, para apoyar a las poblaciones locales en sus intentos de diseñar y ejecutar proyectos de desarrollo. Debe apoyar las actividades productivas novedosas, y replicar en la escuela los proyectos comunitarios exitosos, a fin de que las nuevas generaciones se involucren en los nuevos proyectos productivos. Este educador no debe estar apegado a la rutina que impone el sistema educativo, más bien, debe estar explorando nuevos caminos pedagógicos, creando nuevas actividades educativas, evaluando los resultados de su proceso enseñanza-aprendizaje, invitando a nuevos actores sociales para esta empresa educativa reno-

vadora, y reconsiderando sus objetivos y metas propuestas inicialmente. Su docencia debe estar contenida de una alta dosis de curiosidad y originalidad, apoyando las iniciativas innovadoras, fomentando un ambiente de cooperación recíproca sin desconocer las individualidades, incentivar la apertura de la mente, alentar la confianza en sí mismo, e inculcar valores humanos que posibiliten a los educandos el poder desarrollarse como personas diferentes pero integrados bajo un principio de respeto a la diversidad.

En conclusión, la propuesta de un esquema de vinculaciones estrechas entre patrimonio cultural, identidad, educación y desarrollo local de las diversas poblaciones rurales del Brasil posibilita el poder abrir nuevas vías de desarrollo como alternativas ante un modelo de desarrollo dominante a escala mundial. Esta propuesta rescata el valor de lo local y el protagonismo de las poblaciones locales.

Referencias

- ASTÉ, Arnaldo. La Educación en Venezuela y el sentido del cambio. En: *El Desarrollo Humano en Venezuela*. PNUD, Caracas: Monte Ávila Editores, 1994.
- BUENO, C. y E. AGUILAR. *Las expresiones locales de la globalización: México y España*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México: Universidad Iberoamericana, 2003.
- CASTILHO, Ione. *Educacao Patrimonial no colegio municipal Vera Ligia Baldo da comunidade do Facao*. 2003. Monografía (Licenciatura en Historia) - UNEMAT, Cáceres.
- DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, 2003.
- ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo. En: *Antropología del Desarrollo, teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: Editorial Paidós, p.169-216, 2000.
- GIMENO, J. y P. MONREAL. El problema del desarrollo: atajos y callejones sin salida. *La controversia del Desarrollo, críticas desde la Antropología*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, p.239-264, 1999.
- GÓMEZ, Domingo. *Diseño de un currículum de Educación Intercultural Atacameño (NB2)*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Antofagasta: Universidad de Antofagasta, 1999.
- GOUVEA, Celia Leticia. Interculturalidade e educacao escolar indígena: um breve histórico. *Cadernos de Educacao Escolar Indígena*. Cáceres: UNEMAT, v.2 (1), p. 173-188, 2003.

HEREDIA, Luis. *La organización local de las prácticas educativas en los medios desfavorecidos*. Una perspectiva etnográfica-participativa. Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1996.

HERNÁNDEZ, Roberto. *El Arte Rupestre en Los Andes, Chile*. Municipalidad de Los Andes. Chile, 2000.

_____. Educación, Cultura y Desarrollo. En: *Actas del II Encuentro de Investigación de la Universidad de Chile*. p.82-83, 2003.

HERNÁNDEZ, R. y C. THOMAS. Cultura, Desarrollo y Educación en las comunidades atacameñas de la II Región de Chile. *Revista Enfoques Educativos*. v.6 (1), p. 93-114, 2004.

_____. *Identidad y Frontera en el mundo atacameño del norte de Chile*: Visiones críticas y reflexiones. Ponencia en el Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario-Argentina, 2005.

LLAMBÍ, Luis. *Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural*. Ponencia central en Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural. Universidad Central de Venezuela, 1995.

MAGENDZO, Abraham. *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile:PIIE, 1986.

MAILLARD, Carolina. *Museo y Sujeto*: Estudio de las Representaciones Sociales acerca de los Museos de Chile. Memoria de Título de Antropología Social, Universidad de Chile, 2003.

OLIVEIRA, Nancy. *Sao Bernabé*: Lugar e Memoria. Rio de Janeiro: UERJ, [s/d].

SOLER, Miguel. *Acerca de la Educación Rural*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1991.

THOMAS, C. y R. HERNÁNDEZ. La Educación Rural: Una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI. En: *Revista Anales de la Universidad de Chile*. VI Serie, (13), p.177-196, 2001.