

# Escolarización y pueblos del campo en Latinoamérica: deconstruyendo identidad y formación ciudadana

**Marco Antônio de Carvalho**

*EBTT IF Goiano*

**Léia Adriana da Silva Santiago**

*EBTT IF Goiano*

## Introducción

En este trabajo se trata de reflexionar sobre las políticas públicas educacionales brasileñas y del contexto latinoamericano, de correlacionar escuelas, currículos y sus impactos en la desvalorización de los pueblos del campo. Para hacerlo se ha recurrido al materialismo dialéctico y a la investigación exploratoria.

El estudio señala que las prácticas campesinas son aplicables a los demás modos de producción no capitalistas de los pueblos del campo de Brasil y Latinoamérica. En Brasil, a lo largo de la su historia, se han identificado momentos de valorización de las culturas periféricas, así como de desvalorización, registrados en diversas formas de agresiones —incluso exterminio— a los pueblos del campo.

Ante tales hechos, realizamos una investigación exploratoria con 17 discentes del Doctorado en Didácticas de las Ciencias Sociales de la UAB, teniendo por finalidad captar las percepciones acerca del papel de la educación en la valorización de tales culturas en sus respectivos países. Hemos concluido que las escuelas y los currículos han ido contribuyendo a la invisibilidad de los pueblos del campo.

## Escolarización y pueblos del campo en Latinoamérica

El propósito ha consistido en hacer una reflexión acerca de la importancia de la educación formal e informal en el proceso de resignificación de las culturas de los diversos pueblos del campo y su integración crítica y ciudadana en los mecanismos de universalización cultural globalizada. Todo ello realizado a partir de políticas pú-

blicas educacionales, que, bajo las directrices de los órganos multilaterales, entre los cuales están la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), vienen estableciendo «recomendaciones» a los países firmantes de los diversos tratados, como la Declaración Jomtien o la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expresión utilizada a partir de la conferencia realizada en Tailandia en 1990, entre otras que la sucedieron con los mismos propósitos.

Lo que se pretende en el presente texto es reflexionar sobre las políticas públicas educacionales brasileñas y del contexto latinoamericano, correlacionar escuelas, currículos y sus impactos en la desvalorización de los pueblos del campo. Se ha recurrido al materialismo dialéctico y a la investigación exploratoria.

En Brasil, a lo largo de la su historia, se han identificado momentos de valorización de las culturas periféricas, así como de desvalorización, registrados en diversas formas de agresiones —incluso exterminio— a los pueblos del campo. Se resalta que la educación formal ha ido siendo un instrumento ideológico de dominación, conforme Fernandes (1993), así como con relación a los pueblos del campo (Carvalho, 2016).

El énfasis dado en el presente análisis recae sobre las diversas directrices educacionales, que, en momentos históricos diferentes del desarrollo económico y cultural brasileño, se adecuaron a los intereses hegemónicos, así como en la inferencia que hacemos de que las acciones puntuales de profesionales de la educación hicieron lo contradictorio en la defensa de una educación realmente democrática y que universalice el acceso a los bienes culturales, más allá de los discursos ideológicos dominantes.

Para discurrir históricamente sobre políticas públicas educacionales para los pueblos del campo en Brasil, es imprescindible hablar del proceso de construcción y deconstrucción de identidades frente a los intereses del bloque hegemónico de poder desde los albores del periodo colonial brasileño.

Destacamos las preocupaciones o, mejor, despreocupaciones de las políticas educacionales brasileñas, con relación a los pueblos originarios brasileños, denominados indios, así como a los inmigrantes pobres y a sus descendientes, brasileños nativos, y a los negros africanos, todos en cierta forma esclavizados al servicio de los dueños del capital agrario.

En lo que se refiere a los pueblos originarios, que en tiempos del mencionado periodo ni siquiera eran considerados humanos, sino salvajes, conforme señalan diversos investigadores brasileños, entre ellos Santiago e Dias (2009), que se ocupaban y hacían uso secularmente de los recursos que la naturaleza les proporcionaba y de la cual obtenían su sustento, no eran dueños de nada, aunque poseyeran e hicieran uso de las tierras. Desde el punto de vista formal y desde la perspectiva del colonizador etnocéntrico, ni siquiera merecían atención, mucho menos políticas educacionales específicas.

Al tratar de hacer aproximaciones conceptuales relativas a las prácticas productivas de los pueblos del campo, nos remitimos a Chayanov (1974), que habla de las cuestiones relativas a la teoría de los sistemas económicos no capitalistas, entre los cuales da especial énfasis al campesinado. Considerar las similitudes entre las prácticas laborales colectivas de estos pueblos es lo que nos permite inferir que, en cuanto sistema productivo, tales prácticas campesinas son aplicables a los restantes modos de producción no capitalistas de los pueblos del campo en Brasil y Latinoamérica, sean estos pueblos originarios o indígenas, afrodescendientes o cimarrones. Estas formas de producción y reproducción cultural son aplicables a los *sertanejos*, ribereños, *caiçaras* y gitanos, entre otros que no serán explorados por la investigación, aunque son igualmente pueblos que sufren impactos de las directrices políticas sociales y educacionales vigentes.

Aún con respecto a las características predominantes de la cultura campesina, Gianotten y Wit (1985), en una investigación realizada en países latinoamericanos, señalan que resulta evidente entre estos pueblos la necesidad de pertenencia a un agrupamiento humano, compartiendo ideas y creencias, así como facultándole para la posibilidad de la identificación cultural. Tales características, hoy aún presentes, han ido siendo transmitidas desde la época prehispánica, *era elayllu*, en que la comunidad campesina era tenida, al contrario de la imagen de tradicionales y conservadores, como una organización que va transformándose conforme a las necesidades concretas, manteniendo sus principios básicos de trabajo, administración y organización colectiva, en la cual la Asamblea Comunal es el órgano máximo de gobierno. Las formas de trabajo predominantes son: *faena* y *minka*, que son trabajos colectivos obligatorios para toda la comunidad, y *ayni*, que es el trabajo colectivo para actividades agrícolas, similares a los *mutirões* (campañas de trabajo colectivo voluntario) en Brasil, a partir del principio de la reciprocidad y el pago por el trabajo no ejecutado en el caso de ausencia o imposibilidad.

De esta forma, para el presente trabajo, hay el entendimiento de que la educación formal que atienda a las demandas de las comunidades rurales y de los diversos pueblos del campo no debe prescindir de instrumentos que valoricen y resignifiquen sus respectivas culturas, tanto en Brasil como en los demás países latinoamericanos. Esto sin promover un retroceso histórico significativo, sino con el propósito de situar al lector en relación con las especificidades y los cambios de las políticas educacionales en Brasil a lo largo de nuestra historia y los reflejos de la mayor o menor valorización de las culturas periféricas, así como dar visibilidad y referencias sociológicas de análisis con relación a los recientes registros de diversos tipos, agresiones —incluso exterminio— de pueblos del campo, sean campesinos, indígenas o *quilombolas* (cimarrones).

En lo que se refiere a las políticas y directrices educacionales para los pueblos que viven y trabajan en el campo, cabe recordar que tal efervescencia fue más modesta. Podemos incluso arriesgarnos a afirmar que, al contrario, hubo un proceso de desvalorización y creación de una imagen estereotipada del *sertanejo*, particularmente con

los idearios del ruralismo pedagógico de la década de 1920 y 30. Era la época de Jeca Tatu, personaje inmortalizado por uno de los firmantes del *Manifiesto de los Pioneros*, Monteiro Lobato, conforme estudios realizados por Carvalho (2016) —que entre otras fuentes de investigación analizó los libros de texto. Se evidencia el carácter ideológico de la deconstrucción de la imagen de lo rural como lugar de abundancia y riquezas, que pasa a tener una imagen de espacio de personas perezosas, tradicionales y resistentes a cualquier cambio. Por tanto, ser y permanecer en el espacio rural eran señales de atraso y de no tener perspectivas de un futuro mejor. Las actividades estaban en las ciudades. Esta estrategia de manipulación y desvalorización condujo, más adelante, ya en los años 1950 a 1970, al fuerte éxodo rural y a la creación del ejército de reserva de fuerza de trabajo para el segmento entonces hegemónico, la industria. En la secuencia del movimiento histórico, no linear, lo que vemos es la lucha de los pobres del campo y de las ciudades para retomar su principal instrumento de trabajo, la tierra.

Históricamente las escuelas rurales estaban caracterizadas como espacios improvisados en las grandes haciendas para los hijos de los trabajadores de los cultivos de caña de azúcar, café, de ganado, etcétera. Generalmente estaban guiadas por la figura de una profesora voluntaria, a menudo hija del propietario o colono, que había tenido acceso a las primeras letras y se interesaba por el oficio de enseñar. Así se simbolizaba el acto pedagógico como algo misionario, como pasó con los jesuitas en el periodo inicial de la colonización.

En lo que se refiere a los planteamientos curriculares que históricamente predominaron en Brasil, tanto en los colegios urbanos como rurales, la perspectiva tradicional ha prevalecido y es posible afirmar que, según Libâneo, Oliveira y Toschi (2012), aún prevalece.

Entre sus características predominantes y que conciernen al presente trabajo, destacamos el hecho de que la perspectiva mencionada favorecía el mantenimiento y la reproducción cultural, a partir de un proceso de discursos ideológicos y de convencimiento, en el sentido de que la dominación económica puede transformarse en dominación cultural y etnocéntrica, como estrategia ideológica dominante, a fin de naturalizar las acciones, pasando incluso a tener un sentido y aceptación común, en la que los aprendices son agentes pasivos de los procesos formativos, como *tabulas rasas* de conocimientos, supuestamente, depositarios de los contenidos considerados útiles y seleccionados por los educadores, únicos detentores del saber.

En cambio la perspectiva crítica, aquí entendida como adecuada a la educación de los pueblos del campo, tiene como principales características la realización de acciones que propicien volver el proceso pedagógico más democrático, en el que el conocimiento empodera y promueve en consecuencia la calidad de vida para todos. En este movimiento, los aprendices son agentes críticos del proceso formativo, problematizando y dialogando con los educadores y contextualizando con la vida productiva, la cultural y la artística en el ámbito local, además de permitir interacciones con los procesos globales.

La preocupació per la fundamentació teòrica abarcó una retrospectiva de la bibliografia específica de los temas y sus directrices instituidoras, así como una investigación exploratoria sobre las percepciones de los 17 discentes del programa de doctorado de la Universitat Autònoma de Barcelona, realizada mediante un cuestionario puesto en práctica al universo de los participantes.

Ante tales hechos, realizamos una investigación exploratoria con 17 discentes del Doctorado en Didácticas de las Ciencias Sociales de la UAB, con la finalidad de captar las percepciones acerca del papel de la educación en la valorización de tales culturas en sus respectivos países.

En cuanto al perfil de los informantes, se trata de 17 profesores que actúan en las redes de enseñanza de sus respectivos países, en disciplinas de ciencias sociales (05), pedagógicas (05), historia (04), filosofía (02) y biología (01), de los cuales 07 son de origen chileno, 04 colombiano, 02 argentino, 02 brasileño, 01 mexicano y 01 español.

Al ser preguntados sobre el papel de las escuelas y de los currículos en la valorización de la cultura y los signos ancestrales de los pueblos campesinos, pueblos originarios y afrodescendientes, las percepciones se distribuyeron sin necesariamente hacer recortes por origen del informante, sino de forma agregada, dado que todos se encontraban por motivo de la recolección de datos en junio de 2017 en calidad de doctorandos.

Según el 35 % de los informantes, el papel del colegio es relevante para los procesos de mayor o menor valorización de la cultura ancestral, pero señalaron que los currículos prescritos no realizan un ejercicio de pluralismo, mestizaje y sincretismo cultural.

Para el 24 % de ellos, los currículos tienen un carácter instrumental y deberían revalorizar a los grupos de pueblos del campo, como campesinos e indígenas, entre otros pueblos minoritarios, vistos como parte de la sociedad y menos por la lógica de la dominación blanca, desvalorizando por tanto las culturas y los signos de estos pueblos, señalando incluso que la escuela se estructura para la mayoría y las especificidades quedan fuera de la organización curricular.

En lo que se refiere a los libros de texto, un 24 % afirma que están ausentes las especificidades regionales de estos pueblos dentro del propio país, así como en el contexto de Latinoamérica, y es posible señalar que los libros de texto más deconstruyen que fortalecen las especificidades y la integración de las diversidades regionales y globales.

Así como también, para un 24 % de los informantes, es excepcional, en los colegios y en los currículos, la valorización de los campesinos ya que, cuando se les menciona, aparecen en situaciones geográficas y económicas puntuales. Para un 29 % de estos, el campesino aparece en calidad de trabajador y en relación con el patrón, donde mujeres, niños e hijos son invisibles, de conformidad con los resultados pre-

sentados en una investigación de Carvalho (2016) sobre la misma cuestión en libros de texto de Brasil.

En lo que se refiere a las legislaciones brasileñas que tratan de las cuestiones relativas a la valorización de los pueblos del campo, hay que resaltar que, tanto en la Constitución de 1988 como en la LDB, ley 9.193/1997, así como específicamente en las leyes n.º 10.639/2003 y la posterior n.º 11.645/2008, se trata de las cuestiones de la cultura afrobrasileña, africana e indígena en la educación básica, lo que en principio debería ser indicativo positivo de valorización. Sin embargo, incluso aunque formalmente se hayan establecido las directrices generales para la consecución de propósitos, vía escolarización, no es lo que ha tenido lugar.

Los informantes sugieren que tales colegios y sus respectivos currículos deberían actuar en el sentido de la valorización de la cultura de los pueblos minoritarios frente a la cultura y poder hegemónico, de forma que tal aprehensión consciente y crítica propiciaría el ejercicio de su ciudadanía e interferir en esta realidad.

En este sentido, a partir de los indicios obtenidos, es posible inferir que las escuelas y los currículos, en general, históricamente derivados de políticas instituidoras fomentadas por organismos multilaterales y de talante neoliberal, considerando el predominio de una pedagogía tradicional y currículos prescritos conforme señalamos, ciertamente han contribuido a la invisibilidad de los pueblos del campo en el contexto actual. Estos pueblos son aludidos siempre, sea en los libros de texto o incluso en medios de comunicación como telediaris, periódicos, cómics, entre otras formas, como retratados en el tiempo pasado, lo que requiere procedimientos metodológicos propios de la pedagogía activa y, respectivamente, del currículo vivo, donde los hábitos, costumbres y valores de estos pueblos son fundacionales en las directrices y gestión escolar.

Hemos concluido que las escuelas, además de estar mediatizadas por una pedagogía tradicional y currículos prescritos, han ido contribuyendo a la invisibilidad de los pueblos del campo, dado que son retratados en el tiempo pasado. Como posibilidad de transformación futura de tales equívocos, serían adecuados procedimientos metodológicos propios de la pedagogía activa, en la que los hábitos, costumbres y valores de estos pueblos son fundacionales en las directrices y en la gestión escolar.

## **Bibliografía**

CARVALHO, R. A. (2016). *Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?* Curitiba: Appris.

CHAYANOV, A. V. (1974). *La Organización de la Unidad Económica Campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FERNANDES, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Traducción de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIANOTTEN, V.; WIT, T. (1985). *Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. Ámsterdam: CEDLA, Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

SANTIAGO, L. A. S.; DIAS, M. F. S. (2009). «A questão indígena na cultura escolar no Brasil». *Revista Litteres*, 2, 01-14. Rio de Janeiro.