



REVISTA CENTRAL DE SOCIOLOGÍA

9

Luis Alberto Carmona Sánchez *Los enemigos de Marx*

Eugenio Fernando Lobo Fernández *Subjetividad en movimientos sociales y políticas públicas desde la modernidad reflexiva de Ulrich Beck y Anthony Giddens*

Juan Antonio Carrasco Bahamonde y Daniel Carrasco Bahamonde *Globalización, mercado y multi-regulación de los sistemas educativos: claves para el debate*

Jairo Arias Gaviria *El Campesinado y la educación rural*

Juan Romero *Condiciones sociales de los asalariados del agronegocio uruguayo: incluidos en el negocio y ¿socialmente?*

Ilithya Guevara *Cambios en el flujo migratorio masculino binacional por las políticas antiinmigratorias y el crimen organizado. Corralejo, México*

Daniel Fredes García *Desigualdad de ingresos y tiempo libre en Chile: una aproximación descriptiva*

REVISTA CENTRAL DE SOCIOLOGÍA

Director Revista Central de Sociología

Dr. Emilio Torres Rojas

Editores Revista Central de Sociología

Dr. Nicolás Gómez Nuñez

Mag. Rodrigo Larraín Contador

Comité Editorial Revista Central de Sociología

Dr. Darío Rodríguez Mansilla
Universidad Diego Portales

Dr. Diego Pereyra
Universidad de Buenos Aires

Dra. Nélide Cervone
Universidad de Buenos Aires

Dr. Fabio Engelmann,
Universidade Federal do Rio Grando do Sul

Dr (C) Luis Gajardo Ibáñez
Universidad Central de Chile

Dr. Domingo Garcia-Garza
CESSP Centro Europeo de Sociología y
Ciencias Políticas

Consejo de Evaluadores

Dra. Svenska Arensburg Castelli
Universidad de Chile

Dr. Fabien Le Bonniec
Universidad Católica de Temuco

Dr. Luis Campos Medina
Universidad de Chile

Dr. Salvador Millaleo Hernández
Universidad de Chile

Lic. Miguel Chávez Albarrán
Universidad de La Frontera, Chile

Dr. Juan Carlos Oyadel
Universidad Nacional Andrés Bello

Mag. Patricio de la Puente Lafoy
Corporación de Desarrollo de las Ciencias
Sociales, Chile

Mag. Daniel Palacios Muñoz
Universidad Central de Chile

Dr. Manuel Gárate Chateau
Universidad Diego Portales

Dra. Lis Pérez
Universidad de la República, Uruguay

Dra. Jeanne Hersant
Universidad Nacional Andrés Bello

Lic. Augusto Iriarte Diaz
Universidad Católica del Norte

Dr. Marcelo Martínez Keim
Universidad de Santiago de Chile

Dra. Virginia Vecchioli
Universidad Nacional de San Martín

Revista Central de Sociología. N°9 - diciembre 2019

Edita: Sociología de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile

Correspondencia: Lord Cochrane # 414, Torre A 2° Piso / Santiago - Chile

Teléfono (56) 2-5826513 / Fax (56) 2-582 6508 / E-Mail: etorres@ucentral.cl

Diseño: Patricio Castillo Romero

El Campesinado y la educación rural

Farmers and rural education

Fecha de recepción: agosto de 2019 / Fecha de aprobación: diciembre de 2019

Jairo Arias Gaviria¹

Resumen

Las prácticas educativas rurales que incluya al campesinado con sus prácticas culturales, sus transformaciones y reconocimiento como sujetos de derechos debelan márgenes de exclusión y poco reconocimiento como población. En los discursos de la educación rural se asumen enfoques o perspectivas curriculares para su vinculación, así como el reconocimiento histórico y educativo que integra pedagogías de lo rural donde la educación del campo evidencia al campesinado como un sujeto de derechos. No obstante, las categorías para su definición, caracterización y desarrollo de planes, programas y proyectos, se nublan de una praxis concreta de la relación educación rural y campesinado como horizonte concreto de realización.

Palabras claves: Campesinado, Medio socio cultural, Pedagogía rural

Abstract

The rural educational practices that include the peasantry with their cultural practices, their transformations and recognition as subjects of rights owe margins of exclusion and little recognition as a population. In the discourses of rural education, curricular approaches or perspectives are assumed for their connection, as well as the historical and educational recognition that integrates rural pedagogies where rural education shows the peasantry as a subject of rights. However, the categories for its definition, characterization and development of plans, programs and projects, are clouded by a concrete praxis of the rural and peasant education relationship as a concrete horizon of realization.

Keywords: Peasant, Middle cultural partner, Rural pedagogy.

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. jariasg@pedagogica.edu.co - jairox1@gmail.com

Introducción

El campesinado colombiano es valorado como sector sin importancia para la economía nacional, sus escuelas son pobres, con programas pobres para personas consideradas pobres. Las estrategias y programas educativos en Colombia no han ofrecido diferencias regionales y locales que puedan dar cuenta de su gran diversidad, quizá, porque la noción que se concibe de *espacio* no refleja lo que Lefebvre (1974) describe como una construcción, y más bien abocamos la realidad de pensamiento contemporáneo que se sustenta sobre la realidad de unas lógicas sistemáticas y taxativas que hacen tener sólo una manera para dar cuenta de la realidad y comprenderla. Por ello, una educación pertinente es además, una escuela que pueda adaptarse a dicha diversidad; a los niños y niñas, a las comunidades indígenas, a los habitantes rurales y sus particularidades. De la misma manera, es pertinente hacer referencia a la vida y ritmos del campo donde los campesinos sean más que una apreciación paisajística.

Esta dinámica centra como objetivo la idea de ubicar la categoría educación rural, a través interrogantes sobre los procesos educativos de la educación rural, donde se permita evidenciar alcances, límites y posibilidades de la inmersión de los saberes campesinos en dicha categoría. Se suma entonces la interrogación sobre ¿qué tanto de esos ideales de las prácticas culturales de los campesinos se vincula a los planes, programas y proyectos escolares? ¿Qué detonantes se asumen como pedagogía y qué impedimentos se ciñen en ese proceso?

Comprender la ruralidad en la dinámica de la educación es allanar la vida de los pobladores rurales como acción y transformación. Si bien Bourdieu (1998) y Bernstein (1972) coinciden en determinar audazmente elementos que destacan el papel de la educación y sus fuertes contra flujos como auspiciadora de control social y poder en las formas de la conciencia, vale la pena intentar aproximarse a una mirada inquietante por la ruralidad –como lucha y criterio de análisis– y, al mismo tiempo, emprender en la educación otra forma de leer, escribir y acercarse ese mundo local, en lugar de disgregar un pueblo históricamente excluido que, en los últimos años ha recobrado esbozos de dignidad para su reivindicación como sujetos de derechos.

Si bien la educación rural y la ruralidad disputan diferencias profundas en el campo educativo formal, por no responder a la dinámica y ritmo de los habitantes del campo, por sustentar una educación de baja “calidad” o por el bajo impacto que tiene la construcción y existencia de otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar. La escuela rural debiera ajustarse a los niños y niñas de acuerdo con el principio de interés de cada uno, incluido su contexto, la inquietud por la integración de los saberes campesinos en un proyecto educativo rural, y, en concordancia con Lefebvre (1974) donde la verdad del espacio se une a la práctica social y al uso que se le da. De esta manera, toda acción de identidad educativa correspondería no solo a lo percibido del entorno, sino además, a lo vivido, por tanto la concepción educativa de lo rural implica una representación del espacio.

Así las cosas, el presente documento hace parte del resultado de un proceso de sistematización sobre reflexiones en torno al campesinado y su lucha por el reconocimiento como sujeto de derechos, por ello, alude a reflexiones de tipo cualitativo.

Finalmente, considero que la educación, con todas las críticas que pueda recibir por estructurarse más con el sistemas de producción mercantil; también es el nicho para auspiciar sistemas de representación, forjar identidad colectiva como estipula Giménez (2012) en su devenir de prácticas sociales, donde se construyen estructuras de sistemas simbólicos que para el caso de los campesinos, puede ser vórtice de una pedagogías de lo rural que enuncie no solamente un reconocimiento como sujetos de derechos, sino que además, ofrece una perspectiva de la vida rural de una población con prácticas culturales instauradas que bien se pueden enunciar como sistemas de saberes campesinos; empero, sabiendo como lo enuncia Tenti (2000) que los sistemas educativos nacionales se han transformado o por la relación con la sociedad, junto a estructuras eclesiales o derivadas del ejercicio de la guerra.

Avances en la denominación del campesinado y su vinculación en la educación

En Latinoamérica ha sido notorio el conflicto para definir conceptualmente al campesino. Las dificultades como reitera Hernández (1994) pasan por la no concreción de una única unidad de criterio, además, de las diversas formas y tendencias para dar cuenta de un sujeto con sus rasgos definidos. Según Ortiz (1979) la palabra "campesino está llena de asociaciones emotivas. Pero no existe (hoy día) otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carente de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y sin embargo dependen de él" (p.288). Para el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y sus habitantes ha integrado como lo describe Pérez (2001).

un sistema de crisis generalizada: crisis de la producción, crisis de la población y poblamiento, crisis de las formas de gestión tradicional, crisis en el manejo de recursos ambientales, crisis de las formas tradicionales de articulación social, así, todo el modelo de sociedad rural está en crisis. (p. 21)

Al abordar la tipología rural y la pedagogía de saberes campesinos nos inscribimos en una especie de "disputa de significados" como lo menciona Apple (1996, p.12), porque no se trata sólo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino también porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados.

De esta manera existe un escenario de la enseñanza donde "lo pedagógico y lo escolar, concuerdan como dimensiones culturales y formativas" [...] la enseñanza del currículo está inevitablemente comprometida [...] en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares" (Tadeu da Silva, 1996, p.72).

Es posible inferir que al construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorpore saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones. Para el caso colombiano como lo recuerda Martínez, Noguera y Castro (1994) la planificación del plan de estudios se centró en la unificación, donde la planificación era lo más relevante del currículo, ya no como destrezas y habilidades para el aprendizaje, “planificar era lo importante, ahora se trataba de cumplir objetivos, contenidos, actividades y más tarde la evaluación” (p.55). Aunque estas nuevas formas no transformaron la escuela, sí cambiaron sus procesos de enseñanza. “Ahora el currículo aparece junto a los discursos de las prácticas del desarrollo y la planificación, tal como ocurre en los países desarrollados e industriales” (p.50).

Y es que Tomasesvki (2004) nos recuerda como “la política del Gobierno en materia de educación, concretada a través del programa denominado “Revolución Educativa” (el cual está contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006 “Hacia un Estado Comunitario”, aprobado por el Congreso de la República mediante la ley 812 de 2003), y del Sistema General de Participaciones (GSP), (que fue creado por el acto legislativo 01 de 2001 que modificó los artículos 347, 356 y 357 de la Constitución Política de 1991, y está regulado por la ley 715 de 2001). Con este nuevo sistema se transfieren recursos de la nación a las entidades territoriales con algunos fines específicos, como la financiación de la educación y la salud. El SGP sustituyó el anterior sistema de financiación del sistema educativo (situado fiscal y transferencias), modificando los criterios de asignación y de distribución de los recursos, y reduciendo los montos de estos, lo que ha tenido un impacto negativo sobre el disfrute del derecho a la educación.

Según Tomasesvki (2004), no sólo no plantea medidas que mejoren de manera efectiva el sistema de educación en Colombia, el cual se caracteriza por ser excluyente y discriminatorio, (en este aspecto, la relatora para el derecho a la educación Tomasevski, en el informe elaborado con motivo de la misión a Colombia realizada en octubre de 2003, manifestó que el modelo educativo en Colombia es “un mecanismo reproductor tanto de pobreza como de inequidad”. Comenta que a los estratos más pobres, 1 y 2, pertenece menos del 5% del ingreso, mientras que los estratos más ricos, 5 y 6, controlan el 60%. Concluye que en Colombia los ingresos de la familia son una determinante fundamental para el acceso a la educación de la niñez y la juventud, en particular de la educación superior, y que “menos del 6% de la juventud entre 18 y 24 años del estrato 1” se matricula. Un promedio de menos de 5,7 años de educación para los estratos 1 y 2, y más de 11 años para el estrato 6, ejemplifica la brecha entre los pobres y los ricos, así como el hecho de que, en Bogotá, “el 42,5% de los jóvenes de estratos bajos se encuentra vinculado al mercado laboral, mientras que esto sólo sucede con el 3,7% de los jóvenes de estratos altos”. (Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos, Los derechos económicos, sociales y culturales. Op., cit., nota 1, párr. 16)

En ese sentido, la vinculación de nuevas formas para aprender y dar cuenta de las particularidades de los saberes con los cuales algunas poblaciones como la campesina, se han forjado, pareciera no ser suficiente para insistir otras maneras del

conocer. Quiceno (2003) explora en relación a la educación en la Gran Colombia, como se dotó la instrucción pública cuyo objeto era instruir al hombre individual por medio de la instrucción estatal. Esta educación tenía varios componentes:

Para la comunicación se pensó en escuelas y algunos colegios para el pueblo, y las universidades y colegios provinciales para los grupos de poder. Por fuera de la ley se creó otras formas de educación llamadas asociaciones de individuos, conformadas por personalidades del poder económico y político. (p. 38). Las escuelas debían encargarse de la enseñanza de algunas nociones tales como las normas, los castigos y la transmisión de algunas ideas republicanas, los colegios se encargarían de dar paso a algunos pocos a la Universidad y por ende de algunos de ellos a la capital y su cultura (p. 39).

De esta manera, la instrucción pública únicamente era para unos pocos y por extensión también al acceso del poder y, "las regiones dotaban en tanto pocos elementos de educación" (p. 40) en contraposición a ello, en las asociaciones el saber era secreto, en ellos sí circulaba el acceso a la ciencia, a la cultura y al poder. Así, "lo que está a la base en esta época era el entramado de entender educación como parte del orden que tomaba la configuración territorial de la Gran Colombia, como producto de sus dos constituciones, la de 1821 y la de 1827, para lo cual queda instaurado una representación de poder central, desde lo alto quedaría organizado en primer lugar la teología, el derecho y la medicina, seguido de un espacio para las universidades y la capital. Hacia los lados las provincias y las regiones (colegios y escuelas) y en lo bajo el pueblo y la masa ignorante". (p. 43)

Ese tipo de estrategias derivaron en discursos donde la "calidad" de la educación como lo demuestra Perfetti "hasta los años 90s, tanto las escuelas y estudiantes rurales, han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT", entre otros (Perfetti, 2004, p.167). Dinámicas en las cuales se sigue hablando de forma general en una población rural, sin una clara definición por el campesinado.

La misma suerte no ocurre con la situación socioeconómica, la extrema pobreza de los habitantes rurales hace entender mejor la condición y el desempeño de la educación en dichas zonas. Según el informe presentado por Perfetti "el crecimiento continuo del nivel de pobreza rural durante los noventa, alcanzó el 83% hacia fines de la década, con un incremento de 10 puntos porcentuales en relación con su contraparte urbana, indica esto la magnitud del crecimiento de la pobreza en las zonas rurales del país" (Perfetti, 2004, p.172).

Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familia a temprana edad, analfabetismo entre otros aspectos. Esto determina un patrón de poca permanencia de la población en edad escolar en el sistema educativo. Según el informe de Perfetti "de 100 estudiantes que se matriculan en primero de

primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, ocho completan el noveno grado y sólo siete culminan el ciclo completo de educación básica” (Perfetti, 2004, p.183). Lo que uno se preguntaría es: ¿Qué hacen esos jóvenes que no terminan? ¿Qué tipo de actividades emprenden?

Ahora bien, desde el año de 1996 el gobierno nacional amplió sus objetivos al fortalecimiento del Programa de Educación Rural (PER) con la intención de aumentar la cobertura y mejorar su calidad; instauró una institucionalidad con un sistema financiero que lo apoye y mantenga. Es posible que hoy día, las carencias en educación rural mantengan su índice de gravedad.

En el mismo sentido, la educación para las zonas rurales ha contado, desde la década de los 50s, con una serie de programas educativos que han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para el acceder a la educación de población en extra edad, población adulta, asistencia para solucionar el índice de analfabetismo e integración social. Si bien debe reconocerse la importancia y presencia por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en programas como: Escuela Nueva, Post-primaria Rural, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Programa de Educación Continuada de CAFAM, Telesecundaria, Aceleración del aprendizaje y el Servicio de Educación Rural; los interrogantes por la calidad de dichos programas no han sido evaluados a profundidad, tampoco se puede hacer evidente la pregunta por población campesina como benefactora de los programas o, por lo menos, pensada para ellos. Lo que al interior de únicamente mostrar la vida rural como un lugar que no ha sido claramente caracterizado se hace meritorio; sobre todo a la hora de pensar con quiénes y cómo se debe construir los lineamientos de la educación rural, o si lo que existe responde a la necesidad eminente.

Para abordar el tema educativo de la población rural en el marco del MEN y de su PER, es necesario mencionar que el campo está inserto en la vida rural. Según el informe Nacional de Desarrollo Humano (2011), realizado por el PNUD, “no el 25 sino el 32% de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales” (PNUD, 2011, p.7) Con era relación se hace más claro el porcentaje de mundo rural que pareciera invisible, situación que para el ámbito educativo no es tan clara a la hora de formular políticas públicas de educación. Como sostiene Machado (2011):

La modernidad ingresó al país y nubló la dicotomía urbano-rural haciendo que sea confuso poder abordar definiciones precisas, ver a sus moradores claramente, sus ritmos, ritos, costumbres, procesos educativos, prácticas, creencias y saberes; esta relación dicotómica se ve más integrada, tal como lo hace el mundo globalizado, todo tiene que ver con todo, y en ese sentido las poblaciones pierden sus valores de existencia (p.7).

En el marco de una escuela que pareciera que forma en “masa” donde las desigualdades se refuerzan a la hora de aprender contenidos que luego no se reflejan en utilidad para la vida, más allá de la obtención de títulos que no tienen valor de uso, ni valor de cambio, la escuela que se interroga por una educación justa debería preocuparse por la formación que propone. En ese sentido la dimensión ofrecida por Berstein (1972), parece aún seguir siendo el horizonte de una educación compensatoria que se ajusta al déficit como elemento para resolverlo, esta tensión cobra igualmente su valor en la diva y la educación rural con sus ritmos y sus propios contextos.

Acorde con la postura de Candela (1995) cuando afirma que la profusa distancia que existe entre currículo propuesto y currículo real o vivido, “construido en la práctica de la educación”; se resalta la intervención que tienen los docentes sobre los conocimientos transmitidos y la disposición activa o pasiva de los estudiantes. De ellos deviene la relevancia de analizar las formas sociales de reproducción del conocimiento, sobre lo que afirma: “el conocimiento se construye en el discurso”, en la cotidianidad; este punto hace fuerte hincapié en el “contexto”, puesto que en él interactúa toda la vida cotidiana, el entorno, las ideas previas, los sujetos y por ende la cultura. Coincide con Bauman (2010) Lefebvre (1974) y Giménez (2012) y Escobar (2000) al incurrir desde cada uno de sus posturas en reivindicar la existencia de significados, saberes y procesos de colectividades, como en este caso el campesinado, que en el entramado de lo educativo, constituyen historias junto con sus territorios para configurar una educación que los involucre.

Campesinado como sujetos de derechos y la pedagogía rural

Quiero exponer de manera relacional parte del debate sobre la existencia de las organizaciones campesinas y su reconocimiento como sujetos de derechos, dado que toda pedagogía pensada para lo rural debe ser ante todo, como lo describe Borda (1978), una construcción que pueda evidenciar el problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. De una parte, porque la educación para lo rural, en el caso de Colombia, ha copado un modelo totalmente occidental y tradicionalista, haciendo desaparecer toda práctica de saberes, costumbres del campesinado, así como lo enuncia Sandoval (1996)

La escuela rural se transforma bajo el elemento de modernización, en cuanto encarna una visión de mundo y una forma de pensamiento modernizante e industrial (...) La nueva estructura de la sociedad y la idea de nación encierra los elementos de una nueva organización de la familia, la tecnología, la ciencia y en especial, la idea de comunidad que tiene y en la que vive el campesinado se ve transformada por la idea de nación que ingresa a la escuela rural, convirtiéndose [esta] en un vehículo homogeneizador de la cultura rural, al imponer a la forma de vida del campo, la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento científico-racional del cual es portadora la institución escolar. (p.372)

Por ello, antes de abordar un deber ser de la pedagogía rural, está a la base identificar esa realidad histórica del campesinado y los pobladores rurales avasallados por profundas inequidades, como base de la investigación acción que Borda (1978) delegó; y del otro lado, se encuentra una población rural con procesos organizacionales y sistemas simbólicos y prácticas culturales inacabadas, en tanto como lo describe Zemelman (1987), han sido desde las voces de la ecología, la agricultura y la economía que los saberes y prácticas campesinas han sopesado valor referencial en el sentido de pérdida de identidad, de proyecto de sociedad, así las cosas, considero que el tipo de pedagogía rural y su discurso debe ser abordado y construido con el fluir de esas dos consideraciones.

Es hasta el reciente mes de septiembre de 2018 que la ONU bajo los principios de dignidad y el valor inherente de los derechos de igualdad, reconoce los derechos para los campesinos, además de otras personas que trabajan en la ruralidad. Para los campesinos y campesinas de Colombia es de gran valía esta declaración; empero, que el mismo país se abstuviera de votar a favor, es un reto aún mayor para continuar exigiendo su reconocimiento tanto en las dinámicas de la vida cotidiana, como en los escenarios propios de la reflexión y construcción de pensamiento como lo es la academia.

En ese sentido, es posible que las vinculaciones que han integrado diferentes entidades como la ONU o el PNUD con los términos de "desarrollo humano integral", y como lo describe Walsh (2009) es:

la necesidad de la inclusión –de individuos de los grupos históricamente excluidos– como mecanismo para adelantar la cohesión social. Tal perspectiva se evidencia en los recientes cambios en la política de la UNESCO, ahora dirigida a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad. (p.84)

Esos esfuerzos, enuncia Walsh (2010), promueven imaginarios que con el discurso étnico e integrador benefician política económica compatible con el mercado. En ese orden de ideas, los efectos de la globalización contribuyen a la desaparición de las organizaciones campesinas y pareciera ser uno de sus más destacados efectos, no obstante, las acciones de reivindicación para el campesinado siguen estando adelantadas por los sectores campesinos; el caso más reciente destaca la acción de tutela para el reconocimiento de la categoría de campesino como sujeto de derechos, proceso que también deviene de la postulación del documento técnico elaborado por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) en el 2017 sobre el concepto de campesinado. Allí se colige la intención de la exigencia como movimiento dado que el ICANH (2017):

Emite el presente concepto en cumplimiento de lo acordado en el mes de julio de 2016 en la "Reunión de seguimiento y estado de avances de las acciones emprendidas por el gobierno nacional, en el marco de la Mesa Campesina del Cauca, CIMA – PUPSOC/ interlocución y negociación

interministerial". En el debate sobre la inclusión del campesinado dentro de las preguntas del siguiente Censo Poblacional, se consideró que se requería un concepto técnico sobre campesino, que fuera la base para el trabajo que será desarrollado por el DANE (p.1)

Se evidencia por tanto, como las organizaciones campesinas mantienen una tensión constante por su no reconocimiento de su existencia en el mundo rural, los problemas agrarios, los conflictos por la tierra, la informalidad laboral, el desarrollo y el uso de la tierra, situaciones que hacen parte de las luchas de los movimientos campesinos organizados, y que desde una lectura de la relación de productiva del campo centran como uno de los hechos trascendentales de la productividad del país, en palabras de Suescún (2013)

El problema agrario y los conflictos históricos del espacio rural colombiano comparten un núcleo común: la distribución de la tierra. Diversos estudios en diferentes etapas de la historia de Colombia y con distintos enfoques teóricos han hecho referencia a la persistencia e inercia a la concentración de la tierra (p.3)

Este tipo de expresiones y reivindicaciones dejan una postura diferente a la tradicional forma de reivindicación social por parte del campesinado, siguiendo a Modragón (s.f) las luchas del campesinado que a comienzos del siglo XX se gestaron, dieron origen a las "primeras organizaciones estables. Sus propuestas eran al principio meramente locales. Por ejemplo, en Viotá en 1934 los arrendatarios presentaron un pliego en el que simplemente proponían que se les dejara sembrar libremente café y establecer trapiches en las haciendas" (p.1), este tipo de solicitudes fueron creciendo en otros lugares del país como forma de movimiento campesino, constituyéndose en juntas, asambleas locales, habitando territorios baldíos.

Colombia no ha expresado la confluencia de diferentes formas de violencia ejercidas como medio para la consecución de diferentes finalidades, este hecho ha variado en cada década. El control social, la imposición económica, política y cultural han sido parte de dicho proceso. Esta situación para los campesinos de Colombia, los ha ubicado en una relación de desigualdad y una visión de pobreza y atraso que en palabras de Barkin (1998):

Justifican las políticas que después amenazan la propia existencia de los grupos sociales tradicionales y de sus sistemas productivos. Su incapacidad de adaptarse es evidencia que refuerza la idea de que estos grupos son la causa del atraso social y económico de las áreas rurales. Aún en las sociedades más modernas, "culpar a la víctima" de su propia situación y de su falta de progreso colectivo es un fenómeno bastante común. (p.3)

En ese sentido, la crisis de la ruralidad como lo menciona Pérez (2001) se ve afectada por múltiples causas, en especial, las asociadas al modelo de cremento

económico. Hecho que ejerce distintos tipos de presiones para la vida cotidiana de las familias campesinas. Empero, los procesos organizativos vienen a tomar relevancia para sub-sanar, mantener y construir otras formas de existir en sus territorios. Es por tanto la idea del "movimiento social" lo que en un grueso de la población rural centra la forma de resistir el distanciamiento ejercido por el Estado; para este caso, la figura de la Organización social, vista muchas veces como organización campesina.

Existe otras dimensiones para asociar las dinámicas de los campesinos como sujetos, una de ellas es la que corresponde con la construcción de su identidad, sea expresada a sus narraciones o como actividad agrícola, en esta última, Vásquez, Ortiz, Zárate y Carranza (2013) mencionan que "existe un desconocimiento sobre cómo se identifican los campesinos" mencionan que una manera de conocer cómo se perciben ellos, es mediante sus propias narraciones o discurso. Según Gergen (1996),

El discurso es el medio por el cual los individuos se hacen inteligibles. Al identificarse (con otros y consigo mismo), y escribirse en un tiempo y en un espacio de terminado; así Crea un discurso acerca de sí mismo, producto de sus intercambios sociales. Después de todo "se cuenta la vida como relatos, y se viven las relaciones con los otros de una forma narrativa" (p.32).

El entramado de identidad suscribe por tanto una postura fundamental de lo organizativo, toda vez que el campesinado pasa por la anulación cultural, allí la identidad, al igual que las actuales reivindicaciones como sujetos de derechos, y que como individuo se puede considerar que devienen de un producto social; ya que como lo recalcan Vásquez, Ortiz, Zárate y Carranza (2013):

Definirla no es algo simple; sin embargo, algunas características que permiten conceptualizar tal término con mayor precisión requieren considerar que: a) la identidad es compuesta: cada cultura o subcultura transportan valores e indicadores de acciones, de pensamientos y sentimientos; b) es dinámica: los comportamientos, ideas y sentimientos cambian según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el cual se vive; y c) la identidad es dialéctica: su construcción no es un trabajo solitario e individual, requiere de la presencia de otros individuos (p.3)

El vórtice de los cambios en la vida rural, tanto de la población campesina como de otros sectores poblaciones, ha variado y lo siguen haciendo, en ese orden de ideas, resulta vital para el país, así como para tejer una lectura más ahincada de carácter nacional sobre las dinámicas de los saberes campesinos y su involucramiento con los procesos educativos; ya que no solo se trata de explorar formas del hacer, del sentir y del pensar de los campesinos, sino que es imperativo afianzar con más ahínco argumentos para definir con más claridad aquello a lo que se denomina "ruralidad".

Identidad del campesinado Versus educación rural

Si bien la categoría "identidad campesina" y "pedagogía rural" es riesgosa; también puede serlo, la no existencia de un modelo de educación que dé cuenta de las prácticas y saberes campesinos. Esta limitación se puede ubicar y rastrear desde los lineamientos institucionalizados por el Ministerio de Educación en su línea del Proyecto Educativo Rural (PER), donde no diferencia dicha dimensión. En ese sentido, la diversidad como la menciona Hall (1993) "puede adoptar modalidades cerradas de cultura y de comunidad, negándose a comprometerse con los peliagudos problemas que provoca intentar vivir en la diferencia" (p.349-363). Al unisonó Escobar (2000) nos recuerda como "los lugares pueden ser olvidados, lo que significa su decadencia y deterioro; los agentes y el trabajo son fragmentados en el espacio de los lugares, en la medida en que los lugares son desconectados entre sí" (p.83), esto no es más que la negación e invalidación para la existencia de una población. En palabras de Bauman (2010)

La idea de "identidad" nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó para salvar el abismo existente entre el "debería" y el "es", para elevar la realidad a los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea. (p.49)

72

Parafraseando a Bauman (2010) y para el caso del campesinado, la identidad es el reto a construir y no la tarea ya acabada. Percibir las dinámicas de movilización de las organizaciones campesinas suscribe más allá de lo etnográfico, entender la vida social a partir de las lógicas que construyen los sujetos sociales. Acercándonos a Hall (1993), cuando describe como representaciones de los procesos [en comunidad] van más allá del sentido y se afincan en el conocimiento de los contextos. Lo que en palabras Borda (1978) nos ubica sobre el dilema de combinar lo vivencial con lo racional como un verdadero problema ontológico que no podemos eludir en eso que él mismo denomina como la angustiada idea de investigar sin intención, sin un sentido, por el hecho de comprender la realidad pero no poder ejercer cambios en ella y, justamente ese debe ser el horizonte de sentido de la educación rural.

Las apreciaciones de Sousa (2010) ayudan a interiorizar los términos de la reivindicación, que muchas veces pareciera estar en contra de las postulaciones científicas, por no reconocer a poblaciones históricamente excluidas, más bien, es el uso contrahegemónico como lo denomina él. En sus palabras:

ese uso consiste, por un lado en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemología feministas y poscoloniales, y por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos (p.52-53)

En ese sentido, la educación rural que reconoce al campesinado, debe suponer la evidencia de sus alcances, límites e inserción en la comunidad, esto implica de una parte conocer los contextos y saberes sobre la vida rural y el campesinado con relación a la educación de su entorno, lo que Escobar (2000) colige como una:

defensa del lugar sin naturalizarlo, feminizarlo o hacerlo esencial, una defensa en la que el lugar no se convierte en la fuente trivial de procesos o fuerzas regresivas? Si uno ha de desplazar el tiempo y el espacio del lugar central que han ocupado en las ciencias físicas y sociales modernas -quizás incluso contando con las metáforas de las nuevas ciencias que resaltan las redes, la complejidad (p.69)

En ese proceso de la reivindicación del campesinado anida tanto a lo decolonial como lo asume Sousa (2010), y se nutre de la idea de Lefebvre (1974), al enunciar que el espacio existe porque es donde habita el campesinado, y allí se anuda la pregunta por su proceso histórico. Si bien en Colombia existe una política de educación rural conocida como PER, el Ministerio de Educación Nacional carece de logísticas, recursos económicos, didácticos y pedagógicos para proponer un modelo educativo diferente al productivo-economicista y empresarial que se edifica en el campo. En el Año 2012 el MEN publicó el manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural, con el ánimo de alentar un tipo de educación rural diferencial; empero, sus disposición no supera de una parte el hecho agrario del campo como única forma del saber pedagógico, casi que es una burda forma de formar empleados agrarios, y de otra, una reducida y casi nula elaboración pedagógica que como lo describe Núñez (2006):

Otorgar protagonismo a los sujetos locales como guardianes de un rico entramado de saberes salvaguardados, hibridados, sustituidos y emergentes (Núñez, 2003). Desde la subjetividad de los actores locales deben ser reconstruidos los patrimonios intangibles para obtener prácticas sociales apegadas a los procesos cognoscitivos propios de aprendizaje y enseñanza (p.146)

Esto coincide con la idea de asumir una postura crítica sobre la manera como se ha venido haciendo investigación educativa, en especial en los países de "tercer mundo" donde es necesario tomar distancia y consciencia de los riesgos que puede ocasionar el abandono de lo conocido, y dejar lo que se enseña en la escuela, como lo único aprobado por la ciencia moderna. En este sentido, los trabajos que albergan una tensión cercana al tema sobre saberes campesinos en medio de la educación rural en Colombia son reducidos, si bien existe una amplia caracterización por la condición de la educación rural. Trabajos como los desarrollados por Perefetti (2004) que desde la institucionalidad logra esbozar la condición crítica de los pobladores rurales y la situación de la escuela en términos económicos, de infraestructura y "calidad" educativa, no indagan por los currículos o las pedagogías; menos aún, por los saberes campesinos.

En el mismo sentido trabajos como el de Londoño y Mejía (2010), destacan uno de los programas más importantes para Colombia en materia de cubrimiento educativo, el programa de Acción Cultural Popular (ACPO) en el que se inscribe un fuerte enfoque hacia la población campesina por mejorar y transformar sus condiciones de vida y educación a cargo del clero que para los años 50's estaba muy decaído. No obstante, ACPO, por medio de Radio Sutatenza representa un ícono en la utilización de los medios de comunicación al servicio educativo, empero, persiste la idea de reproducir un modelo educativo nacional sin distinción de sector o población.

De otro lado se encuentra la experiencia de la "Universidad Campesina", que nace como una propuesta de las Comunidades de Paz en San José de Apartadó en 1997 y como alternativa a la cruda violencia a la que se veían abocados en el departamento de Urabá. Allí se colige una puesta en marcha de prácticas de saberes propios de la comunidad campesina para solventar las necesidades de comida, vivienda y siembra, derivadas de la guerra, dónde la escuela y el comercio desaparecieron. Esta dinámica se ha tratado de reproducir en el departamento del Cauca por medio de sesiones itinerantes bajo la tutela de un equipo dinamizador que integra con la comunidad el tiempo y ritmo de trabajo, pero su acogida ha tenido poco desarrollo e implementación; estos hechos están a la base de haber reconocido un proceso capitalista en la educación como bien lo muestra Mejía (2006):

la mirada sobre la escuela de corte reproduccionista de tipo laboral no alcanza a entender cómo se ha modificado el papel de ésta en el capitalismo globalizado y neoliberal, llevando a muchos a mantener una crítica desde las miradas del pasado que no da cuenta suficientemente de las transformaciones en marcha. Por ello, hablamos también la necesidad de reinventar la crítica, cuestionando la forma y el contenido de la crítica del pasado. (p.35)

En tanto, Escuela Nueva ha servido de corolario para representar uno de los modelos más destacados de cubrimiento escolar en el país, no obstante, la dimensión que desde los años ochenta se implementó en Colombia con el mismo nombre, no representa la dimensiones sociales, culturales, políticas y religiosas con la que ingresó la aplicación a las ideas escolanovistas en la primera década del siglo XX, además, esta Escuela Activa representó "la creación de todo el sistema educativo nacional, como una de las estrategias que ayudaría a la consolidación del Estado-nación" (Herrera, 1999, p.63).

Esta disertación sobre la educación rural deja por fuera la idea de existencia de un proyecto de inserción de prácticas campesinas o rurales a los programas educativos, por ello es imperativo decir que lo que ha existido es un modelo educativo nacional unificado, dónde la pedagogía, los currículos y las metodologías presentes y desarrolladas en la educación rural son exactamente equiparables al modelo urbano de educación, así se mantenga desde el 2001 el Programa de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación.

Empero, lo característico de una identidad cultural, es que estas sea el cúmulo que identifica al mundo, y por tanto, apelar a la cultura como su fórmula de análisis sería el nicho primigenio para su comprensión; esto quiere decir, que la interrogación por el campesinado como sujeto de derechos, y más allá de ello, como actor cultural, suscribe el análisis de la práctica cultural como una fenomenología histórica del campesinado. Claro está que algunas de las tensiones como lo reitera Zambrano (2005) en términos de impedimentos es:

Las dificultades de la sociedad colombiana para proteger la vida humana y para garantizar los elementos mínimos de un orden social abierto y democrático no pueden ser registradas por una política educativa que insiste en el disciplinamiento de las instituciones educativas. Las preguntas por los sentidos y las implicaciones del esfuerzo educativo de las sociedades deben ubicarse en el centro de la agenda de una sociología educativa acorde con las particularidades colombianas (p.146)

En ningún momento se trata de hechos empíricos, como describe Emma León (2010) citando a Gould (1991) "se trata de una filosofía de la vida que alimenta las esperanzas de un universo de significados intrínsecos, definido en los términos de una cultura y de los mitos que ella elabora para rendir homenaje a un deseo del corazón"(p.104), empero, si bien los campesinos han existido históricamente, no se trata de poner en tela de juicio su existencia, pero sí, las formas de su reconocimiento, su vinculación en programas, propuestas y planes de educación. Esta postura nos invita a colegir los acercamientos que se hace de cultura más allá de un ropaje de la realidad como lo describe León (2010) para ubicarse más bien en las:

expresiones y formas que constituyen las realidades porque en sí mismas son modos en que las comunidades humanas particulares (en tiempo y lugar) hacen su mundo. Son las formas como estas comunidades se realizan así mismas, adquieren existencia social y humana. Por tanto no hay que desecharlas sino tomarlas como el objeto de estudio y explorar en ellas, no fuera de ellas, esas otras realidades con las cuales están entretrejidas. (p.106)

En correlación con ello, avivar las concepciones de las prácticas culturales para campesinos, se convierte en sí, en el problema de reflexión de su configuración de mundo, de relato histórico, de su forma de ser y existir. Por ello se trataría más de un reto cognoscente, que de una definición de significado, en el cual, las condiciones de tiempo, espacio, contexto y construcciones de proceso como campesinos estarían a la base del análisis. Claro está, sin olvidar como lo dice Perrenoud (2010) que "ninguna renovación curricular creará por sí misma las condiciones para la igualdad de los conocimientos adquiridos" (p.114) ni mucho menos certificar conocimiento es garantía de éxito social.

Saberes campesinos, un saber desigual y marginal

El conocimiento y sus diversos campos han sido organizados en occidente bajo los modelos de las ciencias modernas. Según Canclini (2004), en Latinoamérica las prácticas y saberes de la población indígena, su medicina tradicional, sus construcciones artesanales y las formas organizativas con las que usan el conocimiento coexisten con las ciencias.

Pese al reconocimiento desigual que reciben los saberes científicos y los tradicionales, las tendencias evolucionistas que tienden a descalificar a las culturas indígenas, los saberes autóctonos siguen siendo utilizados por vastos sectores como recursos para la salud, para el trabajo campesino y la educación cotidiana. (p.182-183)

La idea de considerar la desigualdad como única dimensión de la exclusión evita la formulación de la relación social que ha devenido del enfoque modernista, de considerar los procesos de integración económica como soporte de gran parte de los procesos de globalización y modernidad, como lo describe Castro (2000), “una modernidad que funciona como una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (p.145). Al respecto Lander (2011) dice que:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza –no sólo la organización colonial del mundo– sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. (p.16).

De la misma manera cuando abocamos a la globalización con vínculo a la educación concordamos con Bonal (2005) al decir que “son por lo tanto dos caras de una misma moneda que explican la paradoja de la necesidad y la insuficiencia de la educación” (p.86), al no resolver la brecha de pobreza y, al contrario, profundizar la desigualdad. Como el mismo Zambrano (2005) ratifica para el caso de Colombia, “El modelo educativo no logra corregir el marginamiento estructural que sufren miles de jóvenes del país (p.147), quizá, porque en medio de los desarrollos educativos persiste lo que Bernstein (1993) denominó como enmarcación y se regulan las prácticas educativas e institucionales al punto de mercantilizar el conocimiento dentro de un sistema colonial, tal como Quijano (2000) nos propone:

Es en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental

que expresa la experiencia básica de la dominación colonial, que desde entonces, permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Además considera que esa construcción fue el primer "espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo, la primera identidad de la modernidad. (p.201-202)

Esta es la razón dice él, por la cual se instaura la formación de relaciones sociales que funda la idea que produjo en América las identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Por ello, es meritorio considerar la diferencia que sugiere Wallerstein (1996) sobre rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, dado que los rasgos propios como considera Quijano (2000) cuando habla de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como relato a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre ellos.

No obstante queda la noción de que "un pueblo que no tiene conciencia de su pasado, no tiene dominio sobre su futuro. Evidentemente todo pueblo, aunque no tenga conciencia, tiene un pasado, en ese mismo sentido tiene futuro" (Dussel, 1973, p.34). La idea que se debe resaltar es que los seres humanos no son únicamente el producto de la distinción entre sociedad y naturaleza, como lo considera Appadurai (1996), la cultura no como un sustantivo, como si fuera algún tipo de objeto o cosa, sino como adjetivo, esto es "el aspecto más valioso del concepto de cultura es el concepto de diferencia, una propiedad contrastiva –más que una propiedad sustantiva–" (p.14); dicho de otro modo, no como una esencia o algo que porta en sí cada grupo, sino como el «subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de la diferencia» (ídem, p.29, citado por Canclini, 2004, p.39)

En este sentido, Zemelman (2010) "se plantea una ampliación en la relación de conocimiento de modo que sea congruente en la incorporación del sujeto en sus circunstancias, lo que obliga a concebir al conocimiento como parte de una relación más incluyente" (p.6). Esta tendencia en la construcción constante de conocimiento se opone a la manera como lo expone Castro (2011) solían ser las ciencias sociales en los siglos XVII y XVIII, las cuales:

Se hallan sostenidas por un imaginario colonial de carácter ideológico. Conceptos binarios tales como barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo, entre otros muchos, han permeado por completo los modelos analíticos de las ciencias sociales. (p.154).

El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo bajo leyes universales inherentes a la naturaleza o al espíritu humano, aparece así como un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno/colonial. Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un “aparato ideológico” que, de puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas para afuera, en cambio, las ciencias sociales legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio sobre sus colonias. (Castro, 2000).

Las dinámicas de exclusión coadyuvan a establecer formas de inclusión. Ahora bien, Moreno (2000) se interroga por el tipo de proceso que subyace en dicho proceso “¿de qué inclusión y de qué exclusión se trata? ¿En qué se está incluido y de qué se está excluido?” (p.164). Pero de lo que se trata es de poder ubicar las dimensiones de la vida cotidiana sobre los cuales se han situado y enfrentado las disputas por el saber y la legitimidad de ellos, a lo que Dussel (2005) comenta:

Ahora se trata de “situar” a todas las culturas que inevitablemente se enfrentan hoy en todos los niveles de la vida cotidiana, de la comunicación, la educación, la investigación, las políticas de expansión o de resistencia cultural o hasta militar. Los sistemas culturales, acuñados durante milenios pueden despedazarse en decenios, o desarrollarse por el enfrentamiento con otras culturas. Ninguna cultura tiene asegurada de antemano la sobrevivencia. Todo esto se ha incrementado hoy, siendo un momento crucial en la historia de las culturas del planeta. (p.12)

De esta manera al ubicar los saberes campesinos en medio del modelo de educación colombiano y su proceso de constitución, entraña consigo esas dinámicas de inclusión/exclusión propias del proceso modernizador. Siguiendo a Canclini (2004), “las naciones tenían culturas más o menos autocontenidas, con ejes ideológicos definidos y perseverantes, que regían la mayor parte de la organización económica y las costumbres cotidianas. Se creía saber qué significaba ser francés, ruso o mexicano”. (p.16) De ahí que la primera cuestión que se tiene que plantear como eje ordenador del pensamiento, es lo que concierne al orden en cuanto este conforma un mecanismo constitutivo de subjetividades, mediante sus múltiples recursos, al influir sobre el sistema de necesidades de los colectivos sociales. De hecho, al considerar la existencia de un sujeto situado en relaciones múltiples como describe Zemelman (2010), ellos:

Conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular. (p.2).

Valorar las consideraciones que Lefebvre (1974) hace sobre las prácticas espaciales como reguladoras de la vida son cruciales, además de aclarar que el espacio no tiene ningún poder “en sí” y las contradicciones del espacio no son determinadas por él, como tal. Son en sí, contradicciones de la sociedad (entre esto y aquello en la sociedad, por ejemplo entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción), “ellas se actualizan en el espacio, engendrando las contradicciones del espacio” (p.268), aquí, la historia de la educación en Colombia parece discriminar positivamente su población campesina.

Y, es que cuando se tiene seis, nueve o doce años de edad, luego de madrugar a las cuatro de la mañana, alistarte para caminar dos o tres horas por caminos enlodados para llegar a la escuela, bordeando montañas o en llanuras lejanas, sin la ruta escolar, quizá sin internet, sin bibliotecas, con muchos lugares sin electricidad, o esperando que sean las tres de la tarde para aprovechar las cinco horas de energía que proviene de la planta eléctrica, con los tañidos de la guerra aún cerca, y luego regresar a la casa para ayudar en las labores de la finca, es imaginable que ese modelo educativo debe considerar el contexto social, histórico y poblacional en el que se instaura la escuela para formular sus contenidos curriculares. Es como lo enuncia Edelman (1998) al abordar la categoría de campesino existen unas “complejas realidades de los pueblos emigrantes, desterritorializados, con diversas ocupaciones y que dependen de diversas corrientes de ingresos” (p.279) pero que se hace peligroso cuando reclama mayor bienestar social porque saben que la transformación de la sociedad supone la gestión colectiva de su propio espacio como población campesina.

Conclusión

No se trata de aventurar un idealismo fundado, sino de reiterar las decisiones consensuadas entre los actores educativos y los comunitarios. Recordar lo identitario tiene que ver con la no existencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad, cuando hablamos de ella, hacemos referencia a hábitos muy relevantes de la población rural, pero estas dejan las puertas abiertas para seguir apuntando sobre conceptos más pertinentes que sirva a la formulación de políticas mucho más adecuadas y pertinentes para sus pobladores; por ahora se entiende como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones. Para ello, la educación y pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que lo habitan. No es educación rural estudiar en el campo, es rural por que integra sus saberes, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores y la relación donde existan otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar.

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y tradición cultural. La población más afectada por dicho proceso es la campesina. Junto a dichas deficiencias se hace imperativo tejer relaciones para afianzar con más ahínco

argumentos de reconocimiento de la población campesina para que la educación sea pertinente al mundo rural; para ello, ha de fraguarse algo más que una reflexión. Si bien este ejercicio no zanja en ningún momento el historial ya conocido de pobreza, desigualdad y distancia en ámbitos de conectividad, tecnológica y programas académicos de nuevas tecnologías aplicadas en la educación rural, por tanto, los discurso educativos que imperan y persisten en ello, también deben cambiar; pareciera más que el ajuste sigue siendo mantener niveles mínimos de conocimiento y acceso al mundo rural, por considerárselo aún en atraso y marginalidad.

Queda claro que la autodeterminación del campesino seguirá siendo una lucha social sin resolución factible en los recientes tiempos, sin embargo, parece evidente que hace falta mayor claridad sobre lo que concebimos por ejemplo como infancia rural, campesinos y educación rural; y, mucho más, por educación para campesinos. Además de los diversos dilemas que ostenta la ruralidad y sus pobladores, algo que marca esta situación, son las dinámicas de inclusión que generaliza una historia que, como lo interpela Zemelman (2010) muchas veces hablamos de una historia que incluso puede ser ficticia.

Otro dilema que aun necesita reflexión tiene que ver con la dimensión de identidad campesina. De un lado, no existe claridad para el caso de Colombia sobre cuáles serían los elementos bajo los cuales construyen esa identidad que a su vez, sería el nicho para la autodeterminación en el reconocimiento político como sujetos de derechos. Empero, del otro lado, estaría en debate para desmarcarse de las formas y procedimientos de los sistemas propios de representación (como los indígenas y afros), que justamente entran unas prácticas culturales como cúmulo de su identidad. Este hecho debe entrañar nuevas pautas, procedimientos y formas de investigación para justamente allanar información que inscriba dicha reflexión en nuevas propuestas de investigación que indiquen qué es lo que hace que los campesinos sean diferentes, qué los caracteriza. Esto permitiría tejer esas claridades que aún son requeridas, porque la relación de uso de la tierra en términos agrícolas, los sistemas de economía campesina y los grados de ruralidad como densidad poblacional, no son, bajo mi criterio, suficientes para su identificación.

Finalmente, Si bien los campesinos han existido históricamente, no se trata de poner en tela de juicio su existencia, pero sí, las formas de su reconocimiento, su vinculación en programas, propuestas y planes de atención, donde los niños y niñas campesinos estén plenamente identificados bajo las condiciones de socialización y prácticas culturales que los caracteriza y que estén inmersos en las disposiciones de atención; esto colige también sobre el interrogante por el tipo de pedagogía que se utiliza en la escuela rural. El presente documento esboza notas para una pedagogía de la ruralidad y el campesinado, que en términos generales invita a contextualizar los modelos y programas sobre la base de los saberes campesinos que no son más que otra cosa que las formas de organizar el conocimiento y los ritmos de vida rural, simbiosis que nutre una pedagogía del quehacer educativo de la ruralidad.

Referencias bibliográficas

- Appadurai, Arjun (1996). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Trilce, México.
- Apple, Michel W. (1997) Maestros y Textos. *Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Paidós, Barcelona.
- Apple, Michel W. (1979) Ideology and Curriculum. Boston y Londres: Routledge y Kegan Paul. (trad. cast.: Ideología y Currículo, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).
- Barkin, David. (1998) Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable. México: Editorial Jus y Centro de Ecología y Desarrollo. ISBN: 9687671041; versión electrónica.
- Basil, B. (1972) Education cannot compensate for Society (La Educación no puede suplir las fallas de la sociedad), en Language in Education, traducido con permiso del autor por Nora de Conover; revisión de estilo de Fabio Jurado.
- Basil, B. (1993) La construcción social del discurso pedagógico. Traducción, Mario Díaz. El Griot, Bogotá.
- Bauman, Z. (2010). Identidad, Conversaciones con Benedetto Vecchi. Buenos Aires, Argentina. Losada.
- Borda, F. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO). Bogotá,
- Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. París: Ed. Siglo XXI; México.
- Candela A, (1995) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En "*La Escuela Cotidiana*". Fondo de cultura económico, México.
- Canclini, G. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados, Mapa de la Interculturalidad. Barcelona, España. Gedisa, S.A.
- Castro, G. Santiago (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la inversión del otro. En: La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas, Lander (Comp) (2000). Clacso.
- De Sousa, S. Boaventura (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce. Uruguay.
- Dussel, E. (1973) América Latina, Dependencia y liberación, Buenos Aires, Argentina. Clacso.
- Dussel, E (2005) Transmodernidad E Interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. UAM-Iz., México.

- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? *En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO. Buenos Aires, Argentina
- Edelman, Marc (1998) El movimiento campesino transnacional de América central. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, N°. 4 (Oct. - Dec., 1998), pp. 277-319
- Gergen, Kenneth J. 1996. *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la Construcción Social*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Giménez, G (2012). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-27.
- Hall, Stuart. (1993). *Community, Nation, Cultural Studies "In Identity*. Rutherford. London. Johnathan.
- Hernández, R. (s.f.) (1994) "Teorías sobre el campesinado en América latina. Una evaluación crítica". *Revista chilena de antropología*.
- Herrera, M., Pinilla, A., Sauza M. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Herrera María, Cecilia (1999) *Modernización y escuela Nueva en Colombia 1914-1951*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- ICANH. (2017). *Estudio técnico sobre el concepto de campesino en Colombia*.
- Lander, E. (Comp) (2011) *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina. Clacso.
- Lefebvre, H. (1974) *La Construcción del Espacio*. 49, rue Héricart – 75015, Paris, Francia. Difusión: Económica. 4ª Edición. Anthropos.
- León, E. (2010) *Pensar la cultura o volver a descubrir el mundo*. En: *¿cómo pensar las ciencias sociales hoy?* Hugo Zemelman y Guadalupe Valencia (Comp). 2010 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Londoño, M., y Mejía J. (2010). *El discurso de una ética católica modernizada. El caso del programa acción cultural popular. 1947-1958*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Machado, A. (2002). *De la estructura agraria al sistema agroindustrial*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

- Martínez, Boom A; Noguera C; Castro O. (1994) Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. UPN, Bogotá.
- Mejía J. Marco Raúl. (2006). *Educación(es) en la(s) Globalización(es) I*, entre el pensamiento crítico y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio De Educación Nacional. (1995) Decreto 804 de 1995. Reglamentario del título III capítulo 3° de la ley 115 de educación para grupos étnicos. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Ministerio De Educación Nacional. (2001) Ley 715. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Mondragón, H (s.f). Expresiones del campesinado. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Hector_Mondragon3/publication/326979386_EXPRESIONES_DEL_CAMPESINADO_Hector_Mondragon/links/5b6f373545851546c9fb73b3/EXPRESIONES-DEL-CAMPESINADO-Hector-Mondragon.pdf
- Moreno, Alejandro. (2000) Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.
- Núñez, Jesús (2006). La investigación educativa Revalorizadora: una vía para preservar la diversidad cultural. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de investigación año 6 No 2
- Ortiz, Sutti. 1979. "Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina" y los "Sistemas cognoscitivos campesinos". En *Campesinos y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económico.
- ONU (2018), Declaración de los derechos de los campesinos y campesinas. Ginebra Suiza.
- Pérez, E. (2001) "Hacia una nueva visión de lo rural" *En Pensando el Desarrollo Rural* Parte I. recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Perfeti, M. (2003) "Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia" CRECE. Recuperado de http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Perrenoud, Philippe. (2010) Los ciclos de aprendizaje, un camino para combatir el fracaso escolar. Colección mesa redonda. Magisterio. Colombia.

- PNUD, (2011) "Colombia Rural. Razones para la esperanza" Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá.
- Quiceno . C, H. (2003) Crónicas históricas de la educación en Colombia. Magisterio. Colombia.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina, En: La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos, Aires. Argentina. Clacso.
- Sandoval, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. Bogotá, Colombia. Tercer mundo.
- Suescún, B Carlos A (2013). La inercia de la estructura agraria en Colombia: determinantes recientes de la concentración de la tierra mediante un enfoque espacial. Cuadernos de economía Vol. 32 N° 61. Universidad Nacional de Colombia.
- Tadeu da Silva, T. (1997). Descolonizar el Currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple) En, "*Cultura, Política y Currículo*. Ensayos sobre la crisis de la educación pública". Editorial Losada. Argentina.
- Tenti, E. (2000) Sociología de la educación. Universidad virtual de Quilmes. Buenos Aires.
- Stuart, H. (1993). Community, Nation, Cultural Studies "In Identity. Rutherford. London. Johnathan.
- Tomasevski, Catarina. (2004). *Estado del derecho a la educación en Colombia*. Informe de la Comisión Nacional de seguimiento a las recomendaciones de la Relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la educación. <http://152.92.152.60/web/olped/documentos/0986.pdf>
- Vázquez, García Adriana; Ortiz, Torres Enrique; Zárate, Temoltzi Fernando; Carranza, Cerda Ignacio (2013): La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. Tomado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000100001
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia & C.
- Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI, Madrid, España.

- Zambrano, M, Marco Fidel (2005) políticas de calidad educativa en una sociedad Neo-Feudal –El caso de Colombia–. En revista colombiana de de Sociología No 25. Universidad Nacional de Colombia.
- Zemelman, H. (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En: Polis, revista de la universidad bolivariana. Vol 9, No 27, P355-366. Recuperado en <http://es.scribd.com/doc/213241313/Zemelman-Hugo-Sujeto-y-Subjetividad>
- Zemelman, H. (1987) Uso critico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad. Colegio de México.