

SABERES Y EDUCACIÓN

Una mirada desde las culturas rurales

Jesús Núñez R. ([e-mail](#))

Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Venezuela

RESUMEN

La formación de los profesionales que participan en los programas de desarrollo rural (docentes y tecnólogos del agro) en los países latinoamericanos se encuentra inmersa en una serie de complejidades y contrariedades. Estos profesionales, como formadores de una sociedad, reproducen sin pausa e inconscientemente, en su mayoría, los saberes modernos deudores de la cultura occidental. Sin embargo, los contextos donde ejercen su acción laboral exhiben una gran riqueza acumulada en las sabidurías de los pueblos que son ignoradas por los entes involucrados en las funciones interventoras. Se propone en esta ponencia la necesidad urgente de otorgar mayor pertinencia cultural y social a los saberes que se enseñan desde la escuela y desde la educación no formal. Para ello, son claves dos aspectos para otorgar status académico a los saberes locales: En primer lugar, establecer un diálogo intercultural entre los saberes locales y el universal para aprovechar sus fortalezas asumiendo una postura de sinergismo de los saberes humanos; y en segundo lugar, propiciar un cambio de cosmovisiones que supone desaprender el saber moderno para aprender los saberes locales de naturaleza holística.

Descriptores: **saberes locales, saberes modernos, desarrollo rural, educación.**

La educación en el proyecto de la modernidad ha ocupado un lugar central en la expansión del pensamiento de la cultura occidental hacia los territorios conquistados. Su misión fundamental fue naturalizar el saber moderno y sustituir los saberes tradicionales, su antítesis. Para ello, los estados-nación emergentes asumieron políticas educativas centradas en las ideas de progreso, libertad, igualdad y desarrollo las cuales fueron llevadas a la práctica en mediación principal por las instituciones educativas tanto públicas como privadas, en primera instancia, para normalizar las relaciones entre el sujeto educado y los estadios superiores de los poderes políticos y económicos instituidos. Es decir, los estados se consolidan en y por el proyecto letrado sobre la base de la construcción de un ciudadano moderno garante de una sociedad latinoamericana construida a imagen y semejanza de la cultura metropolitana, su deudora por imposición.

Es en este discurrir histórico donde las culturas locales han sido desplazadas y hibridadas por la penetración de saberes ajenos al proyecto originario amerindio, truncado hace más de 500 años mediante una feroz violencia física y epistémica (Bohórquez, 1988), que a la luz de estos tiempos muestran como resultante las consecuencias de la erosión de sus culturas, cuyo peligro de extinción aun no cesa al enfrentarse a la globalización, como la última metamorfosis de las modernidades. Y son las culturas rurales vistas como vestigios de atraso y barbarie las que a pesar de estar sumergidas en la pobreza material -junto con las indígenas- se constituyen en verdaderas guardianes de una rica sabiduría ancestral en sus capas culturales profundas que amerita la urgente necesidad de ser reconstruidas y revalorizadas como mecanismo cultural para tomar postura con rasgos propios y pie firme ante el proceso homogenizador de la globalización.

Estas ideas, escritas como aproximaciones para comprender la cultura campesina, pretenden invitar a los lectores a reflexionar desde lo interno de nuestros espacios nativos en la pretensión de iniciar un proceso educativo de desaprender lo enseñado en la escuela para aprender de estas culturas formas, modos y prácticas que aun muestran las esencias de un sujeto holístico y humano en este planeta en el que estamos muchos pero cada día somos mas una multitud de solitarios (Ianni, 1999).

En el desarrollo de esta discusión trataremos, en lo posible, dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se forman los profesionales que laboran en las comunidades rurales?; ¿Cómo son educados los niños campesinos?; ¿Qué lugar ocupan los saberes locales en la educación rural? y; ¿Cómo lograr darles status académico a los saberes locales?.

Antes de comenzar la difícil tarea de encontrar algunas respuestas que otorguen sentido a las interrogantes planteadas es imprescindible definir que se entiende en la actualidad por ruralidad y por campesino. La primera categoría ha sufrido un cambio a partir de los últimos 17 años ante la penetración de la globalización a los territorios considerados rurales generando un proceso de deslocalización y desterritorialización de lo rural (Escobar citado por Lander (2000), Barbero (2001), entre otros). Claro está, que en las complejidades de los espacios y mundos rurales la fuerza homogenizadora ha causado efectos variados, y hasta controvertidos, destapando a la vez particularidades de las culturas que en la idea unificadora de la modernización no era posible observarlas en toda su naturaleza. La globalización ha traído, como resistencia cultural, la emergencia de grupos culturales dispersos y no excluyentes como los indígenas, campesinos, mujeres, ambientalistas, gays, entre otros (Touraine, citado por Barbero, ob.cit) que han provocado la movilización de ideas a nivel mundial sobre la existencia y la necesidad de ser del otro olvidado y excluido (Moreno, O. A, en referencia hecha por Lander, ob.cit).

La ruralidad en esta era de las comunicaciones y los mercados globales pasó de ser territorios definidos por el uso exclusivo de actividades primarias de la agricultura y la ganadería para convertirse en espacios dinámicos e interconectados en el que coexisten las actividades primarias, las agroindustrias y los usos residenciales y de esparcimiento (Banuett, 1999, Muñoz, 2000, Link, 2001) de una sociedad urbana cada vez estresada que comienza a fijar la mirada en espacios y culturas para el sosiego y enfriamiento de la vida materializada y "recalentada" de los ciudadanos modernos. No es una vuelta a lo rural sino una nueva forma de verla (Muñoz, ob.cit). Indudablemente, como un proceso reciprocamente deudor uno del otro, al presentarse cambios en lo rural también se generan transformaciones en las formas de ser y estar del hombre campesino. Hoy en día, integrando los elementos de las nuevas ruralidades, el campesino puede ser reconceptualizado como:

aquella persona que habita y trabaja, sola o con su familia, en un territorio rural dinámico, dentro de una cultura híbrida, en estrecha interrelación con los actores sociales del mundo globalizado en la provisión de alimentos frescos, productos agroindustriales y artesanales en pequeña escala y en la prestación de servicios ambientales aprovechando los biodiversos recursos naturales y culturales de su entorno (Núñez, 2001).

Una vez que hemos llegado a las definiciones “globalizadas” de lo rural y lo campesino podemos asumir con mayor prestancia la discusión de los saberes y la educación.

Los agentes de cambios que usualmente han venido actuando en las comunidades campesinas para desplazar lo tradicional por lo moderno han sido “los maestros de escuelas” y los profesionales del agro. Los primeros actúan dentro del sistema escolar formal y los segundos impulsan programas de desarrollo rural siguiendo procesos educativos informales. Sin embargo, todos estos profesionales son formados dentro de un modelo cultural impuesto a nuestras especificidades socioculturales y ambientales para reproducir los proyectos emancipadores, renovadores, democratizadores y expansivos propios de la modernidad (García Canclini, 1989).

Durante el proceso de formación académica el futuro docente es “educado” con base a diseños curriculares referidos a la enseñanza de asignaturas bajo marcos referenciales disciplinarios, particularizados y atomizados que pretenden seguir colonizando las mentes y las acciones de los habitantes de las localidades intervenidas. En la formación de los docentes para reproducir social y culturalmente los modelos hegemónicos (Giroux, 1995) coexisten una serie de estilos de pensamiento (Padrón, 1994) de los profesores universitarios que marcan y complejizan la personalidad académica del educando ante la presencia de una “selva de estilos epistemológicos”, que a la larga son, causantes de profundas contradicciones entre lo que diseña el Estado Venezolano como políticas educativas, lo que se enseña en las universidades y lo que esperan las comunidades locales (Núñez, 2000).

En el caso particular de los profesionales del agro (ingenieros agrónomos, de producción animal y médicos veterinarios), que constituyen el cuerpo principal de investigadores y extensionistas agrícolas, las escuelas de formación universitaria muestran una exclusiva militancia en la ciencia agrícola moderna (epistemológicamente positivista) que, por lo tanto, reproducen las representaciones simbólicas particularizadas de la realidad a intervenir. Se forman así mentalidades y competencias técnicas con visiones parciales capaces de diagnosticar y solucionar problemas cada vez más pequeños (Ishizawa, citado por el PRATEC, 1998) que pierden toda capacidad para comprender la integralidad y complejidad de las interacciones humanas. Sobre esta última apreciación es obligante decir que el hombre campesino es el gran ausente en las estrategias de desarrollo rural puesto que la atención principal está centrada en la tecnología y su afán de triunfo sobre las prácticas tradicionales, consideradas atrasadas y poco productivas.

La formación diferenciada tanto de los docentes que “enseñan” en las escuelas rurales y de los tecnólogos agrícolas (categoría en la que incluimos todos los niveles de educación de los profesionales del agro) por especialistas y super-especialistas en las universidades e institutos tecnológicos del país, también egresados de las diversas ramas del saber moderno, dificultan las posibilidades de comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de las comunidades rurales. Es bien difícil entonces, desde los estancos de los conocimientos compartimentados de la ciencia moderna aprovechar la riqueza de sabidurías locales que no pueden ser medidas, validadas, objetivadas y generalizadas como lo exige la ciencia positivista, todavía hegemónica en el pensar y actuar de la ciencia.

Este cuestionamiento a los saberes que se enseñan para ser enseñados a los pueblos en la formación de los ciudadanos modernos es posible que no sea comprendido o aceptado por todos. Eso es entendible puesto que en el proyecto emancipador y expansivo estos saberes fueron sistemática y continuamente naturalizados (Lander, 1998) en las formas y mundos de vida de los países dominados. Según González de Stephan (1992, citado por Lander, ob.cit) existieron tres prácticas disciplinarias (las constituciones nacionales, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua) que desde el siglo XIX fueron impulsadas desde los Estados-Nación y reproducidas en los programas educativos-la escuela- el arte y la literatura para formar a los ciudadanos latinoamericanos. Para ilustrar estas aseveraciones basta con recordar el famoso Manual de Carreño, publicado en el año 1854, y de frecuente alusión aun entre nosotros, orientado a domesticar nuestros instintos salvajes a través del “teatro de la etiqueta”. Hoy en día, desde la vida cotidiana hasta la más intelectual, los instintos considerados bárbaros son repudiados por las

“personas cultas” y son signos de marginalidad, falta de educación, propios de las clases sociales culturalmente deprimidas.

Inmersos en esta dimensión del saber los profesionales licenciados por las universidades nacionales son preparados para cumplir con su misión profesional de *contribuir al desarrollo del país*, y los que logran acceder a puestos de trabajo públicos o privados, ingenua y/o mecánicamente, por la naturalización de los saberes modernos, se convierten en colonizadores de los espacios intervenidos; contribuyendo, como hace más de 500 años, a la mutación y desmontaje cultural de los pueblos. Primero fueron los españoles los que iniciaron la depredación cultural y natural amerindia y hoy, paradójicamente, somos nosotros- mismos. ¿Qué estamos haciendo? ¿Por qué hemos asumido este rol tan pasivamente?. Ideas para reflexionar.

Se tiene entonces que en las desparramadas escuelas rurales, que abarcan una amplia gama de formas arquitectónicas, yendo desde tristes ranchos de tabla sin los servicios mínimos indispensables, pasando por caserones antiguos hasta los “modernos R1 y R2” (mejor conocidos como ranchos 1 y 2 respectivamente) se educan a los niños en los difíciles multigrados o en aulas para grados diferenciados, pero que en todo caso no superan los primeros 6 años de la educación básica rural. Coexisten en ellos, en perpleja dificultad existencial y profesional, también una amplia variedad de docentes, pues hacen vida en las escuelas rurales: Bachilleres, docentes no graduados, Licenciados y Profesores en Educación Integral, Profesores en Educación Rural, Especialistas de las más diversas áreas de la Tercera Etapa, Media y Profesional de la educación, entre otros. Es decir, en las complejidades de los entornos rurales también se albergan las complejidades de sus actores educativos.

Una vez insertados en las comunidades rurales el quehacer del docente se centra principalmente en atender las normativas y programas curriculares emanados de las instancias educativas superiores. El tiempo escolar se va replicando dentro de la escuela un saber generalizado y poco pertinente con su entorno y que pretende a costa de mutar los mundos de vida propios de las culturas locales formar un modelo de hombre competitivo e individual, característico del capitalismo. Es aquí donde la normalización del saber moderno instituido cobra altos niveles de eficiencia pues es tan profundo el arraigo en el ser que educa que es difícil tomar conciencia del rol asumido como *colonizador de mentes y acciones* en el ser educado. No importa que el hecho educativo esté presente en el campo o en la ciudad, en el páramo, montaña o llano, en todos estos espacios temporo-ambientales multidiversos y complejos la escuela repite, reproduce e inserta sin pausa una cultura globalizada a espaldas de las realidades inmediatas de sus actores naturales.

Por su parte, también en un trabajo paralelo en las zonas rurales, en proyectos de desarrollo agrícola-comercial privados, de desarrollo comunitario o de investigación, los tecnólogos del agro siguen un proceso similar a los docentes. Asumen como reto profesional, y hasta personal, la transformación del sector rural tradicional desde las verdades y avances de la ciencia moderna. Su misión es tomar paquetes tecnológicos esencialmente foráneos, con cierto grado de adaptaciones agroecológicas y económicas, los cuales son llevados a los campesinos para ser implantados en sus procesos productivos. La enseñanza de estos saberes sigue la vía de la transmisión de conocimientos y la demostración en campo de las bondades de las nuevas técnicas desde el tecnólogo hacia el campesino y los resultados son apreciados en función a la racionalidad económica; es decir, cuánto se invierte y cuánto se gana en el negocio. En las culturas campesinas ¿Es la racionalidad económica la única y la más importante?

Ahora bien, en el trabajo que realizan los profesionales en las zonas rurales ¿Hay algo que han olvidado y que suponemos es de notable riqueza en las comunidades locales?. Indudablemente que sí, pues en el afán de estar en la misma ola donde se mueven los conceptos y teorías universales del conocimiento científico- la ansiada punta tecnológica- se han obviado nada más y nada menos que nuestras propias esencias culturales. Es como cuidar solo el cuerpo-la apariencia- y dejar de lado el alma-la esencia- de nuestros pueblos. Se asumen programas y modelos foráneos y se esmeran en que operativamente funcionen bien en los sistemas locales; pero desde estos rincones geográficos y culturales se escuchan las voces de nuestros mayores

gritan dentro de una burbuja de silencio y olvido. Y mas preguntas que empujan por salir: ¿Se le ha preguntado al padre o madre campesina que quieren que sus hijos aprendan? ¿Se han estudiado los procesos cotidianos mediante el cual aprenden los grupos campesinos? ¿Cuál es el modelo de desarrollo endógeno compatible con las culturas rurales? ¿Cómo enseñar desde una racionalidad económica a las culturas campesinas con racionalidad holística? ¿Cuál es el valor otorgado por el profesional moderno a los saberes locales presentes en las culturas rurales?. Es un atropellar de preguntas y más preguntas que no obtienen respuestas convincentes en la actualidad.

Algunos de ustedes pensaran que las consideraciones enunciadas son meras especulaciones y por lo tanto estos saberes no tienen validez científica. Pues ese ha sido el principal problema de la ciencia moderna, actualmente en crisis, que al desplazar el dogma de la fe del periodo escolástico colocó a la razón como su nuevo Dios y con ello deshumanizó la vida, eliminó al hombre y sus creencias de toda apreciación razonable. En consecuencia, todo aquello que no es científico es pura especulación y se arroja a la metafísica.

Es bien sabido de la coexistencia del hombre actual en los mundos moderno y popular (Morin, 1999, Córdoba, 2002, Moreno, 2002). Es decir, hacemos vida en ambos mundos aunque a veces solo creemos estar en uno de ellos. En el sujeto latinoamericano, de fuerte sangre mestiza, Kusch (1975, citado por Castro, 1996) destaca que existen dos subcapas culturales: una epidérmica, delgada producto de la imposición, y otra dérmica, profunda por la riqueza de las culturas autóctonas. Este mestizaje cultural es lo que García Canclini (ob.cit) denomina culturas híbridas.

En la vida profesional hacemos un culto supremo al mundo moderno aunque estemos inmersos en un rico entramado de tejido social donde reina el saber popular, local, cotidiano, común, campesino, etc. En él se acumulan y se recrean dinámica y transgeneracionalmente unas estructuras de significado que han garantizado la supervivencia del hombre a lo largo del tiempo. Es un corpus de saberes teóricos y prácticos (AGRUCO, 1998, citado por Arratia, 1999) formado a través de las adquisiciones técnicas de los grupos sociales en miles de años de evolución (Carbonell y Sala, 2000) y que son expresadas mediante símbolos, representaciones, conceptos, prácticas y modos de vida cotidiano. Estos saberes para ser asumidos por el común de los actores de cada generación deben ser ambientalmente sostenibles, socialmente pertinentes, culturalmente compatibles y humanamente necesarios.

Los saberes locales, de acuerdo a estudios realizados por el Programa Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) en el Perú (1998), siguen un proceso inductivo en su construcción, paradójicamente similar al conocimiento científico positivista, pero que a diferencia de éste no parcializa la realidad para generalizarla por sus regularidades sino que forma estructuras fuertemente imbricadas por complejas interacciones entre los elementos contextuales naturales, humanos, sociales, espirituales y culturales. Es allí donde existe la gran diferencia entre estas dos formas de saberes que, en suma, representan dos cosmovisiones divergentes sobre la forma de ver el mundo.

En el ámbito educativo estas dos cosmovisiones se reproducen en forma diametralmente opuestas: La moderna es enseñada por programas de estudio escolarizados y operacionalizados a través de la escuela en mediación obligada del lenguaje escrito y; la local es enseñada y recreada socialmente en el diario vivir con la familia y con los vecinos mediante el uso exclusivo de las oralidades y la memoria individual y colectiva.

La explicación de cómo aprenden los campesinos la podemos encontrar de las experiencias del PRATEC (1998), y contextualizada a nuestras especificidades socioculturales andinas venezolanas a través trabajos de campo del investigador, mediante el cumplimiento de los siguientes momentos: a) *Aprendiendo a sentir emociones en su contexto*: El niño inicia su aprendizaje viendo y jugando. Al empezar a caminar "juega" imitando a los padres en sus labores diarias y entra en contacto con los elementos de la naturaleza, hace trabajos en miniatura utilizando su propio ingenio; b) *Aprendiendo a tomar responsabilidad*: Después de los cuatro años comienza a ayudar a

sus padres y familiares mayores en trabajos sencillos del hogar como echarle comida a los animales, buscar leña, etc; c) *Aprendiendo a trabajar la finca*: Una vez que los niños superan los diez años acompañan a sus familiares mayores al trabajo de la finca y estos “le llevan la cuerda” explicándoles como se hace la labor y corrigiéndolo hasta alcanzar la destreza. La observación, el oído y la práctica son los medios esenciales para aprender. Igual proceso ocurre con las niñas por parte de su madre o hermanas mayores; y d) *Consolidando los secretos de la finca*: Tanto en la práctica cotidiana de hacer y rehacer la crianza y el cultivo de la tierra dentro de la finca como en la socialización con familiares y vecinos se van consolidando los saberes de los campesinos. Ellos prefieren el trabajo en grupo ya que así se “divierten” trabajando y no se aburren. Es un saber construido socialmente en donde participan recíprocamente los miembros más allegados al sujeto y también otras comunidades, de los cuales toman saberes, los pone a prueba y los incorpora a su mundo de vida particular.

Como se puede observar el proceso de aprendizaje campesino es esencialmente cotidiano y dentro de él coexisten saberes conceptuales, de procesos y objetivos. Estos al encontrarse inmersos en sistemas culturales abiertos son proclives a dar y recibir influencias de otros sistemas locales aledaños o globalizados, circunstancias que le confieren alto grado de hibridación cultural a las comunidades campesinas actuales.

Tanto en la escuela, ya sea urbana o rural, como en las instituciones de desarrollo rural los saberes locales tienen poca o ninguna importancia al ser desechados o simplemente no considerados relevantes para enseñar al hombre contemporáneo. En el ámbito educativo venezolano, Parra de Chópita (2002) afirma que a pesar que el Currículo Básico Nacional (1996) ha dejado un espacio académico (30%) para contextualizar los programas educativos a las especificidades culturales de las comunidades, la educación se encuentra en deuda con las acciones para revalorizar las culturas locales.

Lograr otorgarle status académico a la sabiduría popular puede seguir dos procesos excluyentes entre sí y por demás irreverentes para el ciudadano moderno. En primer lugar, para los investigadores de AGRUCO en Bolivia, el profesional debe ser formado para un diálogo intercultural de saberes (Delgado, 1998) basado en el mutuo respeto y el aprovechamiento sinérgico de las fortalezas de cada uno de los sistemas de pensamiento. La potenciación en el saber emergente podría otorgar mayor pertinencia social y cultural a lo enseñado desde la escuela. El segundo proceso, de cuño del PRATEC en Perú, de hecho el más difícil, es asumir una postura epistemológica de desaprender para aprender. Desaprender los saberes naturalizados por la ciencia moderna con su visión atomizada de la realidad para aprender a comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de las comunidades locales dentro de construir y hacer la vida. ¿Es posible la síntesis de los saberes de cada una de las cosmovisiones? ¿Es posible desaprender para aprender otra cosmovisión?.

Lo planteado en todo este discurso pretende iniciar un proceso tendente a mover el piso de las ideas tradicionales sobre las cuales estamos afincados por y desde la educación recibida como sujetos de la modernidad. Supone la urgencia, necesidad e importancia de apostar a la construcción de un nuevo orden civilizatorio desde nuestras fortalezas y debilidades, desde el *otro* olvidado y dominado, que en esta crisis de la modernidad, y de entrecruzamientos de tiempos, debe hacer oír las voces de la capa cultural profunda y mestiza de nuestros pueblos. Supone asumir un compromiso desde las culturas locales, heterogéneas y biodiversas, que tienen mucho que decir y mucho que aportar. Es detenerse en la alocada carrera de la modernidad y repensar lo nuestro y volver a retomar el camino dejado que nos permita calmar esas ansias de lograr una respuesta convincente a la pregunta que ha sonado desde muchos de los rincones latinos y en todo el discurrir histórico desde la conquista sobre: ¿Quiénes somos?.

Referencias

Arratia, O (1999) *Cassette-foro y la revalorización del saber campesino*. Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Ciencias Sociales. Tesis de pregrado para optar al título de comunicación social, La Paz, Bolivia

Banuet, M (1999) *Nueva Ruralidad*. IICA, Sede Central. Documento en línea:
<http://atlas.iica.ac.cr/foros%20de%20disc...677c0773631?opendocumentexpandssection=1>

Barbero, J (2001) *Las identidades en la sociedad multicultural* en II Simposio, Venezuela: tradición en la modernidad, los rostros de la identidad. Aleman y Fernández (compiladores). Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, Caracas.

Bohórquez, C (1988) *Violencia, filosofía e historia en América Latina* en ¿Hacia donde va América Latina?. Gastón Parra Luzardo (coordinador, 1996). Editorial LUZ, Venezuela.

Castro-Gómez, S (2000) *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del "otro"* en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Edgardo Lander-Editor, edición FACES/UCV-UNESCO, Venezuela

Castro, S. (1996), *Critica de la razón latinoamericana*. Editorial Puvill Libros, S.A, España.

Córdova, V (2002) *Defensa de Tesis Doctoral* en VI jornadas institucionales de investigación. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Delgado, F (1998) *El conocimiento científico y el saber local en un dialogo intercultural para el fortalecimiento de la gestion municipal y el desarrollo sostenible*. Revista AGRUCO de agricultura N° 30. <http://www.agruco.org/articulo6.1html>, Bolivia.

Escobar, A (2000) *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo* en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Edgardo Lander-Editor, edición FACES/UCV-UNESCO, Venezuela.

García Canclini, N (1989) *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo, México

Giroux, H. (1995) *Teoría y Resistencia en Educación*. Editorial Siglo XXI. España

Ianni, O (1999) *La sociedad global*, ediciones siglo XXI, España.

Moreno, A (2000) *Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacitación en el ámbito local* en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Edgardo Lander-Editor, edición FACES/UCV-UNESCO, Venezuela.

Moreno, A (2002) *Defensa de Tesis Doctoral* en VI jornadas institucionales de investigación. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Morin, E (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, editorial Cooperativa del magisterio, Colombia

Muñoz, L (2000) *El nuevo rol de lo rural* en el seminario internacional de desarrollo rural, <http://www.clacso.edu.ar/-libros/rjavemesa1/Muñoz.rtf>, Colombia.

Núñez, J (2000) *Disonancias epistemológicas en la educación rural venezolana (una aproximación a su interpretación)*. Mimeo.. Doctorado en Educación, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Núñez, J (2001) *Los campesinos tachirenses: Un acercamiento a los entornos personales, sociales y culturales*. Mimeo. Doctorado en Educación, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Padrón, J (1994). *Modelo de las correspondencias entre enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento*. (Mimeo). Universidad Simón Rodríguez, 1-13.

Parra de Chópita, B. (2002) *foro sobre formación docente*. VI jornadas institucionales de investigación. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

PRATEC (1998) *La regeneración de saberes en los andes*, Gráfica Bellido srl, Lima, Perú.