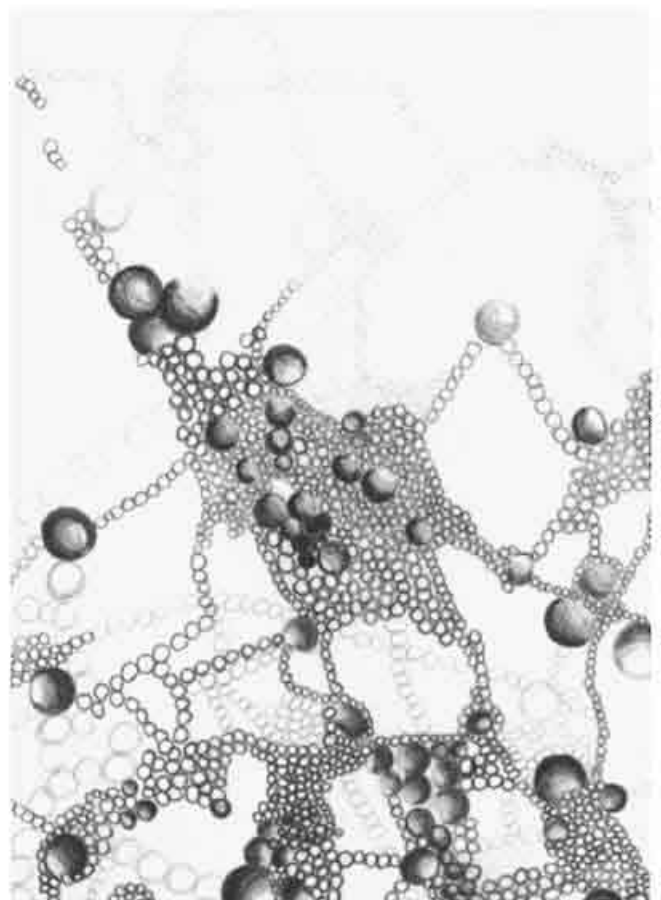


Colegio productivo y desarrollo rural de la Amazonía

José Barletti Pascuale

Educador. Director del Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

Desde una preocupación por el desarrollo sostenible de la Amazonía José Barletti nos invita a reflexionar sobre el rol y la finalidad de los colegios secundarios en las zonas rurales de esa región. ¿Deben todos los centros educativos rurales preparar para la producción? ¿De qué manera puede y debe contribuir la educación secundaria al desarrollo de la economía y sociedad locales? ¿Qué responsabilidades tienen los colegios respecto al propósito de fomentar sistemas productivos integrales en la selva?



Forelia Pateja

A. La práctica pedagógica como punto de partida de la reflexión

Después de participar en una investigación sobre la realidad campesina, entre 1970 y 1972, y luego de algunos años de continuar pensando en la educación rural, tuve la oportunidad de ser director del Colegio de Tamshiyacu durante seis años (entre 1975 y 1980), los dos últimos muy accidentados. En esos tiempos de Reforma Educativa se había eliminado el apelativo de agropecuario, técnico o comercial que algunos centros educativos llevaban. El planteamiento era que todos educaran para el trabajo. En el nuestro tomamos esto muy en serio. Desde hacía más de una década se había tenido una rica experiencia de Colegio Agropecuario en esa localidad, capital del distrito de Fernando Lores en la provincia de Maynas.

¿Qué logros tuvimos?

Han pasado casi veinte años y es tiempo de tratar de ordenar mis reflexiones, las que quisiera compartir con los colegas que hoy tienen a su cargo los colegios agropecuarios de la Amazonía.

Un primer problema tiene que ver con la continuidad de cada proyecto educativo. Considero que cada centro escolar debe ser un **proyecto educativo** y como tal debe tener sus planes de largo y mediano plazo. Ellos constituyen el norte para la formulación de los planes operativos anuales. En Tamshiyacu tuvimos implícitamente ese norte y estábamos convencidos de que era necesario que la comunidad tuviera un rol protagónico en la conducción del proyecto educativo. Por eso se impulsó la centralización de las cinco asociaciones de padres de familia en una sola elegida democráticamente, con la que, por ejemplo, hicimos una caminata de tres horas para ubicar los terrenos para nuestros proyectos productivos. Estábamos avanzando en la formulación del proyecto educativo, pero a consecuencia de los despidos y traslados que siguieron a la huelga de 1979, el equipo se desarticuló. Los docentes que quedaron hicieron todo lo posible por continuar con el proyecto. Algo semejante había sucedido a comienzos de los años 70 con la salida, también accidentada, del director Wittembury. En el pueblo se guardaba grata memoria de las innovaciones llevadas a cabo bajo su dirección, sobre todo en el campo de la producción agropecuaria. En ese caso tampoco hubo continuidad.

Esto plantea la necesidad de buscar mecanismos que permitan garantizar la **continuidad del proyecto educativo** a pesar del cambio de las personas que están a la cabeza del mismo. Es posible que esta continuidad se hubiera logrado en Tamshiyacu si, un par de años antes, hubiésemos conseguido que las asociaciones de padres de



familia se fusionaran. De esta manera la comunidad organizada habría podido tomar en sus manos el proyecto.

Lo que sucede es que un proyecto educativo debe pensarse en términos de décadas y no de años. Por eso es un reto para los profesores que tienen en sus manos diseñar y ejecutar el proyecto educativo con su comunidad. Se podría pensar en tres tipos de acciones:

1. Contribuir a la organización de la comunidad para que tome el proyecto en sus manos. Hay que unir escuela y pueblo.
2. Poner por escrito el proyecto educativo con su diagnóstico y sus planes de largo y mediano plazo, los mismos que tendrán que estarse reajustando año a año. Para eso está el mes de marzo.
3. Conformar un equipo verdaderamente **integrado** que internalice el proyecto para que éste no esté solamente en la mente del director o de dos o tres de los docentes. De esta manera los movimientos de personal no alterarán la marcha del proyecto.

La bondad de una propuesta educativa tiene que expresarse en algún tipo de logros. Me parece que en Tamshiyacu los hubo en el plano académico. Las modificaciones introducidas en los contenidos curriculares y en la forma de trabajarlos con los alumnos permitieron que se avanzara en la adquisición de hábitos de estudio y de inquietud científica. Durante un tiempo se llegó a eliminar las clases y a practicar el autoestudio en grupos con el asesoramiento del profesor, quien se dedicaba a responder preguntas. Era el salto de pasar de la «pedagogía de la respuesta» a la «pedagogía de la pregunta». Este cambio no se hubiera podido realizar si no hubiéramos contado con una buena biblioteca conseguida con el dinero procedente de nuestros trabajos productivos.

Varios exalumnos entraron posteriormente a la universidad y han culminado la carrera en muy buenas condiciones. Algunos de ellos, desde un inicio, ligaron el trabajo académico universitario con la investigación científica. Hoy, ya profesionales, están trabajando en ese mismo campo. Una exalumna hizo sin mayores dificultades la carrera de economía en la Universidad Católica y suele comentar que fue desde Tamshiyacu hasta Lima sin haber pasado por Iquitos. Hoy destaca en su profesión.

La educación en valores ocupaba el primer lugar en el proyecto y es quizás por eso que en la mayoría de exalumnos se asocia la calidad humana con la preparación académica.

Sin embargo, estos logros en el plano de la formación de los jóvenes se contraponen a la no contribución

de la acción educativa al progreso del pueblo, ya que, en la práctica, casi todos los que terminaron y terminan secundaria se van de Tamshiyacu. Un adolescente con quinto de media no tiene nada que hacer en su pueblo. Recuerdo el discurso de despedida a los alumnos de quinto año pronunciado por Gilberto Fernández en representación de los alumnos de cuarto. Terminó diciéndoles: «Espero no ver a ninguno de ustedes el año entrante en Tamshiyacu». Salir era, obviamente, signo de voluntad de progreso. Quedarse era negligencia.

Esto no sucede solamente en este pueblo. Es característica común a todos los lugares donde, desde hace años, existe colegio secundario, sea éste agropecuario o común. Allí la pirámide de edades se distorsiona. El grupo entre 20 y 30 o 35 años, según la antigüedad del colegio, se ve reducido. Ya no están en su pueblo. Se han ido. Se trata de la gente en edad de producir y de los mejor preparados. Son gente que se perdió para su pueblo, aunque conserven el cariño por su patria chica. Un exalumno me decía hace poco que cuando va a Tamshiyacu se siente mal porque no encuentra a la gente de su generación. Prácticamente es un desconocido en su pueblo.

Una pista de salida a este problema partió de lograr que la Escuela Superior de Educación Profesional (ESEP) de Iquitos pusiera una filial en el Área de Agropecuaria. Los adolescentes estudiaban hasta tercer año y luego pasaban a la ESEP, donde se preparaban para la producción durante tres años. Salieron dos promociones hasta que en 1980 el gobierno de Belaunde suprimió estos centros de estudios. Nuestra idea era que el egresado culminara su formación teniendo en la mano la documentación de su proyecto productivo para poder encontrarle financiamiento. Así formarían empresas rurales que se dedicarían a aquello que hoy se llama agroforestería o sistemas integrales de producción. Hasta ahora no se ha analizado el gran retroceso que significó para la educación peruana haber eliminado las ESEP.

Llegados a este punto de la reflexión cabe preguntarnos por qué el colegio secundario rural no es un factor de progreso del pueblo en que se encuentra. Se han venido dando respuestas fáciles al problema y se echa la culpa a los docentes, al currículo, a los métodos de aprendizaje, a la predominancia del trabajo intelectual o a la falta de ligazón entre trabajo intelectual y trabajo productivo. Con relación a esto último no creo que podamos autocriticarnos. Nosotros no sólo teníamos dos horas dedicadas a lo que se llamaba y se llama formación laboral. Toda una jornada era destinada a este fin. Un día a la semana cada sección iba al campo para atender los proyectos productivos: ganado vacuno, patos, piscigranja, hortalizas y frutales, entre los que recuerdo. La producción era nuestro sueño y nuestra preocupación central. En mi caso, era una propuesta acariciada desde que comencé a investigar

la problemática de nuestros pueblos amazónicos, cuando asociaba esta posibilidad con la experiencia que me había tocado vivir desde niño en la Escuela Primaria Pre-vocacional 450 en la que mi padre fue director por más de treinta años, la cual tenía granja, huerto, industria de gusanos de seda, talleres de carpintería, mecánica, cerámica y dibujo. Todo esto era llevado muy en serio y con un equipo de profesores especializados en sus ramos a nivel de educación superior. Recuerdo que en vacaciones me tocaba atender a los gusanos de seda entregándoles las hojas de los árboles de morera para su comida, ya que no había alumnos que hicieran esta tarea. Esa escuela tenía una buena biblioteca y hasta taller de impresiones en el que se editaba la revista *Esfuerzo*.

En Tamshiyacu era posible mucho más que eso. Hubo empeño y entusiasmo por parte de los todos los que trabajábamos en este proyecto educativo. El trabajo productivo continuó después que nos vimos obligados a dejar el proyecto y me consta que hoy hay preocupación y cariño por la producción. Incluso hace unos años se contó con un importante financiamiento para este fin. Ello permitió que se incrementara la plana de trabajadores que estaban a cargo de los proyectos productivos. Lo mismo sucedió en otros agropecuarios y ya se tuvo la experiencia de hacer de «El Milagro» una especie de centro piloto. Por eso es importante que nos preguntemos por los resultados: ¿Se quedan los egresados en el pueblo? ¿Contribuye el colegio al mejoramiento de la producción en la localidad? ¿Son los colegios agropecuarios eficaces instrumentos para la transferencia de tecnología en beneficio de la población? ¿Son los colegios agropecuarios un ingrediente para el desarrollo rural de la Amazonía? ¿Qué se logra con los agropecuarios? ¿Dónde está el problema? En buena cuenta nos toca preguntarnos para qué educamos, qué queremos lograr con nuestros colegios, cuál es el rol del centro educativo secundario en la zona rural. Los especialistas nos dirían que se trata del problema teleológico de la educación rural, es decir del para qué educamos en nuestros pueblos.

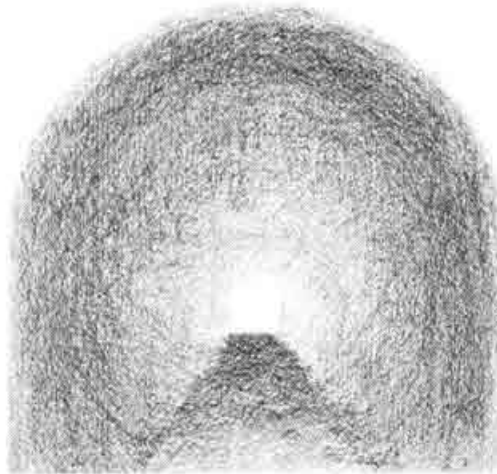
b. El desarrollo rural de la Amazonía

Habría que preguntarse si es correcto hablar de colegios agropecuarios. ¿Por qué se denominan así? ¿Dónde se les echó ese nombre? ¿Fue aquí en la región?

Esta cuestión aparentemente terminológica puede constituir un hilo conductor en nuestra reflexión sobre el desarrollo rural de la Amazonía.

El término colegio agropecuario fue dado teniendo en cuenta la realidad de la costa y de la sierra, donde las actividades productivas rurales son fundamentalmente la agrícola y la pecuaria, es decir, hacer producir la tierra y criar animales. ¿Son estas las actividades principales en la Amazonía?

Teniendo en cuenta el modelo agropecuario, uno de nuestros colegios que se respete debe tener su producción agrícola, principalmente hortalizas o sus cítricos, y su ganadería vacuna. Es mejor el colegio agropecuario que tiene más cabezas de ganado. Si tiene su galpón de pollos de 45 días es más moderno. En algunos casos lo pecuario se va abriendo: se producen peces.



Fiorella Pareja

¿Tiene nuestra selva una vocación agropecuaria? ¿Está llamada la Amazonía a hacer de las actividades «agropecuarias» el eje de su economía futura? El debate sobre este asunto se ha intensificado en las dos últimas décadas. El consenso apunta en otro sentido. Por eso hoy se habla de sistemas productivos integrales, de agroforestería. Hace unos años se pensaba en actividades silvoforestales o silvo-pastoriles. En fin, hoy se reconoce que lo «agropecuario» queda corto en vista al desarrollo rural de la Amazonía. Restringe demasiado. Además hay ciertas tradiciones agropecuarias de las últimas décadas que parecen estar reñidas con las características de los ecosistemas amazónicos. ¿Es el caso de la ganadería vacuna?

¿No deberíamos cambiar la denominación de colegio agropecuario y llamarle colegio productivo, colegio forestal, colegio ecológico o mejor colegio a secas? ¿Puede haber en la zona rural y también urbana, un colegio que no sea productivo o ecológico?

¿No deberíamos cambiar la denominación de colegio agropecuario y llamarle colegio productivo, colegio forestal, colegio ecológico o mejor colegio a secas? ¿Puede haber en la zona rural y también urbana, un colegio que no sea productivo o ecológico?

Es tarea de la escuela productiva en la selva asumir las conclusiones a que va llegando la investigación científica. Hoy hay consenso en torno a la necesidad de utilizar los recursos naturales de manera integral y no selectivamente, dándoles el mayor valor agregado. Esto significa decir no a la monoproducción. Hoy estamos, por ejemplo, en el ciclo monoprodutor de arroz.

C. Política gubernamental en la Amazonia

Detrás del simple término agropecuario se esconde una densa realidad.

La Amazonia y sus actividades económicas siempre han sido pensadas desde fuera, concretamente desde Lima. Esto es parte de lo que se ha denominado «colonialismo interno». Al respecto, Mariátegui afirmó que la selva «es un dominio colonial del Estado Peruano». Lo real es que nuestra selva es considerada una despensa de donde se puede sacar aquello que en cada momento ha interesado a los grandes centros de poder económico mundial. Hace un siglo se trató del caucho y hoy del petróleo.

Las actividades agropecuarias en la selva han sido pensadas a partir de mitos como el de la fertilidad de los suelos amazónicos. Éste es muy antiguo. Viene desde los tiempos de Tawantinsuyo. Así lo relata el cronista Pedro Cieza de León.

Con la Independencia, la imagen que se tenía en Lima sobre la Amazonia se tradujo en decisiones políticas. Comienzan así los intentos de colonización, pero se constata que éstos no dan resultado.

Hasta los años de 1880 la monoproducción se llamó tabaco o zarzaparrilla. Los pueblos indígenas se opusieron a las exploraciones y colonizaciones. Entre 1880 y 1920, la época del caucho, se produjo la máxima alteración de la relación hombre-naturaleza de toda nuestra historia. Ahora estaba de por medio una concepción económica: el capitalismo. El lucro económico lo trastocó todo. La explotación del caucho no contribuyó al establecimiento de una base productiva permanente ni autosostenida. Para Mariátegui se trató de «una ilusión bastante tropical tanto en su origen como en sus características».

Después de la caída del caucho siguieron otros *boom* extractivos, siempre bajo la óptica de la monoproducción. La selva ya había quedado plenamente abierta para el saqueo de sus recursos. En la década del 60 se formula de manera más clara la política amazónica del Estado Peruano: «La Conquista de la Selva». Esto se tradujo en nuevas colonizaciones. La Amazonia era considerada la válvula de escape a los problemas nacionales. Así se pu-

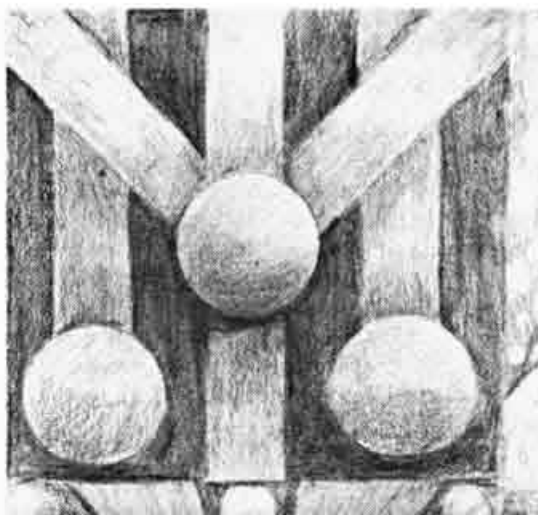
sieron las bases para el proceso de cocalización de la Amazonia que hoy se extiende a Loreto y Madre de Dios.

D. Pensar la Amazonia desde dentro

El reto del presente consiste en imaginar el futuro con los pies sobre la tierra. Esto exige un diagnóstico de profundidad.

El pueblo de Loreto y los pueblos amazónicos en conjunto queremos tener **autonomía regional** para formular una **política amazónica** y poder presentársela al conjunto de la nación. En este esfuerzo pueden participar personas e instituciones de las otras regiones, pero es tarea que nos toca conducir.

De lo que se trata es de pensar la selva desde acá y no desde Lima, teniendo en cuenta el Perú.



Risquel de Lucchi de Revilla

Hoy se cuenta con más elementos conceptuales en torno al desarrollo de la Amazonia. Las precisiones que se vienen haciendo a la noción de desarrollo sostenible contribuyen a que podamos crear un **sistema tecnológico regional**.

Lo que tenemos por delante consiste en:

1. Ponernos de acuerdo en el concepto de desarrollo sostenible y en su aplicación a la realidad regional.

2. Diseñar una estrategia de desarrollo diversificado y complementario:
- que otorgue prioridad al desarrollo rural;
 - que organice la economía y sociedad regionales;
 - que establezca un sistema de seguridad alimentaria regional;
 - que impulse una industria de auténtica transformación de nuestros recursos naturales;
 - que diseñe una nueva organización del territorio poniendo coto al agobiante centralismo iquiteño;
 - que planifique la incorporación racional y óptima de los recursos naturales buscando encadenarlos sectorialmente; y
 - que responda al reto geopolítico de nuestra selva priorizando las zonas fronterizas, afirmando en ellas la identidad nacional y la soberanía, buscando relaciones de equilibrio y solidaridad con los pueblos hermanos de los países limítrofes.

3. Llevar a cabo experiencias parciales: en aspectos concretos y en áreas geográficas específicas.
4. Sistematizar esas experiencias.
5. Formular la propuesta global: un **Plan de desarrollo para la Amazonía**.

E. Tesis en torno a la educación para el desarrollo amazónico

Vale la pena plantearnos una vez más algunas de las interrogantes: ¿Son útiles los agropecuarios para el desarrollo rural? ¿Qué pasa con los egresados? ¿En qué han contribuido los agropecuarios para el progreso de los pueblos donde están asentados? ¿En qué medida han sido instrumentos para la transferencia de tecnologías no adecuadas para la región? ¿Cómo ven los campesinos la educación de sus hijos?, ¿cómo ven la escuela?, ¿qué tipo de escuela quieren?, ¿desean que sus hijos se dediquen al trabajo de chacra?

Presentamos para el debate las siguientes tesis:

1. La educación no es «la» solución a los problemas de la región. Para que sea eficaz tiene estar enmarcada en el Plan de Desarrollo de la Amazonía que todavía no existe. De suyo, los centros educativos no pueden constituir un instrumento principal de progreso. Podemos decir con Griffiths que sólo cuando el desarrollo económico se vaya estableciendo, será posible esperar que los centros de enseñanza realicen un cometido que, aunque muy importante, ha de tener un carácter subsidiario de todos modos (*Los problemas de la educación rural*, Buenos Aires: Paidós, 1977). La educación no va a cambiar la realidad a pesar de ser una gran palanca. No lo resuelve todo.
2. La educación no se reduce a la acción en la escuela. La familia, las instituciones, los medios de comunicación, también «educan».
3. Cada escuela tiene que ser un proyecto educativo. Debe ser tomado por los docentes y la comunidad, con participación de los estudiantes. Un papel importante nos toca cumplir a los profesores que hasta ahora somos más víctimas del planeamiento que planificadores. El proyecto educativo parte del diagnóstico y formula sus planes de largo y mediano plazo, sobre los cuales se elabora el **plan operativo anual**.
4. Los proyectos educativos se encuadran en un vasto **plan de educación para el desarrollo amazónico**.
5. Todos los proyectos educativos en la región son colegios productivos. Se trata de volver a unir educación y proceso productivo, como lo hacen desde hace miles de años los pueblos indígenas amazónicos. Lo productivo es un eje y no un fin; permite organizar sistemáticamente las actividades de la escuela. La práctica educativa tiene que ver con la satisfacción de las necesidades básicas de los alumnos, con el desarrollo de la Amazonia y con el cambio de fondo de la realidad del Perú. Lo que se busca es que la práctica educativa contribuya a transformar la realidad y no que la escuela se adapte a la realidad actual.
6. El trabajo curricular tiene que ser totalmente repensado. El rol del profesor en el trabajo académico: no se trata de «meter» ideas sino de contribuir a que «salgan» de la mente de los alumnos. Se trata de la pedagogía de la pregunta y de aprender a aprender, del trabajo interdisciplinario y de la integración curricular. Buscar una nueva relación maestro-alumno.
7. El profesor tiene que contribuir al desarrollo personal del niño y del adolescente.
8. Es necesario ligar las acciones de la administración educativa con las de los otros sectores de la administración pública. Esto tiene que ver con los hábitos alimenticios, con el desarrollo local (el bienestar de la población) y con la organización del territorio.
9. La **escuela productiva** tiene un rol que cumplir en la transferencia de tecnología: de los centros de investigación hacia a la comunidad a través de los colegios productivos.
10. Es necesario que se reformule la formación de los docentes pensando principalmente en el desarrollo rural de la Amazonia, que tiene mucho que ver con el fortalecimiento de la identidad cultural.