

# HACIA UNA ESCUELA PRODUCTIVA: LA ESCUELA DESDE EL MUNDO RURAL<sup>1</sup>

(Recibido: Junio 28 de 2012 Aprobado: Julio 27 de 2012)

Nidia Yolive Vera Angarita<sup>2</sup>

Carlos Andrés Gil Durán<sup>3</sup>

Carlos José Gil Jurado<sup>4</sup>

## Resumen

La investigación se constituyó en la sistematización de una experiencia educativa desarrollada en diversas instituciones educativas que operan en contextos rurales y que implementan modelos educativos (Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media Académica Rural), con el propósito de ofrecer una serie de lineamientos que contribuyan a la reconstitución de la institución educativa rural para que desarrolle la capacidad de reconocer y, por lo mismo, atender con calidad y pertinencia, las exigencias que le plantean al mundo rural los procesos de cambio civilizatorio y que se articulan bajo el concepto de globalización.

## Palabras clave

Mundo Rural, Proyecto Productivo, Comunidad Participativa.

## TOWARDS A PRODUCTIVE SCHOOL: THE SCHOOL FROM THE RURAL WORLD

## Abstract

The research concerned the systematization of an educational experience carried out in several educational institutions that operate in rural contexts and that implement educational models ("Escuela Nueva, Post-primaria Rural y Educación Media Académica Rural"), in order to offer a series of guidelines that will contribute to the reconstitution of the rural educational institution. In this way, it will develop the ability to recognize and meet with quality and appropriateness the requirements raised upon the rural world by the processes of civilization changes articulated under the concept of globalization.

## Keywords

Rural World, Productive Project, Participative Community.

- 1 Este artículo es producto de la investigación institucional desarrollada por el Grupo de Investigación en Educación Rural -GIER, COL0006017-, para la línea Educación y Desarrollo Rural, dentro del contexto de la política sobre Educación Rural de la Universidad de Pamplona, durante el período comprendido entre 2010-2012. Este proyecto fue ganador y financiado dentro de la convocatoria "Universidad de Pamplona 50 años"
- 2 Profesora Tiempo Completo del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona, Licenciada en Ciencias Sociales y Gestión del Desarrollo Regional, Universidad de Pamplona; Especialista en Educación para la Democracia y el Desarrollo Social, Universidad de Pamplona; Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica. E-mail: yolivera72@gmail.com
- 3 Profesor Tiempo Completo Ocasional del programa de Microbiología de la Universidad de Pamplona, Microbiólogo, Universidad de Pamplona; Magíster en Microbiología, Universidad Nacional. E-mail: cagild@gmail.com
- 4 Profesor Tiempo Completo del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Pamplona, Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas U.P.T.C. Colombia; Magíster en Geografía U.P.T.C - I.G.A.C. E-mail: cargil64@gmail.com

## Introducción

Sin duda, la comprensión tanto de la naturaleza y la misión del acto educativo como de la esencia y las características de la comunidad rural, resultan claves al momento de pensar un proyecto educativo que contribuya, efectivamente, a la cualificación de las condiciones de vida del mundo rural. Los actuales procesos de profunda transformación social que caracterizan la globalización (Tedesco, 2004) encuentran a las comunidades campesinas en una situación precaria (Rubio, 1996) y con unos discursos y unas prácticas educativas que parecen haber profundizado tanto la situación de pobreza como las condiciones de desarraigo (Cesder, 1998). Ello, como es lógico suponer, invita tanto a serias reflexiones como a profundas transformaciones.

Se espera que la educación y su institución, la escuela, se encuentren estrechamente ligadas tanto a los procesos de formación de la condición humana como comprometidos con la configuración de un proyecto social que contribuya tanto a la superación de los lastres históricos como a la consolidación de un proyecto de vida comunitaria, digno e incluyente. Como bien ha planteado Bruner (2000), la misión del proceso educativo tiene que ver con la transmisión y cultivo de todos aquellos componentes socio-culturales que permiten vivir, entender, comprender y transformar, tanto lo natural como lo cultural, propio de un contexto humano determinado. Es decir, la idea de un proyecto educativo tiene que ver con la respuesta que debe darse al conjunto de los problemas y las expectativas que caracterizan el contexto dentro del cual la escuela actúa.

### Acerca de la metodología

El desarrollo de la experiencia investigativa optó por la propuesta denominada la sistematización de experiencias; si bien esta propuesta ha mostrado ser exitosa

en los procesos de educación popular, carece aún de un sólido estatuto epistemológico, lo cual no descalifica sus importantes aportes al reconocimiento y comprensión de la realidad latinoamericana (Palma, 1992). Se estima que esta vía metodológica reviste particular importancia como forma de investigar en educación, dada la naturaleza de los actores y su dinámica dentro de los procesos educativos y formativos.

Luego de algo más de cincuenta años esta práctica investigativa, fundamentada en propuestas teóricas alternativas como las planteadas, entre otras por pedagogos como Paulo Freire, la sistematización de experiencias ha mostrado no solo rigor sino también logros importantes en la producción de conocimientos dado que asume que éstos tienen una historicidad propia y tienen como propósito generar apuestas, socialmente construidas, que contribuyan a introducir mejoras en las condiciones de vida de las personas y, en este caso, nuevas adecuaciones a la manera como se piensan y actúan las instituciones dentro de una historicidad dada (Quiroz, 1978).

Dentro del desarrollo de la propuesta metodológica tiene especial importancia el diálogo de saberes y, por ello mismo, se consolida un presupuesto fundamental de la concepción sobre una educación rural que aquí se presenta, en el sentido de reconocer y hacer activo el principio de que el proceso pedagógico, como acción, saber y reconocimiento no se separa de la realidad en la que actúa sino que genera una serie de flujos y relaciones que dan como resultado una apuesta educativa con mayor capacidad para responder a los desafíos del contexto en el que actúa. La sistematización de experiencias como observa Cadena (1978, 6) no se limita a ser una "técnica de ordenamiento de datos, sino que debe surgir de una reflexión seria sobre la propia práctica". Esto fue lo que se propició con los actores

educativos, especialmente con docentes y estudiantes y, en menor grado con padres-madres de familia.

Ahora bien, para lograr mayor consistencia en los resultados y dadas las limitaciones de tiempo y disponibilidad de los actores educativos, el desarrollo de la investigación involucra, en el proceso de construcción de la información necesaria para la investigación, la utilización de algunas herramientas de la investigación cualitativa; particularmente dado que el interés recaía, precisamente, sobre cómo recrear experiencias propias e importantes de la vida humana (Goetz y Le Compte, 1988). Dentro de estas herramientas fueron importantes algunos ejercicios sobre historias de vida, la observación, tanto participativa como no participativa, así como también la entrevista con cierto nivel de profundidad a algunos actores educativos.

### **Algunas consideraciones conceptuales**

A pesar de la dinámica que actualmente identifica los procesos inherentes a la globalización, como observa Santos (2004), es aún posible la esperanza de un mundo mejor dado que, si bien las enormes potencialidades de la nueva revolución científico-tecnológica no son utilizadas en forma socialmente adecuada, también es cierto que la configuración de las nuevas subjetividades (Touraine, 2000, 13) reclaman una nueva reorganización de la realidad: "los problemas culturales han adquirido tal importancia que el pensamiento social de organizarse en torno a ellos", creando la posibilidad de un mundo más solidario e incluyente.

En efecto, las nuevas perspectivas que genera la globalización ofrecen una especial oportunidad para que las diversas formas de vida y de expresión de la cultura sean puestas en una nueva condición que les permita no sólo re-encontrar la senda perdida de su identidad y desarro-

llo sino también hacerse partícipes de un proyecto socialmente construido (Rubio, 1996). Sin duda, las condiciones históricas actuales generan nuevas exigencias y demandas sociales, culturales y económicas que posibilitan una nueva mirada sobre el mundo rural y sus procesos y, que obligan a la institución educativa a revisar las categorías, los conceptos y las prácticas mediante las cuales ordenaba, interpretaba e intervenía en este tipo de contextos.

A más de ello, debe señalarse que a este desafío de mirar bajo nuevos criterios y referentes la realidad debe, igualmente, sumarse el compromiso ético y la responsabilidad de saldar una vieja deuda histórica con las comunidades campesinas cuya historia, especialmente a lo largo del desarrollo del capitalismo, ha estado marcada por el despojo de tierras y la pérdida, en muchas ocasiones violenta, de numerosos elementos de su personalidad histórica y socio-cultural (Gourou, 1979). Así mismo, el desarrollo de múltiples expresiones de la extraordinaria sociodiversidad humana y que se constituyen en uno de los hechos cruciales y significativos de la nueva condición histórica (Santos, 2004), se presenta como condición favorable para superar la condición de subyugación y marginalidad que ha caracterizado el devenir histórico del campesinado (Warman, 1989).

Ahora bien, debe ser claro que el campesinado y el mundo rural no se constituyen en los únicos conglomerados humanos azotados por una creciente historia de olvido, sumisión y despojo; la vorágine que implicó el desarrollo del capitalismo suscitó que el resultado final de esta marcha histórica hiciese que los beneficios hayan "acabado en manos de los actores económicos más poderosos, mientras que las promesas del bienestar para vastos grupos sociales se desvanecen o continúan ancladas a un futuro cada vez más incierto" (Cruz, 2001, 56).

Sin embargo, el campesinado se constituye en uno de los más significativos de estos grupos sociales.

Pero, para que la vinculación del campesinado a un proyecto local, regional y nacional se haga efectiva, participativa e incluyente se requiere, por un lado, una cuidadosa revisión de las concepciones e imaginarios con los cuales se ha percibido y asumido el mundo rural y, de otra parte, una crítica y replanteamiento de la forma como las instituciones sociales ven y operan dentro de la realidad campesina. Particularmente, para los efectos de este estudio, fueron de primordial interés, la escuela y los diferentes procesos que ella realiza en el seno de las comunidades rurales y su vital importancia dentro de la visión de futuro que se constituyen a partir de los procesos educativos.

En efecto, mediante la cultura como elemento estructurante (Bruner, 2000), la institución educativa lleva a cabo procesos de formación de condición humana (Flórez, 1994) y, en tal sentido, es portadora de una visión de lo que debe ser el sujeto y el tipo de sociedad que debe constituirse; esta cuestión misional de la escuela, por lo tanto la pone en un dilema, consistente en el hecho de que debe optar entre imponer una visión de sujeto y sociedad previamente elaborada o, al asumir una postura crítica, convertirse, mediante la apropiación del contexto dentro del cual actúa, en una privilegiada herramienta que contribuya al agenciamiento de procesos sociales y comunitarios, que se orienten a la incorporación, digna y creativa, de las comunidades a proyectos de construcción de la realidad.

Es por ello, que el mundo rural exige una institucionalidad que vaya más allá de la transmisión de referentes y elementos culturales; requiere, en este caso, de una escuela y de un proyecto educativo que reconozca la realidad rural y actúe con pertinencia, es decir, con capacidad de respuesta no solo frente a los problemas

del mundo campesino sino también, ante los desafíos que implica la idea de dignificar, desarrollar y consolidar una cultura y una visión de vida. Como bien observa Hargreaves, en todo contexto social se requiere una labor educativa cuyos fines "irán mucho más allá de las tareas técnicas de conseguir unos resultados aceptables en los exámenes, para hacer de la enseñanza, de nuevo, una misión social de dar forma a la vida y cambiar el mundo" (Hargreaves, 2003, 10).

Por consiguiente, ante los lastres históricos con los cuales el desarrollo del capital ha marcado la travesía histórica y socio-cultural de las comunidades rurales y frente a las posibilidades que genera la globalización tal como la concibe Santos (2004), la escuela tiene una oportunidad para re-inventarse a sí misma como también su proyecto educativo y convertirse en una institución de base comunitaria y como lugar en el cual se encuentren diversos y disímiles actores sociales para entablar un diálogo, sincero y creativo, que a partir del reconocimiento y la participación constituyan una propuesta educativa que sea a su vez, una carta de navegación hacia la transformación de la vida y la realidad (Hargreaves, 2003).

Ahora bien, para que ello acontezca la escuela debe reconsiderar su tarea misional y, en consecuencia, revisar la manera como hasta este momento de la Historia ha resuelto la tensión que se genera entre los procesos de reproducción-transformación; debe recordarse, según lo planteado por Bourdieu y Passeron (2000), la escuela que se ha heredado de la Modernidad desarrolló una propuesta, tanto educativa como pedagógica, que se inclina más por la legitimación de un modo de ser, de una propuesta socio-cultural de corte occidental y, específicamente, urbana que, por supuesto ignora y amenaza seriamente otras perspectivas de vida y de cultura. Ello, por supuesto, ha conducido a que la escuela, así vista, no

haya podido generar resultados alentadores y que los contextos en los cuales actúa no se logre responder satisfactoriamente a las expectativas del mismo.

Por ello mismo, Zamora (2005) ha observado que una pregunta crucial e inevitable, tiene que ver con la naturaleza tanto de la institución como del proyecto educativo que actualmente funciona en los ámbitos rurales e, inevitablemente, la respuesta conduce a la inexistencia de una educación rural. Esta consideración debe constituirse en el punto de partida de toda reflexión encaminada a la construcción de una institución que desee estar y sentirse enraizada en los ámbitos rurales. Igualmente, el reconocimiento de este carácter ajeno de la escuela que hoy actúa en el medio rural, hace visible su carácter modernizante, lo cual permite entender mejor la necesidad de contextualizarla y hacerla pertinente.

En consecuencia con lo anterior, un cambio en torno a la manera como la escuela se mira, así mismo, debe suscitar un cambio en la forma como visualiza la realidad rural; una realidad dentro de la cual los problemas de exclusión y marginalidad, sin duda, tienen especial relevancia y, por lo mismo, se convierten en problemas que deben recibir atención prioritaria en la propuesta educativa. Este doble reconocimiento, proporciona mayor calidad y mejor sentido al propósito de reconstitución de la escuela. Si ello acontece, observa Rubio (1996) la cultura campesina podrá tener una oportunidad de refundarse y lo hará

con base en un proyecto productivo incluyente que le permita subsistir con dignidad de lo que produce; incrementar la producción con apoyos estatales suficientes; contribuir al cuidado del ambiente, diversificar la producción, e integrarse de manera diferenciada según los recursos disponibles, la región, el tipo de cultivo, en suma, según su especificidad (Rubio, 1996, 635).

Sobre estos presupuestos, entonces, la pregunta que resulta pertinente tiene que ver con la naturaleza de la situación y los problemas que deberán atenderse con la propuesta educativa. Ello lleva, por consiguiente, a precisar algunas cuestiones que tienen especial relevancia dentro de la problemática del mundo rural y que, por lo tanto, deben ser considerados, sin que ello signifique que la escuela debe darles solución directa o inmediata, pero sin los cuales no existe una cabal comprensión de la situación del campesinado. De manera esquemática, tres problemas resultan cruciales:

- A gran escala, un primer problema tiene que ver con la pobreza; ya se entienda ésta como carencia o como déficit de determinados recursos para satisfacer ciertas necesidades o demandas mínimas, lo cierto es que esta situación tiene un carácter polifacético (Narayan, 2000); es decir, se refiere no sólo a una situación de desventaja con relación a ciertas demandas o grupos sino que vista desde una perspectiva más amplia se refiere a una condición social que afecta la totalidad de las condiciones en las cuales se desarrolla la vida humana (Townsend, 2003).
- Un segundo problema central en el mundo rural lo constituye, sin duda alguna, el relacionado con el acceso a la tierra; en efecto, como observa Deininger (2005).

Distribuciones muy asimétricas de la propiedad de la tierra y patrones de acceso a ésta que discriminan entre los pudientes y los desposeídos, o según género o etnia, limitan el campo para que mecanismos descentralizados (mercado) conduzcan a los mejores usos de la tierra, restringen las oportunidades económicas para los grupos en desventaja, y a menudo fomentan el conflicto social”.

En la mayoría de los países subdesarrollados la cuestión de la tierra es un problema estructural y, en tal sentido, de su resolución dependen, en gran parte, las posibilidades de superación de los lastres históricos que agobian al campesinado. (Deininger, 2005, 5).

- Finalmente, bien vale realizar algunas consideraciones en torno a la manera como se ha pensado el desarrollo del mundo rural y los efectos que han producido los diversos modelos de desarrollo rural con los cuales se ha pretendido, por un lado, hacer la incorporación de la comunidad al capitalismo y, de otro, responder a los diversos problemas que a distintos niveles ha generado la visión sesgada que desde la sociedad y la cultura se tiene del mundo rural. En todo caso, lo cierto es que aquí como en los demás aspectos concernientes a la vida rural, se impone la necesidad de una visión distinta.

A partir de esta problemática, uno de los primeros retos que debe asumirse en la idea de refundar la institución educativa, desde una perspectiva que realmente reconozca y asuma los intereses del mundo rural debe, necesariamente, ser una profunda y, si se quiere, radical revisión de los referentes con los cuales se ha mirado esta forma de vida; la globalización en general, y su expresión cultural, en particular, así lo requieren. Para los intereses particulares de la investigación los dos referentes sobre los cuales se llamó la atención son los que tienen que ver con la educación y el desarrollo, dado que se reconoce que el sentido y la naturaleza de su relación resulta fundamental a la hora de entender, sobre cuál utopía debe asumirse la construcción del proyecto educativo.

Es indudable e ineludible la relación entre educación y desarrollo dado que ambos procesos ponen en juego una idea de lo que debería caracterizar la vida humana;

en efecto, tanto en la educación como en el desarrollo la presencia de los metarrelatos modernos, en particular los relativos al progreso y la ciencia, se presentan como condición y fuerzas necesarias para la generación de transformaciones, tanto individuales como colectivas, que puedan acercar la vida personal y social a un estado de bienestar generalizado (Tedesco, 2004). Sin embargo, lo que resulta controvertible y discutible es la naturaleza de la simetría que debería caracterizar dichas relaciones y que, históricamente, han conducido a la desviación de los ideales educativos o al acrecentamiento de la deuda histórica que actualmente se tiene con grupos humanos como los campesinos, los indígenas y los sectores urbano-marginales, entre otros (Mejía, 2007).

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

Como muestra de esta perversa y asimétrica relación entre educación y desarrollo, el futurólogo Toffler (1974, 496) señalaba, a modo de ejemplo, que la era mecánica de la evolución humana se procuró mediante los proyectos educativos un tipo de ser humano más cercano a los intereses del mercado que a los ideales

de la sociedad y, por ello, la propuesta educativa y la acción institucional se encaminaron a "reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores), en una escuela centralmente localizada (fábrica)", lo que indudablemente constituyó un golpe genial para la configuración del modelo de crecimiento industrial pero no para el desarrollo social. Este ejemplo, es una buena manera de mostrar cómo la asimetría de las relaciones entre desarrollo y educación postergó el surgimiento y la consolidación de un ideal de lo humano y de lo social, como lo sugería la Modernidad, a cambio de las exigencias y necesidades del mercado.

Desde esta perspectiva, la educación aparece subordinada a los imperativos del mercado, las exigencias del capital y las demandas de la producción industrial capitalista, constituyéndose los procesos formativos en acciones modeladoras de una visión de lo humano ajustada a las pautas de la producción industrial (Toffler, 1974): un niño que comienza su proceso de adiestramiento e instrucción mediante conocimientos parcelados, prácticos, carentes de conexión con la realidad y, por lo mismo, ausentes de crítica, a favor de una visión de hombre que en el mañana tendría que movilizarse al ritmo de timbres y horarios, que organizan procesos productivos y vitales, de manera mecánica y repetitiva. El presupuesto de estos procesos de formación radicaba en pensar que esta noción de trabajo, era por sí sola garantía de la dignificación de lo humano y de la generación de bienestar social (Bauman, 1998). La educación, desde esta perspectiva moderna, cedió su idea de lo humano a favor de un proceso de instrucción que genera un ser homogéneo y con un sentido productivista (Kohon, 1993).

Como bien observa Hargreaves (2003, 10), las nuevas condiciones históricas requieren una relación entre educación y desarrollo que atienda los desafíos de una

sociedad: la sociedad del conocimiento, que requiere sujetos que desarrollen tanto creatividad como carácter, para entender la necesidad de comprometerse con la transformación del mundo por medio de sociedades civiles, sólidas y democráticas, así como para desarrollar sentimientos de diálogo y comprensión con otras sociedades y culturas. Es decir, se requiere de propuestas educativas que asuman "ambiciosas misiones relativas a la compasión y la comunidad" y no escuelas y propuestas de desarrollo extraviadas en misiones relativas a "resultados de exámenes, objetivo de logros y de baremos de rendición de cuentas".

Desde esta perspectiva, el desarrollo se plantea a partir de la articulación entre escuela y comunidad de tal manera que el saber escolar resulte pertinente y le diga algo, tanto al escolar como a la comunidad; sobre este particular es bien cierto que existen diversas opciones para producir esta articulación: la historia de la comunidad, sus tradiciones culturales, la especificidad de sus vínculos sociales, son un buen ejemplo de ello; sin embargo, si se atiende a la precariedad de las condiciones de vida de estas comunidades, lo que resulta crucial es la atención que merece la intervención y la cualificación de los procesos productivos, necesarios para tanto asegurar las condiciones materiales de vida como para propiciar circunstancias favorables para la ampliación de lo espiritual, por lo cual, desde la perspectiva de la investigación, la actividad productiva se presenta como el eje que articula no sólo la vida comunitaria, sino también como el elemento vinculante entre escuela y comunidad (Ramírez, 2007).

## Resultados

Así, la investigación como tal mostró que toda aproximación al mundo rural implica el encuentro con una visión de realidad con características propias,

producto de un trasegar histórico y con ello, la construcción y consolidación de formas específicas de estar y participar de la existencia. Como lo afirmó Rubio (1996), el mundo rural es una experiencia de vida y de cultura que reclama y tiene derecho a una inserción digna en los procesos civilizatorios de la Humanidad; su largo recorrido, sus aportes a la cultura universal y su presencia en el escenario mundial, así lo exigen y la civilización misma tiene con él una deuda histórica (Gourou, 1979). Sin duda, este es uno de los retos más importantes que debe afrontar un mundo globalizado que tiene como característica central el desarrollo de lo que Milton Santos (2004) ha denominado la sociodiversidad.

Sin embargo, como observa Warman (1989), el reconocimiento y la inclusión del campesinado dentro de un proyecto social, justo e incluyente, es algo que aún se mueve dentro del terreno de la utopía; en efecto, tanto en el panorama latinoamericano, como en el caso colombiano, el mundo rural más que un escenario de vida se presenta como botín y escenario de guerra (Ramírez, 1998). La misma globalización, observa Rubio (2006), genera incertidumbres acerca de las posibilidades del mundo rural en el nuevo orden mundial, dada la importancia que adquiere el territorio dentro de la dinámica del capital, en cuanto se genera una nueva contradicción y es aquella que opone el capital global y la necesidad de un lugar donde se defina con autonomía la idea de una vida digna.

Ello, por consiguiente, plantea desde la construcción conceptual la urgente necesidad de comenzar a mirar el mundo rural desde una perspectiva distinta a la planteada por la Modernidad, identificada por una visión dicotómica de la realidad, y en la cual la contradicción era básicamente ciudad-campo. La globalización, por el contrario, como expresión de que los tiempos han cambiado hace necesaria

una nueva conceptualización del mismo, como condición indiscutible para entender y atender con pertinencia las nuevas circunstancias que lo desafían. Es por ello mismo, que se halla en proceso de construcción un paradigma emergente sobre el mundo rural y campesino que se denomina Nueva Ruralidad (IICA, 2000), el cual deberá ser introducido en la institución educativa, desde una perspectiva crítica, con el fin de entender bajo qué lógica se asumen las nuevas condiciones históricas a las que se enfrenta tanto la escuela como el campesinado.

En el caso del mundo rural colombiano, algunas de cuyas conclusiones pueden hacerse extensibles al campesinado de la Provincia de Pamplona, este es escenario del conflicto: la presencia de los diversos actores armados y la expansión de una economía en torno a los cultivos ilícitos han intensificado las precarias condiciones de vida y seguridad del mundo rural, a lo que debe sumarse el impacto ambiental generado por las fumigaciones promovidas por el Estado. En efecto, en desarrollo de esta guerra, que se adelanta en los ámbitos rurales, no sólo el campesinado pierde su vínculo tradicional con la tierra, dada la intensidad que ha adquirido el desplazamiento forzado, sino que también se destruyen sus viviendas y sus cultivos de pan coger, a la vez que se le crea el estigma de ser cómplice de uno u otro actor armado (Pérez, 2001 y Fajardo, 2001).

El campesinado nortesantandereano y con menor intensidad el campesinado de la Provincia de Pamplona desarrolla sus precarias condiciones de vida en este contexto; así mismo, el desarrollo del proceso investigativo permitió constatar que viejos problemas como la migración campo-ciudad se han visto agudizados por la presencia de un nuevo fenómeno: el desplazamiento forzado, es decir, "la migración forzada hacia otros lugares, para buscar seguridad y una oportunidad



para seguir viviendo, o más bien, sobreviviendo...” (Tovar y Erazo, 2000, 7), por lo cual ya comienza a ser preocupante el despoblamiento de campos y veredas. Aunque este fenómeno se había iniciado con la violencia partidista, su intensificación en las actuales circunstancias afecta profundamente las dimensiones del mismo y sus implicaciones.

Este fenómeno, igualmente, genera preocupación en las instituciones educativas puesto que no sólo hace inestable la población infantil y juvenil que asiste a las escuelas, sino también el proceso formativo, dado que éste queda sujeto a ritmos ajenos a la escuela, con ello se agudizan las precarias características de vida de la comunidad, así como los proyectos que la institución escolar pueda adelantar para atender algunos de los problemas básicos del contexto. También se podría observar que la calidad misma del servicio educativo se afecta por cuanto la escuela misma no tendría, de forma permanente y consistente la base social, es decir, estudiantes y padres de familia, con los cuales consolidar un proyecto educativo, caracterizado por la pertinencia y el trabajo eficiente y sostenido.

Igualmente, se pudo observar que la mayor parte de las escuelas rurales carecen del equipo docente necesario para brindar una educación de la mejor calidad; la ausencia de un estudiantado suficiente, parece ser la excusa para no hacer efectiva la presencia de docentes en cada una de las áreas; por lo cual, sin importar el esfuerzo que cada docente, de manera muy comprometida realice, lo cierto es que se observa deficiencia en su calidad; no importa, tampoco, que cada una de estas instituciones implemente actualmente los más recientes modelos educativos, pensados en consonancia con las características del mundo rural, si todo ello no va acompañado con el equipo y el talento humano que la propuesta educativa requiere, así como del

equipamiento que se exige para cada uno de ellos. Una buena dotación de guías o cartillas no garantiza por sí sola la calidad que se requiere.

En términos generales se corrobora que, en efecto, hay una agudización de los problemas y las carencias que, tradicionalmente, han afectado el mundo rural; el campesinado siente, quizás con mayor intensidad que antes, los procesos de exclusión social; la visible ausencia del Estado y sus instituciones, la falta de inversión social, la poca competitividad de la producción agropecuaria y lo costoso de la asistencia técnica y crediticia, así como el debilitamiento de las estructuras básicas de la relación y la convivencia comunitaria, constituyen un panorama que, sin duda, ponen el mundo rural en duras y difíciles condiciones frente a las demandas y los desafíos de un mundo globalizado (Rubio, 1996).

Sin embargo, es también cierto que la dureza de las condiciones históricas que han caracterizado el devenir del mundo rural, han gradualmente creado conciencia sobre su situación, posibilidades y perspectivas; como observa Warman (1989), particularmente las décadas correspondientes a los 60 y 70, significó una importante visibilización del mundo campesino; esta toma de conciencia del campesinado como realidad social, económica y cultural ha dado lugar a la toma de posiciones sobre diversos aspectos de la realidad y los convierte en sujetos con mayores posibilidades de intervención tanto en la realidad como en las instituciones que operan en ella.

Ello, por consiguiente, ha generado un favorable conjunto de condiciones que posibilitan una participación más activa de las familias campesinas en la dinámica y las acciones propias del mundo escolar y permiten a la institución educativa una perspectiva mejor contextualizada de su misión en el mundo rural. El desarrollo de

la investigación permitió constatar, entre otros aspectos, los siguientes:

- Existe entre el colectivo rural mayor claridad sobre el papel de la escuela desde la perspectiva de la comunidad, y se resalta especialmente su carácter de institución articuladora y orientadora de numerosos intereses relativos a la vida y el desarrollo comunitario. También es interesante resaltar el reconocimiento que se tiene del maestro tanto como un líder social como responsable, en un alto grado, de la formación de los niños, niñas y jóvenes.
- Así mismo, se acrecienta y consolida su idea sobre el valor de la escuela y su misión en el proceso de formación de los niños, las niñas y los jóvenes campesinos; igualmente, consideran que los conocimientos allí impartidos resultan necesarios y valiosos. Sin embargo, hacen manifiesta su preocupación por la importancia y necesidad de que sus hijos e hijas reciban la formación que les permita desenvolverse adecuadamente en la vida. Sin duda, el imaginario del trabajo es crucial en la perspectiva que madres y padres tienen con relación al papel de la escuela sobre el mismo.
- También conviene resaltar que una propuesta educativa articulada alrededor de la noción de Proyecto Pedagógico Productivo, resulta interesante para la familia campesina, por dos razones: la primera, porque ello significa que el proceso educativo y formativo respondería a la idea de que ir a la escuela significa, en efecto, prepararse para el desempeño laboral; si bien es cierto, no es éste el imaginario que anima el modelo educativo que busca consolidar la investigación, esto resulta significativo.
- Como segunda, tiene que ver con el visible interés de la comunidad por este tipo de modelo, en cuanto significa una reivindicación y reconocimiento de lo que implican las prácticas productivas del mundo rural; particularmente, se mostraron satisfechos y comparten la idea del ingreso de los saberes y elementos culturales elaborados y vividos ancestralmente, por la cultura campesina. Esta reivindicación la plantean en dos sentidos: uno, tiene que ver con la posibilidad que el diálogo entre saber campesino y saber escolar contribuya al mejoramiento y la eficiencia de estas mismas prácticas productivas; otro, con la esperanza de que a través de este modelo se atienda la cuestión de algunos impactos ambientales que causan estas prácticas productivas, especialmente lo relacionado con el agotamiento de los suelos y la posibilidad de introducir nuevos cultivos y practicas productivas.
- Otro sentido, igualmente expresado, tiene que ver con el hecho de que esta visión de escuela y del proyecto educativo puede, efectivamente, contribuir a mejorar la consistencia y solidez del tejido comunitario, por cuanto tiene como premisa un compromiso, sólido y permanente, entre los distintos actores presentes en la comunidad y de cuya relación pueden desprenderse relaciones y dinámicas socio-productivas que, finalmente contribuyan a un mejor grado de desarrollo de la comunidad.
- En cuanto a la institución educativa, la propuesta investigativa permitió visualizar varias situaciones que conviene resaltar y que tienen que ver con las posibilidades de la misma. Como observa Ramírez (2007), la institución educativa rural, en

efecto, tiene una deuda histórica con las comunidades rurales, no sólo desde la perspectiva de la cobertura sino también de la calidad, para lo cual algunas cuestiones resultan cruciales:

- **Construcción de una identidad pedagógica-curricular pertinente:** la escuela, como institución esencialmente pedagógica, debe un alto porcentaje de su identidad y de la naturaleza de su misión a las características de su discurso pedagógico. Éste debe traducirse, de manera operativa, en un conjunto de principios o presupuestos que guíen su acción. La tesis que se plantea tiene que ver con el hecho de que estos principios deben, por un lado, ser debida y adecuadamente contextualizados y, por otro, ser el resultado de una juiciosa y democrática elaboración por parte de los actores educativos.

Por lo tanto, la organización pedagógica-curricular debe asumir que su éxito está mediado por la mirada y la comprensión que haga del contexto; en tal sentido, la propuesta construida y el plan de estudios resultante, debe tener claro que la práctica educativa y el conocimiento sólo serán útiles y pertinentes si interpretan adecuadamente la realidad; así el saber, el conocimiento y la experiencia, resultan valiosos e importantes no por sí mismos sino por su capacidad de responder no sólo al desafío de interpretar adecuadamente lo que la realidad es, sino también lo que ésta puede llegar a ser. La pedagogía, activa y crítica, opera aquí para permitir que el sujeto seleccione y construya el saber que requiere, en condiciones de autonomía y libertad, pues la idea que subyace es la de un saber que debe operar en el proceso de transformación de la realidad.

Ello, a su vez, genera la idea de una propuesta curricular caracterizada por su carácter global e integrador (Zabala,

1999), dado que su interés no es el saber disciplinar ni el conocimiento fragmentado, sino el desarrollo de una lógica de pensamiento y de acción que asume la realidad en toda su complejidad. Igualmente, como la idea es problematizar la vida y la realidad en toda su complejidad, el plan de estudios es un instrumento que plantea hipótesis de trabajo que dan dirección y sentido al trabajo escolar.

- **Repensar el sentido de lo rural:** sin duda, una de las cuestiones centrales que debe afrontarse cuando se piensa en una escuela rural, pertinente y contextualizada, es la que tiene que ver con la idea de mundo rural que portan tanto los docentes en particular, como la escuela en general. Como se notó durante el desarrollo de la investigación, la idea que predomina en los imaginarios y las concepciones de los maestros y de las instituciones proviene de las elaboraciones conceptuales que ha hecho la Modernidad y que contraponen a lo rural con lo urbano (Stamp, 1969 y Gourou, 1979) lo cual, a su vez, justifica el carácter modernizante de la escuela, como institución social.

Las nuevas condiciones históricas, como lo han planteado diversos autores (Touraine, 2000 y Giddens, 2001) obligan a pensar la realidad actual bajo otros referentes. Santos (2004), en especial, ha llamado la atención sobre la necesidad de ver la sociodiversidad como una característica especial de nuestro tiempo, lo cual hace, entonces, que la mirada sobre el mundo rural adquiera otras connotaciones y, por consiguiente, conduzca a otras elaboraciones y perspectivas. En particular, conviene observar lo que plantea Touraine (2000, 10), cuando dice que si bien es cierto que “vivimos un poco juntos en todo el planeta, pero también lo es que en todas partes se fortalecen y multiplican los agrupamientos comunitarios, las asociaciones fundadas en una

pertenencia común...” situación que debe asumirse desde la escuela para que territorio, cultura, economía y política se unan en el proyecto educativo y den sentido a la labor escolar y pedagógica.

Como ya se había observado, dentro de las elaboraciones que se intentan actualmente para asumir la dinámica y la naturaleza del mundo rural, desde una perspectiva que atienda las nuevas exigencias históricas, está el discurso de la Nueva Ruralidad (IICA, 2000). A partir de esta concepción paradigmática se propone una nueva visión de lo rural, que tiene como presupuesto inicial el hecho de que los procesos de globalización generan importantes cambios sociales, económicos, culturales, políticos y ecológicos, cuyos efectos van a repercutir en las poblaciones campesinas y su actividad agrícola, principalmente, ya sea al propiciar una nueva estructura de oportunidades, o por el contrario, al suscitar un nuevo proceso de modernización con consecuencias difíciles de prever.

- **Valoración del saber comunitario:** una de las cuestiones gratificantes que resulta de una aproximación, rigurosa y sistemática, al contexto comunitario de la escuela es el descubrimiento o, por lo menos, la corroboración de la existencia de lo que podría denominarse un saber comunitario. Por éste debe entenderse un conjunto ancestral de saberes, prácticas, aproximaciones a la realidad y una sabiduría que de una u otra manera no sólo permite una apropiación de la realidad, sino también una convivencia armoniosa con la misma, así como formas y prácticas de vida mediante las cuales se da respuesta a los desafíos y problemas básicos de la existencia.

Como ha observado Núñez (2005) la presencia de estos saberes no sólo tiene relación directa con la identidad misma del mundo rural, sino también constituye

una expresión sólida y consistente de que el mundo latinoamericano a la par que desarrollaba actividades productivas generaba un conjunto de saberes que no sólo configuraban sus prácticas de vida sino que también mostraban su capacidad de respuesta frente a los desafíos del medio y la existencia y que desafortunadamente el saber occidental, científico-tecnológico, ha gradualmente excluido y eliminado. Dichos saberes, a su vez, tienen una dinámica propia que no debe ser soslayada por la institución educativa en su proyecto, dado que su capacidad de respuesta frente a los desafíos actuales aún resulta pertinente y positiva.

Es obvio que la acción modernizante de la escuela ha hecho que estos saberes se encuentren hoy día en una evidente situación de desventaja, mas ello, de por sí, no implica su ineficacia o inutilidad, sólo que las relaciones de poder no favorecen a los saberes tradicionales y alternativos frente a los saberes oficiales, por lo cual es crucial el papel de la escuela en el restablecimiento del equilibrio cultural. Como bien ha observado Torres (1996) tradicionalmente la escuela lo que ha hecho es legitimar un discurso científico dado que, de una u otra forma, representa y hace visible la presencia de grupos que ostentan el poder y buscan asegurar su consolidación y extensión en las nuevas generaciones. Pero, como se ha observado, esta era la idea de la escuela de la Modernidad, ahora frente a las nuevas condiciones históricas el asunto debe replantearse.

- **El trabajo productivo es vital e identifica la comunidad:** para la escuela y los docentes es o debe ser evidente que las comunidades rurales ejemplifican mejor que nadie la idea del trabajo como una relación privilegiada del ser humano con la naturaleza; a pesar de la introducción de las relaciones del mercado en el ámbito rural la supervivencia de esta concepción del trabajo que

tiene importantes repercusiones por sus implicaciones ecológicas y comunitarias, constituye el motor fundamental en un buen número de comunidades rurales, por su carácter socio-cultural y vital.

- Ello, en consecuencia, no sólo permite ratificar la importancia y la validez que puede tener y tiene el proyecto pedagógico productivo como estrategia que articule la labor del docente y la escuela en general. En efecto, la actividad productiva no sólo se constituye en el esfuerzo básico de la comunidad para producir los alimentos sino que suscita un conjunto de procesos y acciones que afectan la totalidad de la vida de la comunidad, por cuanto permiten no sólo actuar sobre la vida familiar y la vida comunitaria sino también caracterizar su relación con los demás entornos, inmediatos y mediatos.
- En efecto, la actividad productiva, como acto de vida, reviste particular importancia para las comunidades rurales básicas por cuanto:
  - a. Genera una relación particular y, en ocasiones privilegiada, con la naturaleza y que se visibiliza en los saberes ancestrales que estas comunidades tienen sobre el tiempo cósmico; los ciclos de la naturaleza, los saberes sobre plantas y animales y los secretos sobre los procesos productivos, en sus diferentes fases.
  - b. La creación de instrumentos y aparejos de trabajo así como la adaptación de otros y la incorporación de nuevas herramientas y tecnologías; todo ello suscita saberes, procesos y, por supuesto, problemas; el reconocimiento de ello puede y debe suscitar en la práctica pedagógica situaciones que permitan tanto la contextualización del saber, como poder mostrar su pertinencia e impacto.
  - c. Así mismo, debe recordarse el valioso papel que juega la actividad productiva en el desarrollo de la convivencia y el fortalecimiento del tejido comunitario porque a más del esfuerzo de trabajo como tal, alrededor de la actividad productiva se suscitan vínculos, relaciones y solidaridades que de una y otra forma fortalecen la solidez de la convivencia y el vínculo comunitario.
  - d. Igualmente, la actividad productiva suscita rituales, celebraciones y actividades lúdico-recreativas que contribuyen al fortalecimiento de los referentes identitarios de la comunidad y que, a su vez, al permitir la presencia y la participación de niños, niñas y jóvenes contribuye a la socialización, la transmisión y continuación de dichos referentes.
  - e. También debe recordarse que el desarrollo de la actividad productiva y su vinculación efectiva a las prácticas educativas y el desarrollo de los procesos formativos podría derivar cuestiones claves en el desarrollo de la comunidad como la preservación de prácticas productivas ancestrales; la dinamización de actividades productivas, actualmente, estancadas, y por qué no también, en ciertas circunstancias, podría significar la llegada de nuevos proyectos productivos.
  - f. Finalmente, debería observarse que la vinculación a la dinámica escolar de la actividad productiva deberá generar una cualificación de dicha actividad, lo cual, debe igualmente traducirse en una mejora y dignificación de las condiciones de vida del contexto.

- **La comunidad debe tener una participación real:** debe producirse la deconstrucción de las relaciones tradicionales que han caracterizado el vínculo escuela-comunidad, que ha sido mayoritariamente instrumental y, por lo mismo, ha tenido un carácter coyuntural, así los padres y las madres visiten a la institución con cierta periodicidad. En este revisitar la relación escuela-comunidad el concepto de participación debe ser visibilizado no sólo en cuanto es mandato constitucional, sino porque es condición que garantiza la presencia y acción real de la comunidad en todos los aspectos de la vida escolar y el proyecto educativo.

Para estos efectos, por lo tanto, es importante que la escuela sea la primera en iniciar el proceso de deconstrucción de la tradicional representación, como forma de expresión de la democracia escolar y de paso, gradual y sistemáticamente, a una participación efectiva de sus diferentes integrantes, entendiendo la participación como "una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas en forma de actuación colectiva..." (González, 1995, 17).

Solo la participación, concreta y real, posibilitará la generación de vínculos, sólidos y creativos, entre escuela y comunidad; la mirada tradicional de estos vínculos generó más criterios y prácticas de representación que, por un lado, no generan la solidaridad y compromiso de la comunidad con los propósitos misionales de la escuela y, por otro, hicieran creer que dicho vínculo solo debía reducirse a las condiciones de la institución como realidad física; en tanto que para la escuela, la "participación" en la vida de

la comunidad se reduce a la vinculación a celebraciones tradicionales y características de la cultura rural. A más de ello, la idea de un vínculo democrático y participativo contribuirá a romper el círculo vicioso del diálogo padres-madres y docentes sólo en torno a los resultados escolares.

## Algunas conclusiones

Es incuestionable el papel de la escuela como institución social; su trabajo en torno a la cultura resulta imprescindible y necesario no solo en relación con la preservación y desarrollo de la misma sino también con la función que ésta tiene con relación a la consolidación del tejido social y la cualificación de las condiciones de vida del mismo. Se puede afirmar, casi sin margen de equivocación, que las posibilidades de conservación y prolongación de un grupo humano en la historia de la Humanidad, están en cierta y directa relación con los aspectos misionales que desarrolla la institución educativa.

Como se ha observado, la escuela define su naturaleza a partir de la relevancia que da a aquellos aspectos de la cultura, que desde su mirada o a partir de la mirada oficial, considera como los necesarios y pertinentes; es decir, es a partir de su elaboración del mundo y con un presupuesto que une tanto la socialización como la formación, que la escuela debe asumir una tarea que debe equilibrar entre los conceptos de reproducción y transformación social. La escuela, en términos genéricos; debe moverse en dicha tensión y es de esperar que su propuesta educativa sepa armonizar las implicaciones tanto de lo uno como de lo otro.

Sin embargo, la escuela es una institución que no existe en el vacío socio-histórico sino que debe ser contextualizada en una doble perspectiva: aquella que se corresponde con la idea de un proyecto social amplio, el de la sociedad en su acepción más amplia e incluyente y

aquella que se corresponde con las características particulares dentro de las cuales funciona como institución social. En términos de los procesos de globalización que ahora se desarrollan, esta tensión se expresa en la dinámica de lo global-local, sólo que ahora ello resulta más complejo dada la existencia de otras tensiones, no menos importantes que tienen que ver con lo regional o lo nacional, a manera de ejemplo.

Una característica de este tiempo, marcado por la crisis de los referentes que permitieron construir la visión de mundo que ahora se cuestiona y debe reordenarse, es que ha hecho visible la necesidad de que la escuela se replantee en todos sus aspectos: los misionales, los organizacionales y los socio-culturales dada la naturaleza de la crisis. Necesidad más urgente aún si se considera la plena vigencia del enunciado con el que Dewey definió la misión de la escuela y que plantea que la sociedad es función de la misma. Es decir, ahora como en otros momentos cruciales de la evolución humana la escuela se halla abocada a la necesidad de revisar sus referentes y, por lo tanto, replantear sus aspectos misionales.

Justamente, atendido el sentido de estos tiempos la experiencia aquí sistematizada en algunos de sus aspectos más significativos tuvo dicha pretensión: examinar las virtudes, dilemas, problemas y expectativas que implica pensar una institución educativa pertinente y contextualizada; es decir, una escuela que se reconoce como portadora de una propuesta cultural, eso si vista, críticamente que busca actuar, participativa y democráticamente, en un contexto dentro del cual, igualmente, reconoce la existencia, vigencia y pertinencia de otra forma de existencia y de la cultura, con la cual debe entablar un diálogo constructivo y creativo que no sólo contribuya a la dignificación de la vida de dicha forma de existencia, sino también a su participación

digna dentro del diálogo y la construcción de un proyecto social, justo e incluyente.

Ahora bien, la puesta en común de un modelo educativo que busque articular los intereses de escuela y comunidad, como cualquier modelo, enfrenta a los involucrados, padres, madres, estudiantes, docentes, administradores y actores de la comunidad a una abstracción, como corresponde a toda definición de modelo; ello hace que la tarea de estos actores se inicie con una aprehensión del modelo, sus características, sus componentes y sentido, a continuación es el desafío de cómo contextualizar dicho modelo al atender a las características de la comunidad, sus problemas y expectativas. Una labor que, sin duda, pondrá en cuestión prácticas y visiones hasta ahora consideradas convenientes, normales y relativamente eficientes.

Si bien la experiencia desarrollada alcanza a mostrar tanto los aspectos que pudiesen denominarse positivos, así como aquellos que generan incertidumbre, lo cierto es que la complejidad del mismo requiere un proceso de apropiación más sistemático y continuado. En efecto, la perspectiva de construir una institución y un proyecto educativo, a partir de las características de un contexto particular, en este caso el mundo rural, enfrenta a los actores educativos y comunitarios a un conjunto de problemas que parten de los mismos sujetos, en cuanto portadores de ideas, imaginarios y concepciones sobre la escuela, la educación y el futuro, así como aquellos que van ligados a la dinámica misma del contexto, tanto local como regional, nacional y mundial. Esto, sin lugar a dudas, se constituye en un problema que requiere una elaboración crítica.

De otra parte, la aprehensión de la naturaleza, los componentes y la dinámica misma de la propuesta enfrenta a los docentes, a quienes quizás, el desafío más complejo: deconstruir una concepción del proceso de formación recibida, unas

prácticas educativas institucionalizadas y un imaginario acerca del trabajo, prolongado y eficiente. Todo ello supone una tarea que a muchos se antoja titánica. La verdad es que cuatrocientos y más años de Modernidad son un desafío mayúsculo, pero no nuevo en la experiencia humana.

Tal vez el criterio más importante sugerido para enfrentar este reto social e histórico no sea otro que recordar el carácter de institución social e inteligente que siempre se le ha reconocido a la escuela y que, por consiguiente, la compromete en la misión no sólo de reproducción sino también de transformación de la realidad. El medio rural debe merecerle a la escuela y a la sociedad, en general, una oportunidad que le permita no solo reivindicar la riqueza de una experiencia vital, cuya ancestral vinculación y convivencia con la naturaleza, puede proporcionar alternativas a un mundo y una realidad que se niega a estandarizarse.

## Referencias

- Bauman, Z. (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2000). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cadena, F. (1978). "La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber". En: *La sistematización en el trabajo de la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa, No. 32.
- Cesder (1998). *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*. México: Ediciones Castillo.
- Cruz, F. (2001). *¿Qué es la globalización?* Bogotá: Universidad Nacional.
- Deininger, K. (2005). *Acceso a la tierra, desarrollo y reducción de la pobreza*. Bogotá: Banco Mundial. Serie desarrollo para todos.
- Fajardo, D. (2001). "La ronda de la cocaína" En: *Revista Foro*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, No. 42.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- González, E. (1995). *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional.
- Cadena, F. (1978). "La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber". En: *La sistematización en el trabajo de la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa, No. 32.
- Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Gourou, P. (1979). *Geografía Humana*. Madrid: Alianza.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- IICA. (2000). *Nueva Ruralidad*. Ciudad de Panamá: IICA.
- Kohon, L. (1993). *Juego propio*. Bogotá: Planeta-Nueva Conciencia.
- Lacoste, Y. (1978). *La geografía del subdesarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Mejía, M. (2007). *Educación (es) en la (las) globalización (es) I*. Bogotá: Desde Abajo.
- Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?* Madrid: Banco Mundial.
- Núñez, J. (2005). *Saberes campesinos y educación rural*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Palma, D. (1992). Papeles de la CEAAL. Santiago: CEAAL.
- Pérez, B. (2001). "Operación (fumigación) Colombia". En: *Revista Foro*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, No. 42.
- Quiroz, T. (1978). "La sistematización como un intento de operacionalización" En: *La sistematización en el trabajo de la educación popular*. Bogotá: Dimensión Educativa, No. 32.
- Ramírez, Á. (2007). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE.
- Ramírez, C. (1998). "Conflicto agrario y medio ambiente" En: *Revista Foro*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, No. 35.
- Rubio, B. (1996). "Campesinos y globalización: Reflexiones de fin de siglo" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol. 46 No. 8.
- Rubio, B. (2006). "Territorio y globalización en México: ¿un nuevo paradigma rural?" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol. 56 No. 12.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización*. Bogotá: CAB.
- Stamp, DJ. (1969). *Geografía Activa*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tedesco, J. C. (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Toffler, A. (1974). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Tovar, J. y Erazo, S. (2000). *Desplazados por la violencia: entre las memorias, las resistencias y la soledad*. Santiago de Cali: Fundación Foro Nacional por Colombia.
- Towsend, P. (2003). "La conceptualización de la pobreza" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol., 53 No. 5
- Warman, A. (1988). "Los estudios campesinos: Veinte años después" En: *Comercio Exterior*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol., 38 No. 7
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Madrid: GRAO.
- Zamora G. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.