

Antrópica

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades





De la etnoeducación a la escuela agrotécnica. El reconocimiento del contexto como escenario de aprendizaje

From ethno-education to agrotechnical school. Recognition of the context as a learning scenario

Silvia Valiente Bertello

Universidad Nacional de Catamarca (Argentina)

<https://orcid.org/0000-0003-1788-6330>

scvaliente@gmail.com

Recibido: 8 de marzo de 2021

Aprobado: 6 de octubre de 2021

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene por objetivo mostrar el reconocimiento del contexto como escenario de aprendizaje a partir de experiencias educativas llevadas adelante en diferentes contextos y con disímiles destinatarios. Concretamente, expondré la experiencia colombiana de etnoeducación para luego examinar analogías y diferencias para que puedan encontrarse con otra experiencia educativa: la escuela agrotécnica El Huaco (Andalgalá, Catamarca), también dependiente del Ministerio de Educación. Reconociendo que los proyectos de etnoeducación buscan visibilizar saberes que han sido negados y desarticular una cierta jerarquía de saberes, y más allá de la especificidad de cada propuesta y reconociendo que no están libres de tensiones, ambas se configuran como espacios de encuentro y escenarios de aprendizaje que buscan reaprender el sentido de conocer y valorar el trabajo de y con la tierra; en el caso de la escuela agrotécnica, en un contexto cada más urbanizado. En suma, atraviesa esta necesidad de conocimiento la persistencia de la colonialidad y la retórica de la modernidad en nuestros días.

Palabras claves: etnoeducación, escuela agrotécnica, visibilizar saberes, conocimientos otros.

Abstract

The objective of this article of reflection is to show the recognition of the context as a learning scenario based on educational experiences carried out in different contexts and with dissimilar audiences. Specifically, I will present the Colombian experience of ethnoeducation and then examine analogies and differences so that they can find another educational experience: the El Huaco agrotechnical school (Andalgalá, Catamarca), also dependent on the Ministry of Education. Recognizing that ethnoeducation projects seek to make visible knowledge that has been denied and disarticulate a certain hierarchy of knowledge, and beyond the specificity of each proposal and recognizing that they are not free of tensions, both are configured as meeting spaces and learning scenarios who seek to relearn the meaning of knowing and valuing the work of and with the land; in the case of the agrotechnical school, in an increasingly urbanized context. In short, this need for knowledge cuts across the persistence of coloniality and the rhetoric of modernity today.

Key words: ethnoeducation, agrotechnical school, make visible knowledge, other knowledge

Introducción

Este estudio contribuye al cumplimiento de uno de los objetivos del proyecto de investigación en curso¹ y nutre al Grupo de Estudios sobre Espacios Cotidianos y Memorias de la Escuela de Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca², espacios desde los cuales venimos estudiando las respuestas de los habitantes de Andalgalá frente al extractivismo minero producto de la colonialidad de la naturaleza que tiene cabida hace más de 3 décadas en el lugar.

A ese proyecto de investigación se articula a su vez mi línea de investigación y trabajo que problematiza sobre la necesidad de transformar los marcos epistémicos desde los cuales pensamos la naturaleza y nuestra relación con el entorno, especialmente en contextos de despojo territorial, como el caso que nos ocupa. En esta indagación se concibe a la escuela como un lugar privilegiado para potenciar los saberes locales y valorar la propia cultura. De allí la relación e incorporación de la experiencia colombiana de etnoeducación, en tanto que como proyectos llevados a cabo en contextos educativos se concibe a la escuela como “(...) uno de los escenarios donde se puede lograr que las diversas concepciones de naturaleza y desarrollo sean conocidas, estudiadas y valoradas” (Albán y Rosero, 2016:35).

Así, desde la articulación a dicha experiencia examinaremos en qué sentido la escuela agrotécnica El Huaco se convierte en escenario de aprendizaje que propicia el conocimiento de lo local. Vale aclarar que partimos de la consideración que los proyectos de etnoeducación remiten a una experiencia particular destinada a poblaciones afrocolombianas del pacífico que busca reconocer saberes que han sido negados y/o lo siguen siendo para reaprenderlos y valorarlos, fortaleciendo las identidades de los afrocolombianos. En nuestro caso, salvando las distancias con la génesis de esta experiencia, el vínculo con la etnoeducación nos permite observar cómo en otro contexto también existen saberes que han sido negados, y pervive una cierta jerarquía de saberes. Por tal, uno de los objetivos de este trabajo consiste en observar y analizar cómo la colonialidad y la retórica de la modernidad continúan operando en nuestros días. En suma, el aporte de este trabajo será mostrar cómo la escuela juega como escenario de aprendizaje.

En cuanto a los materiales y métodos utilizados, esta comunicación surge de la sistematización de una lectura juiciosa sobre la etnoeducación, rastreando experiencias llevadas a cabo principalmente en el pacífico afrocolombiano. En

1 Proyecto de Investigación Interdisciplinario (PII): “La colonialidad de la naturaleza en espacios periféricos del capitalismo global. La producción de conocimientos otros como prácticas de re-existencia en Andalgalá”. Acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Catamarca por Resolución 0713, con fecha 09-09-2019. Fecha de inicio: 01/01/2019-Fecha de finalización: 31/12/2021.

2 Grupo creado por RESOL-2020-19-UNCA-EDA



consecuencia, lo que aquí se expone es parte de ese ejercicio realizado sobre una experiencia acotada, en el cual se buscaron puntos de encuentro y disidencia entre dos experiencias diferentes, accediendo a ellas por diferentes vías. Para la etnoeducación los materiales utilizados correspondieron a la consulta de fuentes secundarias, mientras que el análisis de la experiencia de la escuela agrotécnica se realizó sobre una entrevista a la directora mediante trabajo de campo. En lo que respecta al análisis, el método cualitativo apoyado en un estudio de caso único (la escuela agrotécnica) fue la lógica que se siguió, buscando articular elementos teóricos de la etnoeducación con la experiencia concreta de la escuela agrotécnica, y en ella abreviar sobre las semejanzas y diferencias entre ambas.

En resumen, este artículo de reflexión compara experiencias que colocan a la cotidianidad, lugar y tiempo como escenarios de aprendizaje que se canalizan a través de la escuela.

Para iniciar la problematización

Iniciaremos la problematización sobre la etnoeducación con la oportuna aclaración que el Prof. Carlos Humberto realizara en un conversatorio webinar donde participaron los doctores Eduardo Rueda y Carlos Dávila (2020)³. Con gran lucidez el profesor Humberto precisó en su interlocución que la etnoeducación es hacia el interior de las comunidades.

una cosa es la etnoeducación hacia el interior de las comunidades y otra es la inspiración que puede darle al sistema educativo, para que desde ahí esos valores ambientales queden intromisados y apropiados para generar una conciencia ambiental hoy ausente de los sujetos en este mundo urbano. De lo que se trata es de recoger valores, sentidos de vida y esa perspectiva orgánica que tienen las comunidades indígenas (Humberto en Rueda y Dávila, 2020, 1:58:01, subrayado propio. Intromisados fue la palabra utilizada)

A esta sentencia así respondían los expositores:

Sí Carlitos (Humberto) así como lo planteaste es como yo quise transmitirlo, no es etnoeducación sino repensar las matrices educativas para la población no indígena desde esa inspiración lo cual significa un trabajo enorme de transformación interior, de construcción pedagógica, de preparación didáctica, de elaboración en esas formas de saber, lo cual es muy exigente, no se hace fácilmente. Vos Carlos (Dávila) que estuviste con el pueblo Misak en tu trabajo de tesis doctoral sabes lo exigente que es aprender saberes tradicionales ... Es necesario plantear esas escuelas de formación pedagógica, y también unos planes y proyectos de intervención a distintos niveles, sobre todo a nivel de los niños tan abandonados metidos en jaulas que llaman aulas, etc (Rueda, 2020, 1:59:29, subrayado propio)

3 https://www.youtube.com/watch?v=W_lqdTVgkVI&t=12s



Para sumar a la discusión que planteaba Carlos (Humberto) yo creo que colegios y universidades deben romper con el ego del yo conquisto y creer que bajo el plano cartesiano hay verdades absolutas en el cual nos hemos formado... después de hacer el trabajo con los Misak, me he preguntado, como después de 30 años (por la reforma de la constitución del 91) no haya jueces que vengan a dialogar con nosotros. Llegan al municipio, a lo local a construir con esas otras justicias que le han llamado y llegan a construir a partir del ego del yo conquisto. Entonces ese diálogo de saberes yo lo plantearía en una transformación radical del Estado-nación con el sistema homogeneizante va a ser muy difícil no caer en la fetichización del conocimiento. Hay una carencia en la ética de reconocimiento de esos saberes (Dávila, 2:02:19, subrayado propio)

Estas aportaciones nos permiten precisar que lo que estamos intentando hacer es repensar algunas cuestiones de la vida cotidiana desde una matriz de inspiración indígena en una población no indígena, como es el caso de quienes viven en Andalgala, sujetos no racializados, ni originarios, ni campesinos, ni afrodescendientes, sino urbanos de una ciudad pequeña que no son del todo moderno-occidentales-capitalistas, pero tampoco, coloniales-rurales-tradicionales.

Dicho esto, avanzamos en el desarrollo de este escrito desde las apreciaciones vertidas, con la pretensión de hallar una conexión y posible convivencia entre formas de saber-hacer-sentir de inspiración indígena en una población no indígena cuya existencia se reconoce tensionada por la modernidad/colonialidad.

Para finalizar recuperamos estas palabras de Eduardo Rueda (2020), para quien la tarea consiste en “transformar esos marcos coloniales epistémicos desde los cuales pensamos la naturaleza”, a lo que agrego, y pensamos nuestro cotidiano, espacio y tiempo en relación en la tierra/territorio.

Pensar la etnoeducación desde nuestro aquí y ahora

“Decir *aquí y ahora*, contiene el pasado y promueve un tipo de futuro. Trae consigo una perspectiva que también se manifiesta en el *despliegue del hacer cotidiano de sujetos concretos*” (Sandoval, 2020:2, cursivas en el original).

Nuestro aquí y ahora nos pone en alerta a no extrapolar conceptos, experiencias, y esto que vale no sólo para nuestros interlocutores, sino para nosotros también:

la forma de ser y pensar en un sujeto que tiene una historia y una cosmovisión (...) hay una historia propia y es otra subjetividad histórica, otra subjetividad psíquica, otra forma de ser y hacer en la que una perspectiva de futuro u horizonte histórico no puede darse sólo con buena voluntad y buena conciencia, como si fuera una simple adaptación (Sandoval, 2020:2).

En su concepción original la etnoeducación surge en el marco de la reforma de la constitución de 1991 de Colombia, donde se los reconoce a los afrocolombianos



y a sus territorios⁴. Esta categoría de fuerte tradición indigenista tiene sus orígenes en la idea de etnodesarrollo (Bonfil, 1982 en Castillo, 2016) a finales de los 80s y es tomada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y retoma las bases contra el racismo y la marginación de las poblaciones negras de inicios del siglo XX. El desplazamiento de la educación al etnodesarrollo otorgó centralidad a la autonomía, lo que implicaba la “capacidad de decisión de los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales” (nota al pie en Castillo, 2016:345).

La etnoeducación comporta varios sentidos: político, cultural, territorial, intercultural e identitario en torno a la pertenencia étnica. Busca ahondar en las raíces de la presencia histórica y la negación estructural del afrodescendiente.

La etnoeducación es un camino que la memoria traza para avanzar hacia el reconocimiento y la vinculación de un grupo humano y sus particularidades en el sistema educativo, el cual responde a su vez a una estructura mayor, ideológica, epistemológica, económica y políticamente direccionada por otros grupos humanos hegemónicos (...) es un discurso tanto como una práctica identitaria, que se proyecta sobre la epistemología del conocimiento que soporta el tratamiento racializado de las relaciones sociales, políticas y económicas, en un contexto nacional, continental y planetario en el que tal discurso y tales prácticas se plantean desarticular y desinstalar postulaciones hegemónicas y racializadas para situar en un plano valorativo la pertenencia étnica, la diferencia identitaria y el desconocimiento de cualquier valor dado a la “raza” y al racismo en tal orden de relaciones. (<https://afrocolombia.webnode.es/etnoeducacion/>)

La etnoeducación quedó regulada en 1994 con la Ley 115 (López y Gutiérrez, 2017). De acuerdo al Ministerio de Educación esa Ley

señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (...) A través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional, el programa de Etnoeducación apoya y promueve la educación para grupos étnicos. Una de las funciones de dicha dirección es “velar por el cumplimiento de las leyes decretos y reglamentos que rigen la educación educativa de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad”, para que de esta manera se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y personal, en un contexto de equidad y solidaridad. (https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85384.html?_no-redirect=1).

La finalidad es atender las necesidades particulares de cada una de las comunidades fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres⁵.

4 La ley 70 de 1993 en su Art. 32 reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde a sus necesidades y aspiraciones etnoculturales (Albán y Rosero, 2016: 35)

5 El Programa de Etnoeducación está estructurado en un sistema articulado en los niveles nacional, departamental y local.

Nivel nacional: existe una División de Etnoeducación, con una jefatura y diez profesionales encargados de dinamizar con asesoría todos los procesos del Programa en el nivel regional o departamental, asumiendo la División el encargo de la coordinación nacional por zonas de



Es un proyecto educativo a largo plazo acorde con las expectativas de cada uno de los pueblos en el contexto diverso de la nación

Por el decreto 1122 de junio de 1998 se expide la normativa para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país. Le siguieron otras conquistas, como la creación de la Licenciatura en Etnoeducación y/o la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario en la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), en la Universidad del Cauca, y en la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia)

En resumen, por definición la etnoeducación afrocolombiana es:

leída desde la perspectiva de desaprender para reaprender, significa volver la mirada de manera crítica a los procesos educativos, sus pedagogías y a la organización de los conocimientos en los currículos para identificar toda borradura que el pueblo afrocolombiano ha experimentado en el contexto de una educación racializante y excluyente (...) con la etnoeducación es posible generar un reaprender en el sentido de conocer, valorar y asumir la cultura propia desatendida y minorizada en el sistema educativo tradicional, como también las diversas concepciones de naturaleza, sus cuidados y los usos que las comunidades hacen de ésta, y la racionalidad que desarrollan alrededor del manejo del entorno (Albán y Rosero, 2016:35, subrayado propio)

En adelante mostraremos los puntos que acercan y distancian a la experiencia afrocolombiana de la escuela agrotécnica, para avanzar hacia el final del trabajo en la propuesta de pensar experiencias de inspiración indígena en una población no indígena.

Características de la etnoeducación para poder comparar experiencias

En base a las fuentes consultadas, exponemos en esta sección lo que acercaría y alejaría a la escuela agrotécnica del proyecto de Etnoeducación. Para tal fin, haremos foco en las características de la etnoeducación. Es oportuno aclarar que

responsabilidad a cargo de cada uno de los profesionales.

Nivel regional o departamental: existe en cada una de las entidades territoriales en donde se desarrolla el Programa un coordinador regional, generalmente ubicado en el centro experimental piloto, quien orienta y dinamiza todos los procesos etnoeducativos en cada uno de los grupos étnicos y comunidades pertenecientes a estos. Tanto en el nivel nacional como en el nivel regional, se encuentran organizaciones representativas de los grupos étnicos, que coordinan y concertan con las instancias estatales antes mencionadas la planeación, programación, ejecución y evaluación de los procesos etnoeducativos.

Nivel local: en el nivel local se encuentran las comunidades con sus maestros, autoridades y sabedores tradicionales, quienes se constituyen en el grupo de base y referencia obligada para el desarrollo de todas las actividades de diseño curricular y de medios educativos, de formación, de investigación y de evaluación, propias de los procesos de etnoeducación.

Igualmente, se establecen formas de coordinación y apoyo técnico y financiero a los procesos de etnoeducación, mediante la vinculación del sistema educativo municipal a la dinamización de las acciones realizadas por la coordinación regional de etnoeducación en combinación con la Secretaría Departamental. (extraído de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm>)



no debe idealizarse la Etnoeducación. Como toda experiencia entre sujetos no está libre de tensiones en su interior, y no persigue la tolerancia, sino el reconocimiento y respeto, sino corre el riesgo de quedarse en el enunciado de la política pública.

La articulación de los saberes y prácticas ancestrales en la etnoeducación debe trascender la tolerancia (...) la educación propia de las comunidades indígenas no será un apéndice dentro de la etnoeducación, ni se reducirá a unas actividades esporádicas que las instituciones educativas programen, sino que se convertirá en un núcleo reivindicatorio de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas que cuestionen los discursos y acciones totalizadoras en la enseñanza (López y Gutiérrez, 2017:63)

Pero en la práctica lo que acontece es una tensión entre las competencias basadas en la lectoescritura, propio de la escuela moderna, y la oralidad de los saberes ancestrales. Mientras que en la escuela se enseña primero lo abstracto, el niño indígena aprende primero lo concreto. Esta es la tensión pedagógica que exponen las autoras López y Gutiérrez (2017). Se genera una tensión entre los saberes y prácticas de los grupos étnicos y las propuestas que provienen del ministerio de educación. Es decir, al estar la etnoeducación bajo la administración de la educación, el saber occidental invalida los demás conocimientos, perpetuándose la colonialidad del saber.

Castillo (2016) advierte que el problema es cuando queda reducida la etnoeducación a la escolarización, con lo cual queda supeditada a las políticas educativas controladas desde Bogotá, alejadas de las dinámicas de las organizaciones de base, donde se termina combinando la desidia, abandono del estado y corrupción.

A continuación, organizaremos la presentación de los aspectos que caracterizan a la etnoeducación de acuerdo a los autores consultados.

Según Albán y Rosero (2016):

- Cuestiona una única modalidad de conocimiento porque se pierde el conocimiento de las comunidades que enfrentan la desmemoria
- Posiciona otros modos de organizarse para mantener la existencia y re-existir desde las lógicas comunitarias en pos de una vida digna
- Permite que diferentes concepciones de naturaleza y desarrollo sean conocidas revitalizando formas de organización ancestrales



Para Rueda (2020):

- De la inspiración indígena aprendemos valores ambientales hoy ausentes en sujetos urbanos
- Reaprendemos saberes tradicionales
- Se encara la educación desde un carácter crítico y emancipador

Para Bodnar (2009):

- Se basa en principios como ser socializante, intercultural, multilingüe, reconstructiva y totalizadora
- Se apoya en relaciones de mutualidad
- Es un proceso social inspirado por una actitud ante el mundo

De acuerdo a Castillo (2016):

- Propicia el diálogo de saberes ancestrales y modernos, con lo cual no hay exclusión de saberes
- Evita el analfabetismo y etnocidio

López y Gutiérrez (2017) aportan una característica central del proyecto etnoeducativo, y es el hecho de ser una modalidad de aprendizaje comunitaria y no escolarizada, y, aunque el Ministerio de Educación de Colombia lo conciba tanto un discurso como una práctica que busca desinstalar y desarticular posturas hegemónicas y racializadas, en la práctica, según estas autoras, termina siendo un discurso y no una práctica que persiga lo que pregona el Ministerio: que sea emancipatoria, revolucionaria y liberadora, que se asemeje a un plan de vida que nace de las necesidades de las comunidades fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres. El gobierno los concibe como planes de educación comunitarios para garantizar la pertinencia de la educación y permanencia de los grupos en el contexto diverso de la nación. Para UNICEF es una estrategia que promueve la formación de maestros etnoeducadores. (www.mineducacion.gov.co)

Albán y Rosero (2016) puntualizan que la etnoeducación está destinada a comunidades indígenas y que no tiene por finalidad agenciar procesos de recuperación de grupos étnicos; la finalidad es la borradora de una educación racializante y excluyente que los limita para relacionarse con otros. Carlos Humberto (en Rueda y Dávila, 2020) dice que la etnoeducación recoge valores, sentidos de vida y la perspectiva orgánica que tienen las comunidades indígenas.



Como podemos advertir, la etnoeducación tiene existencia por la presencia de grupos étnicos. Pese a tratarse de propuestas del Ministerio de Educación dirigida a diferentes destinatarios, elegimos hacer este ejercicio y no cerrar el tema diciendo que la etnoeducación directamente no tendría cabida en este proyecto de investigación y trabajo puntual por no contar con una población indígena sobre la cual recaiga un programa de gobierno destinado a revalorizar su cultura e identidad. Ni siquiera la versión argentina de la etnoeducación, que sería la EIB (educación intercultural bilingüe) sería aplicable a este caso, como el caso relatado por D' Amore y Díaz (2020), donde los estudiantes de las escuelas rurales de la puna catamarqueña reniegan de su pasado y presente indígena. En este caso, la agrotécnica, desde su modalidad, también busca revalorizar su cultura e identidad, y colocar al contexto como escenario de aprendizaje. Dicho esto, continuaremos con el escrito.

De la etnoeducación a la escuela agrotécnica

Expuestas las características de la etnoeducación, transitamos en este segmento del escrito hacia la correlación que encontramos entre el proyecto de etnoeducación y la escuela agrotécnica El Huaco que motiva el presente escrito.

La escuela agrotécnica lleva el nombre del lugar donde se emplaza: El Huaco, distrito del departamento de Andalgalá, provincia de Catamarca, creado el 17 de noviembre de 1970.

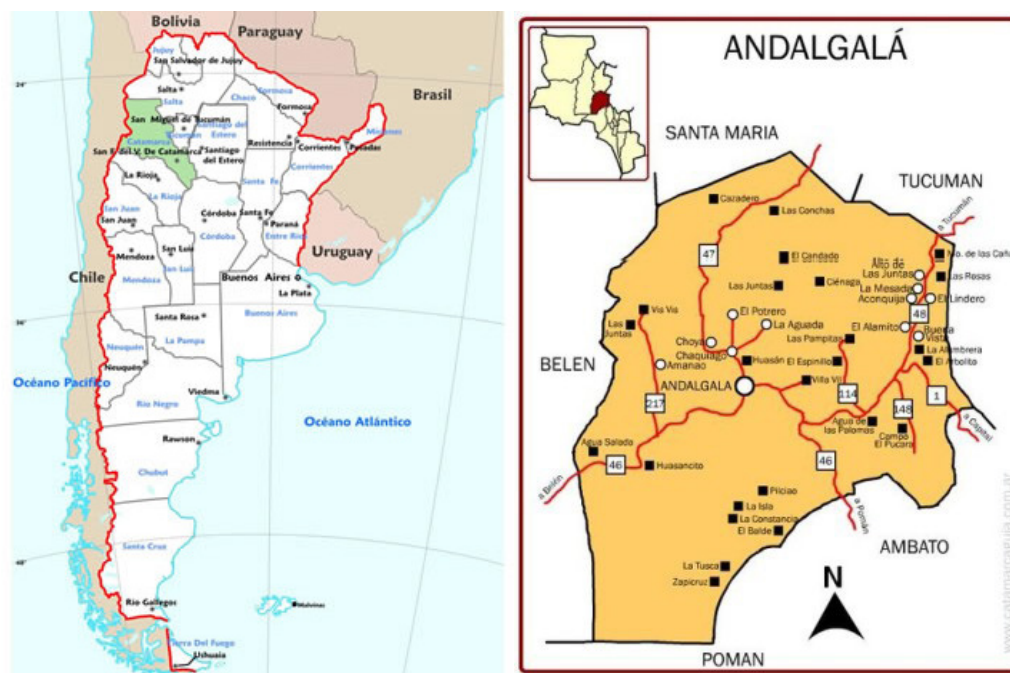


Figura 1. Localización de área de estudio

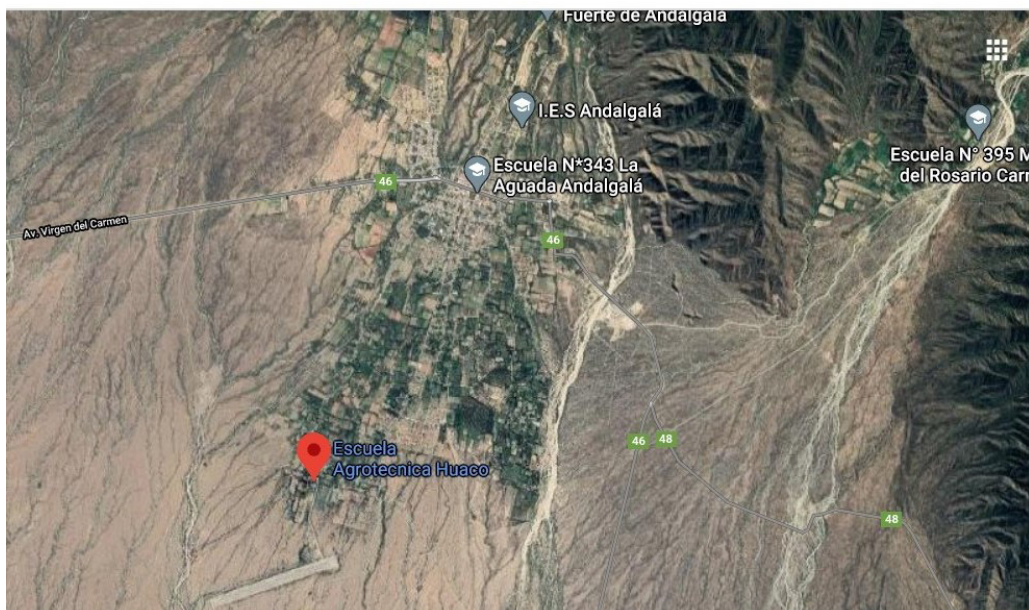
Fuente: http://www.catamarca.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=108



Fue importante porque era terminal de línea del ferrocarril Manuel Belgrano, generando un crecimiento para el distrito. El paraje El Huaco, a 5 km de Andalgala, albergó la estación final del ramal A-4 del ex Ferrocarril Belgrano. Este ramal, así como la estación, fue habilitada el 27 de abril de 1910. En 1976 se cancelarían los servicios de pasajeros y en 1984 el de carga cerrándose el ramal hasta la actualidad.

Si bien el distrito El Huaco con la llegada del ferrocarril no pudo ampliar la cantidad de tierras para el cultivo por las características del suelo y la falta de agua, realizó un gran aporte en productos para ser cargados en el tren. De allí provenía la leña de retama de gran contenido calórico que se transportaba hacia los Altos Hornos Zapla (Jujuy). La carga además se componía de carbón y los postes que se empleaban en Mendoza y San Juan para la construcción de sus viñedos, parquet, maderas y vigas de algarrobo que se transportaba hacia Buenos Aires (Ciacca, 2016, en Guerra).

También transportaba minerales. Además de cobre, llevaba la rodocrosita en piedra en grandes volúmenes que se extraía de Capillitas. En 1967 comenzó una profunda reestructuración en la empresa Ferrocarril General Belgrano quedando la estación Andalgala como depósito para toda esta zona, incluyendo el departamento Belén, aumentando el movimiento de cargas considerablemente. Según Ciacca (en Guerra, 2016) se había conformado una verdadera red comercial con otras poblaciones. Años más tarde se produjo el cierre del ferrocarril porque la gente viajaba en colectivo y las cargas se hacían en camión (esto coincidió con la culminación del asfaltado de la ruta que une la capital provincial con Andalgala).



Localización de la escuela. Fuente: <https://www.google.com/maps/place/Escuela+Agrotecnica+Huaco/@-27.6163893,-66.3627261,12211m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0x-85933b7686566afc!8m2!3d-27.6163893!4d-66.3364619>



Como advertimos, no es homologable la modalidad de escuela agrotécnica a la etnoeducación; pero sí comparten el plantear otro relacionamiento con el entorno, otra idea de existencia, donde los estudiantes sean protagonistas de su historia en un sentido concreto, es decir, desde la supervivencia, desde contribuir a la idea que puedo abastecerme de lo que la tierra me da, lo cual implica colocar al entorno como escenario de aprendizaje y revalorizar su cotidianeidad, espacio y tiempo.

De alguna manera, aunque no en estos términos, en la escuela se plantea una relación no mercantilizada con la naturaleza, lo cual le trae problemas a la hora de querer comercializar lo producido, totalmente orgánico, al entrar en el circuito formal de comercialización donde les piden ciertas certificaciones.

La producción que se tenía era para venderla acá porque cuando salíamos a vender suponte en el centro, o a la población, nos caía Bromatología con el permiso, ¿dónde está el permiso? Entonces decíamos no, nos quedamos acá y vendemos bolsones acá, de la huerta. Osea tratamos de vender acá. Lo mismo el aceite, tampoco lo podíamos salir a vender porque tampoco teníamos el permiso de Bromatología (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá)

El producir los alimentos que se comen y el elegir cómo alimentarse, considerando que el acto de comer es más que alimentarse, como dice Albán (2010), hacen de este proyecto educativo un estilo de vida que excede el ámbito escolar.

Mi idea siempre fue que la gente, que la comunidad valore lo que es una escuela agrotécnica, digo por la formación que uno pretende inculcarle al chico. A cambiar la mentalidad de la dádiva, de depender. Pero hay que concientizar al chico de que se metan, a trabajar juntos es decir en la huerta, que valoren el hecho ése de poder generar ellos mismos la posibilidad de generar la alimentación, a la par. que ellos puedan gen su propio alimento, un poco dándole el valor que tiene el decir bueno yo genero mi propio alimento. Y que no sea tampoco una obligación o porque me van a dar un premio. Que ese apoyo de la familia (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá)

Fue clara la directora en la entrevista realizada⁶. Para su directora, es un proyecto de vida que tiene muchas exigencias, y excede el horario escolar y el calendario académico.

Las escuelas agrotécnicas son de todo el año. Vos no podés decir bueno cierro la escuela en diciembre y me voy. ¡No! A mí me molestan todo el año... que se ha muerto un chivo, que si han entrado los chivos... Y tengo que estar digamos predispuesta para eso, porque es así en este tipo de escuela (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá)⁷

6 Entrevista realizada durante trabajo de campo por integrantes del equipo de investigación (Brenda Ponzi y Silvia Nieto, el día 29 de octubre de 2014), en el marco del proyecto "Territorio y valorización de la naturaleza en el noroeste argentino" (Proyecto tipo A. Aprobado con financiamiento Secyt-UNC 2014-2015 bajo mi dirección) y del Proyecto de Investigación Plurianual PIP 2011-2015 del CONICET: "Re-estructuración productiva y territorial en ámbitos periféricos del capitalismo global y estado nacional. el caso de la mega-minería en las provincias de Catamarca y Santa Cruz, un estudio comparativo", en el que fui oficie de co-directora.

7 Susana Banchig es licenciada en química. Trabajó en química orgánica en la Facultad de



Tampoco es para cualquier estudiante,

A los tutores, a los padres siempre que hago reuniones les digo sobre todo con primer año, que son los que ingresan que ellos tienen que pensar que ésta es una escuela para chicos que les gusta. No los tienen que obligar. Entonces, una de las que, digamos, de las formas de trabajo que tengo yo es que, si veo que hay chicos que tienen muchos problemas de indisciplina, pero problemas de indisciplina no por violencia, sino porque no van bien en el tema de rendimiento con ninguna materia es porque, les digo, no les gusta esta escuela⁸. Es para los chicos que les gusta porque es una actividad sacrificada, venir mañana y tarde; en las otras escuelas van solamente un turno. Siempre estamos jugando con la más fea digamos. Porque son 7 años, venís mañana y tarde, entonces no es para cualquier chico (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá)

Ella piensa la escuela como un proyecto de vida, de manera integral, unida al núcleo familiar, los afectos, donde los niños y adolescentes no quedan solos, porque como en la etnoeducación, en ese compartir con los adultos aprenden saberes que se comparten en la vida cotidiana, en la experiencia diaria. Por eso es importante que los estudiantes no estén internos, así no se corta ese vínculo con la familia, y se asegura la pervivencia de prácticas y costumbres.

Antes teníamos albergue, era tristísimo ver porque a mí me partía el alma cuando venían y nos dejaban a los chicos, y yo lloraba más que los chicos y que los padres, porque eran chicos que se quedaban hasta las vacaciones, o sea, imagínate de 12 o 13 años, a mí me partía el alma. Aparte no estoy de acuerdo en el hecho de desmembrar a la familia para que vengan, tengo otra posición con respecto al tema de la escolaridad ésa, de que estén en un albergue no soy partidaria. Yo pienso que tienen que estar con su familia, con el grupo familiar que les toque. Venir a la escuela y volver a su casa, al ambiente que los contenga. (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá)

Esta manera de pensar la escuela, si bien no es un proyecto etnoeducativo, también

implica un posicionamiento cultural y el reconocimiento del contexto como escenario de aprendizaje y el conocimiento de lo local (...) debe conducir a revitalizar las formas organizativas ancestrales y dinamizar con éstas nuevos procesos tendientes a fortalecer las identidades en todos los lugares donde exista presencia de afrocolombianos, tanto en el ámbito rural como urbano (Albán y Rosero, 2016:36, subrayado propio)

Y parte de esto es posible y lograble porque aquí los profesores trabajan 16 horas frente a alumnos y el resto era para hacer proyectos, actividades comunitarias.

Ciencias Agrarias; también en las carreras Ingeniería en Minas y Geología (todo lo mencionado de la Universidad Nacional de Catamarca). Luego descubrió la docencia y se enamoró de ella.

8 Yo tuve, por ejemplo, dos casos. A dos chicos les hice la notificación a los padres del bajo rendimiento, la falta de disciplina que tienen, los problemas de disciplina con los compañeros, con los profesores. Yo le sugerí al tutor que los lleve a otra escuela, porque evidentemente todo el trabajo ése es porque no le gusta la escuela. Y esos chicos hoy están de diez, es como que les hizo un clic y entraron a madurar. Por éso les aclaro yo a los tutores que hay un poco que dejarlos, esperar hasta pasando mitad de año que sean como un poquito más grandes.



Entonces no tienen necesidad de trabajar en otra escuela, y eso favorece que desarrollen sentido de pertenencia. “El chico te valora porque sabe que no sos un profesor taxi⁹ que sale y se va corriendo a otra escuela” (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá), y también porque tienen, al decir de su directora, “tenemos lo mejor; los profesionales de renombre están acá”

La mayoría son todos ingenieros. Entonces no pueden decir que se desperdicie tanto profesional (...) pero hay que remarla con los chicos. A los chicos tenés que tratar de decirles “mirá, tratá de hacer esto, podés hacer esto” un poco entusiasmándolos con eso. Sigo con la misma tesitura sigo manteniendo a los tutores que esto es una escuela para los chicos que les gusta porque es una actividad sacrificada, venir mañana y tarde; en las otras escuelas van solamente un turno (Susana, en entrevista 2014, Andalgalá)

Como podemos apreciar, aunque estemos en otro contexto y espacio, la dimensión política del proceso etnoeducativo está presente en esta escuela en la manera en que su directora la piensa y gestiona como un proyecto, como un estilo de vida que trasciende el ámbito institucional y el hecho educativo en sí. Está lejos de concebir el aula como una jaula. Pensar así la escuela construye otra forma de pensar, de relacionamiento con el entorno. En ese saber-hacer que allí se desarrolla se va forjando un trabajo colectivo y colaborativo, que podrán desplegar los estudiantes donde les toque vivir, sea el campo o la ciudad, porque no todos vivirán en el campo ni estarán vinculados en su futuro al trabajo de la tierra posiblemente; pero sí, cada quien, desde su aquí y ahora, tendrá más herramientas para vivir en una relación más armónica con el entorno si lo desease, con prácticas que no se rigen solamente por el beneficio económico.

Entonces, aunque la escuela agrotécnica no sea un proyecto de etnoeducación y aun respetando la currícula oficial, ese saber-hacer que se despliega, como dice el Prof. Carlos Humberto, se nutre en alguna manera de la inspiración indígena-ancestral. Seguramente se nutre de allí y desde esa óptica sería una experiencia homologable.

Por más que no lo explicita la directora, la dimensión ética permea el trabajo que realizan. Estas escuelas existen no sólo para aportar un oficio, un saber vinculado al trabajo de la tierra y en el campo, sino que, en un sentido más amplio, restituyen un lugar a modos de vida subsumidos por la urbanidad. Reivindica el trabajo sacrificado de quienes producen nuestros alimentos.

En próximos trabajos de campo podremos indagar acerca del conocimiento de los ancianos que llevan los estudiantes a la escuela, y de cómo se revalorizan historias y formas de saber-hacer para producir alimentos, el cuidado de la salud, el manejo de la enfermedad, a los fines de indagar cómo esa inspiración de sujetos

9 Manera de denominar a los profesores que van de una escuela a otra



de otra época está presente en nuestro tiempo de diferentes formas, donde quizás la alimentación es la manera más visible de ese relacionamiento con la naturaleza.

Para finalizar este escrito traemos la crítica que se le realizó al Foro Social Mundial (FSM), por la inclusión de los sujetos que hacen la resistencia. Se les reclamó una alternativa real, concreta que sea sostenida por los sujetos en el territorio, y no una declaratoria de pretensiones o aspiraciones producto de cinco días de trabajo de intelectuales. Aquella crítica a la prevalencia de una racionalidad capitalista al servicio de la dominación, de alguna manera está presente en este escrito que pone de sobrerrelieve la necesidad de abrir paso a nuevas experiencias, o dicho de otro modo, a “la necesidad de construir espacios para la resistencia y la autonomía” (Sandoval, 2008:7). En todos estos sentidos es la expresión “el contexto como escenario de aprendizaje” que da título a este trabajo.

Palabras Finales

Previo al desarrollo de este artículo nos centramos en evaluar si esta categoría sería adecuada o no al estudio en cuestión; pero luego, vimos la necesidad de ir más allá de las formas obsesivas de nombrar y rastrear experiencias que podrían pensarse en cierta analogía a la etnoeducación, y no cerrar el análisis en cuestión por no tratarse en el sentido estricto de un proyecto de etnoeducación lo vivenciado en la escuela agrotécnica.

Desde esas consideraciones pudimos conectar experiencias concretas de sujetos que habitan en distintas geografías, sin imitar a nadie sino atendiendo cómo desde la escuela en su cotidianeidad, espacio y tiempo se puede recrear valorar el entorno, su presente y pasado como escenarios de aprendizaje, aun cuando la institucionalidad que da marco a estos formatos educativos, con sus tiempos y etapas de desarrollo estandarizados propician rupturas con los ciclos de vida y desarrollo de la comunidad, como nos apuntaban López y Gutiérrez (2017).

Como se invocó en este artículo recuperamos la idea del Prof. Carlos Humberto de pensar desde una matriz indígena lo no indígena, y desde allí procuramos mostrar la escuela agrotécnica como ese espacio concreto, lugar por excelencia donde se imparten conocimientos, pero también como el ámbito que propicia la circulación de saberes propios de la comunidad. La dimensión política que caracteriza a la etnoeducación en este caso se ve en la construcción de formas de autoridad no estructuradas en el terror, como por ejemplo en el acompañamiento que hacen a los estudiantes en sus actividades, cuando riegan por citar, no como vigilantes; en el respeto y valoración de la naturaleza, aunque reconozca la directora que no es proceso fácil ni libre de tensiones motivar a los estudiantes y que entiendan el sacrificio para la construcción de una vida digna, posicionando las lógicas comunitarias del lugar.



Allí encontramos el nexo con la etnoeducación, donde no basta reconocer conocimientos otros y sabidurías ancestrales, sino se requiere “que sean estudiadas, interpretadas y puestas en circulación como parte de la riqueza de los pueblos (...) la educación es uno de los escenarios donde se puede lograr que las diversas concepciones de naturaleza y desarrollo sean conocidas, estudiadas y valoradas” (Albán y Rosero, 2016:34-35).

Concibiendo de esa manera a la escuela podremos ampliar esta indagación cuando el contexto de pandemia lo permita, y conocer como ciertos conocimientos del lugar, de las familias y ancestros, entran en circulación en la escuela, reconociendo que no serán procesos libres de tensiones ni contradicciones. En suma, concebimos a la escuela como un espacio de aprendizaje que excede el ámbito escolar, y nos acerca a diferentes maneras de existir.

Cuestiones pendientes

Luego de la exposición realizada sustentada en las fuentes consultadas queremos en esta última sección de este escrito ofrecer algunas preguntas que podríamos realizarle directora y docentes de la escuela agrotécnica cuando podamos realizar trabajo de campo en un escenario postpandémico, o postvacunación masiva que nos habilite la movilidad sin restricciones, para también entrevistar a estudiantes y, en la medida de lo posible a sus familiares, a modo de apreciar la capacidad tienen sujetos concretos cada vez más urbanizados de incorporar valores ambientales de otra época; y en un sentido más amplio, testificar y vivenciar ese camino que tiene por finalidad romper con el *ego conquiro* y el *ego cogito* del sujeto moderno.

Por tal, y viendo la necesidad de incorporar una narrativa más actualizada de la directora ya que la entrevista a la que se hace referencia fue realizada en 2014, y considerando la necesidad de sumar más voces (docentes), pensamos podríamos tener un panorama más actualizado si en la interlocución habláramos de:

1. ¿Cuál es la procedencia de los estudiantes, y cuál es la matrícula de la escuela? ¿Cómo son los estudiantes que eligen hacer su secundaria en la escuela agrotécnica?
2. ¿Qué buscan las familias cuando eligen esta escuela para sus hijos? ¿En qué porcentaje aproximado es una opción de los padres, o es un deseo de los hijos, o es compartido?
3. ¿Tienen margen en el diseño curricular de incorporar conocimientos locales? ¿Existen espacios curriculares para canalizar esos saberes, costumbres y prácticas propias de ese lugar? ¿Cuáles serían esos saberes?



4. En caso de no contar con esa flexibilidad, ¿qué asignaturas se podrían incorporar al diseño curricular?
5. ¿Cómo se logra recuperar conocimientos que los estudiantes traen de la casa en relación al trabajo de la tierra, cuidado de animales, etc, en los casos de quienes viven en el campo? ¿Los comparten con naturalidad a esos conocimientos y prácticas cotidianas?
6. ¿Qué proporción de estudiantes continúan estudiando luego de concluir la escuela media? ¿En que proporción aproximadamente desean continuar estudios superiores o prefieren el trabajo en el campo?
7. En el caso de los estudiantes que desean continuar sus estudios y no tienen los medios para lograrlo, ¿buscan los medios para tal fin o se resignan a no estudiar?

Esta guía de preguntas que podrían ser desplegadas en una entrevista ayudarían a acercar “aquí y ahora” de la escuela agrotécnica a un repertorio más amplio, y propiciando el reconocimiento del contexto como escenario de aprendizaje. ☯



Referencias

- ALBÁN, ADOLFO (2010) “Comida y Colonialidad. Tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar”. *Calle14*, Vol 4 (5), 10-23
- ALBÁN, ADOLFO y JOSÉ ROSERO (2016) “Colonialidad de la naturaleza ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia”. *Nómadas* 45, 27-41.
- BODNAR, YOLANDA (2009) “Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales”. En: Rocha, Miguel (ed) *Interacciones Multiculturales, los estudiantes indígenas en la Universidad*. (pp. 67-86) Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- CASTILLO, ELIZABETH (2017) “Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación”. *Revista Colombiana de Educación* 71, 343-360.
- CIACCA, JUAN MARCELO (2016) La política ferroviaria nacional. En: Guerra, Carlos [comp.] *Aportes para una historia de Andalgalá*, Vol. 1. Andalgalá: Colección Conando.
- D’ AMORE, LEANDRO y MARCEKA DÍAZ (2020) Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis* 16(1), disponible en <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3243>
- LÓPEZ, MATILDA y LUISA GUTIÉRREZ (2017) “Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos”. *Polisemia* 24, 57-71
- RUEDA, EDUARDO Y CARLOS DÁVILA (2020) Conversatorio: “Grupos étnicos: emergencias territoriales, luchas sociales y territorialidades en disputa”. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=W_lqdTV-gkVI&t=12s (webinar del día 22 de mayo de 2020)
- SANDOVAL, RAFAEL (2008) “La política del espectáculo. El ocaso del foro social mundial-jalisciense”. Disponible en <https://saccoyvanzetti.wordpress.com/2008/01/28/la-politica-del-espectaculo-el-ocaso-del-foro-social-mundial-jalisciense/#more-137>
- _____ (2020) “Ensayo. A propósito de la lectura de *La dominación y las artes de la resistencia*”. Guadalajara: Inédito, junio.
- UNICEF. Estrategia de etnoeducación. Disponible en https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Brief_Etnoeducacion.pdf



Sitios en Internet

<https://afrocolombia.webnode.es/etnoeducacion/>

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85384.html?_noredirect=1

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm>

