

EDUCACIÓN Y TRABAJO: EL PROYECTO PEDAGÓGICO PRODUCTIVO

NIDIA YOLIVE VERA ANGARITA / CARLOS ANDRÉS GIL DURÁN / CARLOS JOSÉ GIL JURADO

Grupo de Investigación en Educación Rural, Facultad de Educación-Universidad de Pamplona

RESUMEN: La escuela debe propender por el desarrollo de aprendizajes pertinentes, que permita a los individuos responder a situaciones específicas del ámbito laboral y comunitario; lo que implica que la escuela potencie la autonomía y la creatividad de sus educandos, para que afronten la vida, personal y comunitaria, a través de la contextualización de los conocimientos y la adquisición de las herramientas necesarias que les permita ser gestores de desarrollo en sus comunidades. Es decir, se busca una educación que traspase los límites de la institución y se traslade a todos los ámbitos de la vida cotidiana. En tal sentido, se propone la noción de Proyecto Pedagógico Productivo, como pretexto y elemento articulador, concepto este que recoge un hecho de la vida cotidiana de la comunidad, como lo es la producción y lo convier-

te en la estrategia y el escenario que articula el saber escolar con la experiencia comunitaria a la vez que congrega a los tres actores sociales claves en el proceso formativo: por una lado, a la familia y la comunidad portadoras de vida, experiencia y prácticas ancestrales de gran valor en la diversidad socio-cultural, a los niños, niñas y jóvenes deseosos no solo de construir, sino también de continuar pero, igualmente, enriquecer el legado cultural que reciben, así como los maestros y las maestras, que van a encontrar sentido a sus saberes, en cuanto les permite aplicarlos en un diálogo constructivo e imaginativo, con resultados prácticos y reales en las condiciones de vida de sus comunidades.

PALABRAS CLAVE: Educación, Desarrollo y Proyecto Pedagógico Productivo.

Introducción

Es indudable e ineludible la relación entre educación y desarrollo dado que ambos procesos ponen en juego una idea de lo que debería caracterizar la vida humana; en efecto, tanto en la educación como en el desarrollo la presencia de los metarrelatos modernos, en particular los relativos al progreso y la ciencia, se presentan como condición y fuerza necesarias para la generación de transformaciones, tanto individuales como colectivas, que puedan acercar la vida personal y social a un estado de bienestar generalizado (Tedesco, 2004). Sin embargo, lo que resulta controvertible y discutible es la naturaleza de la simetría que debería caracterizar dichas relaciones y que, históricamente han conducido a la desviación de los ideales educativos o al acrecentamiento de la deuda histórica que

actualmente se tiene con grupos humanos como los campesinos, indígenas y sectores urbano-marginales, entre otros (Mejía, 2007).

En efecto, una juiciosa revisión histórica de las relaciones que se han dado entre la educación y el desarrollo permite observar y corroborar una creciente asimetría y desigualdad que ha conducido a que la educación pierda de vista tanto el ideal misional de formar sujetos, críticos y conscientes, capaces de configurar sociedades democráticas y equitativas como a la pérdida de opciones de enriquecimiento social, en tanto que el desarrollo se ha extraviado en procesos de acumulación y concentración de la riqueza en pocas naciones y sectores sociales, procesos que a su vez están generando la devastación y aniquilación de la naturaleza y sus recursos y la configuración de un mapa caracterizado por la precariedad, la pobreza y la violencia, como manifestaciones más significativas de la experiencia humana (Lacoste, 1978).

Educación y Trabajo: El Proyecto Pedagógico Productivo

Como muestra de esta perversa y asimétrica relación entre educación y desarrollo, el futurólogo Toffler (1974:496) señalaba, a modo de ejemplo, que la era mecánica de la evolución humana se procuró mediante los proyectos educativos un tipo de ser humano más cercano a los intereses del mercado que a los ideales de la sociedad, y por ello la propuesta educativa y la acción institucional se encaminaron a “reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores), en una escuela centralmente localizada (fábrica)”, lo que indudablemente constituyó un golpe genial para la configuración del modelo de crecimiento industrial pero no para el desarrollo social. Este ejemplo, es una buena manera de mostrar cómo la asimetría de las relaciones entre desarrollo y educación postergó el surgimiento y la consolidación de un ideal de lo humano y de lo social, como lo sugería la modernidad, a cambio de las exigencias y necesidades del mercado.

Desde esta perspectiva, la educación aparece subordinada a los imperativos del mercado, las exigencias del capital y las demandas de la producción industrial capitalista, constituyéndose los procesos formativos en acciones modeladoras de una visión de lo humano ajustada a las pautas de la producción industrial (Toffler, 1974): un niño que comienza su proceso de adiestramiento e instrucción mediante conocimientos parcelados, prácticos, carentes de conexión con la realidad y por lo mismo, ausentes de crítica, a favor de una

visión de hombre que en el mañana tendría que movilizarse al ritmo de timbres y horarios, que organizaban procesos productivos y vitales, de manera mecánica y repetitiva. El presupuesto de estos procesos de formación radicaba en pensar que esta noción de trabajo, era por sí solo garantía de la dignificación de lo humano y de la generación de bienestar social (Bauman, 1997). La educación, desde esta perspectiva moderna, cedió su idea de lo humano a favor de un proceso de instrucción que genera un ser homogéneo y con un sentido productivista (Kohon, 1993).

Este desafío que relacionó la escuela y el desarrollo al inicio de la modernidad, es similar al que se enfrenta en tiempos de globalización: las nuevas condiciones que suscita este proceso preguntan tanto por la naturaleza del sujeto como por las condiciones en que educación y desarrollo deben plantear el diálogo y su relación (Touraine, 2000). Esta nueva etapa del desarrollo histórico de la Humanidad, sin embargo, debe asumir un desfavorable saldo histórico caracterizado tanto por la necesidad de asumir el redescubrimiento del sujeto que una educación, estandarizante y homogeneizante, siempre invisibilizó así como los efectos de una noción de trabajo y una idea del desarrollo que impidió la consolidación de sociedades democráticas y equitativas e igualmente la presencia de una naturaleza seriamente afectada en su constitución y equilibrio básicos.

Como bien observa Hargreaves (2003: 10), las nuevas condiciones históricas requieren una relación entre educación y desarrollo que atienda los desafíos de una sociedad: la sociedad del conocimiento, que requiere sujetos que desarrollen tanto creatividad como carácter, para entender la necesidad de comprometerse con la transformación del mundo por medio de sociedades civiles, sólidas y democráticas, así como para desarrollar sentimientos de diálogo y comprensión con otras sociedades y culturas. Es decir, se requiere de propuestas educativas que asuman “ambiciosas misiones relativas a la compasión y la comunidad” y no escuelas y propuestas de desarrollo extraviadas en misiones relativas a “resultados de exámenes, objetivo de logros y de baremos de rendición de cuentas”.

Ahora bien, tanto el mundo rural como las comunidades urbano-marginales viven en condiciones de existencia y desarrollo cuyos problemas de vida, especialmente de subsistencia e integración social, requieren respuestas urgentes. Son comunidades que sobreviven y ven su existencia amenazada por la precariedad de las condiciones de vida y su mínima, y en ocasiones inexistente, vinculación a un proyecto social (Rubio, 1996), por lo cual la escuela y su relación con el desarrollo debe ir más allá de la exclusiva socialización, transmisión de los saberes establecidos y la imposición de la cultura oficial. En este tipo

de contextos sociales se requiere una institución educativa, inteligente, pertinente y eficiente; es decir, una escuela capaz de leer críticamente el contexto y en su lectura detectar no solo un trasegar histórico, una realidad presente sino también una visión de futuro que se plantea la superación de los problemas presentes, el enriquecimiento del equipaje ancestral y las posibilidades de una vida mejor. Es decir, una escuela capaz de construir proyecto de vida que permita una articulación, digna y eficiente, entre la comunidad y el proyecto social, local, regional, nacional y mundial. Ello debe traducirse en un proyecto no institucional sino comunitario, que articule la idea de una educación pertinente y contextualizada con una visión de desarrollo cuya dinámica se interese tanto por los actores educativos como por la comunidad misma (Ramírez, 2004).

Desde esta perspectiva, el desarrollo se plantea a partir de la articulación entre escuela y comunidad de tal manera que el saber escolar resulte pertinente y le diga algo, tanto al escolar como a la comunidad; sobre este particular es bien cierto que existen diversas opciones para producir esta articulación: la historia de la comunidad, sus tradiciones culturales, la especificidad de sus vínculos sociales, son un buen ejemplo de ello; sin embargo, si se atiende a la precariedad de las condiciones de vida de estas comunidades, lo que resulta crucial es la atención que merece la intervención y la cualificación de los procesos productivos, necesarios para tanto asegurar las condiciones materiales de vida como para propiciar circunstancias favorables para la ampliación de lo espiritual, por lo cual la actividad productiva aparece como un eje que articula no solo la vida comunitaria, sino también como un elemento vinculante entre escuela y comunidad (Ramírez, 2004).

En efecto, la actividad productiva no solo ha permitido el desarrollo y la historia de la comunidad y ha garantizado su supervivencia, sino que también parece ser el elemento ideal para este tipo de propuesta educativa, en cuanto no solo manifiesta:

- La estrategia de vida mediante la cual cada familia y cada comunidad ha entablado una relación particular con la naturaleza.
- La forma productiva mediante la cual cada familia y comunidad ha resuelto sus necesidades básicas y asegurado la subsistencia de numerosas generaciones.
- La forma como cada comunidad ha convocado prácticas de vida, formas de organización y de relaciones que han permitido la reproducción y continuación de la vida.

- La práctica de vida alrededor de la cual no solo se tejen los saberes ancestrales, las prácticas de la sabiduría heredadas; lo aprendido gracias a la juiciosa observación del mundo y su dinámica y los aprendizajes cotidianos que la cultura transmite.
- La creación de técnicas y artefactos mediante los cuales el esfuerzo humano busca hacerse más productiva, eficiente y racional la acción sobre la naturaleza.
- La estrategia de vida y sobrevivencia mediante la cual se han construido y desarrollado formas particulares de convivencia y solidaridad básica entre los miembros de la comunidad.

Los procesos productivos (agrícolas, ganaderos, pesqueros, mineros, artesanales, entre otros) siempre han estado ahí, propios y característicos de la comunidad y como tal, de una u otra manera, han dado respuesta a algunos de los problemas del contexto; aún más, se puede afirmar, incluso, que los hechos productivos han estado presentes desde hace varios años en la rutina del trabajo escolar, prueba de ello son las denominadas granjas escolares y otros proyectos económico-productivos; sin embargo, sus implicaciones pedagógicas y curriculares han sido más bien superficiales y sus efectos en la vida comunitaria más bien tenues, e incluso insignificantes. La diferencia está en que esta nueva visión los convierte en un poderoso, activo y dinámico articulador de: saberes cotidianos y saberes escolares; vida comunitaria y vida escolar; docentes y escolares y otros agentes educativos; contexto y escuela. Pero quizás, lo más importante sea, que sin la presencia de este tipo de proyectos el trabajo escolar no encuentra un sentido muy claro, excepto que se considere como único sentido de la escuela la instrucción en torno a los saberes establecidos.

En efecto, la actividad y la tradición productiva no solo articula en sí misma una visión de la comunidad y sus formas de trabajo, una manera particular de ver y aprovechar la naturaleza; un proceso de aplicación y construcción de saberes y herramientas que guían el proceso productivo y generan una dinámica de trabajo comunitario, sino también formas peculiares de expresión de la convivencia y la cultura de la comunidad, por lo cual aparece no solo como un “pretexto”, sino también como un ámbito de reflexión y de acción para determinar la línea de desarrollo de la vida comunitaria y la manera de afrontar sus problemas. Es decir, la actividad productiva se insinúa como un pretexto y un ambiente propicio para contextualizar y poner en diálogo la vida cotidiana con el saber escolar y de

este modo, hacer pertinente el quehacer pedagógico: un quehacer con capacidad de respuesta y comprensión, pero también de transformación en cuanto actúa sobre la realidad.

Por lo tanto, el proceso productivo asume las características de un Proyecto Pedagógico Productivo en cuanto no solo es un pretexto, sino más que ello, una estrategia de trabajo que convoca la vida cotidiana de la comunidad, el saber científico y académico establecido, el saber propio de la comunidad y la naturaleza y el ambiente de la escuela para generar una propuesta de trabajo, educativa y comunitaria, que dé sentido y pertinencia al quehacer de los escolares y docentes, en cuanto cada acción de este proceso empieza a dar una respuesta cualificada a las expectativas de vida y de conocimiento que se generan en dicho encuentro. Por lo mismo, el proyecto pedagógico productivo es, igualmente, un escenario en cual inteligencia, saberes, conocimientos y actores desarrollan procesos de aprendizajes que responden a desafíos tanto intelectuales como de la vida práctica.

Otra característica importante del Proyecto Pedagógico Productivo está como lo señala Ramírez, (2004), en el hecho de que esta noción involucra e integra tres referentes conceptuales muy importantes como lo son: el de proyecto, entendido éste como la disposición de ordenar en forma racional diversos elementos para generar algo específico; lo pedagógico, como estrategia de trabajo característica y propia de la institución educativa y la productividad, como referencia a que el trabajo escolar debe generar un producto-intelectual, personal y colectivo. Es decir, esta noción tiene como sentido esencial integrar mediante un ejercicio, inteligente y planificado, -el proyecto- un hecho de la vida cotidiana de la comunidad -el hecho productivo- con lo característico del quehacer escolar -lo pedagógico- y así generar una dinámica de trabajo educativo que permita el dialogo constructivo y creativo entre vida cotidiana y saber escolar.

Desde el punto de vista curricular el Proyecto Pedagógico Productivo se convierte en el generador de los denominados problemas de conocimientos, es decir, en el punto de partida de los interrogantes, las preguntas y las hipótesis de trabajo que luego de ser ordenadas y puestas en una lógica determinada van a dar origen al plan de estudios. Así, el Proyecto Pedagógico Productivo se convierte en un laboratorio pedagógico, a partir del cual y en el cual, docentes y escolares desarrollan procesos de aprendizajes que no solo permiten generar conocimientos y saberes pertinentes, sino también concretar respuestas a los problemas básicos de la vida y el desarrollo de la comunidad, dentro de la cual la escuela se inscribe.

Por ello mismo, el Proyecto Pedagógico Productivo, requiere además de consultar a la comunidad y lograr un consenso, participativo, democrático e inteligente, en torno a su naturaleza (producción y/o transformación), sus características, los compromisos, las condiciones de realización, entre otros, ciertos requerimientos pedagógicos y técnicos que lo conviertan en un proceso tendiente tanto a la formación integral de los escolares, como a la generación de respuestas frente a las expectativas, presentes y futuras, tanto de los escolares como de la comunidad misma. En tal sentido, además de ser un proyecto pedagógico, el Proyecto Pedagógico Productivo, debe ser pensado y estructurado como un proyecto de inversión y en tal sentido, debe considerar todas las herramientas, presupuestos y características de este tipo de proyectos. Solo así la escuela responderá a su misión y a la vez dará una respuesta eficiente a las expectativas que sobre el desarrollo se presentan dentro de la comunidad.

Ello quiere decir que las relaciones entre escuela y noción de desarrollo adquieren a través del Proyecto Pedagógico Productivo un nuevo sentido y una nueva connotación; ya no se trata de que la actividad escolar reproduzca aquellos saberes que cualifican la mano de obra e incentivan una ética del trabajo conducente a la demanda de empleo, sino que genera un proceso intelectual y práctico que debe conducir al desarrollo de una mentalidad y una nueva ética frente al trabajo, donde lo característico sea el espíritu creativo, proactivo y emprendedor, de tal manera que a partir de ello se creen posibilidades de desarrollo, individual y colectivo, que den forma y sentido no solo al proyecto de vida individual sino también al proyecto mismo de la comunidad.

De esta manera, la institución educativa responde, igualmente, al desafío de ser una institución capaz de generar alternativas frente a los agobiantes problemas de pobreza, exclusión y subdesarrollo que hoy identifican a las comunidades rurales y urbano-marginales; es decir, la escuela se torna en una institución capaz de asumir una posición y dar algunas respuestas frente al desarrollo local. Desde esta perspectiva, es aconsejable que la propuesta de todo Proyecto Pedagógico Productivo implique la formulación de una estrategia organizacional que se haga cargo del manejo operativo y financiero del proyecto, que bien puede ir desde una precooperativa hasta una empresa solidaria, siempre y cuando no se olvide que sus actores más importantes deben ser los-las escolares.

La idea del Proyecto Pedagógico Productivo es no solo plantear un nuevo y más eficiente horizonte para el trabajo escolar sino también generar un espacio y una estrategia de trabajo que permita la plena expresión de la propuesta de una pedagogía crítica y activa, de

un currículo que problematiza la realidad vista en toda su complejidad, así como de generar nuevos y más dinámicos diálogos entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los distintos componentes de la vida y la realidad escolar. De esta manera, la escuela no circunscribe su espacio de acción y su actuar mismo al espacio y la acción tradicional, sino que se convierte en un auténtico escenario social y comunitario donde los diversos actores de la comunidad educativa, en su más amplia acepción, se congregan para llevar a cabo todo un proyecto educativo y comunitario.

Esta lógica, por consiguiente, debe pasar por un proceso de articulación de la vida cotidiana y la vida institucional; articulación cuyo horizonte debe ser la comprensión de los problemas y las carencias que afectan la vida ahí afuera y convocar los elementos de la cultura (ciencia, tecnología, artes, humanidades, saberes populares), no solo para que la describan e iluminen sino, principal y esencialmente, para generar la mentalidad y la actitud que conduzcan a su gradual transformación.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, Andy (2002). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Kohon, Leopoldo (1993). *Juego propio*. Bogotá: Planeta-Nueva Conciencia.
- Lacoste, Yves (1978). *La geografía del subdesarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Mejía, Maco Raúl (2007). *Educación (es) en la (las) globalización (es) I*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ramírez, Ángel (2004). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE.
- Rubio, Blanca (1996). "Campesinos y globalización: Reflexiones de fin de siglo." *Comercio Exterior*. 66 (8), 632-635.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Toffler, Alvin (1974). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.