

Los procesos de formación en la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (ACVC, Colombia) como política cultural contrahegemónica¹

Nydia Constanza Mendoza Romero
Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Frank Molano Camargo
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" de Bogotá

Introducción

En América Latina uno de los giros educativos recientes se relaciona con el creciente papel que los movimientos sociales asumen frente a sus necesidades de formación. Se trata de respuestas educativas propias ante la retirada neoliberal del Estado (Zibechi, 2005). Para los habitantes rurales definir políticas de formación es esencial en sus apuestas y resistencia a las dinámicas del capitalismo global que reconfigura mercantilmente las zonas rurales y los sujetos que allí viven.

El Valle del Río Cimitarra es una subregión del Magdalena Medio colombiano, en donde las comunidades campesinas tienen una larga experiencia de organización y movilización. Desde 1996 colonos, mineros artesanales, pescadores, pequeños agricultores de esta subregión, conformaron la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (ACVC) para defender el derecho a la tierra, al territorio y a la vida, como forma de resistir la situación de violación de derechos humanos, la persecución política estatal y paraestatal y la voracidad de multinacionales mineras que se disputan el control de esta rica región colombiana. La ACVC con-

fronta no sólo un modelo económico, sino un modelo cultural que impone la lógica del desarrollo mercantil y la constitución de un campesinado visto exclusivamente desde criterios economicistas y contrainsurgentes.

Este documento hace énfasis en la manera como la ACVC agencia un conjunto de procesos formativos que interpelan las lógicas hegemónicas, constituyendo una política cultural de resistencia que le permite dialogar-cuestionar la cultura hegemónica empresarial. Para esto el escrito se organiza en dos partes, en la primera se caracteriza la relación entre el discurso hegemónico del desarrollo rural y la educación campesina; en la segunda parte se analizan las prácticas formativas de la ACVC y la manera como éstas se constituyen en políticas culturales de resistencia.

La cultura hegemónica del "desarrollo rural"

La lógica del desarrollo es, según Arturo Escobar (1996, p. 14), un régimen de representación surgido durante la segunda posguerra, que ha moldeado las concepciones de realidad y acción social de los países que

¹ Este artículo surge en el marco de la investigación financiada por la División de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (DGP-CIUP), inscrita en la línea de investigación "Memoria, identidad y constitución de sujetos", del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

desde entonces se conocen como subdesarrollados. Como régimen de representación difunde unas formas de conocimiento, un sistema de poder y unas formas de subjetividad.

El “desarrollo rural”, asociado a las teorías del desarrollo, opera como política cultural orientada a la comprensión/intervención dentro de las áreas rurales ubicadas en el “tercer mundo”. Estas estrategias operan a escala mundial desde la década de 1940, cuando organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional empezaron a nombrar las regiones de Asia, África y América Latina como regiones necesitadas de intervención por el “mundo avanzado”.

Desde este lugar de poder-saber se nombró a las áreas rurales como las más atrasadas económicamente, dispersas espacialmente, inestables políticamente, poco productivas y por ende necesitadas de la intervención del mundo moderno capitalista. Para modernizar las zonas atrasadas, durante las décadas de 1950 y 1960 se implementó el proyecto de “revolución verde” que asoció el desarrollo rural con las explotaciones agrícolas de monocultivo en gran escala, apoyadas por una inversión estatal masiva financiada por los préstamos del Banco Mundial (BM).

Según Mendes Pereira (2005) desde la década de 1990 se pone en juego una nueva lógica del desarrollo rural, guiada por el Banco Mundial sobre la formulación de la política agraria de los Estados nacionales, con un doble objetivo: por un lado, mercantilizar el acceso a la tierra, por medio del libre flujo de fuerza de trabajo en el campo, el estímulo a la inversión privada en la economía rural y la integración subordinada de parcelas puntuales del campesinado al circuito agroindustrial; por otro, aliviar de manera localizada la pobreza rural, especialmente en situaciones donde las tensiones sociales del campo pudieran generar niveles “peligrosos” para la seguridad del capital privado y/o la estabilidad del orden político vigente.

Estas nociones hegemónicas del desarrollo rural parten del supuesto de que los pobres del campo son pobres porque no saben producir, administrar sus parcelas, co-

mercializar sus productos y agregar valor de manera competente, productiva y eficaz. Así, a una diversidad de sujetos rurales inventados desde la mirada económica se agregó la concepción de sujetos necesitados de ayuda externa; representación que de plano desconoce sus posibilidades como sujetos sociales y políticos.

En Colombia, como ya se ha mencionado, las políticas de educación para el desarrollo rural se han orientado desde los parámetros sugeridos por los organismos internacionales; sin embargo, los postulados claves de la propuesta FAO-UNESCO (Atchoarena y Gasperini, 2004), que reconocen la impronta de generar escenarios de participación, se han dejado de lado, centrándose esencialmente en el fomento de la productividad y en estrategias para la disminución de la pobreza, en el supuesto de que éstas reducirían la condición de vulnerabilidad del campesinado frente al conflicto armado. Además en regiones como el Magdalena Medio, a estas consideraciones se agrega la carga contrainsurgente con la que el establecimiento ha mirado a las comunidades campesinas que colonizaron la región para escapar a la represión de terratenientes y paramilitares; lo que ahora se incrementa con el redescubrimiento de las riquezas existentes en el suelo y el subsuelo y las demandas de las grandes corporaciones internacionales interesadas en acceder a estos territorios.

Las estrategias para el desarrollo rural y las prácticas de contrainsurgencia tienden a homogenizar la de por sí heterogénea realidad rural, al incluir dentro de una única racionalidad a los habitantes de las zonas rurales, buscando impedir cualquier experiencia que intente constituirse por fuera de la economía de mercado. En las regiones donde se desarrollan proyectos educativos rurales, los conceptos de capital humano y social son etnocéntricos, pues suponen que sólo hay una forma de educación y de formas productivas, ligadas a la idea del progreso capitalista; de ahí que excluyan los valores y las prácticas diversas de las comunidades rurales. Por esto varias organizaciones campesinas se resisten a ser incorporadas a esa dinámica y proponen otras maneras de estar y ser en las zonas rurales.

Los procesos formativos en la ACVC como políticas culturales de resistencia

La cultura hegemónica a escala global impone las políticas culturales del empresario que, al decir de H. Giroux (2001), son tanto políticas como pedagógicas, pues promueve tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores apolíticos y ciudadanos pasivos, buscando anular los impulsos democráticos y los sujetos críticos.

Las organizaciones campesinas ponen en cuestión el determinismo economicista que pretende gobernar las zonas rurales, dando paso a propuestas que implican la política, el poder y la cultura. Por ello para comprender los procesos formativos como parte de la acción política de las organizaciones campesinas se requiere analizar las fuerzas culturales y la cultura que moldea la voluntad política de estas organizaciones, de tal suerte que la lucha de las organizaciones campesinas, además de pugnar por los recursos económicos, son disputas por la producción de conocimiento sobre el campo, por los símbolos públicos y por el derecho a ejercer determinadas prácticas culturales (Barragán, Mendoza y Torres, 2006).

La categoría de formación implica la producción y reproducción de valores, creencias, normas, mitos, maneras de ser y comprender el mundo de las organizaciones. Para las organizaciones sociales la formación es quizás la clave más importante de su saber pedagógico, pues es la concreción de las apuestas políticas en la vida diaria de sus participantes (Torres, 2004, p. 21).

Desde las organizaciones sociales el sentido de lo formativo se relaciona directamente con el sentido de futuro. La formación implica entonces la existencia de instancias horizontales en las que los sujetos pueden plantear sus necesidades e intereses de formación, pero también la presencia de personas y dispositivos que portan y actualizan los saberes y formas de hacer de la organización.

Para entender cómo organizaciones al estilo de la ACVC agencian lo formativo como política cultural se establecen tres dimensiones de análisis: lo pedagógico, lo metodológico y la formación. La *dimensión pedagógica*, entendida como la reflexión consciente y sistemática que sobre sus acciones educativas realizan las organizaciones. La *dimensión metodológica*, referida a las maneras de hacer de las organizaciones, las formas y técnicas que las organizaciones han elaborado en su intervención educativa y a través de las cuales concretan sus propuestas formativas. La *dimensión formativa* se reconoce en el marco de algunas organizaciones como un saber explícito y también imperceptible, pero conocido por todos, porque aparece en las prácticas cotidianas y permite que las organizaciones pervivan en el tiempo.

Estos dichos procesos formativos no ocurren en escenarios aislados sino profundamente implicados por el contexto socio-histórico en donde tienen lugar, y con ello, con las políticas económicas y educativas, que se han construido, para nuestro caso específico, en los contextos rurales.

La dimensión pedagógica

En las organizaciones sociales que implementan propuestas formativas, la dimensión pedagógica permite lograr la coherencia entre los objetivos formativos y las técnicas y procedimientos. Por eso lo pedagógico de las organizaciones sociales y campesinas, los criterios sobre los cuales definen las actividades y modos de hacer, toma en cuenta elementos de contexto, cultura, coyuntura y grupo social (Awad y Mejía, 2004).

Para organizaciones sociales como la ACVC, los criterios que subyacen y constituyen sus prácticas formativas es una de las dimensiones de mayor coherencia con sus apuestas y valores, no solamente porque su experiencia e historia la ha dotado de reflexiones, técnicas y formas de operar determinadas, sino porque es en el proceso de reflexión sobre el hacer en donde se expresa más claramente la intencionalidad de sus apuestas políticas y sociales (Melucci, 1994). Para la ACVC el escenario educativo

es el propio movimiento, sus prácticas, sus dinámicas de movilización, lucha y organización.

Para politizar los espacios formativos la ACVC ha elaborado dos criterios que orientan sus prácticas y que marcan los sentidos de la organización campesina. En primer lugar el trabajo comunitario como modo de relación social en donde se promueve la participación de todas y todos los miembros de las comunidades campesinas en las diferentes estrategias formativas que se agencian; y en segundo lugar, el que los procesos formativos integren a las tradiciones formativas de la organización, nuevos elementos aportados ya sea por los “descubrimientos” de sus integrantes o por otras organizaciones e instancias sociales con las que se relaciona.

La dimensión metodológica

Sobre la base de los criterios antes mencionados, se han desarrollado varias estrategias para adelantar los procesos formativos: talleres, reuniones, encuentros y escuelas. A continuación se caracterizan los rasgos distintivos de cada una de ellas.

El Taller. El Taller tiene una larga tradición en los procesos formativos de las organizaciones sociales. Es definido como un lugar de manufactura y “mentefactura”, ya que es un tipo de relación a través de la interacción y la intersubjetividad de las y los participantes con las tareas y actividades implicadas, en donde confluyen pensamientos, sentimientos y acciones. El taller se convierte en lugar de vínculos sociales, participación y comunicación, y por ende en lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos (Maya, 1996). La ACVC realiza talleres para conformar Comités de Derechos Humanos, impulsar procesos productivos como el de panadería, promover un sistema de salud comunitario.

Los encuentros. En diferentes procesos organizativos de carácter comunitario la estrategia de los encuentros se convierte en una dinámica cuyo propósito es fortalecer las redes de pertenencia de las organizaciones y el tejido social en una región. Los encuen-

tros son convocados por la organización y a este espacio se invita a otras comunidades y organizaciones amigas, para compartir experiencias y fortalecer solidaridades.

Las escuelas. En tradiciones organizativas campesinas, como la ACVC, en las que aún existen rastros de acumulados culturales, simbólicos y tradiciones políticas provenientes de organizaciones de izquierda como la Unión Patriótica, *la escuela* es una estrategia de formación consistente en la programación durante un periodo de tiempo de cursos o talleres sobre una temática determinada, con el propósito de potenciar procesos individuales y colectivos, formar o promover liderazgos.

La dimensión formativa

Como se señalaba líneas arriba, la dimensión formativa, se reconoce como un saber explícito y también imperceptible, pero conocido por todos, ligado a la cotidianidad, a la dinámica misma de la organización. Se trata de la concreción en la vida diaria de los y las participantes, de las apuestas éticas y políticas de la Asociación.

Por cotidianidad se entiende “un espacio privilegiado para analizar en qué medida los nuevos sentidos de construcción de realidad que intencionalmente impulsan [las organizaciones] se manifiestan en su quehacer diario” (Torres, 2004, p. 23). Esto implica reconocer que no pre-existen criterios o elementos explícitos para adelantar los procesos formativos, por ejemplo la forma como se “le va dando forma” al proceso formativo de una persona que se vincula a la ACVC. Este proceso se realiza a través de un tutor o alguien que realiza una labor mucho más constante, por cuanto se involucra de lleno en la formación de una persona acompañándola en todo momento y cuyo desempeño es evaluado por los dirigentes de la organización.

En la ACVC se considera importante la formación y reflexión colectiva, por lo menos sobre dos preocupaciones. De una parte temáticas relacionadas con: derechos humanos y derecho internacional humanitario, ética política, impactos regionales del neo-

liberalismo, análisis de problemas locales y regionales, pensamiento crítico latinoamericano, perspectivas de lucha en los movimientos populares, debate acerca del trabajo de género y la cultura e historia de la ACVC; lo que les permite posicionarse en diferentes escenarios políticos, académicos y sociales en los que participan como organización. De otra parte, recuperar saberes culturales: sobre plantas medicinales, semillas y abonos, usos no convencionales de especies animales y vegetales, técnicas de cacería no predatoria, entre otros; que les posibilite hacer cotidiana su propuesta de vida digna.

Existe un último contenido que reviste gran importancia, toda vez que implica la existencia material y simbólica de los campesinos: el vínculo con la tierra. Muchos de los contenidos y los procesos formativos que adelanta la ACVC están ligados con esta exigencia, la consecución de la tierra para los campesinos de la región y, ligado a ello, la demanda por una vida digna. Por ello la recurrencia a defender estos derechos en los diferentes espacios públicos en los que participan (foros, encuentros, eventos) y a través de las diferentes estrategias que emplean para adelantar procesos formativos explícitos e implícitos con los campesinos de la región.

Podríamos señalar que los integrantes de la Asociación se forman mediante la construcción de un conjunto de criterios (dimensión pedagógica), la creación de diferentes espacios en los que se construyen distintos "modos de hacer" (dimensión metodológica) y a través de los diferentes procesos de formación ligados a la cotidianidad misma de la organización y a los contenidos explícitos e implícitos que trabajan (dimensión formativa), lo que permiten a los y las integrantes de la organización hacer una lectura comprensiva sobre los procesos históricos y sociales de la región, del país y del mundo en el que viven, así como desarrollar estrategias que les permiten resistir a las fuerzas políticas y económicas que pretenden desplazarlos.

De esta forma, podría decirse que el propósito de la ACVC es formar sujetos reflexivos, que puedan denunciar, exigir y diseñar propuestas que les permitan "salir adelan-

te" y cambiar las condiciones simbólicas y materiales en las que se encuentran, sujetos que comprendan la situación de exclusión en la que se encuentran y las posibilidades que tienen para demandar unas mejores condiciones de vida.

Con lo abordado hasta aquí es posible avanzar en la discusión sobre educación rural, poniendo bajo sospecha aquellos programas que, camuflados bajo la retórica de sacar de la pobreza a los campesinos, reducen lo educativo al aprendizaje de competencias productivas para la integración al mercado, desconociendo las tradiciones de formación y organización que han construido históricamente los habitantes de las zonas rurales.

REFERENCIAS

- ATCHOARENA, D. y GASPERINI, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Estudio conjunto realizado por la FAO y la UNESCO. Roma: FAO.
- AWAD, M. y MEJÍA, M. (2004). *Educación popular hoy*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- BARRAGÁN, D., MENDOZA, C. y TORRES, A. (2006). "Aquí todo es educativo". Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 23, 15-28. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- ESCOBAR, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Madrid: Graó.
- MAYA, A. (1996). *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MELUCCI, A. (1994). *¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?* En Gusfield, J. y Laraña, E., *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- MENDES PEREIRA, J. M. (2005). La política agraria contemporánea del Banco Mundial: objetivos, lógica y líneas de acción. *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (Porto Alegre, Brasil). Disponible en: [http://www.landaction.org/gallery/LaPoli-](http://www.landaction.org/gallery/LaPoli)

- [ticaAgrariaDeIBM3.pdf](#) (Consultado el 20 de mayo de 2009).
- TORRES, A. (2004). La vida cotidiana de las organizaciones populares como espacio formativo. *Pedagogía y Saberes*, n° 20. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá.
- ZIBECHI, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas (Silver City, NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005)*. Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html> (Consultado el 22 de junio de 2009).