

Las tecnicaturas de producción del Movimiento Campesino de Córdoba: espacios comunitarios de construcción de conocimiento en el espacio rural¹

Carolina Vélez Funes²

Resumen

Presentamos un formato de enseñanza alternativo implementado por un movimiento campesino. A partir de una intensa lucha política, el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) ha logrado la apertura de instituciones educativas rurales de nivel secundario en el noroeste de la provincia de Córdoba (Argentina) donde se llevan a cabo las tecnicaturas de producción. Estas se asientan en dos principios: la *contextualización de contenidos* y la *educación en el territorio*, ya que la intencionalidad pedagógica es que lo que se aprenda contribuya al arraigo en el campo. Los resultados de la investigación señalan tres situaciones que caracterizan la experiencia y hacen interesante su transferencia: la construcción de conocimiento colectivo a partir de la observación de la realidad para poder intervenir sobre el territorio; la circulación y el intercambio de los saberes con que cuentan los distintos sujetos sociales, y el anclaje político de la propuesta en el marco de procesos de lucha por la defensa de la vida campesina. Recurrimos a la etnografía como abordaje metodológico de corte cualitativo para conocer e interpretar las prácticas, las lógicas y las relaciones sociales que los sujetos construyen en el espacio escolar.

Palabras clave: educación rural, trabajo, campesinado.

¹El presente trabajo se enmarca en el Programa de Investigación sobre Educación Rural y Básica de Jóvenes y Adultos del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). La investigación se desarrolla como parte del proyecto “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina (2018-2022)”.

²Doctora en Estudios Sociales Agrarios. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Ciffyh), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. ✉ carolinavelezfgmail.com
ORCID:0000-0003-4516-0705.

Fecha de Recepción: 01 de octubre de 2021

Fecha de Aceptación: 10 de noviembre de 2021

Production trainings of the Peasant Movement of Córdoba: community spaces for the construction of knowledge in rural areas¹

Carolina Vélez Funes²

Abstract

We present an alternative teaching format implemented by a peasant movement. From an intense political struggle, the Peasant Movement of Córdoba (MCC) has succeeded in opening rural educational institutions of secondary level in the northwest of the province of Córdoba (Argentina) where the Production Trainings are carried out. These are based on two principles: the contextualization of content and education in the territory since the pedagogical intention is that what is learned contributes to the roots in the field. The results of the research indicate three situations that characterize the experience and make its transfer interesting: the construction of collective knowledge from the observation of reality in order to intervene on the territory, the circulation and the exchange of knowledge available to the different social subjects and the political anchoring of the proposal within the framework of processes of struggle for the defense of peasant life. We resort to ethnography as a qualitative methodological approach to understand and interpret the practices, logics and social relationships that the subjects build in the school space. **Key words:** rural education, labor, peasantry.

¹This work is part of the Research Program on Rural and Basic Education for Young People and Adults of the Research Center of the Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba (Argentina). The research is carried out as part of the project "Training experiences in rural territories in transformation. Case Studies in Selected Regions of Argentina (2018 2022)".

²PhD in Agrarian Social Studies. Research Center of the Faculty of Philosophy and Humanities (Ciffyh), National University of Córdoba (UNC), Argentina. ✉ carolinavelezfgmail.com ORCID:0000-0003-4516-0705.

Reception Date: October 01, 2021

Acceptance Date: November 10, 2021

1. Introducción

Las Escuelas Campesinas son el resultado de una propuesta de educación secundaria alternativa diseñada e implementada por el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). Este es un movimiento social de alcance provincial que orienta su lucha política a la defensa de la forma de vida y producción campesina. Lo integran diferentes organizaciones zonales ubicadas en el norte y noroeste de esa provincia. Además de esa articulación provincial, a nivel nacional el MCC integra el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) y forma parte de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) en el ámbito regional y de Vía Campesina en el internacional.

El encuadre político-pedagógico de las escuelas se enmarca en las pedagogías críticas latinoamericanas, específicamente en la educación popular de raíz freireana. Dichas pedagogías otorgan a la educación una gran importancia en los procesos de transformación social. Y en esta línea, la educación popular enfatiza la dimensión política y la potencia emancipadora de la educación y cuestiona los discursos que la caracterizan como una práctica neutral (Guelman Cabaluz & Salazar, 2018).

En los documentos elaborados por el equipo de Formación del MCC se destacan como referentes en la implementación de propuestas educativas en contextos rurales otros movimientos sociales populares. A nivel regional podemos mencionar al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y en Argentina al Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) como organizaciones con las que se comparten principios educativos por lo que podríamos pensar en una pedagogía de movimientos campesinos que se configura y se recrea en el marco de esas distintas experiencias (Michi, 2010; Palumbo, 2016).

A partir de la lucha por la apertura de escuelas públicas, de alternancia y ubicadas en el territorio, las Escuelas Campesinas se constituyen en experiencias formativas que se integran al circuito educativo provincial, logrando con ello oficializar las actividades de formación que el MCC venía realizando desde el año 2008. Dada su condición de centros educativos públicos, la tensión se instala en torno al cumplimiento de los requisitos exigidos por el Estado sin dejar de sostener, al mismo tiempo, los presupuestos ideológicos y los principios educativos a los que adhiere el MCC. Referirnos a las Escuelas como propuestas educativas alternativas con respecto a las oficiales. Ello no supone que estas se encuentren fuera de los límites estatales. Implica, en todo caso, que la particularidad de la propuesta se centra en la reivindicación del modo de vida campesino, desafiando así supuestos arraigados en el sistema educativo en torno al sujeto estudiante rural y al sentido mismo de la educación en el campo. Si bien la negociación con el Ministerio de Educación de la provincia no concluyó en la autorización para que las Escuelas Campesinas fueran escuelas de nivel medio regulares, posibilitó la apertura de programas de terminalidad secundaria para adultos y jóvenes en parajes rurales. Debido a esto, en términos

oficiales, las Escuelas Campesinas son Centros de Educación Media para Adultos (CENMA)³ y sedes del Programa de Inclusión y Terminalidad secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT).

Para profundizar nuestro análisis sobre la organización de las Escuelas, nos detendremos aquí en una de ellas, vinculada a una de las sedes del MCC: la Asociación de Productores del Noroeste Cordobés (APENOC), ubicada en el paraje El Quicho, con el fin de reponer un formato de enseñanza particular allí implementado durante el primer año de la escuela: la Tecnicatura de Producción. Abordamos dicho formato con la intención de indagar cómo se expresan en prácticas socioeducativas concretas algunos de los principios que sostienen las Escuelas Campesinas. En este caso, que la educación tenga lugar en el territorio y que los contenidos sean socialmente útiles. El primer principio alude a que las escuelas se encuentren en parajes rurales. Es decir, en el espacio geográfico donde viven las familias, para evitar desplazamientos difíciles de sostener en términos económicos y logísticos que puedan interrumpir la continuidad de los trayectos educativos.

Esta condición se enlaza con que la educación sea contextualizada, es decir, que “los contenidos, modalidades y metodología de trabajo respondan a las necesidades productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades” (MCC y Secretaría de Extensión Universitaria, 2008, p. 1). Así, la selección y la jerarquización de lo que se enseña se encuentra en estrecha relación con la realidad del territorio y sus problemáticas socioeconómicas. Esto supone una concepción amplia del aprendizaje en la que se considera que todos los espacios son formativos: la casa, el corral, la escuela y el monte. La propuesta de la escuela busca favorecer la adaptación al entorno y mejorar las propias prácticas productivas para incidir en ellas con un fin político, además de económico. Por ello, la formación para el trabajo adquiere una importancia fundamental y su vinculación con lo productivo se presenta como un aspecto crucial de la escuela, potencialmente transformador de la estructura escolar.

El objetivo principal es promover el arraigo al campo y la defensa del territorio. Sin embargo, cabe aclarar que las dificultades sociolaborales que impulsan a las personas a desarraigarse de los lugares donde viven exceden a la escuela, ya que se requiere la implementación de políticas públicas integrales. Sin embargo, coincidimos con el MCC en que es necesario garantizar educación y salud en los parajes rurales como condiciones básicas para poder vivir allí.

Para abordar la realidad estudiada, partimos de un enfoque analítico relacional e histórico ya que para comprender las prácticas educativas es preciso advertir que estas se insertan en procesos políticos, económicos y sociales que, a su vez, se enmarcan en una coyuntura histórico-social cuyo análisis permite desentrañar en qué medida las condiciones locales y macroestructurales posibilitan u obstruyen determinados procesos y prácticas (Rockwell & Ezpeleta, 1983). Por ser histórico incluye también el análisis de la historia sociopolítica local y las trayectorias sociales de los sujetos.

³Ver el Programa de Educación a Distancia, Nivel Medio Adultos, Diseño de lo Propuesta Curricular del Programa (CENMA), Córdoba, 2009.

A su vez, realizamos un abordaje cualitativo, centrándonos en la etnografía como propuesta metodológica para poder registrar la multiplicidad de sentidos que los actores asignan a los acontecimientos que viven y engarzar esos sentidos a narrativas, prácticas, procesos y relaciones sociales. De esta forma, el enfoque etnográfico permite documentar los intersticios de lo cotidiano y reconstruir trayectorias teniendo como telón de fondo los diversos circuitos por los que transcurre la vida cotidiana (Grimberg, 2009). Además, posibilita captar la complejidad de lo real en sus múltiples configuraciones y pliegues superpuestos teniendo presente, al mismo tiempo, no solo su carácter conflictivo y heterogéneo, sino también su condición histórica. Entre los modos de acceso al campo y las técnicas de construcción y análisis de datos utilizadas, además de la observación participante, se realizaron entrevistas en profundidad, historias de vida y consulta de fuentes documentales producidas por organismos públicos, por el Movimiento Campesino y por equipos de investigación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) vinculados a la educación rural.

2. La Tecnicatura de Producción

Como dijimos, la Tecnicatura se encuadra dentro del programa de terminalidad secundaria para adultos. Y es la última etapa de dicho trayecto educativo. Dentro de la modalidad de educación a distancia, los programas para adultos cuentan con un material de estudio provisto por el Ministerio de Educación que consta de 11 módulos (cuadernillos de trabajo) con contenidos correspondientes a áreas prioritarias de aprendizaje: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés. Si bien los contenidos disciplinares diseñados por el Ministerio de Educación de la Provincia tienen un nivel de generalidad suficientemente amplio como para “acomodarse” a todo el territorio provincial, el costo de ello es la pérdida de especificidad regional y la falta de adecuación a contextos rurales para los que no se prevé materiales diferenciados (Martínez, 2013).

Sin embargo, teniendo esto en cuenta, el Programa de Educación a Distancia permite que puedan desarrollarse trayectos formativos diversos y que las organizaciones convenientes (entidades sindicales, empresariales, municipios, cooperativas, gremios y otras organizaciones que quieran contar con centros de educación presencial o a distancia de adultos) produzcan materiales de estudio propios, como indica el Decreto 1.070 del año 2000. Este ratifica que la firma de convenios entre el Ministerio de Educación y las organizaciones interesadas permite a estas últimas determinar la orientación pedagógica pertinente a las necesidades formativas de sus sedes, proponer los coordinadores del trayecto formativo y participar del diseño curricular del área técnico profesional que corresponda a cada Programa.

En este contexto, el MCC comienza la elaboración del Manual de Producción Campesina, el material teórico correspondiente al módulo 11 para la orientación de las Escuelas Campesinas. La flexibilidad del programa fue aprovechada por el movimiento para introducir formación política

y las temáticas campesinas con las que está comprometido el MCC. Desde su conformación, las distintas sedes del MCC han elaborado documentos en distintos formatos y soportes (impresos y digitales) para abordar aspectos que requerían formación, debate y discusión. En esos materiales se encuentra sistematizado gran parte del acervo de conocimiento construido y compartido por los miembros de la organización, por lo que fueron recuperados para ser utilizados en la escuela, lo que los ha convertido en valiosos insumos para la elaboración del Manual.

Una vez presentado a la Dirección de Jóvenes y Adultos, el Manual de Producción se aprobó como trayecto válido del Programa, con lo que quedó, a su vez, disponible para cualquier CENMA que lo requiriera. Así, además de aportar la novedad de ser el único material teórico que incorpora el espacio rural en sus desarrollos, el Manual de Producción comenzó a formar parte de la oferta de materiales oficiales. Y en el caso concreto de la Escuela, se constituyó en el material utilizado para las tecnicaturas.

Centrado en la especificidad del norte cordobés, el Manual se circunscribe a esa zona de la provincia, coincidente con el área de influencia de la organización campesina. El departamento de Cruz del Eje, donde se encuentra la Escuela, forma parte de la región fitogeográfica del Chaco Oriental e integra la zona extrapampeana en Argentina. El relieve es llano, con una cantidad considerable de suelos salinos y salinas. Caracterizado por un clima de inviernos secos y pocas lluvias dispersas en el verano, la mayor limitante para el desarrollo de la producción primaria es el déficit de agua, ya que a la escasez de lluvias (550 mm) se suma la ausencia de ríos y arroyos permanentes. En este contexto, las actividades productivas predominantes son la extracción de leña del monte para ser convertida en carbón, la producción caprina y, en menor medida, la apicultura y la producción vacuna y porcina.

Ese fue el espacio geográfico que se tomó de referencia para presentar sus rasgos distintivos, sus problemáticas productivas y ambientales y las posibles soluciones a los fines de incidir en la zona y proponer conocimientos adecuados para adaptarse al semiárido. Dado que ese era el lugar donde la gente vivía y producía, las actividades y estrategias presentadas en el Manual fueron pensadas para poder transferirse a las prácticas cotidianas de gestión del territorio de las familias.

Cada jornada de la Tecnicatura, que duraba todo el día, se dividía en dos momentos: uno teórico-expositivo y otro de taller. En función de las temáticas a desarrollar –modelos productivos y vida campesina, agua, manejo de bosques, agricultura, ganadería campesina, pasturas, comercialización, etc.– y de la infraestructura necesaria, se seleccionaban los lugares para realizar los talleres. Cada encuentro estaba dedicado a un capítulo del Manual. Estos comenzaban con una situación problemática que, como dijimos, se vincula a un tiempo y lugar específico:

Sin embargo, muchas familias de comunidades campesinas del Norte y Noroeste de la Provincia de Córdoba, igual que otros 8 millones de argentinos, no tienen acceso al agua por red pública. La comunidad de San Roque, al borde las Salinas Grandes

es una de esas comunidades. En esta zona de la Salina, el agua subterránea se encuentra a muy poca profundidad, pero es agua muy salada y con altos índices de arsénico. Los pozos a balde se usan para lavar y para los animales de corral. El agua para tomar es de lluvia que se capta en techos con placas de zinc y se almacena en aljibes (MCC, 2011, p. 33).

Sin embargo, aún siendo esta una problemática situada, se considera que puede extrapolarse a la realidad de otros lugares: “Muchas comunidades campesinas tienen una situación parecida a la Comunidad de San Roque. Les proponemos hacer un estudio sobre la situación respecto al acceso al agua en su comunidad” (MCC, 2011, p. 34).

Así, los talleres eran instancias en que se proponían espacios de aprendizaje no áulicos y prácticas novedosas para aprehender los contenidos para facilitar el acercamiento entre realidad y conocimiento bajo la premisa de “hacer experiencia”. En general se trabajaba en pequeños grupos que exponían sus conclusiones en un plenario de cierre donde se elaboraba colectivamente algún tipo de síntesis que, si bien no proponía definiciones concluyentes, dejaba instaladas nuevas preguntas y reflexiones sobre las problemáticas abordadas. Un aspecto interesante de las actividades de los talleres fue que ponían en juego saberes prácticos orientados a la ejecución. Para la resolución de las consignas, no era suficiente la lectura del Manual, sino que había que relacionar esos contenidos con los saberes de los estudiantes sobre el territorio y sus prácticas productivas. De esta forma, las consignas propuestas en el Manual no proponían la repetición de los contenidos desarrollados en el texto, sino que los conocimientos se pudieran transferir a situaciones concretas (Martínez, 2013). Se orientaban, además, a la ejecución de acciones: “Siguiendo las indicaciones del manual, realice un inventario forestal del sitio que mejor represente el estado general del bosque (promedio)”, y a la recolección de información sobre el propio territorio: “Recoja datos sobre: especies, diámetro, altura, forma, regeneración y sanidad” (MCC, 2011, p. 16).

Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, aplicada también a otras actividades de la Escuela, se basa en el supuesto de que las actividades cotidianas productivas son fuentes privilegiadas de conocimiento: “no solo se hace investigación desde la universidad, sino también desde el propio corral. ¿Cómo hago para que vivan más, para que crezcan mejor los animales, para que no se mueran?” (Registro de Tecnicatura⁴, 24.06.11)

Por tal motivo, los talleres consistían en hacer una práctica u observar de forma directa aspectos relacionados con el contenido teórico de la Tecnicatura. En el taller de instalaciones se recorrieron corrales de miembros de la organización, uno de vacas y otro de cabras, y se discutió sobre dónde era más conveniente construirlo (¿cerca del hogar?, ¿a la sombra?) y cuáles eran las medidas y divisiones necesarias. En ese recorrido, se fueron sumando sugerencias y propuestas: hacer “una tarima de ordeño para evitar que el polvillo del corral ensucie la leche, hacerla con

⁴Los registros de Tecnicatura fueron hechos por C. Vélez o C. Suau.

un borde con comida para que el animal se quede ahí mientras se lo ordeña, que entre un 1/4 y 1/3 del corral tenga techo, que haya comederos en ambos lados para que las cabras que comen de un lado dejen comer a otras del otro lado, etc. (Registro de Tecnicatura, 24.06.11)

En el taller de agricultura se aprovecharon las instalaciones de la escuela secundaria Instituto Provincial de Educación Agrotécnica (IPEA) N° 306, que contaba con huertas en las que se pudieron observar los distintos tipos de surcos cubiertos con hojas para mantener la humedad. Se distinguieron también plantas reponedoras, extractivas y las que alojaban a los insectos que dañan los cultivos. Se reconocieron las bases de las hojas de distintos cítricos para aprender a distinguir qué fruta daban. Se identificaron distintos tipos de aromáticas y se reconocieron a través del tacto de las hojas los diferentes tipos de frutales: manzano o peral (Registro de Tecnicatura, 29.07.11).

En el caso del taller sobre bosque, se trazaron transectas para poder describir las características del monte nativo e identificar todas las plantas dentro de esa superficie, el estrato arbóreo al que pertenecían y la cantidad de ejemplares de cada una. Se señalaron también las estrategias de adaptación a las condiciones del árido y las interacciones con su entorno (luz, otras plantas, animales, suelo, etc.) (Registro de Tecnicatura, 26.08.11). Por su parte, en el taller sobre suelo se analizaron las condiciones de este en tres zonas distintas, se describieron sus características (seco, compacto, etc.), se examinó la presencia o la ausencia de materia orgánica, se identificó su estructura (arenoso, arcilloso, etc.) y se hicieron pruebas de infiltración para sacar conclusiones a partir de esos datos:

por el color –es clarito–, hay poco humus, poca materia orgánica. Hay vaquitas de San Antonio, entonces hay pulgones [...] se filtra más porque tiene más materia orgánica [...] la cobertura [es del] 90 %. Es el mejor. [la] Gota cae a baja velocidad. El mantillo protege mucho. Se van a hacer microcuencas. Originalmente muchas de esas plantas se deben haber originado en esas cuenquitas. ¿Por qué se sembró alfalfa y avena? La avena crece rápido y la alfalfa la protege, le da cobertura para que no la mate el sol. No compiten en el crecimiento porque tienen diferentes formas de tomar los nutrientes, a diferentes alturas (Registro de Tecnicatura, 30.09.11).

(...)

Otro elemento distintivo de las tecnicaturas, con una clara intencionalidad política y organizativa, fue la decisión de que la participación no se restringiera a los miembros de la Escuela. Si bien, como ya mencionamos, el cursado era condición necesaria para acreditar el último módulo de la terminalidad de adultos, la Tecnicatura era un espacio formativo de mayor alcance, abierto también a quienes no eran estudiantes del Programa. Podían asistir todos los miembros de las comunidades integrantes de APENOC y de otras sedes del MCC, además de docentes y estudiantes universitarios, miembros de instituciones vinculadas con la temática a desarrollar, y

público interesado en general. Ningún requisito educativo era solicitado. El encuentro entre las distintas personas que participaban de las tecnicaturas tenía como objetivo no solo fortalecer esos lazos comunitarios sino también favorecer encuentros entre miembros pertenecientes a distintas organizaciones locales del MCC para que pudieran compartir saberes sobre sus territorios e información sobre situaciones sociales y ambientales de distintas zonas de la provincia.

2.1. Campesinos sin tierra... no somos

Como dijimos, lo que estructuraba cada tecnicatura era una preocupación vinculada a lo productivo. Esto dio lugar al intercambio de alternativas viables para modificar esas situaciones dentro de las posibilidades reales que ofrecía el espacio sociogeográfico. En ese sentido, entonces, la problemática era el disparador para pensar comunitariamente acciones que permitieran un mejor manejo del agua o de los pastos para forraje, de los animales o del monte: “¿Cuál sería la mejor forma de tener pasto en cantidad y calidad suficiente para todo el ganado (vacas, cabras, ovejas, etc.)? ¿Cuáles son las limitantes que hay que resolver?” (Registro de Tecnicatura 28.10.11). “¿Qué manejo haríamos del bosque?” (Registro de Tecnicatura 26.08.11).

Por eso decimos que los objetivos de la Tecnicatura no se restringían a capacitar o transmitir conocimientos. En cada jornada se generaba el espacio apropiado para discutir sobre las dificultades de la zona y buscar soluciones integrales, construidas de manera conjunta para que la transformación de la realidad territorial fuera emprendida comunitariamente.

En este marco, los contenidos y aprendizajes considerados como prioritarios debían ser socialmente útiles, capaces de contribuir a diseñar las estrategias productivas que el territorio demandaba. Con este objetivo, se presentaban casos concretos de análisis para discutir sobre distintos modos de abordarlos. Preguntas sobre el cuidado del monte y sus recursos, por ejemplo, contribuyeron a complejizar el debate sobre la diversidad de sus usos y utilidades: los árboles pueden dar leña, frutos y flores y, por tanto, además de utilizarse para hacer carbón, pueden aprovecharse para alimentar a los animales o para la apicultura.

Dada esa diversidad de usos, para que las distintas actividades productivas puedan desarrollarse es necesario realizar acuerdos sobre la gestión de los bienes naturales. Por ejemplo, al señalar que árboles como el garabato y la lata⁵ eran muy buenos para combustible se advirtió que había que tener en cuenta todas las utilidades: “el garabato no sé si es bueno para carbón, pero da muy buena flor”, por lo que es valioso también para los apicultores (Registro de Tecnicatura, 26.08.11).

Estos tipos de intercambios permitían evaluar las distintas contribuciones del monte incorporando un enfoque ecosistémico más general que considerara no solo la ganancia económica, sino su uso sustentable, cosa que en muchos casos aún no siempre sucede: “hay familias a las que no les queda otra o no tienen conciencia” (Registro de Tecnicatura, 26.08.11).

⁵Flora autóctona.

En algunos encuentros se sistematizaron diversas estrategias para conservar el monte nativo que indicaban la importancia de introducir transformaciones acotadas, pero efectivas, en el territorio para resistir la pérdida de la masa forestal:

Hacer parcelas para hacer pasturas; alambrar el pasto; cerrar varias hectáreas para que no se lo coman los animales; cosechar frutos para la producción de forraje; trasladar los renuevos; utilizar cardones como forraje; preservar lo plantado para que no se erosione el suelo; rotar el pastoreo; [que la] leña sea para consumo local. Aprovechar el bosque para las cabras y abejas. Si se ralea el algarrobo, usar la leña más fina. Si no hay lluvias oportunas la principal alternativa es cuidar el rebrote, usar abono para mejorar la tierra, cosechar agua y aprovecharla mejor haciendo terrazas y microdiques. Hacer acuerdos amplios para defender territorios grandes (Registro de Tecnicatura, 26.08.11).

Cabe destacar que la información y los conocimientos técnicos y productivos que se presentaban en cada jornada se anclaban en la preocupación por mantener la existencia del territorio campesino. ¿Cómo producir en el campo? y ¿cómo mejorar las prácticas productivas? son preguntas que superan la preocupación por una producción más eficiente para inscribirse en la búsqueda de alternativas que permitan permanecer en el espacio rural. Por eso decimos que la preocupación por lo productivo es una preocupación política, ya que poder producir garantiza que las familias puedan reproducirse socialmente y conduce al debate sobre aspectos que requieren ser pensados y analizados: ¿cómo y qué producir?, ¿quién decide qué se produce?, ¿qué es necesario para producir?

Estos interrogantes, a su vez, nos remiten a la conflictividad en torno al acceso y la distribución de los recursos que permiten el desarrollo de las actividades productivas: tierra, agua y monte. Poder trabajar en el campo, poder producir no se reduce a sobrevivir o vivir de lo que se produce, también hace posible que la venta de fuerza de trabajo sea una estrategia complementaria sin que se pierda el control total sobre el propio trabajo.

Partiendo de los macroobjetivos de las organizaciones campesinas: la soberanía alimentaria y la reforma agraria y, por tanto, la defensa y la recuperación de la tierra, podemos decir que el trabajo productivo cobra una dimensión fundamental en cuanto es inseparable de lo identitario. Dejar de producir la propia tierra es dejar de ser campesino: “Las familias, para vivir en el campo y para vivir dignamente, tienen que producir y para producir se necesita, en este caso, la tierra. Decimos: campesinos sin tierra, no somos”⁶

Esta identificación con el territorio no se reduce a la tierra como predio en el que se asienta la vivienda, donde se puede sembrar o criar animales, sino que se amplía al ecosistema

⁶Entrevista a Ceferino Romero, julio de 2010, Pueblo Mestizo, recuperado de http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com/2010/07/el-movimiento-campesino-de-cordoba-nace_894.html

en que se encuentran las familias y a las posibilidades que generan para sostener la vida: “Recuperando el monte, tenés muchas cosas, provee muchas cosas” (Registro de Tecnicatura, 26.04.11), “plantas medicinales, los frutos son alimento, las abejas producen miel con sus flores, los árboles dan sombra, oxígeno, leña y carbón; horcones para los ranchos y madera para hacer corrales. El monte capta y retiene el agua de la lluvia, protege los suelos y regula los ciclos naturales” (Registros de Tecnicaturas, 24.04.11 y 26.08.11). Reconocer las posibilidades que ofrece, permite valorarlo: “El monte siempre da una oportunidad para los que nos quedamos” (Mario, campesino de Las Abras) y defenderlo “Nos da vida. Tener el monte nos da libertad” (Joaquín, integrante del área de Producción y docente de la escuela). Así, se reconoce que poder vivir en el campo aprovechando los distintos recursos que allí se encuentran genera autonomía. El mismo entorno proporciona medios para la reproducción de la vida –leña para calentarse y cocinar, madera para la construcción de ranchos y corrales– y para llevar adelante la producción –alimento para los animales: pastos, flores, frutos; leña para hacer carbón– sin que sea necesario transformar el tiempo de trabajo en dinero para comprarlos. En vez de eso, el trabajo consiste en proveerse de los recursos que el monte ofrece, lo que, a su vez, significa que además de tener acceso a los elementos que se necesitan: madera, frutos, plantas, etc., se cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para utilizar y reconvertir esos recursos en medicina, forraje, instalaciones, alimento, etcétera:

Pero acá en el campo se vive mucho mejor que en la ciudad. Yo me acuerdo que allá tenía que tener plata todos los días, tenía que tener plata. Acá me paso un mes completo, no tengo un mango, pero como igual. Si me hace falta carne, mato un pollo, verdura... de la huerta: papa, cebolla... todo de acá (Entrevista a Mariana y Fernanda, estudiantes del CENMA, octubre de 2016).

Esta autonomía expresada en no necesitar permanentemente dinero permite, a su vez, que el trabajo asalariado no se convierta en una opción obligada.

El intercambio de experiencias organizativas y de lucha, tanto en el propio territorio como en otros, también fue una característica de las tecnicaturas. Por eso uno de los encuentros se realizó en Las Parcelas: tierras tomadas por miembros de la organización a quienes, finalmente, el Estado otorgó una tenencia precaria. En ese lugar, desde entonces, se realiza una experiencia de producción en la que las familias asentadas conformaron una cooperativa de trabajo como alternativa al trabajo asalariado. Ismael, uno de sus miembros, presentó la experiencia resaltando ese aspecto: “Lograr esto sirve de modelo para que otras familias hagan lo mismo, trabajar sin patrón, producir de otra manera” (Registro de Tecnicatura, 30.09.11).

En ese mismo encuentro, vecinos de las comunidades que habían viajado al nordeste brasileño hablaron sobre las distintas estrategias de convivencia con el clima semiárido que habían conocido allí: instalaciones de captaciones de agua, bancos de semilla, silos y represas. El objetivo era presentar esas iniciativas como replicables ya que si en otros lugares con características

geográficas similares era posible implementarlas también allí podían llevarse a cabo.

Otra particularidad del espacio, y como refuerzo del espíritu de la Escuela Campesina, fue la socialización de conocimientos entre distintos sujetos sociales: campesinos, pequeños productores rurales, estudiantes de la Escuela, miembros de la organización con formación profesional, técnicos de organismos gubernamentales (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, Instituto Nacional de Tecnología Industrial), docentes y estudiantes universitarios, entre otros. Se recuperaron no solo experiencias de distintas procedencias sociales y geográficas, sino también saberes obtenidos a través de la práctica cotidiana y traspasados de generación en generación: guardar en el invierno la algarroba con jarilla y ceniza para que no se “embiche”; darle a las cabras palma de tuna antes del parto para que les sea más fácil tener la cría; ordenar las pariciones de los cabritos para que no nazcan en invierno, que es cuando hay menos alimentos porque comienzan las heladas; secar el mistol antes de guardarlo para que no se apolille, etcétera.

Esa convergencia de conocimientos técnicos y experienciales enriqueció el intercambio de prácticas orientadas a resolver algunas dificultades puntuales de la producción: “Ceferino agregó que a ellos prácticamente no se les mueren los cabritos y que a algunos de sus vecinos de 35 se les mueren 15. Para él, la clave está en el cuidado de la alimentación” (Registro de la Tecnicatura, 24.06.11). Otro ejemplo de esta interacción fue la coordinación de los grupos de trabajo en la tecnicatura de bosques, donde cada dupla estaba conformada por un agrónomo y alguna persona de la zona, que compartía lo que sabía del monte: “Los chicos del programa 14/17 reconocían muy bien cada una de las especies de árboles y plantas” (Registro de Tecnicatura, 26.08.11).

De esta forma, en cada encuentro se iban generando prácticas de enseñanza y aprendizaje que articulaban de manera novedosa saberes y modos campesinos con otros conocimientos, provenientes de ámbitos científicos y académicos. En la puesta en común del cierre de la tecnicatura sobre suelos, distintos sujetos se refirieron a esa convergencia:

Oscar (poblador de un paraje cercano): me llevé contenidos de [la] unión que se va formando entre idóneos del campo, técnicos e ingenieros.

Marie (agrónoma francesa que estaba allí para conocer a la organización): Para que la agricultura campesina siga hace falta mezcla de técnicas. Siempre adaptándolas para la zona y esa adaptación se hace colectivamente entre técnicos y campesinos.

Armando (técnico del INTA): Normalmente nosotros damos algo y la gente está al frente. Evaluamos según las preguntas que nos hacen. Esta es una experiencia muy particular. Aprendí mucho de lo que pasa en esta zona, de lo que me contaron ustedes. ¿Qué vengo a hacer? Vengo a compartir. Nos ayuda a reflexionar sobre cómo procedemos en las capacitaciones (Registro de Tecnicatura 30.09.11).

Por otra parte, en esas articulaciones también se percibieron distinciones jerárquicas entre los saberes y entre quienes los detentaban, como podemos notar en el comentario de Esteban,

un poblador del paraje San Roque, miembro de APENOC: “algunos no pudimos ir al colegio por la distancia. Por eso es valioso el intercambio con otros que sí fueron [...] se puede saber mucho del monte y de la vida campesina pero también... si no hubiéramos tenido gente que nos organizara, que compartiera con nosotros sus saberes...” (Registro de Tecnicatura, 26.08.11). Situaciones como estas abren nuevas líneas de indagación que conducen a preguntarnos por las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos y por los sentidos que se otorgan a sus experiencias de vida y conocimientos.

Para garantizar la reproducción social en el territorio no solo es necesario abordar la producción, también es una preocupación central su venta. Por tal motivo, en las dos últimas tecnicaturas se revisó el proceso de comercialización de productos y elaboración de proyectos productivos. El encuentro sobre comercialización permitió discutir sobre los productos campesinos que se venden (quesos, dulce de leche, miel, cabritos, terneros, leña, carbón, aromáticas, gallinas, huevos, aceitunas, mermeladas y dulces en almíbar) y cuáles eran las dificultades que tenían los pequeños productores para colocarlos en el mercado. Algunos eran de infraestructura, como el estado de los caminos y los canales de riego, otros relacionados con la falta de acceso a recursos, por ejemplo, agua. En otros casos se percibía como problema la poca o nula organización entre los productores, los grandes cerramientos de campos, no contar con transporte para trasladar los productos y los precios bajos. Las dramatizaciones que se realizaron de situaciones de comercialización de leche, cabritos y leña permitieron que los campesinos expresaran su percepción sobre los abusos de los intermediarios:

Trabajar para otros nunca es negocio [...] La venta directa permitiría un mejor ingreso a las familias organizadas. Se sostendría un equipo de comercialización. Los campesinos vendemos vacas flacas. El que engorda se queda con mucha plata más. El que engorda es el que más saca. Con la leña es lo mismo. Muestra los cálculos de la campaña de leña picada: cuesta 13.000 pesos. En Córdoba se paga a 20.000. Hay 7.000 de ganancias por cada viaje. Es mejor vender bien que vender mucho. Hablemos del carbón. Hacemos el mismo ejercicio. Treinta toneladas a 1.600 pesos, ganaríamos 16.500 pesos. ¿Qué pasa con la miel? Se le podía sacar 8.800 pesos. ¿Y con la semilla de buffel? Hoy vale 22 pesos el kilo. Podemos hacer unos 15.000 si comercializamos directos. Si comercializamos organizadamente sacaríamos por año 322.000 pesos. ¿Cuánto valen nuestros productos? ¿Cómo se valora nuestro trabajo? Hace una comparación entre darle la leche a los chanchos: 0,75 pesos; venderla a Buschini: 1,75 pesos y usarla para hacer dulce de leche: 8,25 pesos (pagando la mano de obra). Esto sirve para ver la cadena del valor (Registro de Tecnicatura, 25.11.11).

Durante la última tecnicatura se trabajó sobre la evaluación del recorrido realizado a lo largo de cada encuentro. La consigna del trabajo final integrador fue: “Tomando una situación

problemática de su comunidad y, a través de realizar un diagnóstico inicial, elabore una propuesta productiva. Puede tomar cualquiera de los ejes expuestos en los capítulos de este módulo” (MCC, 2011, p. 253). El ejercicio consistió en revisar cómo hacer el proyecto teniendo en cuenta las distintas etapas: diagnóstico, implementación y evaluación y los aspectos que es necesario desarrollar para su presentación, como la fundamentación y los objetivos.

La evaluación colectiva del trayecto de tecnicaturas se realizó antes de cerrar el último encuentro. En ella se resaltaron como aspectos positivos: la diversidad de edades de los participantes, el intercambio de saberes diversos, el alto nivel de participación y que se mantuviera el mismo grupo de gente, la convergencia de distintos intereses y/o aspectos en cada temática, “la riqueza de estar en el campo”, que fuera un espacio abierto con otros “compañeros” y no en el aula, la posibilidad de hacer un curso en donde “podamos ver”, la percepción de que las prácticas se van modificando, la experiencia de reconocer problemas y buscar soluciones.

Como aspecto a mejorar, se señaló que la cantidad de información y actividades pensadas para cada encuentro dificultó que todos los contenidos pudieran desarrollarse y que algunos temas se explicaran muy rápido porque los “tiempos eran apurados”, por lo que no se podía aprovechar tanto el contenido. Otro aspecto que se remarcó fue que se trabajaba poco en las casas. Y un tercer aspecto fue que se demoró mucho la adecuación de las propuestas a los participantes más jóvenes.

3. Consideraciones finales

A modo de síntesis, quisiéramos volver sobre algunos de los aspectos aquí presentados que resultan relevantes. En primer lugar, consideramos que la elaboración del propio material de estudio para realizar el módulo 11 del programa, reconocido y legitimado por el Ministerio de Educación, sienta un nuevo precedente en la disputa por la redefinición de políticas educativas rurales y de jóvenes y adultos.

Sumado a eso, un aspecto que percibimos como superador e innovador en esta propuesta de aprendizaje es la transferencia de conocimientos a situaciones cotidianas y el esfuerzo por contextualizar los contenidos que se enseñan para que el conocimiento sea socialmente útil. En otras palabras, para establecer relaciones entre el conocimiento y el territorio que permitan atribuirle sentido y valor a los aprendizajes.

En esta línea, la educación en el territorio, vinculada a procesos productivos y al trabajo en el campo, adquiere un lugar destacado al conectar conocimientos teóricos y técnicos con preocupaciones y discusiones políticas y con la práctica concreta en distintos espacios de trabajo: el corral, la escuela, la chacra, el monte, etcétera.

Por otra parte, la experiencia de la tecnicatura da cuenta de la intencionalidad de transformar la realidad local y de hacer converger saberes provenientes de distintos ámbitos.

Además se inserta en la escuela, pero la trasciende como espacio formativo al permitir que

la discusión y los aprendizajes circulen de manera amplia entre todos los que participen del espacio, poniendo de relieve una de las formas en que la escuela se involucra en la lucha política del movimiento. De alguna forma muestra de qué manera el MCC logra adaptar la propuesta escolar oficial a sus propios objetivos formativos al tiempo que vuelve curricular un trayecto educativo en el que se entrelazan, de manera estrecha, objetivos políticos y organizativos con contenidos escolares.

Referencias Bibliográficas

- Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana. *Revista de Sociología e Política, 17*(32), 83-94.
- Guelman, A., Cabaluz, F. & Salazar, M. (Coords.) (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, M. (2013). *El para quién del Estado educador: El trabajo y su relación con los destinatarios en un material didáctico para adultos*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- MCC (2011). *Manual de Producción*. Córdoba.
- MCC & Secretaría de Extensión Universitaria (2008). *Documento Escuela Campesina*. Córdoba.
- Michi, N. (2010). Movimientos campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC. Buenos Aires: El Colectivo.
- Palumbo, M. M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: Un estado del arte. *Historia de la Educación Latinoamericana, 18*(26), 219-240.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación, 12* (II semestre).