
LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA: ENTRE LA LÓGICA DEL DESARROLLO-CAPITAL HUMANO Y LOS CONOCIMIENTOS OTROS

NYDIA CONSTANZA MENDOZA ROMERO
Y FRANK MOLANO CAMARGO*

PALABRAS CLAVE

Desarrollo rural, educación rural, organización campesina, formación.

RESUMEN

El artículo problematiza dos aspectos: de una parte, las representaciones sobre lo rural y los campesinos, asociadas a la lógica del desarrollo, que se volvieron dominantes y configuraron de manera incuestionable los procesos de educación rural como estrategia para salir de la pobreza; de otra, las experiencias formativas agenciadas por organizaciones campesinas como la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra, en las que se visibilizan formas distintas de organizar la vida en el campo a partir de articular conocimientos y proyectos propios.

ABSTRACT

The article shows the problematic of two aspects: in one hand, the representations of the rural environment and the peasants, linked to

* Nydia Constanza Mendoza Romero es Docente – Investigadora del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Frank Molano Camargo es Docente – Investigador del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” de Colombia.

the development logic, that turned dominant and configured in an unquestionable way the rural education process as an strategy to get out of the poverty; and in the other hand, the learning process experiences assumed by peasants organizations as the Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra, wich shows different ways of rural life organization from their own knowledge and projects.

RÉSUMÉ

L'article examine deux aspects: d'une part, les représentations sur le monde rural et sur les paysans, qui selon la logique du développement, sont devenues dominantes et ont formé de manière indiscutable les processus d'éducation rurale comme stratégie pour sortir de la pauvreté; et d'une autre, les expériences formatives dirigées par des organismes paysans, comme la Association de paysans Valle del Río Cimitarra, qui rendent visibles des façons différents d'organiser la vie rurale à partir de l'articulation des connaissances et de leurs propres projets

Presentación

¿Qué elementos han intervenido para que los discursos sobre la educación en las zonas rurales se hayan asociado de manera incuestionable a la lógica del desarrollo-capital humano? ¿De qué maneras las experiencias educativo-rurales centradas en la productividad agrícola, la protección ambiental y la gestión de recursos naturales que han sido agenciadas por instancias gubernamentales y organismos internacionales como la FAO y la UNESCO, articulan y reproducen representaciones hegemónicas sobre los campesinos y lo rural? ¿Es posible imaginar hoy procesos educativos en áreas rurales fuera de la lógica del desarrollo?

Sin pretender agotar las reflexiones que pueden motivar estas preguntas, el artículo que presentamos busca problematizar dos aspectos: de una parte, cómo ciertas representaciones sobre lo rural y sobre los y las campesinas, asociadas a la lógica del desarrollo, se vuelven dominantes y configuran de manera incuestionable los procesos educativos a los que dichos sujetos deben acceder; de otra, cómo desde las organizaciones campesinas se comienzan a visibilizar formas distintas de pensar y agenciar experiencias educativas y formativas en las zonas rurales.

Para ello, retomaremos los avances parciales de la investigación: “*Procesos de formación política y constitución de sujetos sociales en la Asociación*

Campesina del Valle del Río Cimitarra”¹, precisamente porque consideramos que en la persistencia de estas organizaciones (sus saberes, formas organizativas y de lucha, referentes de memoria e identidades colectivas), se constituyen sujetos producidos en la dinámica de resistencia-adaptación a las lógicas de la mercantilización de lo rural, en donde los procesos educativos y formativos que implementan, no sólo ponen en cuestión la naturalizada relación educación-desarrollo rural, sino que además, posicionan otras maneras de entender al campesinado, su vínculo con el territorio y sus sentidos de vida.

Desde estos presupuestos, dividimos el escrito en dos partes: en la primera analizamos las construcciones conceptuales de organismos internacionales como la FAO y la UNESCO que van configurando históricamente la lógica del desarrollo rural, evidenciando las representaciones de ruralidad y de campesino presentes en dicha constitución y la forma como se van articulando los procesos educativos. En la segunda parte, presentamos algunas reflexiones sobre la formación en organizaciones sociales, agenciadas por la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (en adelante ACVC), que nos permiten visibilizar la manera cómo estas organizaciones se ven producidas por las elaboraciones procedentes de las políticas del desarrollo rural, pero a su vez hacen emerger otras miradas sobre la ruralidad, la organización campesina y sus posibilidades formativas.

“Producir o perecer”: las relaciones entre educación, desarrollo rural y capital humano

Partimos de entender el desarrollo, de acuerdo con Arturo Escobar (1996: 14) como un régimen de representación, surgido durante la segunda posguerra, que ha moldeado las concepciones de realidad y acción social de los países que desde entonces se conocen como subdesarrollados. Cómo régimen de representación, el desarrollo se reconoce como una experiencia histórica que da origen a un dominio de pensamiento y acción susceptible de analizarse desde tres ejes mutuamente relacionados: las formas de conocimiento que a él se refieren, el sistema de poder que regula su práctica y las formas de subjetividad fomentadas por este discurso, mediante las cuales las personas llegan a reconocerse como desarrolladas o subdesarrolladas. De esta forma, los

1. Investigación avalada y financiada por la División de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - DGP - CIUP - inscrita en la línea de investigación: “Memoria, identidad y constitución de sujetos” del departamento de Ciencias Sociales de la UPN, y en la cual participamos como investigadora principal y coinvestigador.

regímenes de representación pueden analizarse como lugares de encuentro en los cuales las identidades se construyen, pero también donde se origina, simboliza y maneja la violencia (1996: 31).

Entonces, cuando hablamos de “desarrollo rural”, nos referimos tanto a una forma de producción de conocimiento, una estrategia de intervención y una construcción geopolítica de producción de subjetividad, orientadas a la comprensión /intervención de las áreas rurales ubicadas en el “tercer mundo”. Estas estrategias son constitutivas de las políticas del desarrollo, las cuales surgieron durante la década del 40, cuando organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional empezaron a nombrar las regiones de Asia, África y América Latina como regiones necesitadas de intervención por el “mundo avanzado”².

En esta categorización se reconoció que, dentro del mundo subdesarrollado, las áreas rurales eran las más atrasadas económicamente, dispersas espacialmente, inestables políticamente, poco productivas y que requerían de una “reforma agraria”. Esta lectura sobre lo rural justificó el diseño de políticas focalizadas en la modernización y la expansión de la frontera agrícola. Así, durante las décadas de 1950 y 1960 fue hegemónico el proyecto de “revolución verde” que asoció el desarrollo rural con las explotaciones agrícolas de monocultivo en gran escala, apoyadas por una inversión estatal masiva financiada por los préstamos del Banco Mundial (BM), los cuales estaban dirigidos a la construcción de infraestructura física que permitiera realizar los objetivos mencionados. En este momento, instancias como la Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura (FAO) condicionaron el desarrollo rural a los intereses de las grandes transnacionales de la agroindustria y las políticas de los organismos internacionales.

Al comenzar la década de 1970, las promesas de la Revolución Verde evidenciaron su agotamiento, y las políticas de las agencias internacionales como el BM y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) reorientaron su estrategia hacia el “Desarrollo Rural Integrado” (DRI)³. Con esta estrategia se buscó estimular, por medio de créditos y de facilidades para la comercialización,

2. El concepto de Desarrollo Económico aparece como una subdisciplina académica en los años cincuenta, pero el concepto de Desarrollo Rural surge como campo independiente del Desarrollo Económico en la década de los setenta. Se configura no sólo como disciplina académica sino como línea de investigación y como fuente de generación de políticas estratégicas específicas para el medio rural. (Ceña, 1993).

3. Es importante señalar que el DRI en Colombia formaba parte del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición - PAN - (1975) cuyo objetivo era disminuir la desnutrición proteínico-calórica de poblaciones objetivo (mujeres embarazadas, madres lactantes, y niños menores de cinco años) y contribuir en la reducción de la mortalidad infantil y de la morbilidad en general.

a los “pequeños y medianos agricultores” para que se tecnificaran y aumentaran su producción. En el caso específico de Colombia surgieron instituciones como el Instituto Colombiano Agropecuario –ICA–, que dirigieron una parte de sus actividades hacia la modernización del sector agrícola de subsistencia, beneficiando a aquellos campesinos que tenían mejores ventajas comparativas sobre los demás (mejores tierras, proximidad a fuentes de agua o carreteras, etc.), marginando a los más pobres y agudizando la polarización existente en el campo.

En este proceso, se capacitó a los campesinos seleccionados dentro de la estrategia DRI en el “manejo integral de fincas”, con el fin de garantizar una comprensión de las técnicas organizacionales y empresariales necesarias para aplicar el enfoque integrado. La implementación de esta experiencia, junto con un conjunto de estrategias de producción, programas sociales y de infraestructura, configuró una representación economicista de los sujetos campesinos, al visibilizarlos como “clientes” susceptibles de potenciarse para la producción, a través de estrategias concretas de inversión. Esta *construcción social*⁴ del sujeto campesino fue posible por varias razones mutuamente implicadas:

- La instauración de un conjunto de programas bien coordinados e integrados que lograron transformar a los campesinos en “pequeños empresarios racionales”, desconociendo sus formas de ver y saber, y las maneras como leían y resolvían sus propias dificultades;
- Una lectura del problema desde la política estatal que no incluyó nunca una reestructuración sobre la propiedad y el acceso a la tierra, demanda que venían planteando desde la década del 70 varias organizaciones campesinas en el país;
- La naturalización de la estrategia DRI, que hacía aparecer el desarrollo rural como la única opción posible. Así, la forma como era leído el problema agrario desde las políticas del desarrollo, las decisiones sobre quiénes y cómo participaban de los programas y qué resultados debería arrojar, se asumieron por “clientes” y “agentes” como “lo que había que hacer” (Escobar 1996: 236).
- La progresiva despolitización de las estrategias de desarrollo rural y la descaracterización de la problemática rural, sometiendo las soluciones de los problemas agrarios a las políticas de ajuste estructural (en las cuales las soluciones se encuentran en los espacios políticos del mercado)

4. Según Escobar (1996: 207), al decir socialmente construidos, se hace referencia a que la relación entre el campesino (cliente) y el agente (planificador, investigador, experto en desarrollo) se estructura mediante mecanismos burocráticos y textuales que anteceden a la interacción.

y subordinando a los movimientos campesinos a una única salida: la del capital⁵.

Esta lógica se acentuó durante la presidencia de Robert McNamara⁶ en el Banco Mundial (1968-1981), quien introdujo el lema de “combatir la pobreza” con el crecimiento exponencial de los créditos al desarrollo rural y la agricultura. Se consolidaron entonces las primeras propuestas de educación para el desarrollo rural⁷, a partir del aprendizaje de técnicas agrícolas, haciendo la distinción entre programas educativos rurales⁸, referidos a los procesos de reestructuración curricular que favorecieran la adquisición de competencias agrícolas, y la educación rural, relacionada con el acceso a la educación básica primaria en las escuelas rurales.

En el marco de estas propuestas, en diferentes países del “tercer mundo”, incluyendo a Colombia, se diseñan programas escolares como huertas y cultivos integrados al currículo de la educación primaria, al tiempo que se incrementan los proyectos de alfabetización de adultos y la difusión de programas educativos por medios radiales y de televisión (Atchoarena y Gasperini 2004: 74).

En la década de 1980, los organismos internacionales incorporaron a la noción de desarrollo rural los enfoques participativos⁹ y de equidad de género para configurar la noción de “Desarrollo Rural Sostenible”, el cual se encontraba articulado a la lucha contra la pobreza y el hambre. Para el caso de América Latina, la adopción de esta nueva manera de entender el desarrollo ha ido de la mano de los procesos de descentralización político-administrativa, que en el terreno de la educación rural dio paso a la incorporación de propuestas etnoeducativas, y enfoques interculturales, que cobrarán importancia al finalizar el siglo XX, especialmente para poblaciones étnicas.

5. Sobre esta reflexión véase: Grupo de trabajo desarrollo rural. Proyecto “Movimientos campesinos y agronegocio en América Latina y Caribe” Informe Científico. Enero del 2005 a junio del 2006. http://www.clacso.org.ar/difusion/secciones/programa-regional-de-grupos-de-trabajo/descargables/relatorio-gtdr-06_2006_traduccion-castellano.doc.

6. Ex directivo de la Ford Motor Company y ex Secretario de Estado durante la Guerra de Vietnam, se ganó una fama mundial con su política de intensificación de este conflicto. Recompensado con el cargo de Presidente del Banco Mundial, fue el artífice de un gran incremento, tanto en el número como en el monto, de las operaciones de esta institución.

7. Lo que no niega la existencia de programas y proyectos de educación en nutrición y salud que venían adelantándose en Colombia, desde años anteriores, en el marco de planes de erradicación de la desnutrición como el PAN.

8. Distinción realizada en el marco de un seminario sobre educación rural organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE) de la UNESCO en 1975.

9. Es importante señalar que esta participación ha sido entendida como un problema burocrático que los programas debían resolver. La toma de decisiones y el control de los recursos permanecieron en el nivel nacional, convirtiendo en insignificante la participación local. De hecho, la retórica de la participación debe tomarse como una contrapropuesta ante la creciente movilización campesina.

Hasta este punto, la lectura que sigue predominando dentro de las políticas del desarrollo rural reconoce que los pobres del campo son pobres porque no saben producir, administrar sus parcelas, comercializar sus productos y agregar valor de manera competente, productiva y eficaz; mirada que no considere la posibilidad de que es el exceso de interacción con el sector moderno el origen de los problemas de los campesinos (Escobar 1996: 309). De hecho, en esta perspectiva se integra, a la ya constituida lectura economicista del campesino, la concepción de sujeto necesitado de ayuda externa; representación que de plano desconoce sus posibilidades como actor social.

Según Mendes Pereira (2004) desde la década de 1990¹⁰ se pone en juego una nueva lógica del desarrollo rural, guiada por el discurso hegemónico del Banco Mundial sobre la formulación de la política agraria de los Estados nacionales, con un doble objetivo: por un lado, mercantilizar el acceso a la tierra, por medio del libre flujo de fuerza de trabajo en el campo, el estímulo a la inversión privada en la economía rural y la integración subordinada de parcelas puntuales del campesinado al circuito agroindustrial; por otro, aliviar de manera localizada la pobreza rural, especialmente en situaciones donde las tensiones sociales del campo puedan generar niveles “peligrosos” para la seguridad del capital privado y/o la estabilidad del orden político vigente.

Es en este doble objetivo que se pueden analizar las reelaboraciones realizadas por la FAO y la UNESCO durante los últimos años, en donde se complejiza la relación ruralidad–educación, sin abandonar la matriz original que considera a las zonas rurales como escenarios empobrecidos y poco productivos frente a las nuevas dinámicas del mundo global¹¹. En esta relación se incluyen dos nuevos elementos: la vulnerabilidad y la subsistencia. La vulnerabilidad está relacionada con las circunstancias de afectación por pandemias, conflictos armados o ausencia de políticas sociales a las que se ven expuestas las poblaciones habitantes de estas áreas. La subsistencia está vinculada con

10. A partir de la década de 1990 las políticas de liberalización de los mercados y la reducción del rol y el tamaño de las instituciones estatales han tenido como consecuencia la concentración cada vez mayor de la comercialización en manos privadas y la disminución del financiamiento, de la investigación, de la asistencia técnica y del crédito dirigidos hacia los pequeños productores agrícolas, quienes no tienen los medios financieros para continuar invirtiendo y se ven poco a poco endeudados, desplazados o absorbidos por las empresas agrícolas o agroindustriales.

11. Por ejemplo, según los últimos análisis de estas instancias internacionales (Atchoarena y Gsperini, 2004), las zonas rurales se definen desde los siguientes rasgos: un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan sólo una pequeña parte del paisaje; un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos; un asentamiento de baja densidad poblacional (entre 5.000 y 10.000 personas); un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas; disponibilidad de tierra a un costo relativamente bajo; un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura; un lugar donde predomina la pobreza (2004: 38).

las posibilidades de mejorar las condiciones de vida en actividades productivas no solamente agrícolas (2004: 47).

Los modelos de desarrollo y los discursos del desarrollo que se generan sobre zonas rurales como el Magdalena Medio colombiano, parten del supuesto de la inviabilidad de las formas de vida campesina que se tejen por fuera de las dinámicas del mercado competitivo: “Para el campesinado, la principal razón de ser campesino es poseer tierra; él la concibe como hábitat y no sólo como medio de producción. En este sentido, las relaciones de tenencia precarias (ocupante sin título, poseedor, aparcerero, agregado), el riesgo de desplazamiento forzado, las dinámicas económicas que lo presionan a perder sus tierras, el conflicto armado y los cultivos de uso ilícito, son todos ellos factores de vulnerabilidad de su derecho a permanecer en su tierra y en el territorio y de hacer una ocupación productiva de las mismas. Adicionalmente, la precariedad de sus posesiones de tierra le niegan ejercer soberanía sobre el territorio que ocupa y le impiden mejorar sus condiciones de vida a través de procesos productivos, especialmente cuando éstos son apoyados por la institucionalidad pública y privada. Cuando existe precariedad en las relaciones de tenencia o es insuficiente la tierra, ningún proyecto productivo se torna sostenible” (Conpes 2007: 8).

Entonces, si las áreas rurales continúan asociándose con la pobreza, y los campesinos, aunque incluidos en la lógica burocrática de la participación, siguen siendo leídos como sujetos carentes, desde las políticas del desarrollo es necesaria una nueva estrategia formativa que desplaze el concepto de educación rural hacia el de “educación para la transformación rural”¹², la cual sugiere que los propósitos educativos “deben contribuir al desarrollo y bienestar rural: seguridad alimentaria, salud, empleo, protección ambiental, gestión de recursos naturales” (Atchoarena y Gasperini 2004: 84).

Según la FAO y la UNESCO, para afrontar este desafío en los nuevos enfoques de educación rural, se debe incluir la noción de capital social y capital humano, entendidos como el conjunto de recursos cognoscitivos y los relativos a la identidad, que posibilitan a las comunidades rurales combinar sus historias con las competencias productivas (2004: 290). Esta estrategia resulta útil frente a nuevos contextos rurales, atravesados por los procesos de diversificación de los mercados rurales, y disminuyen el peso de las actividades exclusivamente agrícolas hacia otras dinámicas económicas con las que se relacionan sus habitantes; de allí que se invite a los campesinos a agregar valor a su producción, por ejemplo, a partir de la ejecución de proyectos de ecoturismo.

12. En esta estrategia se distingue entre educación y formación. Por la primera se entienden los procesos educativos formales (educación básica) y por la segunda la educación no formal en diversas modalidades: formación para el trabajo, de adultos, con enfoque de género, etc.

En Colombia, como ya se ha mencionado, las políticas de educación para el desarrollo rural se han orientado desde los parámetros sugeridos por los organismos internacionales; sin embargo, los postulados claves de la propuesta FAO-UNESCO que reconocen la impronta de generar escenarios de participación, se han dejado de lado, centrándose esencialmente en el fomento de la productividad y en estrategias para la disminución de la pobreza, en el supuesto de que éstas reducirían la condición de vulnerabilidad de las y los campesinos frente al conflicto armado.

En el país, las políticas gubernamentales que definen las propuestas educativas para las zonas rurales se han orientado básicamente hacia la mercantilización y el libre comercio¹³. Por ejemplo, el Proyecto de Educación Rural (PER) impulsado desde 1996 propone la ampliación de la cobertura y la promoción de la calidad de la educación rural, fortaleciendo la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promoviendo procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generando políticas para la educación técnica rural (Perfetti, 2003:192). Las experiencias educativas que se han consolidado y difundido en el ámbito de la educación básica rural en Colombia, tienen como propósito vincular al estudiante campesino con la producción, a partir de la promoción de proyectos agrícolas, pecuarios o ambientales en propuestas escolarizadas y no escolarizadas¹⁴.

Recientemente, tanto el Ministerio de Educación Nacional como el Ministerio de Agricultura han concertado el diseño de estrategias para el desarrollo del capital humano como núcleo de la educación rural, como parte del proceso de inserción competitiva de la agricultura colombiana en el mercado mundial. En el Foro Revolución Educativa en el Campo realizado en julio de 2008, el ministro de Agricultura y Desarrollo Rural, Andrés Felipe Arias, sustentó que las respuestas a las exigencias del mundo son el capital físico y el capital humano, siendo este último “Este capital humano nos sugiere la condición necesaria que debemos construir para poder competir”. Una de las metas de la Revolución Educativa en el campo, establecidas en el citado Foro plantea: “Lograr que el sistema de educación desarrolle en los estudiantes las competencias adecuadas para enfrentar los retos del desarrollo. Este proceso debe estar enmarcado en la política de competitividad del país”.

13. Tal y como se señala en el proyecto gubernamental “Agro, Ingreso Seguro”, la estrategia de desarrollo rural “tiene dos objetivos: primero, mejorar la productividad y competitividad del sector agropecuario, y segundo, fortalecer los ingresos de los productores de los cultivos sensibles dentro de los tratados internacionales que Colombia ha firmado y que espera poner en marcha en los próximos meses”, Agro, Ingreso Seguro: para que el campo sea más competitivo. http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/sne/2006/diciembre/13/01132006.htm.

14. Véase: Cuadro de modelos educativos que promueve el PER. En: Mauricio Perfetti (2003): “Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Colombia”, en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf.

Con este panorama, nos interesa evidenciar cómo el desarrollo rural es un conjunto de políticas que “intentan manejar y transformar la manera en que se concibe y organiza la vida en el campo” (Escobar 1996: 279). Las estrategias para el desarrollo rural tienden a homogenizar la de por sí heterogénea realidad campesina, al pretender incluir dentro de una única lectura y racionalidad, la de pequeño o mediano productor, a los habitantes de las zonas rurales, buscando impedir cualquier experiencia que intente constituirse por fuera de la economía de mercado. Igualmente, los programas y proyectos que regulan problemas como la salud, la nutrición, la planificación familiar, la educación, no sólo introducen determinadas concepciones sobre el cuerpo, el alimento, la formación, sino que contribuyen a un ordenamiento particular de la sociedad misma. La relación naturalizada que asocia desarrollo con educación rural genera programas que en buena medida desconocen total o parcialmente las condiciones socio-históricas de los escenarios en los cuales se propone dicha articulación.

Desde luego, no pretendemos con este análisis desconocer experiencias y programas educativos agenciados por universidades, organizaciones de la sociedad civil y las propias organizaciones campesinas, que buscan desmarcarse de estas políticas, sino evidenciar tal y como lo señala Escobar (279) que por encima de los objetivos económicos, el estilo de desarrollo rural agenciado por el Banco Mundial, la FAO, y las políticas gubernamentales, lo que busca es una reconversión radical de la vida rural. Por ello, podríamos preguntarnos: ¿De qué maneras participan los y las campesinas en las políticas que regulan y ordenan sus formas de vida? O para volver a una reflexión inicial: ¿Mediante qué estrategias y desde qué sentidos, algunas experiencias asociativas campesinas imaginan y generan procesos de formación en áreas rurales, en resistencia-reelaboración a la lógica del desarrollo?

Conocimientos otros: Experiencias de formación en resistencia-reelaboración a las lógicas del desarrollo

Como señalábamos al inicio de este artículo, la investigación adelantada con integrantes de la ACVC nos ha permitido comprender que esta organización recoge la tradición de movilización social campesina del Magdalena Medio, de las décadas de 1980 y 1990. Como asociación surge en 1996, luego de las marchas campesinas que reclamaron del gobierno de Ernesto Samper (1994–1998) un modelo de reforma agraria concertado con los campesinos y la autonomía sobre los territorios, mediante la conformación de zonas de reserva campesina. Desde entonces, la ACVC¹⁵ viene desarrollando propuestas para la seguridad alimentaria, programas de derechos humanos, convenios con organismos de la comunidad internacional para la sustitución de cultivos

ilícitos y la conformación con otras organizaciones campesinas e indígenas del país, de la Universidad Campesina¹⁶.

Acudimos a una experiencia particular como la ACVC, porque tomamos distancia de las representaciones que homogenizan a las y los pobladores rurales, que los construyen externamente como sujetos carentes, a quienes hay que ayudar (administrar). En el intercambio que hasta el momento hemos entablado, encontramos que esta organización campesina genera discursos, relaciones y proyectos que entran en resistencia –reelaboración de las políticas de desarrollo rural.

Por ejemplo, manifiestan que la región del Magdalena Medio no puede ser estudiada exclusivamente como escenario de violencia política y sus habitantes pensados solamente como población receptora de programas. En razón a ello, rediscuten la idea del desarrollo y proponen un proyecto político y cultural regional, que no puede ser impuesto desde los tradicionales centros de poder o asimilarse como “el buen regalo de las agencias de desarrollo capitalista [...] se trata de proponer para el Magdalena Medio un modelo de desarrollo que consiga una mejor armonía entre la naturaleza y la población y entre las dimensiones política, económica y ambiental. Se trata de revalorizar y asumir como imperativo ético el respeto por toda vida humana y no humana. Se trata, en última instancia, de un desarrollo donde las comunidades locales puedan compartir sus beneficios” (ACVC, 2004).

Para hacer posible la consolidación de este proyecto, encuentran en la organización una posibilidad de condensar experiencia social, que articula identidades, memorias colectivas, apuestas de futuro, para reclamar como sujetos su participación en las decisiones sobre sus formas de vida y sobre la región: “El fortalecimiento de las organizaciones sociales, tanto en las áreas rurales como urbanas, tiene como horizonte crear o aumentar la capacidad y autonomía de las mismas para orientar, planificar, gestionar, ejecutar y hacer seguimiento de sus procesos de desarrollo. [...] Las funciones de las organizaciones sociales se expresan en términos de capacidad política, esto es, de interlocución, confrontación y negociación frente al Estado. Este aspecto organizativo y político

15. Esta organización agrupa las juntas de acción comunal de 4 municipios del Magdalena Medio: Remedios y Segovia (Antioquia) y San Pablo y Cantagallo, (Bolívar), las cuales están organizadas en tres seccionales: Nordeste antioqueño, Centro y sur de Bolívar. En la estructura interna de cada seccional es posible distinguir una junta directiva conformada por los líderes de la organización y sus asociados que son los habitantes de la región.

16. Véase: AAVV. *Revista la Marcha*. Publicación de la ACVC, 2005 – 2006 y Becerra, Silvia (2005): *Convicción, esperanza y trabajo. La experiencia de una comunidad en resistencia: el caso de la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (ACVC)*. Monografía para optar al título de politóloga, sin publicar.

lo encontramos en las comunidades del Magdalena Medio movilizadas en reclamo de sus intereses y derechos, ya sea económicos, culturales, sociales, en fin, el amplio espectro de su proyecto de vida” (ACVC, 2004).

De esta forma, algunas organizaciones campesinas como la ACVC empiezan a cuestionar el lugar economicista en el que fueron colocados por los discursos del desarrollo y más que usuarios rurales de los servicios estatales o productores y clientes del mercado, se producen a partir de nuevos horizontes de esperanza, con demandas por la defensa del territorio y la identidad, articulando nuevos discursos relacionados con temas como el ambiente, el género y la cultura. De acuerdo con Boaventura (2003:36) “Es este ‘realismo utópico’ que preside las iniciativas de los grupos oprimidos que, en un mundo donde parecen haber desaparecido las alternativas, se van construyendo, un poco por todas partes, alternativas que tornan posible una vida digna y decente”.

Desde esta perspectiva, avanzar en la discusión sobre educación rural nos implica poner en sospecha aquellos programas que sobre la retórica de sacar de la pobreza a los campesinos, reducen lo educativo al aprendizaje de competencias productivas para la integración eficiente de las y los sujetos campesinos a un único horizonte de sentido: el mercado. Esto además conlleva a analizar que la escuela rural y los programas de asistencia técnica no son los únicos escenarios posibles para dinamizar la complejidad y heterogeneidad de las áreas rurales y sus habitantes.

Experiencias como la ACVC sugieren que existen *conocimientos otros* en las organizaciones, por cuanto ocurren dinámicas que no necesariamente se enmarcan en esquemas escolarizados o planes diseñados externamente, sino que surgen de la interacción cotidiana y las relaciones afectivas en donde se producen y reproducen valores, actitudes y capacidades coherentes con los propósitos y campos de acción de las organizaciones (Barragán, Mendoza; Torres; 2006: 18).

Nos referimos a la existencia de conocimientos otros, en organizaciones como la ACVC, en tanto consideran importante la formación y reflexión colectiva, por lo menos sobre dos preocupaciones, de una parte temáticas relacionadas con: derechos humanos y derecho internacional humanitario, ética política, impactos regionales del neoliberalismo, análisis de problemas locales y regionales, pensamiento crítico latinoamericano, perspectivas de lucha en los movimientos populares, debate acerca del trabajo de género y la cultura e historia de la ACVC; lo que les permite posicionarse en diferentes escenarios políticos, académicos y sociales en los que participan como organización. De otra parte, recuperar saberes culturales: sobre plantas medicinales, semillas y abonos, usos no convencionales de especies animales y vegetales, técnicas

de cacería no predatoria, entre otros; que les posibilita hacer cotidiana su propuesta de vida digna.

Una de las experiencias que en buena medida sintetiza esta apuesta de formación es la Universidad Campesina o Universidad de la Resistencia, que es caracterizada de la siguiente manera: “La Universidad Campesina es móvil, no tiene aulas (su metodología es teórico-práctica), en lugar de profesores, tiene “facilitadores” que trabajan ad honorem; y tampoco gradúa a sus alumnos, pues nunca se termina el aprendizaje. (Tiene “materias” como) seguridad y soberanía alimentaria, que busca incrementar la capacidad de las comunidades para autoabastecerse produciendo en sus tierras todo lo necesario para alimentarse, particularmente para que las acciones de los actores armados no se traduzcan en hambre de sus familias; pero también frente a la galopante pobreza y marginalidad de sus regiones”. Otros temas son la educación y lo jurídico y político. “En lo político cada comunidad tiene experiencias diversas pero algunas “banderas” los unen. Por ejemplo, todos se oponen al Tratado de Libre Comercio, en particular a lo que tiene que ver con patentes y la protección de la biodiversidad [...] Así, la universidad pretende demostrar que la resistencia es un asunto de la vida cotidiana, y que implica que quienes se comprometen con ella, desarrollen un estilo de vida, y unas ingeniosas formas de organización social” (Agencia de Prensa Rural, 2004).

Estas y otras prácticas hacen que los y las campesinas de la ACVC se reconozcan como sujetos sociales que establecen vínculos con otras organizaciones e instancias nacionales e internacionales, lo que les permite no ser hablados sino hablar con otros.

De esta forma podemos concluir que, si bien los campesinos han sido producidos por el régimen de representación del desarrollo rural, la resistencia-ree-laboración que ocurre en sus organizaciones, a través de procesos formativos como los anteriormente señalados, posicionan un proyecto político y social propio que está subvirtiendo las maneras únicas de organizar la vida social en el campo, visibilizando que “otros mundos son posibles”.

Bibliografía

AGENCIA DE PRENSA RURAL (2004): Una nueva esperanza desde la Universidad de la Resistencia. <http://www.prensarural.org/recorre20040726.htm>
AGRO, INGRESO SEGURO: Para que el campo sea más competitivo. http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/sne/2006/diciembre/13/01132006.htm.

- ASOCIACIÓN CAMPESINA DEL VALLE DEL RÍO CIMITARRA (2004): “El conflicto y el desarrollo regional en el Magdalena Medio colombiano”. Ponencia presentada por la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra el 21 de Octubre en el foro Oriente: Política y Desarrollo organizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la Ciudad de Sogamoso, Boyacá.
- ATCHOARENA, David y GASPERINI, Lavinia (comp.) (2004): *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Estudio conjunto realizado por la FAO y la UNESCO. FAO, Roma.
- BARRAGÁN, Disney; MENDOZA, Constanza; TORRES, Alfonso (2006): “Aquí todo es educativo”. Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. En: *Revista Folios*, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, N°23.
- CEÑA, Felisa (1993): “El desarrollo rural en sentido amplio”. En: Ramos R. Eduardo y Pedro Caldente y del Pozo. *El desarrollo rural andaluz a las puertas del siglo XXI*. Congresos y Jornadas. No. 32 / 93. Dirección General de Investigación, Tecnología y Formación Agroalimentaria y Pesquera. Consejería de Agricultura y Pesca. Junta de Andalucía.
- EQUIPO TÉCNICO DEL CONPES REGIONAL. *Políticas y estrategias para el desarrollo Regional del Magdalena Medio*. Documento Borrador para Discusión. Enero 2007. <http://www.cer.org.co/doconpes.pdf>.
- ESCOBAR, Arturo (1996): *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Norma. Bogotá.
- GRUPO DE TRABAJO DESARROLLO RURAL: Proyecto “Movimientos campesinos y agronegocio en América Latina y Caribe” Informe Científico. Enero del 2005 a junio del 2006. http://www.clacso.org.ar/difusion/secciones/programa-regional-de-grupos-de-trabajo/descargables/relatorio-gtdr-06_2006_traduccion-castellano.doc.
- MENDES PEREIRA João Márcio (2004): “La política agraria contemporánea del Banco Mundial: objetivos, lógica y líneas de acción”. <http://www.icarrd.org/en/proposals/pagrariaBM.pdf>
- PÉREZ CORREA, Edelmira y FARAH QUIJANO María Adelaida: “Los Modelos de Desarrollo y las Funciones del Medio Rural en Colombia”. *Cuadernos de Desarrollo Rural*. No. 49. Bogotá.
- PERFETTI, Mauricio (2003): Estudio sobre la Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Capítulo dedicado a Colombia, “Estudio Sobre la Educación para la Población Rural en Colombia”. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- SOSA SANTOS, Boaventura de (2003): *Crítica de la razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Ed. Desclee de Brower. Bilbao.