
LOS SABERES CAMPESINOS: IMPLICACIONES PARA UNA EDUCACIÓN RURAL

Jesús Núñez
(UPEL-IPRGR)
jesus57@cantv.net

RESUMEN

En esta investigación se planteó como objetivo central reconstruir la dinámica y tipología de los saberes de los campesinos tachirenses en distintos contextos espacio-ambientales, como acervo cultural de las comunidades rurales y base esencial para redefinir los procesos educativos en la formación de los campesinos, desde una visión antropológico-cultural y dentro del marco de la nueva ruralidad. Se enmarca en el enfoque cualitativo utilizando los métodos fenomenológico y hermenéutico en tres escenarios rurales, culturales y ambientales (páramo, montaña y piedemonte) del Estado Táchira y en tres generaciones de campesinos (ancianos, adultos y jóvenes). Los hallazgos permitieron recrear, reconstruir y revalorizar los saberes campesinos subjetivos y objetivados en las prácticas cotidianas en los planos inter e intrageneracional. Este análisis permitió precisar ocho (8) categorías integradoras, y sus conceptos emergentes correspondientes, las cuales coadyuvaron a sentar las bases para una Pedagogía de los Saberes Campesinos que, desde la reconstitución de los conocimientos locales, incida en la búsqueda de una educación rural con mayor pertinencia social y cultural.

Palabras clave: saberes campesinos; pedagogía de los saberes campesinos.

PEASANT KNOWLEDGE: IMPLICATIONS FOR A RURAL EDUCATION

ABSTRACT

The main purpose of this research was the reconstruction of the dynamics and typology of the peasants knowledge in the state of Táchira in different spaces and environments contexts, both as cultural inheritance of rural communities and as an essential basis for the definition of the educational process in the upbringing of the peasants, as seen from an anthropological and cultural points of view, and inserted in the framework of a new rurality. We used the phenomenological and hermeneutic methods in three different rural, cultural and environmental scenarios -páramo, mountain and foothills- in the Táchira state and in three different peasant generations -senior, adults and youngsters. That allowed us to recreate, reconstruct and reevaluate the subjective peasant knowledge and objectively in their inter and intra generational daily practices. This analysis allowed us to determine eight integrative categories and their corresponding emerging concepts which helped us to set the basis for our *Pedagogía de los saberes campesinos* (Pedagogy of the peasant knowledge) that, after the reconstitution of the local knowledge, will have consequences in the searching of rural education with a better social and cultural pertinence.

Key words: peasant knowledge; pedagogy of the peasant knowledge.

Introducción

En Venezuela, como en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación rural se convirtió en un medio eficiente de reproducción de la sociedad urbana. El proyecto de la modernidad, en este sentido, ha cumplido su cometido: llegar hasta los más apartados lugares de la población y de los territorios. La escuela, como repetidora social y cultural y las políticas agrícolas de los gobiernos, promotores del desarrollo, han sido los vehículos más expeditos hacia la transformación de lo rural tradicional a lo moderno, desencadenando con ello profundos procesos de transculturización de los campesinos.

Hoy en día hablar de escuela rural y de campesino resulta complejo y difícil de definir por las múltiples externalidades que han intervenido y desdibujado los conceptos. Primero, el mercantilismo, luego la modernización y ahora la globalización, representan fuertes corrientes que penetraron los tejidos sociales rurales y han modificado sus modos de pensar, sentir y actuar. Pero, en esta crisis del cruce de los tiempos es imprescindible detenerse en la frenética carrera y repensar, reconstruir, voltear la mirada a lo dejado atrás para volver a encontrar sentido y significados a la vida, especialmente cuando ésta se encuentra amenazada por las acciones humanas. Este es el espíritu que motiva la investigación sobre los saberes campesinos, como posibilidad de reencuentro y búsqueda de una educación rural más auténtica, cercana y válida para sus actores sociales.

La premisa de partida del estudio se fundamenta en los enormes riesgos de erosión cultural de los grupos sociales campesinos tachirenses, en sus núcleos raigales del saber, por la imposición del modelo occidental de desarrollo, que los impulsa a la pérdida de identidad cultural, migración a las ciudades, pobreza extrema y destrucción de la biodiversidad natural de sus ecosistemas. A tales efectos, se presenta en este artículo una síntesis de los aspectos más resaltantes de la investigación, haciendo énfasis en los constructos teóricos de apoyo, la metodología seguida, los hallazgos -dentro de una dimensión denominada los saberes en movimiento- y las implicaciones educativas del estudio.

Marco referencial

Como fundamentos teóricos de la investigación se plantean aspectos relacionados con lo rural, el hombre campesino, los saberes y la educación. Aunque existe una fuerte imbricación entre los contenidos antes mencionados, los mismos serán expuestos en forma separada a objeto de cumplir fines didácticos.

Lo rural

En el análisis de las sociedades campesinas es imprescindible revisar también el concepto de rural. Hoy esta definición no puede delimitarse con los mismos descriptores del siglo pasado. La crisis provocada por la modernización y la penetración de la globalización a finales del siglo XX trastocaron profundamente las estructuras de la sociedad. De productor de materias primas agrícolas y expulsor de mano de obra lo rural actualmente es redefinido, reconceptualizado y reconstruido.

La emergencia de nuevas expresiones de esta realidad rural -nuevas ruralidades- comenzó primero en Europa y Norteamérica y luego ha intervenido gradualmente en los países latinoamericanos (Hernández y Winter, 1999). Para este nuevo paradigma “en el mundo se está produciendo una **revalorización** de lo rural (Bejarano, 1998, referido por Muñoz, 2000), entendida no como la “vuelta a lo rural”, sino como un cambio de visión de lo rural” (Muñoz, *op. cit.* p.s/n). Este cambio de visión se desenvuelve, entre muchas razones estimulada en la manera como la cultura oriental concibe lo rural: **como una opción de vida**.

Asimismo, se engranan dinámicamente los procesos económicos (agrarios, agroindustriales y actividades innovadoras), el ambiente, la estructura social, las condicionantes socioculturales (multiethnicidades rurales) y las estructuras político-institucionales, en las que son relevantes nuevos movimientos y actores sociales como las mujeres, los jóvenes y los campesinos, junto a las organizaciones del gobierno (Banuett, 1999). Elementos inéditos surgen dentro de la ruralidad emergente caracterizados, según Linck (2001), por el nacimiento de

una nueva cultura de consumo (la cual privilegia el uso de productos orgánicos con sellos territoriales) y hábitos de vida, al voltear la mirada hacia las bellezas naturales; el crecimiento exagerado de las ciudades; el avance de las telecomunicaciones y las migraciones que han modificado el patrón de organización del territorio.

El mismo autor señala que las zonas rurales -como puentes integrados con lo urbano- prestan una multiplicidad de servicios a los habitantes de las ciudades. Sobre territorios antes utilizados exclusivamente en la agricultura coexisten desarrollos residenciales; pequeñas y medianas empresas; producciones agrícolas y agroindustriales; usos turísticos y recreativos; y áreas de preservación y valoración de los patrimonios paisajísticos, ambientales y culturales.

Dentro de todo ese movimiento producido en torno a la ruralidad, el centro de la esencia de ella se ha desplazado desde la agricultura, como actividad principal definitoria, hacia el territorio. Éste, según Echeverri, (1998, citado por López, 2000) “es hoy la expresión más clara de ruralidad. En él se construyen tejido social, institucionalidad, cadenas productivas y asentamientos humanos de diversa naturaleza y cultura” (p.s/n).

No obstante, esas promesas de re-editar lo rural encuentran un obstáculo muy grande en América Latina: **la pobreza**, que extingue no sólo a los campesinos, sino también a las grandes reservas de biodiversidad de los territorios ocupados por ellos. En tal sentido, se considera que uno de los primeros pasos que deben dar los países de la región es diseñar marcos institucionales participativos que desde abajo (desde las comunidades) tengan como prioridad la ejecución de programas sostenibles de recuperación de la calidad de vida -bienestar humano- de la población rural deprimida.

El hombre campesino

En un acercamiento a la noción del hombre campesino, desde los entornos personales, sociales y culturales, se dedicará un espacio suficiente para plantear algunas definiciones y caracterizaciones del

habitante rural, con miras a formarse una idea más clara del sujeto de estudio de la investigación.

En primer lugar, es perentorio señalar algunas definiciones presentes en la literatura especializada sobre quién es un campesino. Mendoza (1989) establece que **en América Latina, los estudios del campesinado han girado fundamentalmente sobre la permanencia o desaparición de esta clase social**. Estos trabajos -según el referido autor- a la vez, retoman las discusiones clásicas sobre la existencia de una racionalidad o lógica particular que determina su diferenciación (Chayanov, es uno de ellos) y otra corriente postula la disgregación del campesinado en clases sociales por el impacto del capitalismo o mercantilización de las relaciones socio-económicas.

Para la primera mitad del siglo XX la mayoría de los países latinoamericanos eran predominantemente agrarios, con centros urbanos que constituían ejes de actividad sobre los cuales giraba la vida económica, social y cultural de los habitantes aldeanos. Los sectores rurales estaban dedicados únicamente a la agricultura y ganadería, como actividades primarias con tendencia hacia la agroexportación y a la subsistencia familiar.

Fromm y Maccoby (1985) asumen en su publicación del carácter de los campesinos mexicanos que son “aquellos vecinos de un pueblo cuya ocupación principal es la agricultura, aunque también pueden trabajar como alfareros o pescadores” (p. 16). Ya para ese año la crisis económica que vivían la mayoría de los países latinoamericanos y el comienzo de la globalización hacían posible ver en el concepto que el campesino no solo debía dedicarse a la agricultura, como única actividad productiva, sino además comenzaban a emerger otras actividades no típicamente rurales como la alfarería, las microempresas campesinas, agroturismo, entre otras.

En el año 1994, Medina define al campesino como:

El individuo o sujeto que labora y vive en el campo, que trabaja la tierra con su familia y que representa una

cultura y un conjunto de valores concretos, produce para recrear la familia y la unidad de producción, generando excedentes para el mercado y quien practica una determinada racionalidad económica (p. 41).

En esta definición se aprecia una serie de elementos que ayudan a aprehender al campesino: constituye una condición obligatoria del ser campesino “laborar y vivir en el campo”; conformar un grupo social que construye y comparte una cultura; producir para recrear tanto a la familia como a su unidad de producción y practicar una determinada racionalidad económica, que necesariamente no se corresponde con la racionalidad económica moderna.

Ya en los inicios del siglo XXI, inmersos dentro de la globalización, la cual ha desdibujado y desterritorializado los lugares (Escobar, 2000), y ha redimensionado, por lo tanto, el concepto de ruralidad, es saludable recoger los elementos que aún persisten en las definiciones anteriores referidas al campesino, pero acopiar al mismo tiempo los nuevos aires globales que penetran a las culturas rurales. En tal sentido, a los efectos de la investigación se considera campesino a aquella persona que habita y trabaja, sola o con su familia, en un territorio rural dinámico, dentro de una cultura híbrida, en estrecha interrelación con los actores sociales del mundo globalizado en la provisión de alimentos frescos, productos agroindustriales y artesanales en pequeña escala y en la prestación de servicios ambientales al aprovechar los biodiversos recursos naturales y culturales de su entorno.

En la reconstrucción del concepto emergen elementos nuevos propios de los contextos sociohistóricos de la sociedad actual. Se asume que el territorio, como espacio geográfico, social, cultural y económico no está aislado, sino que se ha convertido en un espacio dinámico de complejas interrelaciones entre el campo y la ciudad (Linck, 2001). Igualmente, la cultura campesina -con fuerte raigambre autóctona- ha constituido una cultura híbrida (García Canclini, 1989) por la preservación, mezcla o sustitución con los saberes occidentales naturalizados por la modernización (Lander, 2000). Asimismo, la agricultura como actividad primaria y principal ha sido gradualmente desplazada y, en su lugar,

hacen vida complementaria otras actividades ligadas o no al proceso agrícola, entre ellas las artesanías (García Canclini, *op. cit.*), las agroindustrias y la prestación de servicios agroturísticos y ambientales a los residentes de las ciudades (Linck, *op. cit.*).

En este entretreído con los nuevos tiempos las culturas rurales andinas, entre ellas las venezolanas, exhiben según Ontiveros (1997) una identidad que se corresponde con la psicología del hombre de la montaña. Entre sus rasgos comunes menciona:

Introvertido, pragmático, perseverante, conciso y preciso en el hablar, asiduo al trabajo, dominio del medio, sabe esperar el momento oportuno para lograr sus objetivos, espíritu de sacrificio, da más importancia a la alimentación que a los lujos, tiende a la superación, conserva la identidad primaria del indígena (“arriba”-“abajo”), amantes de su aldea, de su terruño; disciplinado; altruista (p. 23).

A estos atributos personales se debe añadir su apego a las tradiciones y a imaginarios sociales (como simbolismos y representaciones raigales) que hacen vida en los contextos socioculturales donde se hallan inmersos. De manera general, al seguir al mismo autor, existe un fuerte arraigo del campesino andino a utilizar la farmacopea natural (plantas medicinales de su huerta) en el tratamiento de enfermedades de los humanos, animales y plantas. Asimismo, la mitología ocupa en la vida cotidiana un lugar nunca ignorado. El respeto por las lagunas (“encantamiento”), el arco iris, las ánimas, los muertos, el “mal de ojo”, el agua bendita, los pactos con el diablo, las fases de la luna, entre otros socio-simbolismos que forman parte de la tradición campesina nuestra.

Los saberes

En el abordaje teórico de los saberes se asume que los mismos, como procesos y productos de la creación humana, se encuentran insertos en la cultura de los pueblos. Por lo tanto, a los fines de obtener una visión de los procesos dentro de los cuales se forma el saber es pertinente, en

primer término, caracterizar los rasgos culturales donde se mueve el hombre campesino y posteriormente se profundizará en las referencias teóricas que permiten comprender la constitución del saber.

Como premisas básicas al estudio de la cultura se considera que “cada sociedad tiene una cultura, aunque sea simple, y cualquier ser humano es culto, en el sentido que participa de una cultura” (Linton, 1945, citado por Ember y Ember, 1997, p. 21); todo hombre vive y se completa en y por la cultura (Morin, 1999) y, por lo tanto, la “cultura es toda creación humana” (Freire, 1998, p. 106).

La relatividad en la comprensión de las culturas locales, desde una concepción de su dinámica interacción con los entornos socio-culturales y económicos donde se halla inmersa, **representa una privilegiada oportunidad para asumir la posibilidad de revalorizar las culturas nativas a los fines de reconstruir las costumbres, valores y creencias de los pueblos** latinoamericanos y enlazarlos, dentro de un enfoque de desarrollo humano sostenible, con los logros de la cultura occidental, hasta ahora dominante y arropadora de la cultura amerindia.

En la definición de cultura realizada por Morin (*op. cit.*), se observa al saber como el eje central del concepto. Se considera que el saber es una creación humana constituida en el seno de los grupos sociales que conforman culturas particulares. De manera general, éste se asocia con conocimiento. A los efectos de la investigación, el conocimiento es asumido como parte integrante del saber y del ser. Para apoyar estas afirmaciones es pertinente revisar algunas definiciones.

Müller y Halder (1986) describen el conocimiento como la “identificación de un objeto particular aprehendido sensiblemente con su significación general, y con la determinación de esta significación por medio de otros rasgos característicos generales” (p. 90), mientras que el saber significa:

El conocimiento basado no sólo en la constatación de la facticidad de un algo, sino en la visión clara de los fundamentos de su existencia y de su esencia, el saber, en

cuanto conocimiento del fundamento, es siempre a la vez un conocimiento de las conexiones de fundamentación (p. 383).

En tanto el conocimiento está referido a la identificación de los objetos y la significación de su apariencia, el saber tiene carácter de certeza y de evidencia basado en la esencia de ese conocimiento. Es un conocimiento profundo de las cosas o hechos de la realidad. Para el investigador, el saber está conformado simultáneamente por procesos de apropiación y construcción y por productos culturales que se manifiestan en las prácticas discursivas y objetivadas en el lenguaje. Las dos formas de constitución del saber son incorporadas individual y socialmente a través del aprendizaje, que constituye el dispositivo humano para la apropiación, reciclaje, transformación y transmisión de las culturas.

No obstante la naturalización o normalización de la cultura occidental en los territorios latinoamericanos, en los últimos años se deja oír un clamor que señala la crisis de la modernidad, y por lo tanto de sus saberes, ante la imposibilidad de atomizar la realidad, que hoy se muestra más compleja y más esquiva para comprenderla. En un escenario signado por la complejidad, Morin (*op.cit*) asevera que actualmente “hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p. 37).

Específicamente, uno de los grupos sociales tradicionales en Latinoamérica que aún conserva saberes ancestrales (mezclados con los saberes modernos) son los campesinos. En las culturas rurales se debe hacer especial énfasis para reactivar “las tradiciones indígenas y campesinas, en su saber y en sus técnicas, en su modo de tratar la naturaleza y de resolver comunitariamente los problemas sociales, un estilo de desarrollo menos degradado y dependiente” (Warman, 1990, referido por García Canclini, *op. cit.*, p. 232). Los conocimientos acumulados y recreados en el seno de las sociedades rurales constituyen un rico y complejo entramado de procesos, interacciones y estructuras; son conocimientos sistematizados -bajo otros parámetros

multidimensionales- y pueden, por consiguiente, abonar enormemente la formación de una nueva ciencia.

Con respecto al conocimiento local, Escobar (2000, en cita a Hobart, 1993 e Ingold, 1996) señala que el conocimiento local es una “actividad práctica, situada, construida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes” (p. 168). En el mismo, el conocimiento se forja por la construcción y reconstrucción de los procesos ligados a las experiencias de vida del sujeto. En tanto el saber campesino -inserto dentro del conocimiento local, común, “popular” o cotidiano- es un “conocimiento empírico, práctico, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales; aquel que ha permitido crear, trabajar e interpretar el mundo con los recursos de la naturaleza” (Fals Borda citado por Mendoza, 1995, p. 126). De acuerdo con la autora -Mendoza (*op. cit.*)- el saber campesino se construye en dos planos: uno concreto ligado a la experiencia práctica de la vida rural y el otro con niveles de abstracción fundamentado en símbolos y significados que dan explicación a hechos ubicados fuera de su mundo objetivo inmediato.

Los conocimientos, tanto los propios de las culturas autóctonas como los naturalizados por el modelo civilizatorio occidental, se mueven en el mundo de la cotidianidad y dentro de ellos subyacen códigos culturales que se crean y recrean dinámicamente, para garantizar el funcionamiento del hombre en lo interno y en sus relaciones contextuales. El proceso de orientación de las personas en ese mundo sigue el postulado de la adecuación propuesta por Pérez del Corral (1988) a través de la construcción de representaciones simbólicas “ante situaciones-tipo, que le permitirá la captación de sentido de la acción del otro y la adopción de patrones conductuales adecuados, según el cual debe ser comprensible y aceptado por los demás actores sociales” (p.s/n)

Desde una perspectiva científica intercultural son factibles las posibilidades de establecer interrelaciones y compartir saberes, con el debido respeto a la diversidad y a las diferencias, entre las culturas nativas y las universales para la construcción de nuevas teorías y nuevos métodos científicos. Ramírez (2001) considera que “muchos de

los saberes científicos de los pueblos originarios se están rescatando. Así, encontramos la medicina natural, (...) las taxonomías propias de las plantas, animales, seres bióticos y abióticos (y) se descubre un pensamiento cosmovisivo que contiene una propia racionalidad” (p. 7).

El avance en la aceptación de los planteamientos anteriores está supeditado a un proceso sistematizado de interacción social entre los actores locales (como depositarios de saberes) y los actores externos (con formación profesional-disciplinaria) para propiciar un “diálogo intercultural para el desarrollo sostenible” (Delgado, 1998, p. 2). Este trabajo, de mutuo esfuerzo intercultural, para la comprensión de una realidad compleja y multidimensional tiene alta viabilidad en la solución de los problemas de la pobreza y de los desequilibrios ambientales que afectan a la mayoría de los habitantes de las zonas rurales de Latinoamérica.

Sinergizar la sabiduría campesina con los conocimientos científicos tradicionales requiere desaprender para luego aprender sobre la base de sus fortalezas y de sus debilidades. La revalorización de los saberes campesinos pasa, necesariamente, por crear marcos institucionales compartidos a los fines de desarrollar metodologías adecuadas que permitan reconstruir integralmente la lógica de los procesos del mundo de la vida de los actores sociales (Sánchez, 1995). Desde ese marco institucional integrador de saberes se deben propiciar estrategias de formación profesional que abandonen el tratamiento atomizado de la realidad y recuperen la visión holística al interior de la cual operan los campesinos en la vida cotidiana. Para esto, la educación debe enseñar procesos integrales que permitan invertir la comprensión, generación, difusión y aplicación de tecnologías apropiadas. Bajo este enfoque, los profesionales relacionados con el sector rural deben impulsar la “promoción del conocimiento local entre los investigadores, políticos (...) y fundamentalmente promover los cambios en la educación formal en todos los niveles (...)” (Sánchez, 1995 citado por Delgado, *op. cit.*, p. 2).

La educación, como proceso vital en la transformación de las sociedades, ocupa un rol fundamental en el diálogo intercultural para

tender puentes entre los saberes acuñados en las culturas campesinas y los saberes acreditados por la ciencia. Estas posibilidades de interrelación suponen repensar el sistema educativo para revitalizar las culturas locales dentro de nuevos referentes contextuales e institucionales que le otorguen pertinencia y voz propia a los procesos de formación de los grupos sociales rurales.

La educación

Las sociedades humanas han encontrado en la educación el vehículo idóneo para construir, reconstruir y perpetuar los saberes de sus culturas. Pero, lo que debería ser un hecho autónomo en la formación del hombre, a partir de sus propias particularidades individuales y colectivas, ha sido convertido por las culturas hegemónicas en un espacio para la reproducción etnocéntrica de sus modelos civilizatorios. En el caso latinoamericano, la educación ha estado subordinada a la cultura occidental, dentro de la cual sus saberes son reiterados al tener como eje central la dominación, por la vía de la sumisión. Según Flecha (1997) “el discurso reproductor es conservador porque afirma demostrar científicamente que ninguna actuación educativa puede conseguir avanzar hacia una mayor igualdad y que es inútil desarrollar movimientos sociales para luchar por ella” (p. 31). En este sentido, la educación a través de la escuela - como su medio más inmediato para operar- ha contribuido significativamente a crear y profundizar las enormes desigualdades que acompañan a las sociedades latinoamericanas.

En oposición a las formas de reproducción, y sus consecuencias socioculturales sobre los pueblos subordinados, se generó en las primeras décadas del siglo XIX la corriente conocida como “Teoría Crítica”, la cual sentó las bases para la confrontación de la “teoría tradicional” del conocimiento científico establecida por el positivismo (Sánchez, 1998). Dentro de este enfoque se abre espacio la “Teoría de la Resistencia”. En sus planteamientos centrales establece que en las diferentes esferas de la vida social subordinada (familia, escuela, religión, etc.) existen “momentos o espacios” de resistencia a la cultura dominante que exaltan la libertad creativa del individuo o del grupo

para escaparse del orden impuesto (Giroux, 1995). Este autor asevera que esos lugares son desmantelados de sus posibilidades políticas y culturales y es menester realizar “la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido” (p.135).

Los docentes, en su trabajo con los sectores marginados, deben desarrollar la capacidad de descifrar los modos de producción cultural para determinar y comprender las oportunidades y limitaciones que conduzcan al “pensamiento crítico, al discurso analítico y las nuevas formas de apropiación cultural” (Giroux, *op. cit.* p. 149). Consiste en ver desde adentro los procesos educativos que revelen las esencias y los comportamientos a partir de los cuales se puedan reconstruir saberes distintos a los naturalizados por la cultura occidental. Es “acercar la escuela a la realidad vivida (que) supone facilitar el difícil tránsito a la cultura intelectual de quienes en su medio cotidiano se mueven en un mundo de relaciones locales, concretas, simples y empíricas”. (Pérez, *op. cit.*, p. 47)

Uno de los más connotados creyentes en las posibilidades de liberación de los pueblos de la región es el brasileño Paulo Freire, quien en sus dos principales obras, la *Educación para la práctica de la libertad* (1965) y la *Pedagogía del oprimido* (1969), recoge el sentimiento latinoamericano y abre los caminos para una educación popular y emancipadora (Torres, 1986). La reflexión y la acción de Freire se desarrollan como oposición crítica a la educación tradicional que la denomina “bancaria” y llena de una teoría indiferente a la realidad contextual y caracterizada, según él, por ser “verbosa, es palabrería, es “sonora”, es “asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes” (Freire, 1998, p. 89) que manipulan y domesticar al hombre por coartar las posibilidades de libertad.

Visto, entonces, a partir de las perspectivas teóricas de Giroux y Freire, la educación debe asumir una postura crítica en el abordaje de los problemas sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales que afectan al hombre latinoamericano en su espacio y en su tiempo. Esta posición coadyuvará a generar estructuras de resistencia, creación y recreación que desde sus posibilidades reales lo “despierten” e impulsen

hacia metas superiores de autonomía y en el logro de mejores condiciones en la calidad de vida.

El método

La investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo para aprehender la realidad rural mediante el uso de los métodos Fenomenológico y Hermenéutico Dialéctico para la comprensión e interpretación de los saberes que subyacen en diferentes generaciones de campesinos del Estado Táchira. Martínez, (1999) define la metodología cualitativa como el:

Estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que algo sea lo que es (...) aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia (p. 173).

Es, por lo tanto, una investigación holística y estructural, que involucra al investigador en un rol activo con la trama cotidiana que viven los actores sociales para interpretar, en parte, las realidades rurales a los fines de comprender los factores que inciden en la constitución de los procesos y productos sociales relacionados con los saberes, dentro del modo de ser campesino.

El actor -como el protagonista de lo vivido- toma una preeminencia de primera línea al constituirse en el eje central desde y por el cual se siguen los hilos que permiten comprender por qué y cómo se han tejido las intrincadas realidades humanas, forjadas en eternos procesos interactivos dentro de un “sistema compartido de símbolos, los significados de la acción, las definiciones subjetivas de la situación, las mediaciones sociales, el lenguaje, la comunicación y la cultura, elementos que conforman una subjetividad objetivante que nace del relacionamiento complejo con los otros” (Rusque, 1999, p.100). En estos espacios de encuentro humano, el investigador se sumerge y nada dentro de las tramas sociales y junto al sujeto investigado desbarata los encajes hasta alcanzar una rica interpretación de sus causas y finalidades.

Los escenarios

La gran variabilidad orográfica del Estado Táchira, entidad andina ubicada al extremo occidental de Venezuela, le confiere una amplia gama de pisos climáticos, al ir desde los climas propios del páramo (bajas temperaturas y pluviosidad) hasta los característicos de las regiones llaneras (elevadas temperaturas y precipitaciones) y que exhiben ecosistemas con marcadas diferencias en sus componentes bióticos y abióticos (Gómez, 1982). Este biodiverso contexto natural es cuna de múltiples expresiones culturales que dan un matiz variado al hombre tachirense. Aunado a los factores ambientales, el carácter fronterizo del Estado con la República de Colombia históricamente ha marcado la conformación cultural, social y económica de la entidad por sus dinámicos intercambios bilaterales e internalizado profundamente en el modo de ser como hombre de la frontera.

Para llevar a cabo la presente investigación se seleccionaron tres escenarios que reúnen características ambientales, culturales y económicas bien diferenciadas: El páramo (valles intramontanos); la montaña; y el piedemonte andino. Estos paisajes geográficos han conformado núcleos culturales específicos en torno a sus actividades productivas: las hortalizas, el café y la ganadería, respectivamente. La escogencia intencional de los escenarios de la investigación responde a los planteamientos teóricos de Ember y Ember (*op. cit.*) sobre el carácter relativo de las culturas; de Gudynas y Evia (1995), de otorgamiento de significados particulares por las sociedades humanas a los fenómenos de acuerdo al contexto donde interaccionan y; de Earls (1989, citado por Sánchez, *op. cit.*) en la construcción y persistencia de los saberes por la lucha existencial del hombre en variados contextos socioculturales y agroclimáticos.

Los informantes

En cada escenario de estudio se escogieron tres (3) familias campesinas, cuyos miembros viven en sus fincas y se dedican a las actividades productivas propias del lugar. Una de las familias tenía

entre sus integrantes a un campesino anciano, mayor a 60 años de edad; otra, a un campesino con edad comprendida entre los 40 y los 50 años; y la tercera familia, a un campesino joven, entre los 20 y los 30 años de edad.

Los argumentos teórico-metodológicos que privilegian la selección de grupos intergeneracionales se fundamentan en el carácter histórico y cultural en la construcción de los saberes campesinos, por lo que cada generación responde y refleja una sociedad que logra trascender a las próximas generaciones por las posibilidades de transmitir y recrear sus saberes a través del lenguaje, los valores y las prácticas sociales. Por lo tanto, al seleccionar a tres generaciones de campesinos, como poseedores de saberes adquiridos-reconstruidos-transmitidos intergeneracionalmente, se realiza una mirada transversal y contextual a los grupos sociales representados en dichos informantes. A este respecto Nickel (1995, citado por Kyllimcka, 1996), afirma que “para que existan unos vínculos intergeneracionales valiosos es necesario que los padres sean capaces de transmitir su cultura a sus hijos y a sus nietos” (p. 142), so pena de perder el legado cultural heredado y los significados que la representan.

Las técnicas de recolección de la información

En función de la naturaleza de la investigación se han seleccionado diversas técnicas complementarias -y convergentes- para la recolección de la información, entre ellas, la observación participante en el ámbito de la vida cotidiana de las familias campesinas sujetos de estudio, los relatos de experiencia por entrevistas a profundidad a los informantes claves y los registros de inventarios sobre el uso de los espacios rurales de las fincas y de enseres y equipos campesinos.

La interpretación de la información

La interpretación de los datos empíricos recogidos en el campo cumplió un proceso riguroso de categorización cualitativa en dos vías: una hermenéutica del contenido del discurso de los actores sociales y la otra hermenéutica también del uso del espacio rural y de los enseres

y equipos campesinos. Su fin último conduce a sistematizar, a través de la interpretación y la reflexión permanente, los saberes subyacentes conceptualmente y en la praxis -como emergencia- hacia la conformación de una tipología inter e intra escenario de ellos. El proceso de teorización generó los insumos básicos para elaborar *La Dinámica de los Saberes Campesinos* y *Los Saberes Campesinos en Movimiento* que, respectivamente, interpretan las tendencias de los conceptos emergentes en el plano de los interescenarios y entre las tres generaciones de campesinos.

Los hallazgos de la investigación

En la siguiente sección, sólo se presentará la dinámica intergeneracional que ha seguido los saberes de los campesinos tachirenses, es decir, *Los Saberes Campesinos en Movimiento*. En el interior de los grupos etarios estudiados existen movimientos continuos e imperceptibles alrededor del núcleo central, como producto de la exposición de los conocimientos rurales a los procesos culturales mundiales. Así, se ha logrado establecer **una primera tipología de saberes**: saberes salvaguardados, saberes hibridados, saberes sustituidos y saberes emergentes. Los saberes en movimiento es una forma de representar en las tres generaciones de campesinos la coexistencia de afianzamientos, amalgamas, desplazamientos y emergencias, en un lapso cronológico que abarca desde una generación anciana (no mayor de 84 años) hasta la más reciente, de 20 años de edad.

Los saberes salvaguardados

Los grupos sociales campesinos tachirenses, como organización cultural en constante interacción con sus contextos espacio-ambientales, han preservado una amplia gama de procesos y prácticas cotidianas de vida desde las cuales se forman y se reconocen sus miembros. **Esta permanencia de los saberes forjados en antiquísimas generaciones constituye las verdaderas esencias que orientan la supervivencia campesina** pues, a pesar de los ingresos culturales foráneos, garantizan su identidad y estructura interna.

Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el **trabajo rural** y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores. Surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo. Desde ellos se apertrechan todas las fortalezas heredadas para forjar los saberes y mantener los principios básicos de supervivencia campesina. En el estudio se determina la solidez de las tres generaciones de formar y ser formados a través de un aprendizaje sensorial-mediado, de enseñanza práctica-demostrativa, reconocimiento en *el hacer más que en el decir*, y la disposición de las familias de fomentar una educación en valores. Para el investigador resultó sorprendente la prevalencia de estas prácticas en las generaciones consideradas debido a una evidencia palmaria: no importa el grado de instrucción escolar recibida, especialmente en la tercera generación, ellos siguen aprendiendo y enseñando de la misma forma como aprendieron sus antecesores campesinos.

El trabajo rural sigue siendo el objeto principal de la existencia campesina y para ello la formación del sujeto se enmarca dentro de una equifinalidad simbiótica o *crianza recíproca del saber* (concepto tomado del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas -PRATEC-, 1998) desde los primeros años de la infancia y que a lo largo de la vida se cristaliza en el continuo hacer. Ver, oír, tocar y repetir parecen ser los elementos fundamentales para aprehender los saberes sustentadores de la vida en los ecosistemas humanos y naturales rurales. Todos estos procesos se producen en un medio pleno de una rica oralidad y memorización de sus contenidos y destrezas. En consecuencia, el aprendizaje del trabajo rural requiere de la presencia e interacción entre el sujeto que enseña y el aprendiz, *in situ*, ante el hecho evidente de que éste va a ser socializado por la vía de la demostración práctica. El saber que se enseña, contrario a lo comúnmente señalado, no se transmite linealmente de generación en generación sino que sigue un dinámico proceso de re-creación

experimental -experimentación campesina- de lo nuevo mediante un mecanismo de probar-adaptar-adoptar, práctica realizada por todas las generaciones, para ir moldeando su eficiencia ante las ofertas ambientales y demandas societales. Para ello, se recurre a un estilo de pensamiento concreto eminentemente inductivo que involucra desde el “probar en poco” hasta la adopción de las prácticas en función de los recursos endógenos, pertinencia sociocultural y las exigencias del entorno.

Ahora bien, los saberes salvaguardados por los campesinos están enraizados en la crianza y preservación de la biodiversidad de sus agroecosistemas. Existe una fuerte orientación al policultivo, quizás como un recurso filogenético, mediante el cual se cultiva y conserva una amplísima variedad de especies faunísticas y florísticas relacionadas con la alimentación, salud, ornamento, construcción y creencias sobrenaturales, entre otras. **El entorno campesino es biodiverso natural y culturalmente**, circunstancia vital que a la vez estimula y exige tener un hombre competente para realizar una serie de multiactividades ocupacionales. En su trabajo cotidiano el campesino se ve enfrentado a la necesidad de desarrollar múltiples labores y servicios relacionados con los procesos productivos particulares y como integrante de un colectivo rural. Una ligera mirada sobre el hacer diario de un agricultor nos presenta a un sujeto que atiende sus cultivos y animales, construye instalaciones y enseres, presta servicios comunales, comercializa su producción, conoce las especies forestales, faunísticas y medicinales de su entorno, es experto baquiano dentro de sus ecosistemas, mantiene relaciones con la ciudad, entre muchas actividades más.

Asimismo, las jornadas rurales son caracterizadas por desarrollarse en un ambiente de trabajo socializado, es decir, existe una especial preferencia de los campesinos por trabajar en grupo para “divertirse” con otros en el cumplimiento de las tareas. Según ellos, trabajar acompañados los alivia de algunas labores fuertes, pues son compartidas, y se les hace el día más corto. Constituyen auténticos momentos de oralidad y para la socialización de los saberes y sentimientos ligados a sus mundos de vida. En éste participan niños y

adultos, hombres y mujeres, en continuo compartimiento de las obligaciones, en el disfrute y recordatorio constante de sus pasados y presentes y el avisoramiento del porvenir. Los niños, como activos integrantes de los grupos de trabajo, se involucran mediante una interesante **precocidad laboral** en la ayuda de los mayores. Comienzan imitando a los padres en la lúdica diaria y luego van encargándose de responsabilidades más complejas en la medida que ocurre su madurez personal. En el presente estudio el recuerdo de los informantes ubica sus primeras tareas alrededor de los 5 años, ligadas al apoyo del hogar, y el inicio del trabajo como “obrero completo” después de los 12 años para el común de los casos. En este transcurso el joven aprende de sus mayores y luego en sus interacciones con otros grupos consolida sus conocimientos y establece un proceso simultáneo de aprender otras experiencias y enseñar a miembros, tanto menores como mayores. Se genera en la edad productiva un diálogo intergeneracional que forja y acrisola los saberes de las culturas locales.

Al encontrarse también inmersos en un mundo natural que les aporta sus elementos esenciales para desarrollar sus procesos productivos los campesinos están irremediabilmente expuestos a una **dependencia ambiental** que marca los tiempos atmosféricos propicios para sembrar y criar a sus animales. La precipitación y la temperatura, aunado a la fertilidad de los suelos, son los recursos de la naturaleza más utilizados por los agricultores y de ellos depende la realización de las prácticas que indican cuándo comienzan y se cierran los ciclos productivos. Para ello, han preservado a través de los tiempos la interpretación de signos ambientales para la predicción del tiempo por señales naturales a través de bioindicadores, indicadores atmosféricos e hídricos. La correlación en la aparición de éstos les otorga una guía que orienta a los campesinos sobre las condiciones atmosféricas y, por consiguiente, la disponibilidad del agua de lluvias para cubrir las necesidades de sus rubros de producción durante el transcurso del año.

Con la consideración de las señales climáticas comienza un mundo - considerado por la ciencia tradicional como folclórico- fuertemente imbricado con el ser espiritual de las culturas campesinas. Supone un

mirar, interpretar y rogar ante lo inmenso y poderoso de la naturaleza. Es aceptar lo pequeño e indefenso del ser humano, partícula de un mundo complejo y misterioso. Estos grupos sociales, expuestos a la dependencia ambiental, han preservado entre sus creencias la influencia de fuerzas sobrenaturales, como posibilidades de mediación entre lo humano y lo desconocido. Es rico el repertorio de agüeros, secretos y supersticiones evocadas por las tres generaciones para prevenir comportamientos humanos, curar enfermedades y pedir por las siembras, animales, la salud y la vida de la familia y de la comunidad. En esas creencias la fe católica ocupa el centro del ser espiritual por una entregada **religiosidad campesina**. Es común que en las expresiones y acciones diarias se contemple la realización de la “señal de la cruz”, “encomendarse a Dios, a los santos y a la Virgen María”, la adoración de altares con imágenes, el rezo y la incrustación en la jerga de palabras religiosas. Es un mundo de magia en el que coexisten -sin trauma- lo religioso y lo mítico como potenciadores y tutores de la existencia campesina.

Un último aspecto que se hace patente en las tres generaciones estudiadas, es la incertidumbre en las cosmovisiones retrospectiva, actual y prospectiva de los campesinos. En la mayoría de ellos prevalecen los recuerdos de un pasado signado por una visión de mundo rural, de trabajo físico, abundancia alimentaria y pobreza material, sometidos a trabajos fuertes, inmisericordes castigos físicos, mala alimentación e incomunicación con el exterior. El dualismo abundancia-pobreza se explica por una entrega permanente del grupo familiar a producir alimentos para un mercado inexistente o lejano y las paupérrimas condiciones de vida material que ostentaban las familias de ese período. Aunque las visiones actual y prospectiva han sufrido transformaciones intergeneracionalmente, en el fondo sus percepciones manifiestan una profunda *crisis campesina* que abona el futuro para una descampenización de los espacios rurales y la dominación de un sector productor empresarial.

En síntesis, los saberes salvaguardados por las culturas campesinas, determinados en estos hallazgos, nos permiten comprender mejor los marcos sustentadores de la supervivencia de estos grupos sociales a

través de los tiempos. Creemos que ante la feroz imposición cultural después de la conquista española han preservado celosamente -quizás de manera inconsciente- los núcleos esenciales donde se forjan y se consolidan los saberes: no han cambiado sus estamentos básicos para aprender las prácticas cotidianas de vida y lo han imbricado, como mediación, al mundo mágico-religioso de sus antepasados. Se conforma así la tríada **Familia-Trabajo-Creencias**, como soporte principal de los mundos de vida del campesino haciendo un zurcido que liga la trama natural-social y espiritual de las culturas rurales.

Los saberes hibridados

Se entiende por saberes hibridados aquellos que han mezclado la naturaleza tradicional con la moderna manifestándose la coexistencia de ambos en su praxis actual. Surgen como producto de la introducción de tecnologías modernas en los espacios rurales, los cuales, siguiendo el proceso de re-creación experimental de lo nuevo, son incorporados en los sistemas productivos, sin perder algunos elementos de ambas tecnologías (foráneas-tradicionales). En consideración a las investigaciones del PRATEC (*op. cit.*) con campesinos peruanos, se podría asumir que las culturas campesinas han venido realizando una andinización de las tecnologías modernas, es decir, las mismas han sido adoptadas previo sopesamiento de los impactos y beneficios que ocasionan en sus modos de vida.

Entre las hibridaciones localizadas se encuentran: la concepción de los campesinos sobre la educación escolar, la realización de multiactividades complementarias, el uso coexistencial de prácticas agrícolas tradicionales-modernas y la mezcla rural-urbano en la recreación deportiva. La primera de ellas, se refiere al hecho de contraponerse las estructuras básicas de la formación en valores de los hijos en el seno del hogar -siendo el principal de éstos el trabajo- con los contenidos escolares implantados en los esquemas de vida por la escolarización de los miembros. La percepción que ostentan los campesinos es que la educación formal debe estar ligada a un imaginario educación-trabajo, que implica la necesidad de que los niños reciban en sus clases conocimientos prácticos que apoyen las

labores del hogar. Aquí se puede apreciar una pugna entre el estilo de pensamiento concreto (y sus particulares modos de vida) y los saberes que reciben en la escuela. Este forcejeo ha venido creando una disonancia epistemológica en la educación rural (Núñez, 2000) no superada con las políticas educativas actuales. Los campesinos incorporan sólo parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con aquellas enseñanzas escolares que abonen utilidad a las mismas.

Se observa la presencia de componentes agrícolas tradicionales en coexistencia con técnicas modernas. En un solo cultivo, de cualquier contexto rural estudiado, es posible detectar la coexistencia de prácticas de ambos paradigmas en relación armónica con el propósito productivo del agricultor. Así, se tienen variedades mejoradas genéticamente, fertilizantes químicos, pesticidas y equipos en uso conjunto con el arado de bueyes, fertilización orgánica, descanso de lotes, mezcla de especies, uso de secretos y señales naturales, trueque de productos, entre muchos otros. Los campesinos han subsumido los elementos tecnológicos re-tomando de cada uno de ellos los componentes que aportan fortalezas a sus ciclos productivos. En la misma finalidad de los rubros se evidencia que el mercado no ha logrado superar al autoconsumo, pues la mayoría de los predios campesinos son verdaderas despensas para la alimentación familiar y a la vez elaboradores de productos para la comercialización.

A pesar de que las multiactividades prevalecen como un saber salvaguardado y fundamental para la sobrevivencia campesina, éstas se han ido complementando con acciones ciudadinas como respuesta a la crisis laboral y a la integración de los espacios rurales ante la emergencia de las nuevas ruralidades. Aún cuando siguen realizando una amplia gama de tareas en sus predios y hogares, se observa la tendencia a ampliar su radio de acción hacia trabajos suplementarios en las ciudades en actividades como la albañilería, vigilancia privada, buhonería, cocina y otros servicios. Estos movimientos del campo a la ciudad generalmente tienen carácter temporal y se recurre a ellos en los períodos de escasa producción y ocupación rural, o en un paralelismo laboral, con la finalidad de obtener recursos económicos adicionales

para la familia. La tendencia en los escenarios estudiados indica mayor movilidad laboral en la montaña y en las generaciones jóvenes de campesinos.

Asimismo, se detectan movimientos en la recreación de los niños campesinos por la sustitución progresiva de los juegos tradicionales, y con recursos del entorno, por juguetes estándares introducidos desde las ciudades. En la recreación infantil se da una mezcla lúdica rural-urbana en los juegos, mediante la cual los niños emplean elementos cercanos a su cotidianidad y a la vez utilizan los aparatos adquiridos en las ciudades. Iguales prácticas siguen los jóvenes, quienes se recrean con actividades rústicas como la caza y la pesca pero, al mismo tiempo, juegan dominó, bingo, futbolito, ciclismo, entre otros deportes. Constituye, por lo tanto, una hibridación lúdica que no traumatiza al sujeto sino que le amplía sus espacios de distracción social.

En suma, la hibridación de los saberes campesinos señala el amalgamamiento que han sufrido, por el contacto y la andinización, el encuentro de los saberes tradicionales y modernos y que hasta ahora dejan ver la posibilidad de una coexistencia con rasgos propios, de cada uno de ellos, en la práctica de una agricultura que empuja hacia la tecnificación, monocultivo y mercado. Es una lucha entre un imaginario campesino centrado en el trabajo multifacético y una sociedad urbana que demanda rápidos cambios culturales para modernizar y globalizar sus patrones de vida rural.

Los saberes sustituidos

A pesar de la existencia de elementos de resistencia cultural preservados en los saberes salvaguardados, se logra visualizar ciertos cambios en los rasgos de la población campesina que se convierten en indicadores fehacientes de sustitución de los saberes tradicionales por los modernos. Estos movimientos se hacen perceptibles en la comparación de las conversaciones sostenidas entre los miembros mayores y las generaciones recientes de campesinos.

Un primer saber sustituido lo conforma el paso **de lo holístico a lo utilitario** en el aprendizaje escolar, pues de una enseñanza tradicional impartida en la escuela -basada en valores y oficios- se pasa a la enseñanza de contenidos atomizados y con poca relación contextual. En el recuerdo de los mayores emergen las clases integrales y los castigos dados por sus maestros que, autorizados por los padres de los educandos, se constituían en tutores de la crianza y enseñaban, además de las competencias escolares básicas, el trabajo del hogar y de la finca. Era, según los informantes, una buena educación, y se correspondía con las responsabilidades cotidianas de los estudiantes. La asistencia actual de los niños a cursar los programas escolares es considerada por los campesinos como un requisito necesario *para ser alguien en la vida* -de aquellos aspirantes que pueden seguir estudios posteriores- pero, los que se quedan trabajando en el campo toman dentro de la amplia gama de contenidos enseñados algunos conocimientos útiles para la vida. Éstos, palmariamente son: leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. En contraparte, **los valores rurales enseñados en la escuela se han erosionado como la educación misma.**

En el núcleo familiar han ocurrido los mayores cambios en los patrones de vida campesina. Es así, como la autoridad se viene deslizando del patricentrismo al compartimiento de la autoridad familiar (*patri-matri-centrismo*), por las profundas transformaciones ocurridas en el seno de la sociedad occidental y que han penetrado los cerrados espacios de las familias locales. La férrea autoridad ejercida por los padres sobre la crianza de los hijos, como reproductores sociales del trabajo de las fincas, se ha debilitado posiblemente por la escolarización progresiva de las nuevas generaciones; influencia de los medios de comunicación social; aprobación de leyes de protección a los menores y mujeres; incorporación de las mujeres a las actividades laborales remuneradas; y la desintegración de la típica familia rural andina (nucleada alrededor del padre) por la emergencia de las madres jefes de hogar. Hoy en día, especialmente en la segunda y tercera generación, las decisiones son compartidas por la pareja -cuando están constituidas- y se les permite mayor participación a todos los integrantes en las acciones individuales y colectivas a seguir.

Además, en el seno de las familias campesinas han sido desplazados los patrones tradicionales de alimentación y de vestido. En el primero de ellos, la alimentación actual sigue un patrón alimentario urbano al prevalecer en la culinaria operante una dieta similar a las ciudadinas, en sustitución de las comidas típicas andinas. De la mazamorra de maíz, bollos pelados, sopa de arvejas, arepa de maíz pilado, aguamiel, carne oreada, pizca o chingua, pocos hablan y consumen, pero ingieren espaguetis, arroz, arepa de harina precocida, enlatados, embutidos, entre muchos. Es un patrón alimentario de la sociedad urbana que, aunque ha enriquecido la dieta proteica, ha obviado en muchos casos la tradicional culinaria tachireNSE. Es menester señalar que en los hogares ubicados en el páramo existe aún mayor conservación de las comidas tradicionales en comparación con los otros escenarios analizados. Igual suerte ha ocurrido con la forma de vestir entre los miembros de los grupos campesinos, quienes han transitado del remiendo al parche en aceptación de las modas urbanas. Los mayores recuerdan la “ropa de entrecasa” utilizada para las faenas de trabajo, llenas de manchas y remiendos, que al ser desechadas no se podía determinar su color original. Un campesino típico estaba vestido con su sombrero, camisa, pantalón y alpargatas. Actualmente la vestimenta es urbana y en los más jóvenes está conformada por gorra, franela, blue jeans y botas deportivas.

Ahora bien, al considerar a la familia campesina como un todo orgánico, el impacto de la modernización agrícola también ha afectado al trabajo rural introduciendo una serie de cambios propios de las sociedades industrializadas. Al recordar que uno de los presupuestos del paradigma positivista -hegemónico en la ciencia- son las particiones sucesivas de la realidad, en el plano de la organización social del trabajo campesino ocurre la separación de las jornadas integradas y colectivas, pasando *de la cayapa al jornal*, en cumplimiento de la división del trabajo, modelo en uso en las sociedades capitalistas. Los trabajos solidarios de ayuda, intercambio y cooperación espontánea (relaciones de reciprocidad) de los agricultores fueron sustituidos gradualmente por el trabajo asalariado de jornalero. El hombre se convirtió en un simple ejecutor de labores

atomizadas. Así, los trabajos solidarios sólo existen en las sociedades actuales como verdaderos relictos para realizar actividades comunitarias, pero son secundarios a la remuneración de las tareas.

En la utilización de insumos, equipos y herramientas modernas para apoyar los procesos productivos se han incorporado tecnologías en bajo grado con relación a la agricultura empresarial debido, entre otras causas, a la escasa capacidad adquisitiva de los agricultores. No obstante, las modas tecnológicas marcan tendencias al ir del machete a la guadaña, como símbolo que representa la sustitución de las prácticas agronómicas tradicionales por las nuevas. Dentro del gran mercado de los productos tecnológicos se han ido suplantando las especies vegetales y animales por otras mejoradas genéticamente; las herramientas manuales por las de motor; los fertilizantes orgánicos por los químicos; el control manual de insectos y enfermedades por los biocidas; la farmacopea casera por la medicina moderna; el oreo de las carnes por la refrigeración, entre muchos. Sin duda, en este renglón se ubican los más significativos impactos de los saberes modernos sobre los sistemas productivos campesinos.

En el ámbito espiritual también se observan erosiones que sustituyen las orientaciones seguidas por los mayores en las siembras: de guiarse por las fases de la luna se pasa al perfilamiento de *relaciones biótico-lunares en mengua*, señalando de este modo que las últimas generaciones poco conocen al respecto y, por lo tanto, no continúan las tradiciones de los ancianos. En las conversaciones sostenidas con los miembros de la tercera generación ellos aluden al abuelo o al padre, pero en ningún caso dicen que toman en cuenta las fases lunares en sus actividades agrícolas.

En párrafos anteriores, cuando se interpretaron las cosmovisiones campesinas, se hizo mención a la incertidumbre que arropa a la mayoría de los grupos etarios intervenidos; sin embargo, como tendencia de cambio es notoria en la cosmovisión actual la percepción de los actores de ir de una visión estática a la ruralidad dinámica. Las experiencias de vida de los informantes han estado sometidas a las vertiginosas transformaciones que han impactado a todas las culturas.

Los tiempos de antaño, de inexorable lentitud, son recorridos en espacios cada vez más cortos por la intensa dinámica de la vida moderna. Ellos observan los cambios ocurridos en las tecnologías agrícolas, en los medios de comunicación, en los mercados, en los patrones de vida familiar y en las sociedades urbanas. De culturas cerradas en el pasado se han constituido en núcleos humanos permeables a la acción de la cultura global. En esa misma percepción, sujetos a rápidos movimientos sociales, es que los campesinos visualizan su futuro caracterizándolo como un proceso que conduce inexorablemente del campesino al empresario del campo, en una postura negativa que utiliza como mecanismo de prospección los referentes de su histórico abandono.

Entonces, los saberes sustituidos recogen algunos de los desplazamientos generados en las culturas campesinas por la naturalización de la ideología, políticas y programas modernizantes que han tenido como objetivo crucial erradicar la agricultura tradicional. Indudablemente, que su hegemónica imposición ha marcado significativas huellas en los sistemas de vida campesina al afectar la herencia de patrones culturales ancestrales en las familias y transformar algunas estructuras básicas de la producción agrícola.

Los saberes emergentes

Como producto de la interacción permanente de la cultura campesina con los presupuestos de la cultura occidental han emergido nuevas prácticas sociales apuntaladas -según esta investigación- en la penetración, re-creación y adopción de saberes educativos (formales e informales), modelos de organización. Estos nuevos saberes gradualmente han sido aceptados por las generaciones de adultos y jóvenes y perfilan la visión de la vida campesina dentro de unos parámetros diferenciadores de lo tradicional y lo innovador. Ser moderno es para el campesino asumir modos de vida más ciudadanos entre los que prevalecen las formas de vestir, comer, hablar y trabajar, como rasgos culturales aprehendidos de los comportamientos urbanos.

Así, la escuela rural históricamente se ha convertido en el vehículo

más eficiente y difundido para penetrar las estructuras culturales de los campesinos. Desde su mensaje descontextualizador va moldeando al sujeto para su inserción en el gran mercado consumidor que, como poderoso faro, lo atrae hacia las ciudades. Por esto, las sociedades campesinas, han evolucionado generacionalmente en una escolarización progresiva de sus miembros, siguiendo los patrones formales de educarse y, a la vez, por la vía informal también han ido aceptando una progresiva penetración del saber técnico. Significa, por lo tanto, una doble intencionalidad, ya que en las sociedades rurales se escolariza a sus integrantes juveniles, mientras que a los adultos se les capacita, por múltiples medios, para ser usuarios de tecnologías modernas, para conducirlos hacia su “desarrollo económico y social”.

En la conversación con los grupos etarios campesinos es notoria la diferenciación en las concepciones asumidas sobre la escuela, como se relató en el apartado respectivo, abarcando desde la vivencia dentro de una escuela más cercana a su idiosincrasia en los ancianos hasta un claustro indiferente con la vida rural, pero conectada con la metrópolis del poder. Lo cierto es que a partir de la segunda generación de campesinos los niveles de instrucción se han ido incrementando significativamente, yendo desde la primaria incompleta en los adultos hasta grados superiores a la Educación Media, Diversificada y Profesional en los jóvenes. En consecuencia, se puede inferir que el saber escolar ha penetrado las estructuras sociales campesinas y desde sus interioridades ha generado transformaciones en los modos de vida rural.

La otra penetración del saber moderno es atribuida al arsenal de tecnologías ligadas a la producción agrícola que se han enfilado sobre los espacios rurales en búsqueda de su transformación. Uno de los mecanismos más representativos empleados para llevar los aparatos e insumos modernos ha sido la extensión rural, como programas educativos dirigidos a los agricultores y amas de casa, para capacitar a los campesinos sobre los procesos inherentes a la utilización y beneficios de las tecnologías. Es aquí donde se observa la emergencia de nuevas posturas en los actores, pues mientras los ancianos y muchos adultos manifiestan rechazos, los jóvenes campesinos ya han

naturalizado el saber técnico como necesario en sus procesos productivos. Constituye un hecho curioso oír cómo en los relatos de experiencias los discursos de los mayores son despoblados del léxico técnico mientras en los menores es sumamente rico en esta jerga.

En este mismo avasallamiento de los espacios y culturas rurales se han impuesto modelos de organización social de la producción y del trabajo de los productores. Específicamente, las generaciones jóvenes de campesinos prefieren organizarse en cooperativas para manejar los asuntos de la producción, comercialización y adquisición de insumos y equipos. Estos paradigmas foráneos han sustituido las antiguas relaciones de reciprocidad social y se presentan hoy en día como la salida plausible de los campesinos para organizarse. Un hecho que llama la atención en esta orientación cooperativa es que el modelo es asumido bajo una concepción utilitaria y no considera la formación del sujeto dentro de la filosofía cooperativista como sistema de vida. Pareciera ser que de la imposición de esta forma de organización social los campesinos sólo han aceptado la infraestructura de apoyo, mas no las bases conceptuales que la sustentan.

Asimismo, el trabajo rural en los últimos años ha venido consolidando un proceso de *ergonomización*, que reduce el esfuerzo físico en las tareas del campo y aumenta la eficiencia productiva por el uso de tecnologías agrícolas. La entrega permanente a un horario de trabajo rural en el pasado fue sustituida por un nuevo saber en el que *el día no hace al obrero* como comúnmente dicen los campesinos, lo hace es su rendimiento. Se tiene entonces, especialmente en las dos últimas generaciones, un horario no mayor de 8 horas diarias de trabajo -como en las fábricas urbanas- apoyados en algunos recursos tecnológicos modernos para producir más al menor costo y esfuerzo posible. Claro está, que la referida humanización del trabajo rural es parcial dadas las severas limitaciones económicas de las familias campesinas para adquirir las tecnologías ofertadas en el mercado.

A manera de síntesis, los saberes campesinos en movimiento presentan una idea de la dinámica intergeneracional en la que se insertan las prácticas cotidianas de vida rural y señalan la preservación de un

núcleo cultural conformado por las esencias sustantivas que otorgan organización e identidad a los miembros de estos grupos sociales. Desde los saberes salvaguardados se constituye el ser campesino, como verdaderas fortalezas, que permanecen aún sólidas ante la penetración de otros rasgos culturales. Alrededor de estos presupuestos epistemológicos campesinos se han ido hibridando, sustituyendo y emergiendo saberes que, a nuestro modo de ver, sólo han logrado modificar las estructuras superficiales -las apariencias- de las últimas generaciones. Es un hecho palmario los cambios en los modos de vida campesina para asumir posturas ciudadanas, pero con la celosa preservación de sus estructuras organizacionales básicas. De acuerdo con la teoría de la *autopoeisis* de Maturana (1995), los individuos toman sólo los recursos indispensables del entorno para sobrevivir pero siempre mantienen su organización. Los campesinos actuales muestran una apariencia diferente a los antecesores y, sin embargo, siguen siendo estructuralmente los mismos, sólo cambia el nuevo ropaje que los cobija.

Hacia una pedagogía de los saberes campesinos

Los hallazgos emergentes en el acercamiento vivencial con los campesinos tachirenses han permitido en el curso de la investigación la magnífica oportunidad de realizar una rica restauración, comprensión e interpretación de los procesos y productos inherentes a los modos de vida rural de estas culturas locales. El gran cúmulo de saberes reconstruidos a partir de los datos empíricos encuentra, a la vez, en los presupuestos teóricos y epistemológicos delineados en el estudio, sólidas correspondencias que animan a pensar y a soñar en una educación rural más real y pertinente, anclada en las esencias culturales de una **Pedagogía de los Saberes Campesinos**.

En la argumentación de esta propuesta se asumen presupuestos, propios del pensamiento académico, imbricados en un todo que se adscribe en un enfoque antropológico-biocéntrico, revalorizador e integrador de la educación rural.

Los presupuestos filosóficos

Se han encontrado culturas campesinas locales inmersas dentro de cosmovisiones holísticas -y a la vez sencillas- en mundos de vida natural, material y espiritual. Cada uno de ellos no funciona independientemente sino que conforman una trama que determina los comportamientos de sus miembros. Estos hallazgos triangulan y validan las investigaciones realizadas en grupos campesinos, menos erosionados culturalmente, en los andes de Bolivia y Perú, y que aún muestran las esencias guardadas de sus culturas raigales. La pertenencia a cosmovisiones holísticas -como formas de pensar, sentir y percibir el mundo- obligan a replantear los mecanismos de entendimiento e intervención perpetuados desde las culturas occidentales, de visión parcializada de la realidad y de la racionalidad. Los campesinos andinos no pueden seguir siendo vistos como seres dedicados únicamente a la agricultura y que practican una racionalidad económica. Estos preceptos distorsionan la realidad que se pinta de múltiples colores, texturas y aromas dentro de nichos culturales donde reina la biodiversidad, oralidad, prácticas sociales, creencias, tradiciones y expectativas humildes, profundas y complejas.

A pesar de la crudeza con la cual han sido vapuleados los grupos sociales campesinos, desde la conquista hasta la globalización, dejando tras de sí esencias y legados patrimoniales, han persistido elementos básicos de resistencia cultural que aún los identifican como culturas que re-crean y re-construyen su organización. Bien fuertes fueron las bases sobre las cuales se construyeron las metáforas raigales de estas culturas que permitieron ir orientando sus saberes alrededor de metáforas analógicas e icónicas en el tránsito generacional para otorgar sentido y pertenencia a sus miembros (Bowers, 2002). Gratamente se ha determinado cómo el núcleo donde se centra el aprendizaje campesino y, en consecuencia, los procesos constitutivos inherentes al aprender y enseñar, se encuentra salvaguardado y esta sustancia cognoscitiva -quizás filogenética- alimenta las posibilidades de plantear una educación desmitificada que parta de las esencias culturales para reanimar culturalmente a las generaciones presentes y futuras de campesinos.

Esta pretensión supone de antemano superar las barreras impuestas por el pensamiento único, desmontándolo y desmitificándolo, para penetrar profundamente en las estructuras de los *curricula* educativos, no como simples cambios en las apariencias sino en transformaciones radicales que involucren nuevos términos de referencia entre los cuales debe incluirse, obviamente, el reconocimiento de otros saberes y otras formas de aprender y enseñar. Es una tarea difícil dentro de los modelos de formación hegemónica occidental pues obliga a desaprender saberes atomizadores de la realidad y militantes en marcos disciplinarios para luego aprender formas diferentes de ver el mundo, es decir, cosmovisiones holísticas impregnadas de mitos, ritos, interacciones, oralidad y pensamiento concreto.

Una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** recoge en su seno el encuentro de una realidad cotidiana del campesinado -en plena era globalizante- con una estela de ideas y propuestas de cuño esencialmente latinoamericano, como han sido las preocupaciones educativas de Simón Rodríguez, Paulo Freire, Giroux, Gutiérrez, Pérez Esclarín, Rengifo, Bowers, entre muchos, quienes han logrado expresar en el proyecto letrado sus sentires, pero también de otras multitudes que en el silencio de la historia no contada susurran sus anhelos por una educación más cercana a su realidad vivida. Pérez Esclarín (2000), afirma que América Latina tiene una gran demanda de realidad no satisfecha por la modernidad por lo que el continente es la verdadera asignatura a estudiar en los programas educativos. Igualmente, son bien útiles las ideas de Freire, (*op. cit.*) cuando clama por una educación emancipadora basada en la praxis, la reflexión y la acción para la transformación de un continente pobre. La Teología de la Liberación es un potente grito al mundo desespiritualizado occidental, es una propuesta de redención que se levanta con voz propia para superar las precarias condiciones de vida de una población condenada, por las hegemonías económicas, a morir de mengua al tiempo que -paradójicamente- ayuda a vivir a los poderosos. Abonan también a este pensamiento convergente las ideas de Bowers (*op. cit.*) orientadas a una enseñanza culturalmente sensible para descolonizar la educación y de Rengifo (2002), de repensar el concepto de desarrollo -de corte moderno- por la apreciación del bienestar del hombre andino

(para superar la dialéctica desarrollo-bienestar). Son muchas las voces que en diferentes espacios y tiempos latinos animan a mirar y a pensar desde lo nuestro -desde adentro- quizás como un esfuerzo desesperado para no dejar morir lo que aún pervive de nuestras raíces amerindias. Es la posibilidad necesaria, urgente y pertinente de reiniciar un proceso educativo con la “cabeza bien puesta” -en alusión a Morín (1999)- que vigorice nuestras culturas locales para rescatar al hombre campesino y ponerlo a dialogar horizontalmente con otras culturas en forma autónoma. Vista de esta manera, la **Pedagogía de los Saberes Campesinos** es una apuesta a la reafirmación cultural de los referentes cosmovisivos propios de estos grupos sociales bajo un enfoque integrador y revalorizador, pero soñando un poco más lejos podría apuntalarse como una alternativa pertinente para educar a un continente latinoamericano predominantemente oral, biodiverso y mestizo.

Los presupuestos epistemológicos

La emergencia de la posmodernidad, como período de rupturas y nuevas irrupciones en el pensamiento occidental, ha permitido mirar el mundo bajo diferentes ópticas relativistas, no posibles dentro del pensamiento único, totalizador y universal de la modernidad. Sin embargo, es justo afirmar que a pesar de la oferta de nuevos, variados y disímiles modos de abordar las realidades pesan sobre las generaciones presentes las huellas dejadas por vivir y pensar dentro de compartimientos estancos, parcializados y diferenciados en la relación sujeto-objeto. Esta impronta cultural occidental, ya naturalizada en los sistemas de vida, limita enormemente la comprensión y aprehensión de otras formas de conocer que escapan a la medición y validación de los saberes locales a través de los presupuestos de la técnica y la ética occidental (Grillo, 1996). Es por ello, que encaminar nuestro andar educativo por una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** pasa obligadamente por cuestionar y tomar posturas ante la ciencia tradicional como requisito necesario para plantear en otro terreno del conocimiento las vías alternas de posibilitar una mayor empatía y simbiosis entre los indicadores de la trilogía ciencia-realidad-hombre.

Los elementos considerados son cruciales para abordar los presupuestos básicos sobre los que se debe cimentar una **Pedagogía de los Saberes Campesinos**, pues la misma se asienta justo en las premisas de una epistemología del otro (Montero, en cita de Lander, *op. cit.*) y Moreno (2002), cuyas acepciones pueden apuntar a la conformación de una ciencia de lo local una vez que se conformen los marcos epistémicos y metodológicos sustentadores. Como punto de reflexión es interesante conocer los avances logrados por los investigadores de AGRUCO y el PRATEC en las culturas andinas de Bolivia y Perú, respectivamente, para tratar de desembarazar los intrínquilis propios de la inmersión en mundos complejos.

Los saberes locales siguen un proceso inductivo en su construcción, paradójicamente similar al conocimiento científico positivista pero que, a diferencia de éste, no parcializa la realidad para generalizarla por sus regularidades sino que forma estructuras fuertemente imbricadas por complejas interacciones entre los elementos contextuales naturales, humanos, sociales, espirituales y culturales (PRATEC, *op. cit.*). Es allí donde existe la gran diferencia entre estas dos tipologías de saberes que, en suma, representan dos cosmovisiones divergentes sobre la forma de ver el mundo.

En el ámbito educativo estas dos cosmovisiones se reproducen en forma diametralmente opuestas: la moderna es enseñada por programas de estudio escolarizados y operacionalizados a través de la escuela, en mediación obligada del lenguaje escrito. La local es enseñada y re-creada socialmente en el diario vivir con la familia y con los vecinos, mediada por el uso predominante de la oralidad y de la memoria individual y colectiva.

Como se puede observar, el proceso de aprendizaje campesino es esencialmente cotidiano y en lo interno del *corpus* cognoscitivo coexisten saberes de orden conceptuales, procesuales y objetivos. Éstos, al encontrarse inmersos en sistemas culturales abiertos, son proclives a dar y recibir influencias de otros sistemas locales aledaños o globalizados, circunstancias que le confieren alto grado de hibridación cultural a las comunidades campesinas actuales.

Tanto en la escuela, ya sea urbana o rural, como en las demás instituciones de desarrollo rural, los saberes locales tienen poca o ninguna importancia al ser desechados o simplemente no considerados relevantes para enseñar al hombre contemporáneo. En el ámbito educativo venezolano; Parra (2002), afirma que a pesar de que el Currículo Básico Nacional (1997), ha dejado un espacio académico (30%) para contextualizar los programas educativos a las especificidades culturales de las comunidades, la educación se encuentra en deuda con las acciones por realizar para revalorizar las culturas locales.

Lograr otorgarle status académico a la sabiduría popular puede seguir dos procesos excluyentes entre sí, y por demás irreverentes para el ciudadano moderno. En primer lugar, para los investigadores de AGRUCO en Bolivia, el profesional debe ser formado para un diálogo intercultural de saberes (Delgado, *op. cit.*) basado en el mutuo respeto y el aprovechamiento sinérgico de las fortalezas de cada uno de los sistemas de pensamiento. La potenciación en el saber emergente podría otorgar mayor pertinencia social y cultural a lo enseñado desde la escuela. El segundo proceso, de cuño del PRATEC en Perú, de hecho el más difícil, es asumir una postura epistemológica de desaprender para luego aprender. Desaprender los saberes naturalizados por la ciencia moderna con su visión parcializada de la realidad para aprender a comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de las comunidades locales como mecanismo endógeno que siguen para construir y hacer la vida. ¿Es factible la síntesis de los saberes de cada una de las cosmovisiones?, ¿Es posible desaprender para aprender otra cosmovisión?

Nuestra postura para proponer una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** acoge los planteamientos de AGRUCO, bajo una modificación del diálogo de saberes por una Sinergia de los Saberes que en todo caso es el producto que se pretende lograr por el justo reconocimiento de los constructos operantes entre la cultura impuesta y las culturas raigales. Representa establecer correspondencias horizontales entre los sujetos culturales en interacción para aprovechar las fortalezas que abonen el bienestar del hombre campesino,

concebido éste como un ser biocéntrico, es decir, un elemento biótico inmerso dentro de un sistema mayor de componentes e interacciones ecosistémicas. Por su parte, la militancia del PRATEC obliga a erradicar todo vestigio del conocimiento moderno, cuestión que puede ser ideal para la conformación de una epísteme local, pero que ignora la realidad latinoamericana de coexistencia cultural.

Lo planteado en este discurso pretende iniciar un proceso tendente a mover el piso de las ideas tradicionales sobre las cuales estamos afincados por y desde la educación recibida como sujetos de la modernidad.

Presupuestos teóricos

Con la finalidad de otorgar precisión conceptual a este estudio, se entenderá por **Pedagogía de los Saberes Campesinos** los procesos de formación de las generaciones de campesinos a partir de la revalorización de los saberes locales y su sinergia con los saberes universales, a través de la praxis educativa integradora, dentro de un permanente diálogo de saberes entre los actores rurales y agentes de cambio a los fines de garantizar la preservación de la biodiversidad natural y cultural en y por el bienestar del hombre rural. La consideración holística de la existencia campesina encuentra su fundamento en la superposición de modos de vida en los sujetos que modelan los comportamientos humanos dentro una compleja trama natural, social y cultural. En estos ámbitos de acción se percibe, siente y vive la subsistencia en interacciones recíprocas entre los diferentes componentes que integran sus patrimonios materiales e inmateriales (Suárez de P., 2000) a través de múltiples racionalidades que se objetivan en las prácticas sociales sobre los espacios temporo-espaciales donde se desarrollan las culturas.

De la misma manera, se asume el saber campesino como un producto inacabado por lo que el sujeto a la vez que lo cría (lo construye) es criado por él (es formado) manteniendo una simbiosis del hombre con la naturaleza, quien intergeneracionalmente recrea el saber para adaptarlo experimentalmente a las demandas y ofertas societales y

ambientales. En esta propuesta se deja de lado el enfoque antropocéntrico de la vida, disgregador y negador de la totalidad, para acoger de manera solidaria una línea de pensamiento biocéntrica propio de la relación de reciprocidad y respeto que debe guardar el género homo ante los demás componentes ambientales como garantía para la sostenibilidad de la biosfera.

También, como se ha planteado, la realidad rural hoy se muestra desfigurada y desterritorializada por los empujes del arsenal ideológico acumulado por la cultura hegemónica y profundizada por la reciente globalización. En tanto campesino del siglo XXI, los hombres del campo tachirenses, cada vez se integran más a una red dinámica de interrelaciones rural-urbana que los convierte en objetos de consumo del mercado global y sujetos proveedores de productos y servicios a los “estresados” ciudadanos metropolitanos. Esta precisión presenta culturas rurales abiertas y permeables a cambios culturales y con altos riesgos erosivos que ameritan ser repensados para encaminar sus rumbos por una reanimación y vigorización cultural.

En tal sentido, una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** debe estar inmersa en un mundo rural cambiante supeditado a las influencias societales y, por consiguiente, a las políticas del estado-nación, centro hacia donde conviene enfocar la mirada para la resignificación de los programas educativos formales de intervención de los niños y jóvenes campesinos. Sin embargo, la educación escolar no constituye el único mecanismo de injerencia educativa en las comunidades rurales, sino que estos espacios reciben dentro de la llamada educación no formal (de adultos) diferentes procesos de transferencia tecnológica en programas de extensión rural o asistencia técnica agrícola, muchos de ellos producto de convenios con organizaciones mundiales de desarrollo. Repensar la educación rural pasa por el tamiz de generar políticas educativas acordes con los contextos socio-culturales rurales que involucran aspectos transcendentales de la vida nacional, entre las principales la concepción de la educación y la escuela rural; la formación de los profesionales que participarán en los programas de desarrollo agrario; la participación de las culturas rurales en los programas de desarrollo (o bienestar); las metodologías pertinentes

para revalorizar y reanimar los saberes campesinos y los mecanismos para la **Sinergia de los Saberes** locales y universales.

La educación rural, bajo las premisas en argumentación, debe constituir un esfuerzo político-educativo para superar la pobreza rural mediante la participación y transformación de las sociedades rurales a partir de sus fortalezas y recursos locales, con la ayuda de los avances beneficiosos y adaptados de la tecnología moderna. Por lo tanto, la **Pedagogía de los Saberes Campesinos** se inscribe dentro de una pedagogía popular (impulsada desde Freire) que revalorice al sujeto como un ser con vastas capacidades y potencialidades para impulsar su progreso, al interior de un marco de sostenibilidad, es decir, debe fomentar un desarrollo humano y endógeno, partiendo de su propio reconocimiento cultural. En consecuencia, se considera que el primer paso para una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** es iniciar un proceso de reanimación y vigorización cultural de las sociedades campesinas.

Este eslabón primario al interior de un enfoque educativo emergente es básico a la hora de implementar las políticas educativas de formación del talento humano que acompañará a las comunidades campesinas en el camino de alcanzar niveles dignos de bienestar social. Esto implica, de suyo, profundas transformaciones en **los currícula de las universidades** con programas de formación de docentes, agrónomos, veterinarios, entre los actores externos más comunes en las comunidades rurales, para aceptar e incorporar el saber campesino en igualdad de condiciones epistemológicas que el saber moderno. Este es el **segundo paso** para una **Pedagogía de los Saberes Campesinos**. Involucra, además, el estudio profundo y transdisciplinario de los mecanismos constitutivos de los saberes campesinos -de cuyos primeros reflejos nos hemos percatado en la presente investigación- que permita reconstruir la sustancia de las culturas rurales y desde sus interioridades ir consolidando una ciencia de lo local, de lo nuestro. Se convierte en sí en un proceso de introspección y revalorización del saber campesino para otorgarle el justo estatus académico, para ponerlo a dialogar horizontalmente con el saber hasta ahora acreditado por la ciencia tradicional.

El tercer paso de una Pedagogía de los Saberes Campesinos es la *sinergia de los saberes*, mediante el cual las universidades estratégicamente pueden aprovechar las fortalezas de cada dominio del conocimiento para generar nuevos saberes, con mayores esencias culturales campesinas, ambientalmente sostenibles, socialmente aceptables, culturalmente compatibles y humanamente significativas. Obliga, por lo tanto, a asumir un proceso académico permanente de investigación-acción-reflexión-transformación (de todos los actores) que análogamente a un círculo hermenéutico eleve a los hombres campesinos al disfrute de condiciones de bienestar social y estima cultural, con mayor equidad y justicia. Este es, a nuestro modo de ver, el **cuarto paso** para la propuesta pedagógica en discusión.

Asimismo, desde el punto teórico y práctico la escuela rural debe ser concebida como un componente estratégico para la participación y la reanimación cultural comunitaria dentro y desde la cual las prácticas sociales locales sean revalorizadas, reconstruidas y sinergizadas junto con los saberes modernos. **La escuela rural**, bajo este paradigma emergente, debe desmitificar su enclaustramiento físico tradicional para convertirse en punto de encuentro y desencuentro de saberes cuyo fragor coadyuve a conformar una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** más cercana a los espacios cotidianos de los usuarios y con el aprovechamiento sostenible de los talentos humanos y recursos naturales de los ámbitos intervenidos. La escuela rural como espacio para la revalorización y sinergia de saberes es el quinto paso para adelantar una nueva forma de educar a los campesinos tachirenses. De igual manera, los demás actores foráneos que promueven el desarrollo rural deben diseñar sus programas previo conocimiento y aceptación de los saberes campesinos para compatibilizar y adecuar los saberes sinergizados a los procesos cognitivos y objetivos operantes -y a sus mundos de vida holísticos- y hacer del discurso en uso un eco nítido de las necesidades y expectativas de las culturas locales que buscan mejorar sus condiciones de vida.

En suma, la concepción teórica de la sinergia de los saberes en el seno de una educación rural transformadora comporta toda una política educativa en una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** con

características revalorizadoras, integrales y biocéntricas. Ésta debe reconocer y validar los mecanismos de constitución del saber, y sus formas de existencia, inherentes a los miembros de las culturas rurales como fin y medio para afianzar las propias esencias y garantizar la pervivencia de la biodiversidad natural y cultural de nuestros pueblos.

Presupuestos metodológicos

La educación rural en una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** debe armarse de un instrumental metodológico útil y propio que operacionalice sus presupuestos para la comprensión y acción sobre las múltiples realidades rurales. Impone, por lo tanto, la superación de las profundas debilidades de la actual escuela rural, mediante estrategias pedagógicas y gerenciales innovadoras y adecuadas a las culturas campesinas. A manera de una primera aproximación en este trabajo de investigación se plantearán algunas guías operativas con la pretensión de orientar los procesos metodológicos a seguir.

Como se ha dicho en párrafos anteriores, la refundación de la educación rural debe cimentarse sobre la sinergia de los saberes, hecho que obliga, paradójicamente, a conocernos primero para luego hablar con el otro saber naturalizado. En la conversación con los campesinos tachirenses y la interpretación de sus huellas culturales sobre los espacios rurales se determinaron valiosos rasgos que caracterizan las sociedades campesinas: enseñanza práctica-demostrativa, aprendizaje sensorial-mediado, el hacer más que el decir, educación en valores, imaginario educación-trabajo, re-creación experimental, multiactividades complementarias, trabajo socializado, precocidad laboral, influencia de fuerzas sobrenaturales, predicción del tiempo por señales naturales y religiosidad campesina, que constituyen el núcleo de saberes salvaguardados o protegidos de la erosión cultural. En una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** estos constructos se convierten en las bases sólidas para la revalorización de las culturas rurales y en guías pedagógicas del currículo a enseñar -fortalecido con los saberes modernos sostenibles- a los niños y adultos campesinos. En tanto existe un acercamiento a la comprensión de sus procesos individuales, sociales y culturales de aprender y enseñar, se pueden

diseñar y socializar metodologías educativas cercanas a sus mundos de vida.

Ante la obligada pregunta, ¿cómo enseñar los saberes campesinos?, surge una rica diversidad de ideas, basadas en los hallazgos de la investigación. En primer lugar, la educación rural debe estar ligada al imaginario educación-trabajo como finalidad significativa para los miembros mayores en la educación de sus hijos. Una educación que recree el trabajo rural y lo potencialice con nuevos saberes representa un fértil sendero para lograr la pertinencia de la educación rural. El segundo criterio por considerar es la reafirmación ética de los grupos sociales dentro de una *educación en valores* que garantice la pervivencia de la familia campesina como reproductora social, económica y cultural e inmersa en códigos, símbolos, normas, tabúes, creencias y tradiciones que integralmente otorgan sentido a sus vidas. La tríada familia-trabajo-creencias constituye un eje transversal en la vida campesina que debe ser revalorizada y recreada desde y por la escuela.

Asimismo, las estrategias pedagógicas deben estar consustanciadas con los procesos constitutivos del saber campesino, es decir, la preeminencia de los canales de aprendizaje y de los procesos de enseñanza esencialmente de corte práctico-concreto, sensoriales, socializadores, experimentales y orientados a cultivar la biodiversidad. Para lograr una empatía entre lo enseñado desde la escuela y los estilos predominantes de aprendizaje campesino deben perfilarse estrategias de aprender-haciendo, trabajos en grupos, equiparar oralidad-escritura, experimentación de los nuevos saberes, reconstrucción y socialización comunitaria, desarrollo de las competencias audiovisomotoras, entre otras acciones educativas a considerar para crear un currículo próximo a las mentalidades campesinas.

Estas guías referenciales de incorporación de los saberes campesinos a la educación rural deben estar inmersas dentro de un sistema integrador que acepte y reconozca las fuertes imbricaciones que tienen los mundos de vida sobre la cotidianidad rural, donde lo natural, lo espiritual y lo cultural como un todo, ayudan a comprender los

comportamientos y acciones de los sujetos. Por tales circunstancias abordar la educación rural comprendiendo y respetando las cosmovisiones holísticas requiere, en lo interno, la consideración de la coexistencia de múltiples racionalidades en el hacer campesino, por lo que cambia radicalmente la finalidad de educar para competir y lucrarse por educar en y para la vida.

Además de estos componentes sustantivos de una **Pedagogía de los Saberes Campesinos** se hace imprescindible acoplar los procesos administrativos del funcionamiento de la escuela rural para compatibilizar la educación escolar con la precocidad laboral infantil, el dualismo ocupación-estudio y el reconocimiento y acreditación de los saberes previos de los alumnos. Esto supone nuevas programaciones en el tiempo y horario escolar, en la planificación y evaluación de los aprendizajes para ponerlos en sintonía con la dinámica real de las comunidades campesinas. La escuela rural como mediador cultural debe responder a las expectativas y necesidades de sus usuarios naturales y en este sentido, sin perder la visión universal, se debe conocer primero lo propio para después abrirse a lo global, pero con posturas y criterios culturalmente sólidos.

En el accionar de la praxis pedagógica, tanto en la educación formal como en la informal, es oportuno aprovechar los resultados de AGRUCO (2000) sobre *Investigación Participativa Revalorizadora (IPR)* para integrar a los actores sociales -locales y externos- en un diálogo intercultural de saberes basados en el mutuo reconocimiento de éstos y a la interacción horizontal de los sujetos para adaptarlos y adoptarlos a sus especificidades contextuales. Este enfoque metodológico es definido por la citada organización como una herramienta que tiene el “rol de generar conocimientos en forma participativa, y/o revalorizar saberes locales desde la perspectiva de los actores sociales (...) para la comprensión de la realidad (vida material, social y espiritual), en un determinado contexto espacio-temporal (...)” (p. 12). El proceso seguido en la IPR parte de un conocimiento conjunto de la realidad por parte de los actores involucrados; luego realizan planificaciones participativas dentro de un enfoque integrador de la realidad estudiada; se revaloriza el saber local; a partir de ella se

investiga con campesinos en parcelas y; por último, se hace la devolución de resultados y la validación participativa. Se entiende que los saberes revalorizados, validados y socializados por los propios actores locales presentan características superiores que los meros saberes locales y modernos aislados.

El conocimiento de modelos teóricos referidos al saber local puede mejorar significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se sinergizan los saberes presentes en juego existencial. Claro está, la mirada tendida para conformar una *Pedagogía de los Saberes Campesinos* conlleva a una revisión profunda y estructural de las formas y finalidades de la educación y del rol de docentes y campesinos para darse una educación digna y con sentido. Sin embargo, consideramos que por la riqueza cultural de estos grupos sociales y el fondo de biodiversidad natural que protegen creemos que vale la pena comenzar a “desbaratar los encajes para regresar al hilo”, como lo escribió el poeta Andrés Eloy Blanco, para **reencaminar nuestro andar en estos tiempos y espacios de latinidad**.

Referencias

- (G. Rengifo, concepciones sobre el bienestar, conversación realizada en el PRATEC, Lima. 2002)
- AGRUCO. (2000). *Políticas y estrategia de la investigación en agroecología y revalorización del saber local*. Bolivia: Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.
- Banuett, M. (1999). *Nueva Ruralidad*. IICA, Sede Central. [Documento en línea]. Disponible: <http://atlas.iica.ac.cr/foros%20de%20disc...677c0773631?opendocumentexpandssection=1> [Consulta: 2000, noviembre 22]
- Bowers, C. (2002). *Detrás de la apariencia, hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC Gráfica Bellido.
- Delgado, F. (1998). El conocimiento científico y el saber local en un diálogo intercultural para el fortalecimiento de la gestión municipal y el desarrollo sostenible. *Revista AGRUCO de Agricultura* [Revista en línea] N° 30. Disponible: <http://www.agruco.org/articulo6.1html> [Consulta: 2000, noviembre 23]

- Ember, C. y Ember, M. (1997). *Antropología cultural*. España: Prentice Hall.
- 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*. Venezuela: FACES/UCV-UNESCO.
- Flecha, R. (1997). *Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información en ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: editorial laboratorio educativo.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: editorial siglo XXI.
- Fromm, E. y Maccoby, M. (1985). *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. México: Fondo de cultura económica.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y Resistencia en Educación*. España: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, A. (1982). *Panorama del Táchira*. Zulia: Ediciones y publicaciones de Antonio Gómez Espinoza.
- Grillo, E. (1996). *Caminos andinos de siempre*. PRATEC, Lima: Editorial Pull s.r.l.
- Gudynas, E. y Evia, G. (1995). *Ecología social: manual de metodologías para educadores populares*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Hernández, R. y Winter, C. (1999). Educación, modernidad y desarrollo rural. *Revista enfoques educacionales*, 2(1). Chile: Universidad de Chile.
- Kylimcka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. España: Editorial Paidós.
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Venezuela: FACES/UCV-UNESCO.
- Linck, T. (2001). *El campo en la ciudad: reflexiones sobre ruralidades emergentes*. Universidad de Toulouse II. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.>

- clacso.edu.ar/~libros/rjave/paneles/linck.rtf [Consulta: 2000, noviembre 23]
- López, C. (2000). *Globalización y pobreza: hacia una nueva estrategia en el seminario internacional de desarrollo rural*. [Libros en línea]. Disponible: <http://www.clacso.edu.ar/~libros/rjave/paneles/Lopez.rtf> [Consulta: 2001, abril 16].
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?*. México: editorial Antrophos.
- Medina, J. (1994). *Nuevas formas de organización y producción comunitaria. Caso las Lajitas, Sanare, Estado Lara*. Tesis doctoral no publicada: Universidad Central de Venezuela, CENDES.
- Mendoza, B. (1989). *La economía campesina de producción familiar, un estudio en la comunidad rural de San Silvestre Estado Barinas-Venezuela*. Barinas: Universidad Ezequiel Zamora.
- Mendoza, C. (1995). *Identidad sociocultural y patrones de aprendizaje del campesino andino- fundamento de una experiencia educativa contextualizada*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Moreno, A. (2002) *Historias de vida*. Conversatorio en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, en el marco del doctorado en educación, Estado Táchira.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma reformar el pensamiento, bases para una reforma educativa*. Argentina: ediciones Buenos Aires.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: UNESCO, editorial Cooperativa del magisterio.
- Müller, M. y Halder, A. (1986). *Breve diccionario de filosofía*. España: editorial Herder.
- Muñoz, L. (2000). *El nuevo rol de lo rural* [Documento en línea]. Ponencia presentada en el seminario internacional de desarrollo rural, Colombia. Disponible: <http://www.clacso.edu.ar/~libros/rjavemesa1/Muñoz.rtf> [Consulta: 2001, enero 11]

- Núñez, J. (2000). *Disonancias epistemológicas en la educación rural venezolana*. Ensayo no publicado, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Estado Táchira.
- Ontiveros, B. (1997). *Identidad y post-identidad de los Andes Venezolanos*. Caracas: FEDUPEL.
- Parra, B. (2002). *Formación docente*. I jornadas de Educación Integral del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Estado Táchira.
- Pérez del Corral, J. (1988). *Sociología de la vida cotidiana en terminología científico-social*. España: editorial Antrophos.
- Pérez Esclarín, A. (2000). *Una propuesta de educación popular en pedagogía social*. Caracas: Caracas: UPEL-IMPM.
- PRATEC. (1998). *Programa andino de tecnologías campesinas. La regeneración de los saberes en los andes*. Lima: Gráfica Bellido.
- Ramírez, A. (2001). Problemas teóricos del conocimiento indígena: presupuestos e inquietudes epistemológicos de base. *Revista Yachaikuna*.
- Rusque, A. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Ediciones FACES-UCV,
- Sánchez, D. (1998). Teoría crítica. En R. Reyes (Edit.). *Terminología científico-social*. España: editorial Anthrosos.
- Sánchez, J. (1995). *Tecnología y conocimiento campesino en los andes del Perú: bases para una propuesta agroecológica*. [Documento en línea]. CIED, Consulta: <http://www.clades.org/r8-arti5.html>
- Suárez de P., N. (2000). *La noción de territorio en mentalidades campesinas en Familia, trabajo e identidad*. Mérida: Talleres gráficos universitarios, ULA.
- Torres, R. (1986). Educación popular: un encuentro con Paulo Freire. *Cuadernos de educación*, Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas, Venezuela.