



Fotografía: Carlos Blanco.

Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria

María Guadalupe Díaz Tepepa

Universidad Pedagógica Nacional | México
gpediaz@prodigy.net.mx | mgdiaz@upn.mx

LA NEGACIÓN DE LA TRADICIÓN y de los saberes locales en los procesos escolares ha sido la constante que ha guiado las tendencias de los diseños curriculares en las escuelas públicas en México en sus diversos niveles y modalidades; este fenómeno se presenta, incluso, en las escuelas rurales orientadas a “arraigar a los jóvenes campesinos e indígenas en sus comunidades de origen”, como es el caso de las escuelas tecnológicas agropecuarias, tanto en sus niveles de bachillerato como en el nivel superior.

En investigaciones anteriores referidas a la educación tecnológica agropecuaria hemos señalado que la escuela ha jugado un papel central en los procesos de exclusión y negación de la diversidad cultural, que se expresa en la negación de las culturas productivas campesinas y de los saberes y conocimientos que los campesinos e indígenas usan para hacer producir la

tierra.

En este trabajo me interesa comentar la tensión entre el saber campesino y el saber escolar en las concepciones sobre el trabajo campesino que fundamentan los diseños curriculares de las instituciones educativas que operan en el medio rural, así como en el papel que se asigna a la escuela como agente del desarrollo rural. También interesa destacar que tal conflicto se resuelve en las clases de las escuelas agropecuarias por el carácter intercultural que adquieren los conocimientos escolares a la hora de dar solución a los problemas prácticos de la producción. Aquí es donde se articulan los conocimientos campesinos y de los productores locales con los conocimientos disciplinarios de la tecnología agropecuaria. Y es ahí donde ubicamos la posibilidad de desarrollar la interculturalidad.

Origen de las concepciones sobre el trabajo campesino en las instituciones escolares y su impacto en las definiciones curriculares

A finales de la década de los años setenta y la primera mitad de los ochenta se desarrolló en México y en otras partes del mundo un fuerte debate en torno a las características del sistema campesino de producción y del papel que el campesinado juega en las perspectivas de desarrollo de los países en donde habitan. Aunque a ese debate se sumaron las más diversas posiciones, las dos posturas básicas fueron: 1) aquéllas que presagiaban la inminente desaparición del campesinado y su consecuente sustitución por empresas agropecuarias privadas de tipo capitalista o por empresas estatales y colectivas de tipo socialista; y 2) algunos investigadores que, sensibles a la extraordinaria capacidad de adaptación y supervivencia de los campesinos en diversas partes del mundo, trataban de demostrar la falsedad de las predicciones acerca de la desaparición del campesinado y de explicar el carácter particular y funcional de su trabajo en los diferentes sistemas o modos de producción.

Ambas posiciones han servido para sustentar, teóricamente, diversos programas de educación y desarrollo rural en el nivel local y regional, tales como los diseñados en las escuelas y localidades de nuestros estudios.

Con el propósito de contrastar las tendencias educativas y su concreción en un ámbito social y productivo abordaremos dos ámbitos de la educación rural: los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y las escuelas alternativas de formación para el trabajo que operan en la Sierra Norte Oriental del estado de Puebla; estas últimas funcionan con un proyecto educativo gestionado por una organización no gubernamental que opera a través del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.

En este artículo sólo veremos las consecuencias que tienen esos modelos educativos respecto de la forma en que se tensan o articulan los saberes generados en la escuela con aquéllos que se producen desde el ámbito productivo familiar en los contextos de las comunidades, esto es, los saberes campesinos.

Los modelos educativos

Pese a que no queda explícito en ninguna parte del modelo educativo de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios (CBTA) su identificación con los valores de la agricultura moderna de tipo capitalista, podemos afirmar que se basa en la sustitución de las estrategias campesinas de subsistencia por formas productivas de mercado.

El modelo de la agricultura moderna de mercado, que sirve como fundamento de los currículos de la mayor parte de las escuelas agropecuarias de México, depende de que existan recursos abundantes de capital, fuerza de trabajo relativamente escasa y abundancia de suelo cultivable. Bajo estas condiciones el capital sustituye al trabajo mediante la mecanización de la mayoría de los procesos, lo cual sólo es posible si se cuenta con energía barata y fácilmente disponible para ser utilizada como fuerza motriz, lo mismo que con productos agroquímicos (fungicidas, fertilizantes, herbicidas, insecticidas).

En el caso de las escuelas alternativas de formación para el trabajo, por el contrario, se ha pretendido incorporar el saber cotidiano de las familias campesinas en la definición del contenido escolar. Su modelo educativo se identifica en gran medida con las corrientes teóricas que rechazan la desaparición de las formas campesinas de producción y que incluso sostienen la superioridad de éstas sobre las de tipo moderno capitalista. Estas propuestas se vieron reforzadas, a finales de la década de los ochenta, con la aparición y consolidación de líneas de investigación sobre agroecosistemas; principalmente, con la difusión en México de la obra de Víctor Toledo. La valoración positiva que se hace del trabajo campesino está relacionada con el hecho, objetivamente demostrable, de que el campesino, dada la baja cantidad de energía fósil que utiliza, así como su tendencia a la optimización de los pocos recursos con que cuenta (trabajo, tierra, herramientas simples), produce una degradación menor del ambiente.

Además, esas investigaciones han demostrado ampliamente la mayor productividad del trabajo campesino respecto de la agricultura capitalista, puesto

que, aunque el campesino por lo general obtiene un rendimiento menor en sus tierras que el conseguido por los agricultores capitalistas, al restar el monto invertido en insumos (semilla mejorada, agroquímicos, mano de obra, energéticos) en uno y otro sistema, la ganancia obtenida por hectárea es bastante similar. La ventaja del campesino consiste en que, al usar bajos niveles de agroquímicos, combustible fósil y energía basada en la tracción humana, su contribución a la degradación del ambiente es mínima comparada con la que genera el agricultor de tipo capitalista. La consecuencia de esta forma de concebir el sistema campesino de producción es una amplia revalorización de los conocimientos, valores y saberes que representa y un rechazo frontal a la mecanización de la agricultura y al uso de productos agroquímicos.

Ambos modelos productivos sirven para describir las formas en que idealmente debería operar cada sistema de producción; no obstante, al momento de concretar el modelo hace falta realizar, de forma más profunda, un reconocimiento de las condiciones en las que habrá de operar y hacer los ajustes necesarios.

Las consecuencias en la formación escolar

Las condiciones observadas en las localidades campesinas indican que es riesgoso ceñirse a los modelos. El modelo modernizador de la educación agropecuaria no es pertinente tanto por las condiciones particulares de la institución escolar CBTA, que no cuenta con los recursos suficientes para llevarlo a efecto, como por las condiciones extraescolares (locales) de disposición de capital, tierra y trabajo. Por lo tanto, aun cuando la institución escolar lograra transmitir a sus estudiantes, de forma más o menos fiel, el modelo agronómico considerado como ideal, esto implicaría la subutilización del recurso más abundante: la fuerza de trabajo; es decir, se favorecería el desempleo, incluyendo el de los técnicos agrícolas.

La dificultad para aplicar el modelo alternativo es un tanto diferente, pues para poder recobrar el trabajo colectivo y el uso exclusivo de fertilizantes naturales se requiere (en las localidades de estudio

al menos) aumentar la disponibilidad de tierra por unidad familiar, y esto no es deseable porque sólo podría lograrse eliminando unidades familiares o desmontando mayores extensiones de los ya escasos recursos boscosos para incorporarlos como terrenos de siembra (lo que a su vez reduciría la capacidad de extraer abono en forma de tierra de hojas). En estas circunstancias, la mejor (si no es que la única) opción con que cuentan las comunidades campesinas con agricultura de subsistencia es hacer un uso todavía más racional e intensivo del principal recurso: la fuerza de trabajo humana.

Cuando hablamos de la producción para la supervivencia no podemos afirmar que es la *cantidad* de trabajo aplicada a la agricultura lo que trae consigo el éxito del campesino, sino fundamentalmente la *calidad* de ese trabajo, es decir, la capacidad de manejar de manera adecuada el medio natural y el extenso conocimiento que se tiene de las plantas y animales, capacidad y conocimientos que el desarrollo de la agricultura moderna destruye día a día al imponer el monocultivo y el uso indiscriminado de agroquímicos.

El valor y funcionalidad del conocimiento campesino y su carácter intercultural

Podemos decir que el sistema tradicional de conocimientos campesinos es intercultural en la medida que abreva de dos fuentes principales: del propio sistema de conocimientos campesinos y del sistema de conocimientos tecnológicos agropecuarios. La acumulación de conocimientos de estas dos fuentes traza una trayectoria específica de conocimientos propiamente campesina, constituyendo este fenómeno, de hecho, un proceso de intercambio cultural.

Esta trayectoria específica e intercultural de los conocimientos campesinos también forma parte del acervo cognitivo de los profesores y alumnos de las escuelas agropecuarias y está presente en las prácticas productivas y en las clases prácticas de los CBTA, mismas que se nutren, colisionan y se acoplan con los conocimientos escolares deducidos de la teoría tecnológica moderna.

Es en las prácticas productivas y en las clases prácticas de estos Centros donde encontramos una permanente *retroalimentación intercultural*, es decir, donde los elementos de la cultura productiva local adquieren una presencia relevante en la resolución de problemas prácticos de la labranza o el manejo pecuarios; y es la misma necesidad de resolución de problemas concretos lo que permite elegir aquellos elementos o saberes culturales externos que, ya sea de manera transitoria o definitiva, pasarían a constituir un saber sistematizado.

En las observaciones realizadas en las clases “teóricas” de las materias tecnológicas de los CBTA aparece una clara contradicción entre los conocimientos teóricos referenciales del modelo de la tecnología moderna, los saberes experienciales de los alumnos y los saberes prácticos de los profesores. Esta situación indica que el conocimiento que se produce en campos experimentales, con tecnología transferida y muchas veces descontextuada, guarda una distancia considerable respecto de la tecnología agrícola tradicional que se produce, difunde e innova a partir de una tradición cultural.

Sin embargo, este conflicto de saberes no aparece en las prácticas productivas puesto que es la resolución de problemas, y no el modelo ideal, lo que permite acoplar el conocimiento científico tecnológico con el conocimiento de los campesinos y productores y resolver, en los hechos, ese conflicto o contradicción de saberes.

En el trabajo práctico de las escuelas y comunidades campesinas e indígenas no detectamos casos explícitos de confrontación o conflictos de saberes, porque en la práctica, más que contradicciones (que bien se podrían observar entre modelos tecnológicos diferentes, o en la ideología de agrónomos o antropólogos), lo que sí aparece es *un acoplamiento entre la tradición y la innovación* que nos permite mantener la hipótesis de *relaciones interculturales* en las prácticas y conocimientos campesinos para la resolución de problemas productivos.

Por ejemplo: la gente reconoce las ventajas del abono orgánico y la rotación de cultivos como sistemas de fertilización sobre el uso indiscriminado de



Fotografía: Carlos Blanco.

fertilizantes artificiales y demás agroquímicos. Sabe que el químico sirve sólo para un ciclo agrícola y que si en el siguiente no se utiliza la tierra ya no produce; y sabe también que con el orgánico puede aguantar sin volver a fertilizar hasta cinco años. No obstante, los campesinos que afirmaban esto no usaban abono orgánico, sino el tan criticado fertilizante químico. Esto, que parecería una fuerte contradicción, sólo es tal si se consideran los conocimientos acerca de la fertilización como algo absoluto, mientras que si se les ubica como parte de un sistema productivo y de una cultura productiva abierta, la dicotomía se matiza. Así, cuando le preguntamos a un campesino por qué no usaba abono orgánico si reconocía sus ventajas él contestó “ahora ya no, porque ya cambió todo, ya la gente ya cambió su modo de vivir, sus modos de progresar”.

Este “cambio” en los modos de vivir implica, entre otras cosas, que este campesino toma decisiones a partir de un *conocimiento práctico*, una sabiduría para la vida que le hace reparar, por ejemplo, en que no cuenta con tierras propias, sino que las renta, y como él dice: “qué tal si le echo la majada (lo que ahora implica más costos) y viendo que ya está bien abonado, ya el año que entra me las quitan, entonces ya perdí”. Tampoco tiene vacas ni caballos (productores por excelencia de abono natural), ni traspatio lo suficientemente grande para albergarlos (puesto que ha subdividido al máximo el solar para darles casa a sus

hijos casados) y sus hijos ya no desean involucrarse en actividades agrícolas, además de que él no se dedica al campo cien por ciento. Por todas esas razones, para él no hay contradicción entre su preferencia por el abono orgánico y las ventajas operativas que le proporciona el uso de fertilizantes artificiales.

Esta forma de abordar los saberes y conocimientos prácticos de los campesinos permite conocer cómo tales conocimientos se articulan, cuestionan, complementan o niegan en un contexto cultural local. De lo anterior se desprende que los diferentes productores del campo van modificando, ampliando o resignificando los saberes y conocimientos de su cultura productiva. Esto sólo es posible si se toma en cuenta que los poblados no son comunidades “armónicas” sino “escenarios culturales” o “comunidades de práctica”, donde diferentes pobladores, en situaciones diversas, despliegan su acción cotidiana y dan forma a sistemas sociales en constante transformación intercultural.

Recomendaciones para la acción

La labor de la escuela agropecuaria “alternativa” y de la “oficial” debería enfocarse en reconocer, en primer lugar, las condiciones objetivas que conducen al campesino a incorporar o dejar de lado ciertos componentes de la agricultura moderna. En segundo lugar, debería dirigirse a experimentar la *interculturalidad*, esto es, la incorporación de componentes nuevos articulados con los componentes productivos tradicionales, así como a reconocer y enseñar la sistematicidad que adquiere la nueva relación entre componentes nuevos y viejos. En tercer lugar, aprender y enseñar la manera como la incorporación de la nueva tecnología es reordenada en el sistema de conocimientos y habilidades propios del campesino, lo que a su vez supone el conocimiento más o menos sistemático de cómo opera ese saber.

De esto depende la interculturalidad en la escuela agropecuaria, es decir, de que la incorporación de los nuevos componentes no signifique el desmantelamiento del saber campesino, sino su reconocimiento y acoplamiento con los saberes técnicos pertinentes.

De estas consideraciones se desprende que la escuela rural agropecuaria de nivel medio y medio superior requiere una mayor comunicación con su entorno productivo comunitario; que no basta con una declaración de principios transmitida en el discurso de la enseñanza, ni tampoco con la utilización de formas novedosas de trabajo escolar semejante o no al trabajo familiar. Sigue siendo imprescindible un trabajo riguroso en torno al diseño del contenido escolar basado en la detección de los problemas productivos y los saberes campesinos para dar respuesta a lo que en los mismos principios y lineamientos de los modelos escolares se predica: lograr una pertinente y eficiente relación entre la escuela y la comunidad para promover el desarrollo rural.

La labor de la escuela, por lo tanto, no debe ser la de llevar la luz del conocimiento moderno al campesino, ni la de sucumbir ante el ecosistema que ha resultado de un manejo milenario del sistema agrícola campesino; el eje de la acción debe conducir a la *interculturalidad*, a encontrar la forma en la cual la tecnología pueda ser insertada de la manera más correcta y respetuosa dentro de la estrategia campesina de producción.

Lecturas sugeridas

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE (2004), *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, México, SEFOA/El Colegio de Tlaxcala A.C./Fundación H. Böll.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002817.pdf>

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE (2001), *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés / El Colegio de Puebla A.C.

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE (1992), “El saber técnico en la enseñanza agropecuaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 2, pp. 121-134.

www.cee.edu.mx/inicio/cee.html