

Título: Los Soches: Entre lo divino y lo humano. Discursos, apropiaciones y resistencias a la modernidad en una comunidad rural.

Title: The *Soches*: between the Divine and Human. Discourses, appropriations, and resistances to Modernity in a rural community.

Resumen:

Este trabajo busca rastrear las posibles apropiaciones de la modernidad en una comunidad rural ubicada al suroccidente de la ciudad de Bogotá (Colombia), en la vereda Los Soches. A partir de la exploración de algunos elementos constitutivos de la modernidad –sujeto, tiempo y reflexividad– y de su configuración histórica, se analizan los procesos y las relaciones que se producen entre los miembros de la comunidad de la vereda, entre estos y los agentes externos, y entre la comunidad y la sociedad y el Estado, en tres momentos históricos particulares de la misma. Se hace énfasis en la configuración de una conciencia histórica particular a partir de la cual la comunidad enfrenta las relaciones con las instituciones de carácter moderno, en particular la Escuela. Se hacen evidentes allí las oposiciones entre lo rural y lo urbano, lo individual y lo comunitario, y entre el campo y la ciudad, que revelan una tensión estructural entre lo “moderno” y lo “tradicional”, rastreada a partir de los discursos que los actores tienen sobre tales nociones. La escuela, su relación con la comunidad y la propuesta pedagógica desarrollada por las maestras, son la máxima expresión de dicha tensión, puesto que al buscar transformar la experiencia de vida de los niños y niñas en la de un sujeto moderno, enfrenta dos esquemas de mundo y de regulación en los que subyacen valores y sentidos diferenciales.

Abstract

This work pretends to search the possible appropriations of Modernity in a rural community placed in the southeast of the city of Bogotá (Colombia), in the *Vereda* (rural district) Los Soches. Through the exploration of some constitutive elements of Modernity –subject, time and reflectiveness– and its historical configuration, it is analyzed the processes and the relations produced between the community members of the *Vereda*, between these and the external agents, and between the community and the society and the State, in three particular historical moments of it. An emphasis is made on the configuration of a particular historical consciousness, from which the community faced the relations with the modern character institutions, in particular the School. At this moment, the oppositions between the rural and the urban, the individual and the communitary, the country and the city, result evident, and they reveal a structural tension between the “modern” and the “traditional”, tracked from the discourses that the actors have about those notions. The School, its relation with the community and the pedagogical proposal developed by the teachers, are the great expression of this tension, because it tries to transform the experience of life of the children into one of a modern subject, facing two schemes of world and regulation, in which differential meanings are implied.

Descriptores

Modernidad, Tradición, Antropología Rural, Educación Rural, Antropología Educativa.

Descriptors

Modernity, Tradition, Rural Anthropology, Rural Education, Educational Anthropology.

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Antropología**

**Los Soches: entre lo divino y lo humano
Discursos, apropiaciones y resistencias a la modernidad en una
comunidad rural.**

CAROLINA ARANGO VARGAS

Monografía
Para optar por el título de Antropóloga
Mención Meritoria

Director: Carlos Miñana Blasco

Bogotá D.C., mayo de 2004

*A Julián y a mi madre,
quienes me dieron a luz.*

AGRADECIMIENTOS

Es claro que habría demasiadas personas a quienes debo mis agradecimientos. Pero especialmente quiero nombrar aquí a algunas de vital importancia para mí. A mi mamá y a mi hermano, Alejandro, sin quienes hubiera sido simplemente imposible llegar hasta aquí. A las profesoras del Centro Educativo Distrital Los Soches, por su colaboración y su compromiso con los niños y niñas de la misma; y a ellos que son presente. También agradezco a Flor y a su familia por su hospitalidad y confianza. Al profesor Carlos Miñana, por su confianza y su apoyo en este camino que he recorrido y en la decisión de tomar la antropología como mi opción personal. Al equipo del Programa RED, con quienes he compartido un tiempo importante de mi vida y han sido un gran apoyo. A Alejandra, Diego y Juan Carlos, oyentes incansables de mis angustias causadas por esta tesis (y otras más). A Pilar, mi amiga-hermana... a Carlos G., por su hermosa y refrescante presencia y su aliento decisivo en la culminación de esta tarea. Y a mi sol, mi motor, mi alegría, Julián.

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido	5
Introducción	7
1. El código de la modernidad	19
1.1. La ruptura	21
1.1.1. El sujeto moderno: El hombre se independiza de Dios	22
1.1.2. Sujeto civilizado: el cuerpo moderno	25
1.1.3. El orden capitalista	29
1.2. El tiempo social moderno	31
1.2.1. De la metáfora al concepto: la estructura social moderna	35
1.2.2. La separación del tiempo y el espacio	37
1.2.2.1. El tiempo	37
1.2.2.2. El espacio	38
1.2.2.3. La tecnología: recomblando el tiempo y el espacio en una nueva realidad	39
1.2.3. Las sociedades de la tradición	42
1.3. Historia y Tradición	43
1.3.1. La Narratividad Histórica	43
1.3.2. Identidad e historia	46
1.3.3. El lugar de la tradición en la modernidad	47
1.3.4. La imagen de la tradición: la memoria del sueño	48
1.4. Conocimiento y Reflexividad	52
1.4.1. La reflexividad	52
1.4.2. El carácter reflexivo de las instituciones modernas y el conocimiento experto	53
1.4.3. La escuela: razón, sujeto, reflexividad y autocontrol	56
2. Vivir en Los Soches	59
3. Notas para la construcción de una historia apropiada sobre Los Soches y su gente	75
3.1. La historización de la vereda	75
3.1.1. Entre lo escrito y lo narrado: de cómo la pregunta se vuelve respuesta	76
3.1.2. Dos planos de la historia	79
3.2.1. La entrada a la “modernidad”	82
3.2.2. De cómo se pobló Los Soches: las luchas de los arrendatarios	83
3.2.3. La política del desarrollo agrario: hacia la definición de la propiedad privada.	85
3.2.4. Colonización: del arrendatario al propietario	87
3.2.5. Adjudicación y apropiación: del arrendatario al sujeto de derecho.	90
3.2.6. De las políticas agrarias al crecimiento industrial: ¿la vuelta a la sujeción?	91
3.3.1. Entre el campo y la ciudad: de la vida con el conocido a la vida con el extraño	95
3.4.1. La Junta de Acción Comunal y la Escuela	101
4. La Escuela	103
4.1. Construyendo la escuela	107

4.2. La historia que resiste	111
4.2.1. Transformaciones sociales	111
4.2.2. La vereda y la sociedad: Pedid y se os dará	114
4.2.3. La escuela en funcionamiento	118
5. De la vida escolar en Los Soches	121
5.1. La Escuela	121
5.2. La institución en la última década: creando representación	132
5.2.1. Modificando el tiempo social y personal.	143
5.3. Instituyendo infancia.....	147
5.3.1. El juego en la propuesta pedagógica	147
5.4. Instituyendo sujeto	151
5.4.1. El Conocimiento: de las concepciones mágico-religiosas al cientificismo.....	151
5.5. Guardianes de la tradición	162
6. Conclusiones: De la infancia a la adultez: la distancia entre la acción y el pensamiento ..	166
6.1. Del esquema básico.....	166
6.2. La especialización de las funciones	172
6.3. Ser Campesino: ¿interior/exterior?	175
Anexos	181
Anexo 1	181
Anexo 2	182
Anexo 3	183
Anexo 4	185
Anexo 5	186
Anexo 6	5
Mapa 1	5
Mapa2.....	6
Mapa 3	7
Bibliografía.....	8

INTRODUCCIÓN

“Los grillos vivaqueban entre las hierbas altas. Alcé la cara: arriba habían establecido campamento las estrellas. Pensé que el universo era un vasto sistema de señales, una conversación entre seres inmensos. Mis actos, el serrucho del grillo, el parpadeo de la estrella, no eran sino pausas y sílabas, frases dispersas de aquel diálogo. ¿Cuál era esa palabra de la cual yo era una sílaba? ¿Quién dice esa palabra y a quién se la dice? (...) Caminé largo rato, despacio. Me sentía libre, seguro entre los labios que en ese momento me pronunciaban con tanta felicidad.”

Octavio Paz, *Ramo Azul* (Arenas Movedizas)

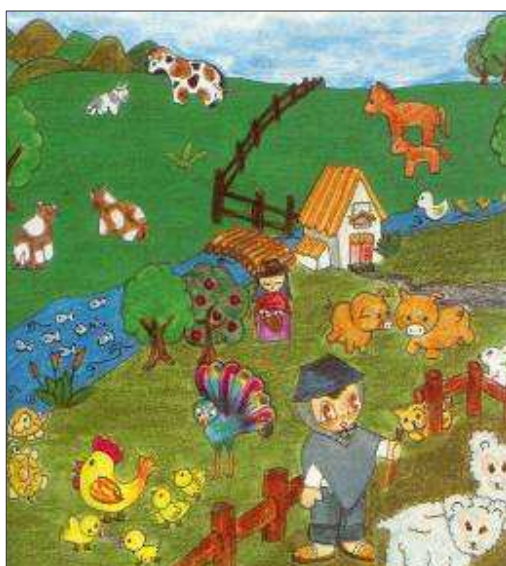


Imagen 1

Imagen tomada del libro *Wonderful Colombia*, Ministerio de Salud, ICBF, Bogotá, 1993.

La primera imagen que recuerdo de la vida en el campo está hecha de los días de vacaciones que pasaba con algunos familiares en un pequeño pueblo al norte de Boyacá. Entonces me contaban historias de duendes, brujas, patasolas y otras tantas verdades que me llenaban de miedo. Cada noche debía dormir en una oscura habitación de ventanas de madera, que al cerrarse no permitían el paso de un sólo destello de luz. No veía siquiera mis manos y lo único que pensaba era en qué momento vendría un duende a llevarme.

Años más tarde me encontré en un retirado lugar del Cauca, en una casa en la que la oscuridad me recordaba la de aquella otra casa boyacense. En esa ocasión no sólo los duendes y las brujas me atemorizaban. Otro miedo tan real como aquel surcaba el cielo nocturno vigilando a los humanos con un sonido ya conocido por quienes allí vivían; y a lo lejos, sonidos de explosiones. Recuerdo de éste lugar no sólo a sus habitantes sino los espejos de la casa que nos miraban con curiosidad.

Tiempo después me sorprendí a mí misma en la cama de una casa campesina en la que amablemente me dio hospedaje una de las familias herederas de la tierra de aquella vereda, tierra que había sido motivo de disputa años atrás. Miraba la ventana de esa habitación, recordando las de madera de aquella pequeña casa de vacaciones de mi infancia, al tiempo que pensaba en la bruja que alguna vez, a Flor, la dueña de la casa, se le había posado en la ventana. Sin embargo en esta ocasión todo era distinto. Me sentía como una ingenua citadina cuya noción del campo verde y tranquilo había sido trastocada por la historia y la experiencia de escuchar sus vidas. Ahora venía al *campo* con esa y otras cargas, a vivir con ellos, a tratar de entender qué sentido tenía estar allí, a tratar de formar una palabra a punta de las sílabas que todos pronunciaban y escuchaban. Aquella repetida imagen del campo tranquilo se desdibujaba, y no sólo para mí.

Algunas cosas me habían dicho sobre la vereda Los Soches: que era un lugar muy frío, que era muy lejos, que llevara un impermeable, que era el Sumapaz, que era una escuela pequeña, pobre; que recibió su nombre de unos antiguos venados de páramo que habitaban allí... Entonces tenía en mis manos una labor específica: debía “acompañar” un proceso de investigación educativa que en esta escuela, como en otras 16, se estaba realizando. Intenté hacer mis primeros contactos para conocer la vereda. Leí algún material que había, con lo que pude hacerme a una imagen del lugar; pero entonces la vereda no estaba todavía en mi mente. Era simplemente una escuela en una zona rural de Bogotá. Me habían indicado cómo llegar, quiénes eran las profesoras. Tomé el teléfono y llamé a una de ellas a su casa para explicarle qué era lo que tenía que hacer y pedirle ayuda para poder llegar. La primera respuesta fue fría, desconfiada. Después de algunos rodeos y explicaciones sobre mi papel, me preguntó qué era lo que quería, si se trataba de ir a inspeccionar como según ellas lo habían hecho otros estudiantes, quienes dijeron que la escuela era más o menos un lugar marginal, desaseado, paupérrimo. Entonces comencé a entender. Después de muchas explicaciones sobre cómo llegar, y no con poca duda, terminamos la

primera conversación. A partir de ese momento, todo fue un gran encuentro, un espacio de construcción, algo que estoy segura, no puede ser totalmente puesto en palabras.

La estructura

En principio la tesis se divide en dos partes: la primera es la presentación teórica, y la segunda, la experiencia de campo basada fundamentalmente en los discursos de los actores y en mi observación e intuición.

La primera inquietud de mi tesis tuvo que ver con la configuración de un *sujeto* en la escuela. Con el tiempo, mis preocupaciones aumentaron y la tesis terminó girando en torno a tres elementos: sujeto, tiempo y reflexividad. Tenía algunas pistas acerca del problema que pretendía explorar: apropiaciones de la modernidad. No obstante, cuando comencé a leer y a explorar, el panorama se amplió enormemente.

Una de las mayores dificultades con las que me encontré, tuvo que ver con la pretensión inicial de elaborar un capítulo para cada uno de estos elementos —sujeto, tiempo y reflexividad—. Había armado la estructura de la tesis pensando en la organización de la “información” recogida en el *campo*. En cada capítulo se suponía que interpretaría la “información” a la luz de estos, pues no quería de ninguna manera hacer un capítulo llamado “marco teórico”. Pero luego empecé a notar que me quedaba prácticamente imposible hablar de la escuela o la historia sin mencionar los tres elementos; luego, la estructura no me servía. O bien, intentar hacerlo me exigía una escritura demasiado compleja que haría interminable este ejercicio. Adicionalmente, para empezar y contextualizar al lector se suponía que debía escribir la “historia” de la vereda. Y ahí entonces todo se desbarató.

Me enredé leyendo a los historiadores y había algo que definitivamente no cuadraba. La historia no está atrás, no está en los campesinos y no está en los libros. Mejor dicho, son todas a la vez y se construyen mutuamente. Además, pensamos en términos de historia porque nuestra noción de tiempo es lineal y progresiva, concepción que es propia de la modernidad. Al analizarlo, me encontré con que lo histórico es presente y es distinto de la Historia (como disciplina), y que todo ello contribuye a configurar una conciencia histórica. Es decir, que existen discursos y relatos sobre lo sucedido pero que estos son constantemente reinterpretados a la luz del presente.

Decidí entonces volcar mi análisis hacia la configuración de la histórico: desde lo oral y desde lo escrito o historiográfico. Una vez hecho el análisis no podía ya escribir *la historia de la vereda*, como sucesos acabados. Finalmente concluí que la historia es una narratividad y que su modo de construcción y circulación en el campo es lo que habría que estudiar¹; que si bien hay elementos y sucesos claves, estos nos sirven como referentes porque tienen eficacia simbólica en la medida en que son recordados por los actores como eventos significativos.

Esto se ligó muy bien con el planteamiento de A. Giddens sobre la reflexividad moderna y sobre cómo los sistemas “expertos” trascienden ampliamente a sus campos de producción, de manera que no es que analicen una realidad externa a sí, sino que también la constituyen. No existe la vereda y los que la estudian por aparte; no existe la gente ignorante que no sabe nada de su historia y un antropólogo, sociólogo o como quiera que se llame que la sepa. Están intrínsecamente ligados, y es justamente esto lo que, entre otras cosas, le da un carácter moderno.

Después de pasar cerca de dos meses resolviendo este pequeñísimo inconveniente, decidí que el relato histórico podía ser el articulador de la tesis en vez de los elementos “teóricos”. Así que cambié la estructura: dividí el tiempo de la vereda en tres partes: desde la llegada de los primeros pobladores a la zona (1900) hasta el momento en que empiezan a gestionar la construcción de la escuela y crean la Junta de Acción Comunal (1960). La segunda, desde 1970, época en que comienza a funcionar la escuela, pasando por los años 80 en que se construyen los barrios limítrofes, hasta la década del 90, momento en que llegan a la escuela un nuevo grupo de maestras. Y finalmente, de este período hasta el presente.

Decidí también escribir un primer capítulo “teórico”, así como darle un lugar a la retórica etnográfica, pues en tanto que aquello que analizo proviene de un trabajo etnográfico, mis propias percepciones pasadas por el cedazo de la escritura, del uso del lenguaje y las figuras conocidas, me permiten mostrar que no se trata de recopilar datos “objetivos” sin más, sino de explicitar desde lo subjetivo cómo se experimenta en el *campo* y cómo esto es parte integrante de los procesos que se analizan. La etnografía,

¹ Como sugiere Clifford: “El interés en los aspectos discursivos de la representación cultural centra la atención no en la interpretación de los “textos” culturales sino en sus relaciones de producción” (Clifford 1991:42).

como sugiere J. Clifford (1991) es ante todo experimentación y retórica; y su práctica “es cosa artesanal, cosa apegada a la práctica de la escritura” (Clifford 1991:32).

Con respecto al primer capítulo, los elementos esbozados y sus relaciones están allí, porque se relacionan con lo que sucede en la vereda, más no como un marco rígido o unívoco *previo* a la observación, pues de alguna manera como lo ha sugerido M. Augé “es pues el estado del mundo lo que parece informar las categorías de observación e imponer la duda sobre la posibilidad de proponer aquí interpretaciones sistemáticas” (Augé 1995:28).

Comienzo este aparte en un punto “histórico”, no por que sea veraz sino porque ha circulado de tal forma, que creemos que efectivamente la modernidad comenzó con Descartes. El autor para mí es útil en tanto resulta paradigmático. Pero lo que está de fondo en el pensamiento moderno es una ruptura o mejor, una pretensión de ruptura, que por el contrario de estar atrás, en el siglo de las luces, persiste y se encuentra bastante presente: se trata de la pretensión de desligarse de toda prescripción o determinación humana o divina.

Paralelamente, la percepción del tiempo a la que nos hemos referido, como un proceso lineal, configura un arquetipo social que parece incuestionable, marcado por la búsqueda del progreso. Las ideas de un “sujeto cognoscente” y un “sujeto civilizado” son correspondientes en este modelo, pues en tanto son plenamente racionales llegarán más fácilmente a ese futuro que anticipa el progreso, despegándose de la tradición. Esto, apoyado por la recombinación del tiempo y el espacio que reubica la experiencia humana en espacio-tiempos más amplios, parecería transformar los esquemas básicos de las personas ajustándolos al mencionado ideal.

Todo ello, atravesado por la generalización del capitalismo, genera una estructura social que está basada en nociones temporales: progreso, atraso, vanguardias, tradición, etc. En este orden de ideas, analizo la historia como categoría temporal y cómo ésta opera en la definición de lo tradicional y lo moderno. En tanto la Historia se configura como conocimiento experto, heredando la distinción sujeto-objeto, analizo el conocimiento y la reflexividad moderna como elementos constitutivos de la vida social. Ahora bien, esto es posible en tanto los mecanismos de control de la modernidad tardía son particularmente sutiles y eficaces.

Presentado este panorama, lo que trato de analizar y no perder de vista en los siguientes capítulos son fundamentalmente dos cosas: a) la relación vereda-sociedad, b) las relaciones internas de la comunidad de habitantes de Los Soches.

Ahora bien, cada momento histórico muestra diferentes apropiaciones del sujeto, del tiempo y de la reflexividad que exploro a lo largo del trabajo.

En el capítulo segundo, en el que reconstruyo en un relato la historia de la vereda, articulo lo que me contaron los habitantes con lo que leí en los libros sobre los procesos de poblamiento de la región del Sumapaz. Esto para ver que estos discursos se superponen o distancian. Se rastrea brevemente el panorama de lo agrario en Colombia a principios de siglo, pues muchos autores consideran que el auge de las exportaciones de productos agrarios, principalmente el café, fue la entrada a la modernidad. Las políticas agrarias de la época evidencian el ideal explícito del desarrollo y el progreso, y en ello el campo juega un papel fundamental al presentarse como la “despensa del progreso”.

El relato está organizado cronológicamente porque esto sirve como marco de referencia. En él se evidencian las luchas agrarias, los intercambios económicos y simbólicos con la ciudad de Bogotá, así como el papel del parentesco en la estructura social de la vereda y la tenencia de la tierra. Por otro lado, se esboza cómo el papel del conocimiento social “experto” ha sido fundamental en la luchas de los campesinos y cómo estos, una vez terminado el conflicto agrario, al menos a ese nivel, apropian una serie de valores de orden moderno.

Considero que la “lucha” es una categoría amplia en la que lo que cambia es el “enemigo”. Pero la lucha por la tierra nunca ha terminado. De otro lado la preocupación por el futuro y por el estudio, denotan otra apropiación.

En los capítulos dedicados a la escuela (aunque no se pierde nunca de vista la relación con lo anterior) trabajo a partir de los discursos de maestras, padres y niños. Cabe anotar en este punto una circunstancia personal que hizo que la mayor cantidad de tiempo lo pasara allí, en la escuela. Esto se debe a que mi entrada a la vereda fue plenamente institucional, pues en el año 2001 me vinculé al

proyecto PIC (Proyecto Interdisciplinariedad y Currículo) que se desarrollaba de manera conjunta entre el Programa RED de la Universidad Nacional y la Escuela Rural Los Soches, prolongándose hasta finales del 2002. Por obvias razones, trabajé mucho con las maestras pero fui despegándome paulatinamente de aquel papel “institucional”, para tratar de ver lo que pasaba por “fuera” de la escuela, sin mediación de las maestras. Esto fue lo que me llevó a entender la vida de Los Soches.

Analizo entonces en el tercer capítulo los relatos de la construcción de la escuela desde distintos actores, para mostrar la importancia de este evento en la vida de la comunidad y cómo genera una serie de procesos importantes. Luego, en el cuarto capítulo me adentro en la vida escolar, desde lo que las maestras han diagnosticado sobre los niños y la comunidad y cómo a partir de ello elaboran un discurso sustentado en una noción de infancia, de cuerpo y de conocimiento, que implican una tensión entre el ser científico y el ser campesino, o entre lo tradicional y lo moderno. La imagen de la tradición como lo incontaminado es defendida; pero la actitud de los padres y de la comunidad es duramente cuestionada.

Por último y a manera de conclusiones —en tanto engloba todos los elementos expuestos— analizo a la luz del planteamiento de Norbert Elias (1991), la configuración de un mundo de la niñez y de un sujeto cognoscente desde la escuela, donde se instituyen un sí mismo, una nueva espacio-temporalidad y múltiples mecanismos de autocontrol, que le dan un nuevo matiz a la identidad o al *ser campesino* a partir de su particular conciencia histórica y de las actuales circunstancias de vida.

En todo el trabajo se evidencia la tensión entre los sentidos que los actores le asignan a las nociones de tradicional-moderno, campo-ciudad, rural-urbano, individuo-sociedad, atravesados por una circunstancia global: el sistema económico capitalista.

Lo que en hago últimas, es retomar discursos y mi propia intuición, para intentar ver el conflicto y la tensión de la relación vereda-sociedad, escuela-vereda. Y al mirar esa tensión me encuentro con que ésta es histórica, en el sentido que la fundación de la escuela está presente, así como el proceso de poblamiento de la vereda. La “historia” de las luchas agrarias del siglo XX dejó su huella y **persiste** en el modo en que las personas de la vereda se relacionan con la sociedad nacional y con el Estado, y esta forma es, por oposición. La petición de la escuela y las numerosas pugnas que ella ha generado entre sus habitantes y más recientemente entre los habitantes padres de familia y las maestras de la escuela,

revelan esta persistencia. Y es en este sentido que hablo de la tradición: un modo de relación que ha tendido a ser y que constituye la conciencia histórica de la que deviene la *identidad*. Y esta, lejos de ser una actitud “asumida” sin más, se va configurando como estrategia de relación.

Cuando terminé de escribir el capítulo de la escuela decidí eliminar el que yo pretendía que fuera el último capítulo dedicado a la conformación del Agroparque Los Soches, estrategia formulada por la comunidad y un ente gubernamental para impedir la urbanización de la vereda, propuesta basada en el paradigma del desarrollo sostenible. Y esto, por razones de tiempo, de cansancio y de que no se puede pretender decirlo todo: “no estoy seguro de poder decir toda la verdad... solo hablaré de lo que conozco” (Cazador en una confesión en un juzgado., citado por Clifford 1991:34). Pero aun así, quedan bastantes aspectos para discutir, pensar y analizar, así como posibles vías de investigación.

De esta manera puedo decir, que la estructura de la tesis es la misma metodología. Mis pretensiones “objetivantes” radican en poder expresar el *lugar desde el cual estoy mirando*, y no de legitimar una teoría desde la práctica o viceversa, pues como dice Augé: “Se podría decir, con una imagen, que la relación entre el terreno y su analista ha estado siempre afectada por fenómenos de “transferencia” (el terreno se reduce a la visión que tiene de él el analista) y de “contratransferencia” (la teoría no es más que una proyección del terreno) que en los hechos serían poco distinguibles si no se definieran justamente en relación con el término “teoría”: la “transferencia” es la afirmación de la legitimidad de una teorización de lo social y la “contratransferencia” es la afirmación de una duda sobre toda posibilidad de teorización” (Augé 1995:27).

Yo, como los habitantes de la vereda soy un actor más y este ejercicio hace parte de eso que llamo modernidad. Me adhiero plenamente a la pregunta propuesta por Augé, pregunta que va mucho más allá de los límites claros de esta indagación: *¿Cómo pensar juntas la unidad del planeta y la diversidad de los mundos que la constituyen?* (Augé 1995:28).

1. El código de la modernidad

“Volví a mi origen y descubrí que la modernidad no está afuera sino adentro de nosotros. Es hoy y es la antigüedad más antigua, es mañana y es el comienzo del mundo, tiene mil años y acaba de nacer. Habla en nahuatl, traza ideogramas chinos del siglo IX y aparece en la pantalla de televisión. Presente intacto, recién desenterrado, que se sacude del polvo de siglos, sonríe y, de pronto, se echa a volar y desaparece por la ventana. Simultaneidad de tiempos y de presencias: la modernidad rompe con el pasado inmediato sólo para rescatar el pasado milenario y convertir la figurilla de fertilidad del neolítico en nuestra contemporánea. Perseguimos a la modernidad en sus incesantes metamorfosis y nunca logramos asirla. Se escapa siempre: cada encuentro es una fuga. La abrazamos y al punto se disipa: sólo era un poco de aire. Es el instante, ese pájaro que está en todas partes y en ninguna. Queremos asirlo vivo pero abre las alas y se desvanece, vuelto un puñado de sílabas. Nos quedamos con las manos vacías. Entonces las puertas de la percepción se entreabren y aparece el otro tiempo, el verdadero, el que buscábamos sin saberlo: el presente, la presencia.”

Octavio Paz, *La Búsqueda del Presente*

La modernidad se ha constituido en un *código*, esto es, un conjunto de señales simbólicas que son conocidas por todos los agentes sociales en general y por el campo de las ciencias humanas o del saber experto construido sobre aquella. En tal sentido, constituyen un lenguaje común en el que las señales pueden ser reconocidas por todos: el dinero, los medios de comunicación, así como el uso generalizado de nociones como campo, ciudad, tradicional, moderno, individuo y sociedad; todas las personas tienen que ver en algún momento de su vida por mínimo que sea con las instituciones modernas, lo que hace que sea posible leer en términos de la modernidad. Si bien es cierto que los referentes o significados difieren según los actores, es también cierto que hay acuerdos sencillos con respecto al hecho de que son fundamentales y constitutivos para las sociedades actuales, se haga uso o no de aquellas señales simbólicas.

Para el caso de mi estudio he escogido de todas las nociones o señales simbólicas posibles las antes mencionadas, debido a la naturaleza del contexto (una vereda en los límites urbanos) ya que en el

lenguaje y en la cotidianidad éstas son comúnmente utilizadas². Sin embargo, aunque se usen y se sepan fundamentales, la diferencia de sentido que cada uno de los actores involucrados le confiere y que suscitan encuentros y contradicciones, tiene incidencia directa a nivel personal y social.

El presente capítulo gira en torno a la delimitación histórica y conceptual de la modernidad, en la que la presunción de un *sujeto* y la modificación de la percepción del *tiempo*, constituyen los elementos estructurales. Se plantea que estos devienen de una ruptura fundamental que recrea incesantemente la tensión entre el orden inmutable de lo divino y la voluntad humana.

Estos elementos están atravesados por un elemento particular —la historia— que se configura como saber. Esta puede entenderse como una narratividad específica cuya principal característica es que transcurre de un principio hacia un fin; en ella el pasado antecede al presente y éste, al futuro. No obstante, el ritmo de la modernidad y las discontinuidades que la caracterizan, se alejan del paradigma evolucionista de la historia:

“[Dentro del paradigma evolucionista] la historia puede ser narrada en una “línea de relato” que impone una representación ordenada sobre el embrollo de los acontecimientos humanos (...) La reconstrucción del evolucionismo social significa asumir que la historia no puede verse como unidad o reflejo de ciertos principios unificadores de organización y transformación. Esto no quiere decir que todo sea caos o que se escriba un número infinito de “historias” idiosincrásicas. Por ejemplo, existen determinados casos de transición histórica cuyo carácter puede ser identificado y sobre los que es posible generalizar” (Elias 1990:19).

Esos casos de transición histórica tienen ciertas características que son generales como los mecanismos de separación del tiempo y el espacio (lo que Giddens ha llamado desanclaje), la reflexividad institucional relacionada con la apropiación reflexiva del conocimiento y el modo en que estos marcan una relación particular con la tradición.

Al rastrear y observar con atención los discursos y prácticas de las personas en un contexto específico, nos ubicamos para ver las formas en que ciertas nociones modernas acerca del hombre, la sociedad y sus relaciones, asociadas a determinadas condiciones materiales de existencia, han sido apropiadas por aquellas. De esta manera podrá aumentarse la comprensión tanto del contexto específico como de lo que se ha llamado modernidad en general.

² Es esto lo que Elias llama el “*estado social*” del pensar y el hablar” (Elias 1990:111).

1.1. La ruptura

Los procesos de urbanización e industrialización que de manera intensiva comenzaron a darse en gran parte de Europa después del siglo XV, de la mano con la consolidación de la economía capitalista como consecuencia de la prolongada revolución burguesa, traspasaron ampliamente sus fronteras y con ello, acarrearón difíciles y complejas consecuencias. Dieron paso a un nuevo orden social de carácter global en el que paulatinamente gran parte del mundo tendría que insertarse (Giddens 1994). Estos procesos, desde una perspectiva materialista, dado que se refieren en principio a la transformación de las estructuras productivas de una sociedad y de las condiciones materiales de existencia, es lo que se conoce como modernización.

Sin embargo, ésta no puede entenderse como un acontecimiento independiente de los procesos de transformación de los contextos histórico-sociales y políticos que venían dándose en el mundo europeo desde tiempo atrás, pero tampoco como un proceso único y exclusivo de un período de tiempo y lugar. Estos modos específicos de organización fueron posibles gracias a la fuerza con la que planteamientos acerca de la concepción del hombre en el mundo y de la razón como su máxima virtud, se concretaron en el período de la Ilustración. A la par, como parte de este cuestionamiento, las instituciones comenzaron a perder control sobre sus sociedades (Elias 1990).

Se gestó entonces la idea de emancipación del hombre en relación con el conocimiento y con el opresivo régimen feudal. Este ideal emancipatorio se convertiría más tarde en el principio consolidación de los Estados nacionales, como una forma específica de organización social que requería un tejido dividido y especializado funcionalmente, cuya coordinación debía centralizarse en unos órganos dedicados específicamente a tal labor. Esta circunstancia particular, según Norbert Elias, “empujó a la organización de las relaciones humanas hacia una agrupación en comunidades más grandes, más centralizadas y más diferenciadas funcionalmente, y [correlativamente] hacia una mayor represión de los impulsos inmediatos de cada individuo” (Elias1990:160).

Así pues, esta organización social traía consigo una profunda reestructuración en la forma como el hombre se concebía a sí mismo, a la sociedad y a las relaciones entre estos y la naturaleza.

Descartes constituye el máximo ejemplo histórico del cambio en el esquema de concepción del sí mismo. Al respecto Norbert Elias nos dice:

“El pensamiento de Descartes tuvo como condición previa un cierto relajamiento y pérdida de poder de las agrupaciones sociales e instituciones que sustentaban este modo de pensar tradicional. En el pensamiento de Descartes se refleja el grado creciente en que la gente de su tiempo empezaba a advertir que el ser humano es capaz de explicar contextos naturales y utilizarlos con fines humanos, sin recurrir a autoridades de la Antigüedad o de la Iglesia, empleando únicamente las propias observaciones y aptitudes intelectuales. Y este descubrimiento, o, en vista de la labor previa y la ayuda prestada por pensadores de la Antigüedad clásica, este redescubrimiento del propio yo como un ser capaz de adquirir ciertas certezas sobre relaciones fenoménicas sin necesidad de recurrir a autoridades, empleando únicamente la reflexión y la observación propias, empujó al primer plano de la concepción que los seres humanos tenían de sí mismos a su propia capacidad de pensamiento —llamada, de manera objetivante, “inteligencia”—y a sus propias posibilidades de percepción —los “sentidos””. (Elias 1990:118. Subrayado mío)

Pero muchos como él, impulsaron toda una corriente de pensamiento que después propuso explícitamente la ruptura radical del hombre con respecto al orden de lo divino, en lo que se conoce como secularización. La tensión que se funda entonces entre lo divino y lo humano, constituye un elemento estructural en lo que se ha llamado modernidad, pero que no se limita a Descartes ni al siglo XVII, sino que se recrea una y otra vez, y en ella se debate el hombre contemporáneo, especialmente en las sociedades nacionales. Por supuesto que las formas de esta ruptura son variadas, pero resulta fundamental pues ya no se trata de una persona determinada de una vez y para siempre por algo externo, sino aquel que puede regir el curso de su propia vida.

1.1.1. El sujeto moderno: El hombre se independiza de Dios

Las concepciones metafísicas del hombre y el universo comenzaron a ser cuestionadas y consideradas un obstáculo en la vía del conocimiento, pues si bien el orden del mundo podía ser producto de una condición divina, no estaba ya determinado exclusivamente por las leyes de Dios y no constituía más un misterio. La idea de que la naturaleza estaba sometida a leyes que le eran intrínsecas e independientes, que podían ser develadas por el hombre por medio del uso de la razón, despejaría en adelante casi cualquier clase de misterio o duda acerca de cómo los fenómenos naturales se producían.

La razón, que en términos de Elias se define como el “ajustamiento a los hechos (...) o el grado relativamente elevado de adecuación del pensamiento y de capacidad para controlar los fenómenos”

(Elias 1990:99), y el ejercicio puramente racional liberarían al hombre de las restricciones impuestas por la religión, y le permitirían cambiar aquello que no convenía al progreso de la humanidad. Con ello, no es ya dios quien permite o no el destino del hombre y de la humanidad, sino el hombre mismo, quien pondrá fin a la incertidumbre mediante el control sistemático de las fuerzas de la naturaleza y con ello el mundo llegará a su esplendor en la cultura, el arte y la política.

“Los pensadores de la Ilustración, y muchos de sucesores, consideraban que la creciente información sobre los mundos social y natural incrementaría el control sobre ellos. Para muchos, ese control era la clave de la felicidad humana: como humanidad colectiva, cuanto en mejor posición estemos para hacer activamente historia, tanto más podremos guiarla hacia nuestros ideales”. (Giddens 1997:77)

Más adelante este paradigma se trasladaría a las recién nacidas ciencias sociales: los problemas entre los hombres o naciones no provenían más de castigos o preferencias divinas en general, sino que dependían fundamentalmente de los actos humanos en una sociedad que al modo de la naturaleza, estaba regida por leyes que podrían nombrarse y por ende, cambiarse y controlarse por medio de la voluntad humana.

No obstante, esto no significa el fin de Dios en la vida de los hombres y sociedades, o que fuese abruptamente anulado de la cultura, sino que el hombre no está ya en función de éste, sino del hombre mismo. La formulación de la duda metódica y con ésta, del sujeto cognoscente, eleva al máximo nivel la capacidad racional del hombre y con ello, la plena capacidad de controlar la sociedad y la naturaleza a través del conocimiento que es logrado al emplear el método científico, con lo que se polariza completamente la díada hombre-naturaleza en función de la razón. El hombre sabe que sabe y sabe cómo lo hace. Las capacidades de percepción, observación y pensamiento constituyen la experiencia humana del sujeto. La búsqueda de conocimiento se concibe como un proceso largo que se realiza por etapas bajo el supuesto de que el hombre puede separarse del objeto que estudia, para producir un conocimiento más objetivo y certero sobre el mismo.

“El problema fundamental de la teoría filosófica del conocimiento se correspondía con esta forma de la autoconciencia humana. Partía del otorgamiento de un carácter absoluto a ese momentáneo separarse y distanciarse que es propio de los actos de conocimiento y búsqueda de saber en el nivel que llamamos “científico”. Descansaba sobre la concepción de sujeto cognoscente que estaría frente a los objetos por conocer, en cierto modo apartado y separado de éstos por un hondo abismo. El problema residía en cómo podía el sujeto deseoso de conocer franquear ese abismo y adquirir un conocimiento seguro de los objetos. Las respuestas no eran siempre las mismas” (Elias 1990:129).

Se puede considerar como una de las consecuencias fundamentales de esta teoría del conocimiento y de la diversidad de respuestas dadas, la consolidación del pensamiento científico-técnico del que la

industrialización recibió el impulso vital. La especialización y conformación de un campo definido de conocimientos técnicos para cada una de las nuevas “regiones” sociales, buscaba el fortalecimiento de las naciones, pero aquí ya el fortalecimiento tenía dos caras inseparables: la identidad nacional y el crecimiento económico en el orden capitalista. El conocimiento técnico transformó de forma mucho más rápida los sistemas productivos en los diferentes sectores que comenzaron a definirse. Este conocimiento permitió el desarrollo de sistemas industriales sustentados en máquinas que paulatinamente desplazaron la fuerza física como principal fuerza de trabajo, acelerando la producción y expandiendo de la misma manera campos de consumo cada vez más separados en el tiempo y el espacio, lo cual fue posible gracias a la institución de la moneda como único factor de transacción comercial, capaz de equiparar las diferencias hasta entonces irreconciliables.

Por otro lado, este proceso de industrialización se dio paralelamente con el fenómeno de la urbanización. En la medida en que el nuevo orden económico generaba una nueva forma de división del trabajo cada vez más especializada y jerarquizada, nuevas formas de ejercer el poder se instituían. Las ciudades como centros de la vida burguesa se definieron definitivamente como lugares de oposición a lo rural. La ciudad centralizaba la industria y el comercio, convirtiéndose en el lugar de las grandes transacciones comerciales, así como de las instituciones estatales. Por ende la ciudad comienza a representar una hegemonía cultural, política y económica donde el campo permanece como subsidiario de ella. Allí se asentaba la mano de obra que se diferenciaba de la clase burguesa, de la clase gobernante, religiosa, artesanal y campesina. Lentamente fueron configurándose estilos de vida adaptados y apropiados para cada contexto social y de allí mecanismos de identificación entre habitantes y entre las mismas naciones.

El sentido de identidad nacional derivado de sociedades mayormente definidas territorial y temporalmente, fue fruto pero a la vez soporte de la industrialización. Cada nación heredaba sus propias tradiciones pero ahora tenía que entrar a competir bajo un nuevo parámetro que no era ya determinista, sino esencialmente económico, es decir, cambiante. El impulso que cada una de ellas le diera, por ejemplo, al desarrollo de las disciplinas naturalistas y la investigación derivaba en dos consecuencias: reconocimiento entre las naciones y crecimiento económico. De la misma manera, el campo de disciplinas cuyo carácter era esencialmente de aplicabilidad, es decir, que serviría para resolver problemas que tenían que ver con el funcionamiento de la infraestructura en cualquiera de los sectores

productivo; el cual, ya libre de consideraciones metafísicas, sistemático y acumulativo, fue el que permitió que estos se dinamizaran rápidamente en una lógica de acumulación (inversión – costo – beneficio) de dos tipos de capital: simbólico y monetario.

Así, en un continuo ir y venir la producción generaba nuevas preguntas y “retos” para la investigación científica, estimulándola, al tiempo que esta producía nuevas soluciones para los problemas ya existentes³. Estos desarrollos se convertirían en factores de distinción que los diferenciaría de otras naciones, en el marco de una competencia cada vez más aguda por el dominio del mercado, reforzando así el sentido de identificación con la nación.

1.1.2. Sujeto civilizado: el cuerpo moderno

Ahora bien, si la experiencia humana del sujeto puede rastrearse por excelencia en el desarrollo del pensamiento científico y sus complejas consecuencias, no se restringe a éste; requería también una transformación cultural que se ajustara a los nuevos parámetros. Así, el sujeto cognoscente es también un sujeto social en el que el uso de la razón se manifiesta en formas determinadas de comportamiento. El correlato de este sujeto cognoscente en el plano social se expresa en la idea del hombre civilizado, ampliamente estudiado por Norbert Elias, en lo que ha denominado el proceso civilizatorio. En ambos planos, el confinamiento de un mundo emocional al ámbito de lo privado es estructural. En este sentido, el sujeto moderno trae consigo una nueva corporalidad.

Según propone Elias, el cuerpo del sujeto moderno se forma de una nueva manera. En primera instancia se divide en dos partes o mundos: uno emocional y otro racional que lo debe regular. Ambos constituyen al individuo, quien es un ente externo a la sociedad que lo contiene y a la que éste contiene. Interior-exterior se encuentran separados por una “muralla invisible” que es prácticamente irremovible. Elias va más allá proponiendo que la razón o la conciencia moran en el cuerpo (la autoconciencia), y no en todos los cuerpos, sino en el cuerpo del adulto social, quien lo es en virtud de su elevado grado de racionalización (cfr. 1990). Este constituiría el sujeto civilizado, mediante la progresiva adquisición de

³ El desarrollo científico-técnico hizo posible lo hasta entonces imposible. Durante el siglo XIX, se llevaron a cabo en sociedades europeas un número considerablemente mayor de inventos que en los siglos anteriores, y que constituyeron el conjunto de lo que llamamos *bienes modernos*, como la electricidad y el teléfono, cruciales en la expansión de la industria y consolidación de las ciudades.

los elementos racionales del conocimiento y de modos específicos de comportamiento quizá “cortesés”, que marcarían la entrada al gravísimo mundo de la “adulthood”, mediante la represión de los impulsos inmediatos.

La familia pero particularmente la escuela como institución de la modernidad, en tanto está por fuera del ámbito de lo privado propio de la primera, es la encargada de tal tarea, para lo cual ha creado formas específicas de agenciar el control y el disciplinamiento de los cuerpos a modo de dispositivos (máquinas para hacer ver y hacer hablar). En el denominado período de la modernidad tardía, estos dispositivos se han hecho particularmente sutiles y variados. Su principal rasgo descansa en el intento de desplazar el control del “exterior” para instalarlo al “interior” de los cuerpos, configurándolo como Autocontrol. Este, como incorporación de la norma es estructuralmente diferenciado de antiguos modos de disciplinamiento de los cuerpos.

Y es así, puesto que se trata de la inserción de los dispositivos de control que hasta entonces permanecían por fuera del individuo, debido a que aquellos respondían a un estado inmutable e inmodificable del orden divino regulado e impartido por unos pocos, y quienes se atrevían a desafiarlos eran víctimas de extremos mecanismos de castigo.

El autocontrol es subsidiario de la concepción emergente de sujeto en tanto “libre” de las ataduras de la tradición y de la rígida determinación divina, cuyo cuestionamiento debilitó a los agentes de control y por ende, los extremos regímenes de normas y sanciones al menos en el ámbito de lo público. Aunque probablemente las transformaciones en el ámbito privado constituido por la familia tuvieron un ritmo muchísimo más lento o incluso nulo durante mucho tiempo, la idea de que el hombre puede autodeterminarse comenzó a despegar junto con la idea de la capacidad del sujeto de ser forjador de su propio destino utilizando correctamente la racionalidad, constituyéndose en una responsabilidad de orden moral que dio lugar a un proceso que Elias llama de individualización.

En esta forma de la experiencia humana, el individuo se enfrenta a su mundo exterior en una búsqueda propia y original, con la consecuente necesidad de romper con las restricciones que le han sido impuestas, sorteando esa dura muralla que lo separa y desligándose de su propio grupo primario al que supuestamente se adscribía por la obligación que representaban los lazos de parentesco o el vasallaje.

Pero este rompimiento sólo es posible, de nuevo, mediante un cuestionamiento que proviene de un ejercicio reflexivo, esto es, de una revisión permanente de los discursos y prácticas que el sujeto ha aprehendido, desde los mismos discursos y prácticas que pone en cuestión.

El control de sí mismo en este sentido, beneficia al individuo en tanto lo armoniza con las exigencias sociales, aun a través de la confrontación. Es un control que, por decirlo de alguna forma, se piensa a sí mismo; es un control de orden discursivo, sustentado en las metáforas de la narrativa moderna: la emancipación, la civilización, la racionalidad y el progreso, y que se expresa en lo que parece ser una de las máximas de la modernidad: “pensar antes de actuar”.

No obstante, esta corporalidad individual se corresponde con una organización por etapas de la vida humana y que como se describirá más adelante es también aplicada a las sociedades; así, la infancia, la adultez y la vejez, y más tardíamente la definición de “sub-períodos” de transición entre éstos, configuran las “etapas” de la vida finita del hombre, e incluso de las naciones (un lenguaje familiar es empleado en torno a las relaciones internacionales: la hermandad, por ejemplo, la responsabilidad de las naciones “más” hacia las “menos” desarrolladas). La eternidad del alma se diluye en la temporalidad mundana, y más bien se vive cada vez más en torno a la noción de bienestar en cada “estación de la vida” y en los estados de transición entre estas, impulsado por las ciencias de la salud y la psicología en torno a los criterios higienistas del siglo XIX y XX, sin que el pensamiento cristiano en torno a la salvación y la vida eterna llegue a desaparecer completamente.

La vida humana se alarga y se vive en torno a la prolongación del punto de llegada, la muerte. A cada una de estas etapas le corresponden ciertos mecanismos de control en una lógica acumulativa y de desarrollo.

Desde luego no podemos decir que las formas de autocontrol no hayan variado desde el siglo XVIII al presente, ni de una sociedad a otra. Lo que sí se puede pensar es que los dispositivos de control han tratado de ser definidos de forma más “apropiada” para cada una de las “edades” de la vida y de las múltiples condiciones sociales de existencia que determinan factores de exclusión (clase, género y etnia), que se multiplicaron como consecuencia de la creciente división social requerida por los estados

nacionales y el capitalismo. En tal regulación que es de orden institucional, la investigación de estos factores desde las distintas disciplinas ha jugado un papel fundamental, así como los contextos académicos y políticos de cada época y sociedad que reapropian tales conocimientos y los ponen a disposición de sus sociedades a través de normas, de políticas o de los medios de comunicación que hayan estado disponibles. Según N. Elias:

“Es cierto que en todas las sociedades humanas existen regulaciones de los comportamientos de una u otra índole. Pero aquí, en muchas sociedades occidentales, la regulación del comportamiento se ha hecho desde hace algunos siglos especialmente intensa, especialmente diferenciada y multilateral; y el control social del comportamiento está ligado, como jamás lo estuvo antes, al autocontrol, a la autorregulación de las personas” (Elias 1990:138).

Las regulaciones institucionales tienen como base la carta de navegación fundamental de la modernidad: la Declaración de los Derechos Humanos. Los manifiestos (enunciaciones de derechos de las innumerables agremiaciones) son característicos de la modernidad en tanto constituyen al sujeto de derecho. Con especial importancia, la declaración los derechos del niñ@ ha jugado un papel fundamental transformador para lo que hoy se configura como el mundo de la infancia. Con ello, las actitudes represivas expresadas en castigos físicos en los niños, quedan inscritas en el campo de lo incivilizado. En cambio, aquellas represiones que consisten en modificaciones de la conducta por medio de tácticas sutiles desde la pedagogía, hacen parte de la esfera de una conciencia de hombre racional civilizado, de tal modo que se insiste en que la necesidad de recordarle al niñ@ en cada momento qué debe hacer, cómo se debe comportar, es decir, mediante prácticas discursivas que no implican castigos físicos, tiene como fin la apropiación a largo plazo del mecanismo de control, de modo tal que pueda ser impartido por el sujeto a sí mismo llegando a ser un adulto plenamente social.

Pero aún más allá de este tipo de control del cuerpo, el uso de la razón para acceder al conocimiento, como esfera separada del mundo de lo mágico, religioso o esotérico, marca la denominada progresiva adquisición de los fundamentos racionales del conocimiento. Pero aun allí, para Elias está profundamente implicada una corporalidad específica, en la cual los sentidos, pero en especial los ojos y los oídos como ventana al exterior, constituyen el centro del cuerpo del sujeto moderno. Esto se corresponde con la pérdida de valor de la fuerza bruta como centro del trabajo y que se atribuye al género masculino principalmente, con lo cual el “resto” del cuerpo, no interviene en la búsqueda del conocimiento. Elias asegura, sin embargo, que existe una forma de corregir esta “desviación de la

modernidad”, mediante el juego y el baile (en las que se utiliza todo el cuerpo) y otro tipo de actividades que constituyen hoy el campo lúdico y artístico del individuo occidental.

En términos generales, la apropiación del conocimiento y la socialización de quienes asisten a la escuela, es la razón de ser de la institución educativa, al menos desde las políticas que la regulan. Pero aun estas ideas son increíblemente complejas, dado que los contextos en que entra lo educativo son variados. En el caso de contextos locales muy circunscritos a lo territorial, lo científico entra en choque con modos históricamente propios de imagen de mundo, y con ciertos patrones de relación.

Así pues, hasta este punto encontramos dos rupturas fundamentales pero estructuralmente vinculadas, que devienen del replanteamiento del hombre con el orden de lo sagrado que propone el sujeto cognoscente: a) con respecto a la persona y su relación con el saber b) con respecto a la persona y su relación con el mundo. La primera se refiere a la forma en que ésta puede acceder al conocimiento sin mediación de una autoridad religiosa y moral y que se resume en la máxima pensar por sí mismo. Esto implica una desvinculación con la autoridad que se suponía representaba legítimamente a Dios en la tierra y detentaba en su nombre el poder político, constituyendo una única esfera de poder que organizaba la vida social en formas opresivas, y que marca la segunda ruptura. La idea de un sujeto supone pues una ruptura con respecto a ambos ámbitos de relación, y las vuelve a vincular, reposicionando completamente al hombre en el mundo pues se corta con la pesada determinación metafísica —del hombre y la humanidad—, esto es, con la tradición.

1.1.3. El orden capitalista

Estas rupturas son el elemento fundante de la modernidad, considerado por muchos quizás el más espléndido proyecto para la humanidad. Sin embargo, un tercer elemento, la consolidación y globalización paulatina de la economía capitalista, fruto de la prolongada revolución burguesa, determina el rumbo de tales rupturas dándole múltiples formas, gracias a su esencial impulso transformador de todo lo existente. Pero esta capacidad que Marx le atribuía a los burgueses (cfr. Berman 1991) entrado el siglo XX parece haberse radicalizado, distorsionando y sustituido la axiomática moderna por la de la competencia; así lo expresa Berman:

“Todo lo que la burguesía construye, es construido para ser destruido (...) para poder ser reciclado o reemplazado a la semana siguiente, para que todo el proceso recomience una y otra vez, es de esperar que para siempre, en formas cada vez más rentables” (Berman 1991:94).

El orden capitalista no ha de entenderse como un sistema económico separado de la vida social. El orden capitalista en tanto lógica de vinculación con el mundo, ha producido lo que podría llamarse una economización del mundo de la vida, en la que todo constituye una mercancía con la que pueden realizarse transacciones, incluso, con el conocimiento mismo, el tiempo, la información. Esto se debe en parte al innegable hecho de ser el dinero el sistema universal comercial que remplazaría paulatinamente otros tipos de economías, y en la medida en que constituye un sistema simbólico, como propone A. Giddens.

Esta economización del mundo de la vida, puede también ser entendida en términos de racionalización, como lo propuso Weber (cfr. Giddens 1994). El sistema productivo exige a las sociedades y los actores organizarse minuciosamente en torno al ritmo que marca lo económico. Esta racionalización no se refiere exactamente al uso de un conocimiento científico, sino a la sincronización de las actividades de los individuos en función de las exigencias de lo económico, que determinan sus condiciones sociales de existencia. Como veremos, en estos términos la racionalización de la vida cotidiana es increíblemente violenta para la mayoría de las personas, en tanto impone un ritmo ajeno a las lógicas particulares de relación de cada contexto, pero sobre todo, porque resulta casi imposible satisfacer las necesidades básicas de las personas sin responder a su ritmo, pero también en tanto la exigencia de consumo ya ha sido apropiada a pesar de la crítica y lo inequitativo que resulta, convirtiéndose en necesidad.

Es en estos términos que podemos entender una resistencia a la modernidad, o lo que es lo mismo, considerar que la modernidad se quedó encerrada en un “aula” mientras el mundo de la vida continúa. El ideal de que la suma de los progresos individuales conllevará al progreso social, ha sido duramente criticado, pues además de que es correspondiente con la división tajante individuo-sociedad que propone Elias, ha generado efectos casi contrarios.

“El ideal humanista del autodesarrollo surge de la incipiente realidad del desarrollo económico burgués (...) [el capitalismo] de hecho alberga fuerzas, autodesarrollo para todos; pero las personas únicamente se pueden desarrollar de modos restringidos y distorsionados. Esos rasgos, impulsos y talentos que puede utilizar el mercado son precipitados (a menudo prematuramente) al desarrollo y desesperadamente estrujados hasta que ya no queda nada; todo lo demás dentro de nosotros, todo lo no comerciable, es

draconianamente reprimido, o se marchita por falta de uso, o nunca jamás tiene la oportunidad de salir a la luz” (Berman1991:91).

El particular modo en que se entretajan estos factores, produce una especial sensación de movimiento que se percibe en el acelerado ritmo de los cambios que se han producido a lo largo de los últimos siglos, pero particularmente a finales del siglo XX. Marshall Berman y Octavio Paz consideran que es la particular concepción del tiempo gestado en la modernidad, su misma estructura. Es una sociedad que está en perpetuo devenir, una sociedad que corre afanosamente tras el futuro.

El tiempo es, pues, el marco que le da consistencia al intrincado rompecabezas de la modernidad.

1.2. El tiempo social moderno

Octavio Paz opone radicalmente el tiempo moderno al tiempo de los antiguos. El pasado y el futuro tienen diferentes connotaciones. Mientras que para los antiguos el arquetipo temporal con respecto al tiempo presente era el pasado inmemorial, inmutable, un origen del origen, para los modernos, es el futuro: para los antiguos el ahora repite el ayer, para los modernos es su negación. (Paz 1974:22). Ese pasado tiene un doble carácter:

“Es un tiempo inmutable, impermeable a los cambios; no es lo que pasó una vez, sino que está pasando siempre: es un presente. De una u otra manera, el pasado arquetípico escapa al accidente y a la contingencia; aunque es tiempo, es asimismo la negación del tiempo: disuelve las contradicciones entre lo que pasó ayer y lo que pasa ahora, suprime las diferencias y hace triunfar la regularidad e identidad. Insensible al cambio, es por excelencia la norma: las cosas deben pasar tal como pasaron en un pasado inmemorial” (Paz 1974:28).

Pero para el pensamiento moderno, pasado y futuro responden a una concepción lineal y evolutiva del tiempo. A diferencia de la concepción de “eternidad”, de lo que no cambia, “para los modernos la perfección no puede estar en otra parte, si está en alguna, que en el futuro” (Ibíd, p.20). La medida de todas las cosas en la modernidad, es un futuro que sólo puede advenir si se supera lo anterior. El pasado deviene futuro, en tanto el tiempo “moderno” está organizado en etapas sucesivas [—pasado, presente y futuro—]. En este esquema el pasado adquiere un nuevo sentido pues no hay una repetición cíclica de lo que fue, sino una necesidad de transformación de aquello que en realidad ya ha pasado (sucedido).

La ruptura radical con el pasado que proponían los asiduos defensores del pensamiento moderno de mediados del siglo XIX, instala el lugar del hombre en el futuro. Y a aquel sólo se accederá a condición de la superación, es decir, del cambio.

“La fascinación que los clásicos del mundo antiguo ejercían sobre el espíritu de tiempos posteriores se disolvió por primera vez con los ideales de la ilustración francesa. Específicamente, la idea de ser “moderno” por volver la vista a los antiguos cambió con la fe, inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito del conocimiento y en el avance infinito hacia mejoras sociales y morales. A raíz de este cambio se configuró una nueva forma de conciencia moderna. El moderno romántico intentaba oponerse a los antiguos ideales clacisistas; buscaba una época histórica y la encontraba en la Edad Media idealizada. Sin embargo, de esta nueva época ideal, establecida a principios del siglo XIX, surgió de este espíritu romántico aquella conciencia radicalizada de modernidad que se liberó de todos los vínculos históricos específicos. Este último modernismo simplemente establece una oposición abstracta entre la tradición y el presente; y nosotros somos, de algún modo, todavía contemporáneos de aquel tipo de modernidad estética que apareció por primera vez a mediados del siglo XIX. Desde entonces, el rasgo distintivo de las obras que cuentan como modernas es lo nuevo.” (Habermas 1991:18. El subrayado es mío).

Si bien es cierto que la novedad y el cambio han existido desde que el hombre es hombre, y en ese sentido siempre ha existido lo “moderno”, la diferencia radica en que en la modernidad, lo moderno se vuelve discurso que sustenta la práctica, un discurso en el que la noción de cambio se convierte en el motivo y motor fundamental y no algo esporádico, como lo expresa Habermas. La esencia de la modernidad tanto para él como para Paz o Berman, es el deseo de cambio, y es ese intento constante transformador “renovador”, lo que le imprime un sello de celeridad a la vida moderna.

Es así como podemos decir que la modernidad es conciencia de cambio deseado y controlado, o en términos habermasianos, es esencialmente una conciencia transformadora del tiempo, en tanto el fundamento de la existencia humana y de la humanidad radica en una permanente búsqueda que permita al hombre liberarse, como se ha dicho, de la opresión (divina o humana) e instalarse como su propio “dios”. Este carácter de búsqueda supone un camino que está “por delante”, en el sentido que se dirige hacia el encuentro de algo “nuevo”, antes no representado, no dado por supuesto y que por tanto, no se encuentra en el pasado.

“Con contenido variable, el término “moderno” expresa una y otra vez la conciencia de una época que se pone en relación con el pasado de la antigüedad para verse a sí misma como el resultado de una transición de lo viejo a lo nuevo” (Habermas 1991:17).

En esa relación que busca anticipar el futuro, el presente parece diluirse. Pero el tiempo presente no es igual la instantaneidad. En la línea del tiempo que se asemeja a una recta, cada instante es un punto, que

seguido uno tras de otro la constituyen. El instante es ahí mismo, muere en el momento en que nace, al cambiar deja de ser instante, cambia antes o después, pero no puede moverse al tiempo que no moverse.

Trasladarse de un instante a otro constituye un primer movimiento, el del progreso; mientras que poner en relación instantes no consecutivos o simultáneos de distintas rectas, un segundo, el de la historia. El presente sólo puede conformarse al captar un conjunto de puntos simultáneamente. Pero ese presente no es ya un instante inmóvil. El dinamismo de la modernidad proviene de moverse muy rápidamente de un instante a otro, al punto que el movimiento sea casi imperceptible por su aceleración. Por eso el presente se presenta estático, en tanto es un continuo movimiento, es decir un constante cambio. Así, los tres tiempos lineales se diluyen y lo único que queda es presente, que en tanto es sucesión imperceptible de cambios, parece volátil.

“La época moderna es la aceleración del tiempo histórico. No digo, naturalmente, que hoy pasen más rápidamente los años y los días, sino que pasan más cosas en ellos. Pasan más cosas y todas pasan casi al mismo tiempo, no una detrás de otra, sino simultáneamente. Aceleración es fusión: todos los tiempos y todos los espacios confluyen en un aquí y un ahora” (Paz 1974:23).

Lo que parece estático, que por fin toma forma y es contemplable se convierte en anhelo, un anhelo de un presente que vuelva a ser instante, quizá porque recrea el tiempo “perfecto”, la eternidad: “El nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo, lo efímero, la propia celebración del dinamismo, revela los anhelos de un presente puro, inmaculado y estable” (Habermas 1991:19).

A pesar de este anhelo, el presente es de cambio y éste acontece en todos los planos de la vida social y proviene de distintas fuentes y naturalezas. Pero la naturaleza del cambio radical que impone la lógica capitalista, en tanto se basa en la constante transformación, es el que tiene la mayor incidencia sobre las sociedades actuales, por cuanto la necesidad de ajustamiento a sus exigencias implican una modificación de toda la estructura social, y ésta solo se da en el presente de manera tal que parece que “todo está cambiando”. Este cambio tiene nombre propio: el progreso, que se presenta como superación de lo pasado:

“Nosotros adoramos el cambio, el motor del progreso y modelo de nuestras sociedades (...) El sol de la historia se llama futuro y el nombre del movimiento hacia el futuro es el *progreso*” (Paz 1974:23).

Para Berman, quien analiza el discurso de Marx, lo único que permanece estable en la modernidad son las formas abstractas del capitalismo; pero es la movilidad —la constante revolución de los medios de

producción— lo que hace que estas formas prevalezcan. Esta revolución de los medios de producción, implica que las relaciones y vínculos entre las personas sean igualmente cambiantes, y parafraseando la idea de Marx “todo lo nuevo se hace obsoleto antes de que pueda osificarse” asegura que en la actualidad “todas las relaciones se hacen añejas antes de osificarse”.

En su interpretación más extrema, se considera que este impulso transformador que ha acelerado el ritmo social, se ha convertido en motor de destrucción, y es en este sentido que Berman afirma que todo lo que la burguesía construye tiene como fin ser destruido. Así, el estatismo, lo que parece no cambiar al ritmo de lo económico, es considerado estancamiento:

“En este mundo, la estabilidad sólo puede significar entropía, muerte lenta, en tanto nuestro sentido del progreso y el crecimiento es nuestro único medio de saber con seguridad que estamos vivos. Decir que nuestra sociedad se está desintegrando sólo quiere decir que está viva y goza de buena salud” (Berman 1991:90).

La noción de progreso se presenta como lo contrario a lo estático, y ha sido desplazada al plano de lo moral. El deseo de progreso, desarrollo o auto-superación es bondadoso con la humanidad, significa amor propio, hay que “educar para progresar”. Pero mientras que el progreso parece referirse al tiempo futuro, la noción de tradición e historia celebran el pasado, contraponiéndose al progreso como el ideal universal; aunque para los más reacios defensores del progreso tenga forma de estatismo, la tradición es también una forma particular de relación con el futuro.

Por esto, el cambio es camaleónico: tiene la forma de progreso, desarrollo, vanguardias, avances, la innovación, civilización, (auto)superación, incluso, la tradición. Este cambio se relaciona con los dispositivos de control que describí en la primera parte y son constantemente redefinidos en un proceso entre la institución, la sociedad y el individuo. Pero las metáforas tradición e Historia, progreso y desarrollo, constituyen la expresión radical de este arquetipo temporal, y no existen de manera independiente sino a condición de las otras, es decir, son de orden relacional. Aunque aparentemente cada una de ellas se correlacione con cada uno de los “estadios” del tiempo, su eficacia descansa en que logran vincularlos de forma atemporal en un todo, en una relación causal que intenta mostrar lo estático y el movimiento, es decir, un perpetuo devenir. Así lo expresa Octavio Paz:

“Precisamente una de las funciones del arquetipo temporal es ofrecer una solución transhistórica a esas contradicciones y así preservar a la sociedad del cambio y de la muerte. Por eso cada idea del tiempo es una metáfora hecha, no por un poeta, sino por un pueblo entero. *Tránsito de la metáfora al concepto*, todas las grandes imágenes colectivas del tiempo se convierten en materia de especulación de filósofos y teólogos. Y

todas ellas, al pasar por el cedazo de la crítica, tienden a aparecer como versiones más o menos acusadas de ese principio lógico que llamamos identidad: supresión de las contradicciones, ya sea por la neutralización de los términos opuestos o por anulación de uno de ellos” (Paz 1974:47).

De ahí la trascendencia de la concepción moderna del tiempo. Este no es un tiempo abstracto ni exclusivamente simbólico, no opera “por encima” de las vidas sociales, sino que es una concepción eficaz. Es un tiempo que ya no deviene de un estado natural del mundo ni de la voluntad divina, sino de la voluntad humana, que intenta organizar el mundo en la búsqueda de futuro y de capital. El tránsito de la metáfora al concepto radica en el hecho de que las sociedades humanas han sido caracterizadas en torno a nociones temporales, y esto se traduce en consecuencias de facto para la humanidad.

1.2.1. De la metáfora al concepto: la estructura social moderna

Sólo es posible hablar de estadios (sociales o personales) “atrasados” o “desarrollados”, en la medida en que la concepción evolucionista del tiempo y de la historia se transformó en una estructura social. Las nociones temporales pasado, presente y futuro, se sustantivaron en nociones valorativas a partir de las cuales es posible reconocer o distinguir una sociedad. Aún más, las nociones de tiempo y espacio se han revinculado de manera tal, que se han convertido en coordenadas que permiten identificar el lugar de un determinado “objeto” en esa estructura social.

Toda una serie de categorías de orden espacial y temporal derivaron en una imagen de mundo que opera en las sociedades, que parece “natural”. Así, de manera semejante a las personas, las sociedades tienen una “edad”: están más o menos atrasadas; se encuentran en una región específica del planeta ubicada en relación con otras: del centro o de la periferia; están más o menos desarrolladas (tienen mayor o menor capital). El modo en que cada sociedad, grupo o persona vincule el tiempo social con el espacio en que se desenvuelve, le da un carácter y un valor específicos (en ambos sentidos, moral y económico), que proviene de la comparación con un modelo ideal, en este caso el del progreso.

Esta estructura constituye un sistema de clasificación que estructura juicios de valor sobre las prácticas y discursos de los otros, que como coordenadas hacen posible ubicarse y ser ubicado. Su apropiación es posible, en tanto el sujeto ha asistido a un proceso de desanclaje de la relación primaria entre el tiempo y el espacio agenciado desde lo institucional (cfr. Giddens 1994-1995), que le impone un lugar en esta

macroestructura temporal, modificando la concepción del sí mismo (self) al tiempo que la de los Otros⁴. Pero también hace posible que se pase de la imposición a la búsqueda de un lugar propio, pues este desanclaje tiene múltiples posibilidades de recombinação; inaugura otras formas de relación con el tiempo y con ello, estrategias para responder a ese gran tiempo institucional que busca el progreso, incluso negándolo, en un ejercicio político. El “mundo de la vida” posee múltiples temporalidades y discontinuidades, que escapan del intento de racionalización.

Cada sociedad genera sus propios ritmos de cambio. El choque entre modernización y modernismo puede comprenderse como el encuentro de numerosos tiempos particulares con el tiempo institucional, que intentan ajustarse el uno al otro sin llegar a lograrlo completamente. Toda una corriente de pensamiento social (particularmente del siglo XX) entró en confrontación con esta “hegemonía espaciotemporal”, pues se ha considerado que hablar en un plano global cierra todos los planos particulares, negando las diferencias y generando exclusión, inequidad, marginalidad, miseria, etc. Las oposiciones que han surgido en contra de los modelos de los países altamente industrializados y ricos, se puede entender como un intento de reivindicación de los tiempos sociales propios. Pero el asunto es aun más complejo, puesto que incluso en cada sociedad supuestamente no “hegemónica”, se encuentran numerosos destiempos. De ahí que para García Canclini la modernidad sea:

“(…) el modo en que las élites se hacen cargo de la intersección de temporalidades históricas, y tratan de elaborar con ella un proyecto global” (García Canclini 1990:71).

Pero ahora veamos más de cerca cómo se da el proceso de separación y revinculación del tiempo y el espacio, que sustenta esta estructura social.

⁴ Para Giddens, el dinamismo es la estructura de la modernidad tardía, pero no pone énfasis en las categorías específicas tiempo-espacio, sino en la relación entre ambas y lo institucional. Giddens no discute el fenómeno en sí, en cambio discute las condiciones en que este se presenta, es decir, factores concretos que lo hacen aparecer y la forma en que los sujetos la aprehenden. Si bien quienes discuten el asunto de la modernidad o lo moderno tienen distintos estilos narrativos, considero que se articulan en ciertas nociones. Una de ellas es la relación tiempo espacio y el dinamismo que derivan, utilizando diferentes nociones.

1.2.2. La separación del tiempo y el espacio

1.2.2.1. El tiempo

A. Giddens analiza la desvinculación primaria entre tiempo y espacio para poder explicar el origen de la celeridad de la vida moderna. Para él, en épocas anteriores las relaciones sociales se caracterizaban por tanto el cuando de un acontecimiento estaba estrechamente vinculado al espacio (donde) en que se sucedía; es decir, la mayoría de los encuentros y sucesos sociales requerían de la presencia física de los implicados. El espacio vital de la mayoría de las personas estaba claramente delimitado y en éste, las relaciones sociales que se establecían. Este espacio vital era en realidad un territorio específico, dentro del cual planeaban sus actividades, las distancias que recorrían transcurrían en un espacio relativamente pequeño. La vida cotidiana estaba organizada en un tiempo particular, y su medición obedecía a la observación y conocimiento de distintos fenómenos de la naturaleza (el sol, los ojos de los gatos).

Si bien las sociedades habían creado diferentes métodos para medir el tiempo, ninguno como el reloj mecánico constituía un método tan exacto que permitiera medir el tiempo en unidades homogéneas, exactas y universales; pero ante todo, aquellos sistemas no obedecían a un intento racional científico y técnico propio de los siglos de transición hacia edad moderna. La aparición del reloj se ubica en el siglo XIII, perfeccionándose cada vez más. Para el siglo XVIII, edad dorada de la razón y por ende de grandes desarrollos técnicos, el reloj de cuerda se había convertido ya un “dispositivo” de bolsillo.

Según Giddens “el reloj expresó una dimensión uniforme del tiempo “vacío” cuantificándolo de tal manera que permitió la precisa designación de zonas del día (v.g.: la jornada laboral)” (Giddens 1994:29), y con ello se convirtió en un mecanismo muy eficaz capaz de organizar racionalmente la vida cotidiana (correlación función tiempo: productividad) en función del tiempo que marcaba, permitiendo un mayor control sobre los sujetos.

Así, la unificación de las concepciones del tiempo a través de la generalización de los sistemas de medición, en este caso el reloj, permitió insertar a los sujetos en una temporalidad global, respondiendo a ésta sin importar las condiciones particulares. El tiempo que marca el reloj se convierte entonces en el regente de las relaciones comerciales, institucionales y laborales, y lo que queda por fuera de estas debe entonces ajustarse de una u otra forma a su ritmo. La exactitud, la puntualidad, de nuevo, nociones

temporales, se trasladaron al plano de lo normativo y lo moral, atribuyéndosele a un adecuado uso del tiempo del reloj, factor de “éxito”. No importa lo que hagamos, el tiempo sigue “corriendo”, paradoja: el reloj sigue marcando un tiempo “eterno”. Se convierte en mercancía en tanto se gasta o se ahorra; el tiempo se administra, el tiempo no alcanza, el tiempo “es oro”.

1.2.2.2. El espacio.

Pero a la par que se unificaban las medidas del tiempo, sucedía algo semejante con la medición del espacio. La configuración de un único mapa de la tierra, pone el espacio en directa relación con el tiempo homogéneo (los husos horarios), en un proceso de “regionalización” tanto para la vida cotidiana, como para las zonas del mundo, caracterizado por la cuantificación exacta de la relación tiempo-espacio. Este mapa global constituyó un nuevo marco de referencia para la ubicación. A través de la escala se logró una representación uniforme del mundo. Pero más allá de esto, se estableció una relación particular de lo global-local en una macroestructura social, pues este mapa moderno se compone de regiones generales ocupadas por naciones.

La importancia de aquello radica en que el sujeto una vez conoce el mapa de la tierra (que es fruto de un proceso de medición “objetivo y riguroso”), acude simultáneamente a una doble revinculación con lo global y con lo local. Si antes un sujeto había nacido en una vereda y se sabía nativo de ella, hoy se sabe nativo del mundo, viviendo en un lugar del mismo, la vereda. Por obvia que parezca la anotación, esto implicó una nueva conciencia social, pero sobre todo política. Si bien la mayoría de las relaciones trascendentales de la vida de los sujetos se encuentran estrechamente vinculadas a una territorialidad y a una presencialidad, sus encuentros pueden ya realizarse sin la presencialidad de los otros actores con los que se relaciona, en un plano que sale de lo estrictamente local. Y esto fundamentalmente por la consolidación tecnológica, que permitió la invención de máquinas que hacen posibles encuentros lejanos en el tiempo y la distancia⁵.

5 Marc Augé dice al respecto: “Hoy el planeta se ha encogido, se ha estrechado. La información y las imágenes circulan rápidamente y, por eso mismo la dimensión mítica de los demás se borra. Los otros ya no son diferentes o, más exactamente, la alteridad continúa existiendo, sólo que los prestigios del exotismo se han desvanecido. En un sentido inverso, el indígena más alejado, de la aldea más perdida del continente más lejano, tiene por lo menos la idea de que pertenece a un mundo más vasto. La relación con el otro se establece en la proximidad, real o imaginaria. Y el otro, sin los prestigios del exotismo, es sencillamente el extranjero, a menudo temido, menos porque es diferente que porque está demasiado cerca de uno” (Augé 1995: 25).

Es decir que paulatinamente el marco de referencia se amplía y con ello las posibles relaciones que pueden establecerse con el que llamamos el Otro. Al respecto Giddens nos dice:

“Los mecanismos de desvinculación dependen de dos condiciones: el vaciamiento del contenido tradicional o consuetudinario de los contextos locales de acción, y la reorganización de las relaciones sociales a través de amplias franjas espaciotemporales” (Giddens 1997:110).

1.2.2.3. La tecnología: recombinando el tiempo y el espacio en una nueva realidad

Si bien el desarrollo tecnológico se concentra en las ciudades modernas, ha permeado de distintas formas todas las sociedades. A través de distintos mecanismos, busca esencialmente acortar cada vez más esas largas distancias, hacerlo todo más rápido, de tal manera que el reloj marque menos unidades, y de esta forma se hagan, como dice Paz, muchas más cosas en mucho menos tiempo mediante la optimización de los recursos. La tarea de la tecnología es volver “real” eso que antes sólo podía ser posible en un tiempo futuro, es decir, realizarlo en el presente: “el futuro ha llegado”. Un ejemplo claro ha sido el desarrollo de los motores, que permiten recorrer distancias más largas en tiempos más cortos.

Se pone entonces de relieve ese anhelo de presente en la anticipación de futuro, mediante el cálculo de probabilidades que disminuyan las posibilidades de error a las que se somete la humanidad en cada encuentro (aunque desde luego este ideal de eliminación de la contingencia es imposible a pesar de las hiperavanzadas o hiperreales tecnologías existentes, y desde luego que no necesariamente tienen ni pueden ser utilizadas por todas las personas del mundo).

Para ponerlo en claro, tomemos un ejemplo sencillo: el uso del telégrafo o del teléfono. Con ellos es posible que las personas puedan comunicarse a través de largas distancias espaciotemporales sin necesidad de una presencia física. En la modernidad tardía, con la implementación de medios virtuales, puede alguien enterarse de acontecimientos simultáneos sucedidos en lugares físicamente distantes. Ahora bien, supongamos que el uso del teléfono no se encuentra en muchas pequeñas comunidades, y que la vida de los actores no se restringe a la comunicación o encuentro con los conocidos, sino que se organiza en torno a la circulación de informaciones. Este proceso desde luego inherente a la humanidad

en todos los tiempos, se acelera gracias a las invenciones tecnológicas. Dado que la información no se restringe a lo noticioso, es decir a lo que sucede “realmente” en el mundo sino que se amplía a cualquier tipo de idea que quiera transmitirse, la radio pero de manera más importante la televisión pone en contacto culturas muy alejadas, en ambos sentidos, es decir, en cuanto ubicación geográfica pero también en cuanto a diferencia de prácticas y discursos (tiempos sociales), que hacen posible “interactuar” con lo desconocido o lo improbablemente conocible (como se ha conocido, aún las familias de menos recursos, tienen un televisor, y si no, al menos los vecinos o incluso las distintos establecimientos comerciales e institucionales como bancos, centros médicos, oficinas de atención, entre otros los poseen)⁶.

Ahora bien, este conocimiento y contacto “virtual” abre un abanico igualmente “virtual” de posibilidades de vida, que en tanto ofrece al espectador otras imágenes de mundo se le aplica toda una estructura de juicios de valor, al tiempo que lo puede confrontar con su propia imagen de mundo.

“La multitud de aspiraciones y oportunidades diferenciadas e individuales que se representan en estas sociedades se corresponde con la multitud de posibilidades de quedarse atascado que se dan en ellas” (Elias 1990:153).

Este tiempo ficticio que recrea la televisión tiene pues enorme incidencia sobre las actuales sociedades. Lo mismo podría pensarse de la radio, con la diferencia de que esta deja abierta la imaginación de las personas para crear sus propias representaciones. La imagen que transmite el televisor parece configurar pensamiento en torno a la forma de lo que se ve, incluso más de lo que se dice. La fotografía, el cine y más tardíamente el video, parecerían poder diluir la estructura del tiempo, en tanto pueden poner en estático un movimiento y perpetuarlo haciéndolo siempre un presente, o un cambio incesante. Ambos pueden recrear imágenes propias, no reales de mundo, o crear otras realidades. Muchas de ellas se repiten y permiten una aproximación a esos mundos, creando imaginarios acerca de Otros, pero también permiten cuestionarse sobre sí mismo y su comunidad. A partir de ello, se ha configurado un

⁶ Para el caso colombiano, Jesús Martín Barbero y Germán Rey, han estudiado la incidencia de los medios en este sentido, y con respecto a la radio nos dice: “Con un desarrollo tecnológico vertiginoso la radio colombiana experimentó en géneros que fueron poco a poco conformando una creación propia (...) rompieron con las barreras temporales que imponía el texto escrito y empezaron a configurar una sensación muy viva de los acontecimientos...” y más adelante aseguran “Con una conocida capacidad de reacción la radio también conectó al país con el mundo haciéndolo en efecto más pequeño, tornando cosmopolita una sociedad que fue parroquial por décadas...” (Barbero y Rey 1997:15). Evidentemente la radio y la TV, son parte de una serie de transformaciones sociales colombianas que permitieron que estos medios se convirtieran de uso masivo, aunque en diferentes intensidades.

conjunto mediante el cual es posible hacer reconocimientos visuales de épocas, culturas, espacios. La televisión, que es hoy por hoy uno de los medios más utilizados, como lo describe maravillosamente Octavio Paz, tiene la capacidad de poner a un mismo tiempo una imagen precolombina junto a una nave espacial “del futuro”. Así, la televisión configura campos estéticos de consumo y muestra lo nuevo, lo que no se posee, y todo “en un segundo y sin moverse de su casa”⁷.

Pero existen otras formas de revinculación de estas espacio-temporalidades no “mediáticas”, como el consumo y el mismo comercio. Antes de que los medios de comunicación electrónicos fueran desarrollados, el comercio movilizaba mucho más que productos. Los sabores, olores, texturas, colores, hablaban ya de otras gentes, de otras tierras, de otras manos, de otros modos de vivir. Como se ha dicho, Colón encontró América buscando nuevos sabores. Ciertamente o no, la expansión de la economía exportadora global hace posible el consumo de lo más lejano o exótico. Pero incluso, el mismo comercio regional una vez entró en la línea del progreso, fue dinamizado gracias a la adecuación de vías y medios de transporte que han facilitado y acelerado el comercio de los productos principalmente agrícolas, cuyo mayor punto de acopio son las ciudades. Sin embargo estas “cualidades” del transporte son también relativas pues dependen de muchos factores, el más importante, el acceso a los mismos.

En algunos casos, específicamente en áreas rurales, el uso de los medios de transporte animal coexisten con los motorizados. En menor proporción, los primeros han sido reemplazados por los segundos, pero en términos generales su implementación logró ampliar el radio de comercio debido a la mayor velocidad de desplazamiento generada por la construcción de obras de ingeniería vial apropiadas para el transporte motorizado, y correlativamente se ha ampliado la cantidad y variedad de productos comercializados. Progresivamente, las naciones han dirigido muchos de sus esfuerzos para adecuar infraestructura que permita darle salida a los productos del campo, siendo favorecidas aquellas zonas más cercanas a las ciudades capitales. Con ello se ha generado una gran movilidad de los habitantes

⁷ De manera semejante a la radio, Barbero y Rey afirman con respecto a la influencia de la televisión en Colombia, es decir la influencia de los medios en una sociedad de la tradición, lo siguiente: “Un efecto secularizante y moderno derivado de la acción de los medios —a pesar de sus distorsiones— fue el que permitió que un número cada vez mayor de colombianos se acercaran a los problemas del país, conocieran las transformaciones que se estaban produciendo en el mundo, descentraran sus visiones endogámicas, aumentaran sus posibilidades de referencias y empezaran a observar otras perspectivas de análisis e interpretación de sus realidades. El impacto que tienen los medios y el periodismo sobre una sociedad tradicional, relativamente cohesionada y con diferencias sociales marcadas, es indudablemente decisivo: introduce la duda y el escepticismo en donde antes había convencimientos obligados o formales, fomenta la comparación con otros modos de pensar y de vivir que desestabilizan los antiguos, permite un acercamiento menos sacralizado al poder, propone temas diferentes que socavan los que se habían entronizado casi como inmutables” (Barbero y Rey 1997:20. Subrayado mío).

rurales hacia las ciudades, ya sea que se visite esporádicamente con fines mercantiles en principio, o porque se trasladen a vivir allí. El factor violencia o la pobreza, han causado quizás en mayor medida tales desplazamientos. Pero quienes hoy por hoy viven en áreas rurales, mantienen contacto con las ciudades en gran medida por el factor económico.

Pero de nuevo aquí, el comercio vehicula mucho más que productos. La necesidad de visitar los centros de acopio con mayor frecuencia, produce un intercambio mucho más amplio en todos los sentidos.

Particulares o comunidades enteras han sido quienes han buscado el acceso a tales tecnologías, en tanto la competencia lo exige, y se deben buscar los medios que permitan no quedar completamente aislado de la dinámica económica y social. Pero las instituciones de las naciones también han hecho posible en gran medida la generalización y en algunos casos el uso masivo de las mismas, no porque las provean sino porque sus mismas políticas de progreso han creado la necesidad de estar a la altura de la competencia. Desde luego este acceso es diferencial y produce grandes desigualdades sociales. Pero son estas las principales responsables de las múltiples revinculaciones del tiempo y el espacio, al ser los primeros interesados en la modernización de sus sociedades.

1.2.3. Las sociedades de la tradición

Las zonas primordiales de intervención en los países latinoamericanos, las constituyen aquellas que se presentan como fundamentales para el desarrollo de los países, aquellas que se alejan del modelo de civilización o están o son menos tecnificadas como las áreas rurales, las comunidades indígenas, los cinturones de miseria, que en nuestro país no constituyen la minoría de la población. Para lograr esta intervención, se ha intentado generar conocimiento en el que cada vez intervienen más los actores locales. Una de las herramientas primordiales para tal fin lo constituye la reconstrucción de la “historia” de las mismas, en relación con dinámicas más generales.

A partir de ello, así como de las imágenes que a través del tiempo se han construido, se ha caracterizado a estas comunidades o sociedades como tradicionales. Una elaboración teórica nos habla de estas sociedades como sociedades de la tradición (Giddens 1997).

Tenemos entonces dos tipos elementos constitutivos y vinculados de manera estructural, del orden social moderno: a) el conocimiento y la reflexividad, y b) la historia y la tradición. El primero da lugar a lo que Giddens denomina conocimiento de carácter reflexivo (cfr. Giddens 1994), en tanto cada “dato” es puesto una y otra vez en revisión. Conocimiento que ha sido construido en gran medida por las ciencias humanas o sociales, que visibilizan a estas comunidades ante el resto del mundo, con muy diversas consecuencias y desde muy variadas perspectivas. Con respecto al segundo grupo, se entiende que el pasado de estas sociedades está constituido por prácticas y discursos que persisten en aquellas, y se denomina tradición. Pero sólo es posible saber que han subsistido en tanto un ejercicio historiográfico puede sustentarlo.

Entonces, a la tradición y la historia le son transversales el conocimiento y la reflexividad. Las instituciones sean de carácter estatal o de carácter académico —pero ambas de orden político—, apropian de manera diferente estos elementos, que están estructuralmente relacionados, aún mediante la oposición. A continuación se esbozarán cada uno de ellos.

1.3. Historia y Tradición

1.3.1. La Narratividad Histórica

En principio se puede considerar la Historia en tanto disciplina de estudio en el campo de las ciencias sociales con un objeto definido —el pasado—, como algo diferente de lo histórico. Las dos categorías implican dos órdenes de la memoria diferenciados. La Historia debe entenderse desde el lenguaje pues constituye una narratividad constituida por la suma de presentes puestos en un continuo hilo narrativo, casi un estilo literario. La Historia en tanto escritura, le atribuye cierto valor específico al pasado, donde la memoria toma forma e informa. Sincroniza el tiempo y el espacio bajo un parámetro lineal. El pasado allí o lo pasado toma diferentes connotaciones. Las más extremas pueden ser: lo decadente (“ni un paso atrás”) o lo heroico (“todo tiempo pasado fue mejor”).

Si bien busca la relación estrecha entre tiempo y espacio (historia y geografía), puede abstraerlos y colocarlos es una temporalidad “totalitaria”. Este nivel de la Historia es agenciado desde lo académico

en tanto implica un distanciamiento temporal del objeto y el sujeto que supone el cientificismo, colocándolo en otro plano desde el cual se analiza, para luego plasmarlo en la escritura. Al extraer el suceso del contexto, la Historia presenta en un primer momento un pasado inactivo, que al volverse un discurso ordenado (historiografía) opera con nueva vida, puesto que éste comienza a circular de múltiples formas en el mundo social.

La narrativa histórica (historiografía), muestra un mundo en perpetuo devenir, y a las sociedades o personas en un recorrido que comienza en un momento fundante o génesis y que terminará en un fin deseado, a través de progresivas etapas: “La historia es una degradación del tiempo original, un lento pero inexorable proceso de decadencia que culmina con la muerte” (Paz 1974:29). Así, la Historia constituye un orden de la memoria que pone en relación causal pasado, presente y futuro en una forma cada vez más crítica, configurando una imagen instantánea del pasado. Desde luego que el carácter de la Historia no ha permanecido inmutable; sus intenciones política así como el uso de otros medios distintos a la escritura para plasmarlo y de distintas fuentes para conocerlo, buscan una mayor veracidad de aquello que se dice, de tal manera que constituyan sus “pruebas”. Podemos decir que es entonces un pasado activo en un presente discursivo.

Ahora bien, lo histórico sobrepasa a la Historia, en la medida en que supera o no se restringe al dato de lo que sucedió. Lo histórico se refiere tanto a lo “recordable” como a aquello que ha sido, o ha tendido a ser. Es decir, no se restringe al suceso sino que se refiere primordialmente a las relaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con el mundo que habitan y tienen representado. Es en este sentido en que podemos hablar de la tradición: ésta es lo histórico o lo que ha tendido a ser. Sobre ella existen dos salidas posibles: superarla que quiere decir eliminarla; o bien mantenerla, que en muchos casos quiere decir supervivencia.

Entonces podemos decir que la historia y la tradición constituyen modos específicos de relación con el pasado. Pero, como hemos expuesto en el apartado El tiempo social moderno, estos se corresponden con una forma específica de aprehender el futuro. Sin embargo.

“No existe ninguna conexión necesaria entre la repetición y la cohesión social, y el carácter repetitivo de la tradición es algo que ha de explicarse, no de asumirse sin más. La repetición significa tiempo —algunos dirían que *es* tiempo— y la tradición está de alguna manera relacionada con el control del tiempo. La

tradición, podría decirse, es una orientación hacia el pasado, de tal modo que el pasado tiene una poderosa influencia o, por expresarlo de forma más precisa, se le otorga una poderosa influencia sobre el presente. Sin embargo, está claro, al menos en cierto sentido, que la tradición también se refiere al futuro, puesto que las prácticas establecidas se utilizan como modo de organizar el tiempo futuro. El futuro se configura sin la necesidad de delimitarlo como un territorio separado. La repetición, de un modo que es necesario examinar, trata de hacer regresar el futuro al pasado, al tiempo que también recurre al pasado para reconstruir el futuro” (Giddens 1997:83).

De esta forma, la Historia aparece como conocimiento que busca el cambio, la no repetición (quien no conoce la historia está condenado a repetirla) y la tradición, como lo que perdura a pesar de las corrientes transformadoras que atraviesan las sociedades. No obstante ambas suponen un futuro, y aunque en imagen oponen el pasado al presente, diluyen como dice Paz, su oposición. Esta imagen de negación o afirmación del pasado es justamente lo que le da a la tradición su carácter moderno. Existe tradición, una vez más, en la medida en que se sabe que algo es susceptible de ser cambiado. Que cambie o no es otro asunto no menos importante, pero lo esencial radica en la naturaleza del cambio mismo.

La memoria (reorganización del pasado en relación con el presente) como aquello que constituye la “materia prima” para la historia, ya sea sustentada en lo oral, lo escrito o lo gráfico, supera el orden de lo real a pesar de que el peso de aquella recaiga en el hecho de que se enuncie algo que realmente ha sucedido. Aquello que llamamos la historia es una reordenación arbitraria de elementos bajo diferentes lógicas e hilos narrativos y su eficacia simbólica descansa en la forma en que circula socialmente. Para Halbwachs “el pasado no es preservado, sino continuamente reconstruido sobre la base del presente” (Giddens 1997:84). Así pues, la categoría historia es una superposición de historias personales y colectivas, así como de las reappropriaciones de las elaboraciones teóricas que sobre aquellas realizan los expertos y que han sido configuradas desde un determinado acontecer social.

Considero que la idea de una conciencia histórica sintetiza lo anteriormente expuesto. Vincula la noción del saber experto de la disciplina de la Historia formal, con aquello que ésta posiblemente haya filtrado y las interpretaciones que las personas tienen de su propia vida, de la sociedad y de ese nivel de la historia formal que conocen por diferentes medios. También en este sentido, hablar de conciencia histórica implica reconocer que el pasado se halla vivo en el presente, y aún más, en el futuro; que es una construcción socialmente elaborada, aun cuando circule en diferentes maneras o “versiones”.

1.3.2. Identidad e historia

Ahora bien, todo saber histórico implica una intención —aunque no necesariamente explícita— dependiendo de las condiciones en que éste se construya. En especial la noción de identidad deriva de este saber y en la medida en que éste se presente como fundamental para las personas y comunidades, lo histórico se convierte incluso en estrategia política⁸. El conocimiento del pasado es fundamental incluso en un sentido práctico pues según J. Rappaport “es un componente fundamental en las disputas por la tierra, los acuerdos políticos y las discusiones sobre herencias” (Rappaport 2000:40).

A nivel subjetivo, la historia o historicidad de las vidas personales que se muestra como la narrativa autobiográfica, es el correlato de la concepción evolutiva de la historia, dado que en ella el hombre sabe cómo ha llegado a ser quien es, es decir, el hombre no es sino que ha sido; se trata de una vida que comienza en el momento del nacimiento y termina con la muerte, donde la eternidad “el tiempo perfecto” es cada vez menos aceptada.

A nivel social, como se ha dicho, dado que la consolidación de los estados nacionales como organizaciones modernas está cimentada en un referente (sentimiento) de identidad nacional, la historia ha constituido una de las principales estrategias para configurarla. Así, cada nación posee una historia específica que está en relación con las otras historias nacionales. Muestran el camino de la opresión o de la liberación, pero a pesar de sus variaciones implica el conocimiento generalizado de ciertos “hitos históricos” por parte de quienes habitan su territorio.

Pero para la historia nacional cada historia particular y de las minorías que habitan en un determinado territorio (nación) queda subordinada a la primera. Cada historia local se ha traducido en un icono o representación, que agrupados por afinidad de estilo se consideran expresión de la “identidad” nacional (folclor), con lo cual es posible identificar a los compatriotas y reconocer a los foráneos.

La paradoja consiste en que aunque para la “supra-identidad” nacional la diversidad sea su base, esta no es realmente reconocida en términos políticos. La historia formal es difundida a través de las

⁸ Lo político entendido siguiendo la propuesta de H. Arendt, como acción entre los hombres, en el espacio de lo público y de lo cual la pluralidad es condición.

instituciones, los medios y materializada en “símbolos patrios”, todos los cuales constituyen una iconografía nacional, con lo cual la diversidad queda restringida al nivel de la representación.

Con la intención de rastrear esta última idea, intentaré esbozar la importancia de la imagen visual en la configuración de aquello que se ha llamado tradición, para plantear cómo esta se encuentra constituida en gran medida por lo visual.

Lo que se conoce e identifica como tradición es primeramente (y de ningún modo de manera exclusiva) una imagen de la tradición, una imagen visual. El todo que constituye dicha imagen junto con las prácticas y discursos que se encuentran por fuera del pensamiento científico, como por ejemplo el uso de prácticas medicinales, rituales y discursos no racionalistas, constituyen lo que denomino la imagen de la tradición, y que es en cierto sentido, un lugar común para la mayoría de las personas. En gran medida se refieren a costumbres (repetición) y no a modos tradicionales de relación.

En las sociedades de la “periferia”, las prácticas y discursos que constituyen la esfera de lo tradicional, parecen chocar de frente con las exigencias del capitalismo y la divulgación acelerada de información a través de los medios y las instituciones, de tal manera que modernidad y tradición se presentan como antagónicas. De hecho es justamente éste el principal argumento que se esgrime para rebatir si existe o no, o si se dio alguna vez modernidad en Colombia. Sin embargo, es necesario ir más allá y considerar lo que significa la tradición para el pensamiento moderno. Octavio Paz, Habermas y Lyotard han descrito detalladamente cómo no es la modernidad algo independiente de la tradición, ni la tradición independiente de lo moderno.

1.3.3. El lugar de la tradición en la modernidad

De un modo particular después de la segunda mitad del siglo XX, tuvo lugar un proceso político de búsqueda de reconocimiento de los pueblos considerados “atrasados” en la escala de desarrollo, debido al cuestionamiento que desde distintos sectores comenzó a darse con referencia al proyecto moderno. De un lado, las primeras guerras de principios de siglo XX, habían dejado devastado gran parte del mundo occidental y comenzaban a hacerse patentes las consecuencias indeseables para la humanidad que traía el desarrollo tecnológico y el pensamiento progresista, especialmente aplicado a las tácticas de

guerra y a la economía, que generaba la desigual acumulación de la riqueza. De otro lado aunque no desligado de lo anterior, surgió una corriente de pensamiento antropológico y sociológico que comenzó a oponerse a ese modernismo radical del XIX que pretendía romper todo vínculo con el pasado y buscar a toda costa la “modernización”.

Si bien se consideraba, y aún hoy se consideran a estas sociedades —principalmente las sociedades indígenas y campesinas— como atrasadas, otro sector defendió esta diferencia temporal como original y pura. Aquellas sociedades de la “tradición” se configuraron no ya como sociedades atrasadas, sino como culturas inmersas en marcos de referencia y cosmovisiones propias e independientes. La misma antropología discutió ampliamente si poseía un carácter “neocolonizador”, dando lugar a una revisión de los paradigmas de la disciplina.

El asunto es mucho más complicado si tenemos en cuenta que en Latinoamérica no son la minoría estas comunidades aparentemente atrasadas en el tiempo y alejadas espacialmente, y la pregunta que sobreviene es ¿qué podremos pensar acerca de la tradición en relación con un supuesto pensamiento moderno? o ¿es posible pensar la modernidad en estos contextos? Es justamente la forma que adquiere la tradición lo que nos da la pista.

1.3.4. La imagen de la tradición: la memoria del sueño.

Se ha dicho que la conciencia histórica no se limita al tipo de memoria histórica formal y escrita, sino que se sustenta en otros órdenes de la memoria, y que estos constituyen conciencia de identidad que descansa en los modos persistentes de relación con el mundo, que constituyen lo que se llama tradición.

Pero la tradición también puede ser entendida como la costumbre o la repetición invariable de prácticas a lo largo del tiempo y el conjunto de elementos que se asocian a estas. En este sentido, lo tradicional se equipara a lo original o propio que logra persistir a pesar de los cambios que sufre determinada sociedad. Esta forma de la tradición queda representada en íconos distintivos agrupados por afinidad de estilo, constituyendo una imagen visual representativa de una cultura que se muestra al mundo. Dicha imagen no es solo una visualización o imagen vacía de contenido más allá del perceptible con los ojos, sino que contiene en apariencia rasgos constitutivos de la identidad, configurándose así como imagen

discursiva. En la medida en que aparecen como identidad, estos símbolos pueden ser usados estratégicamente para apoyar causas tales como el nacionalismo.

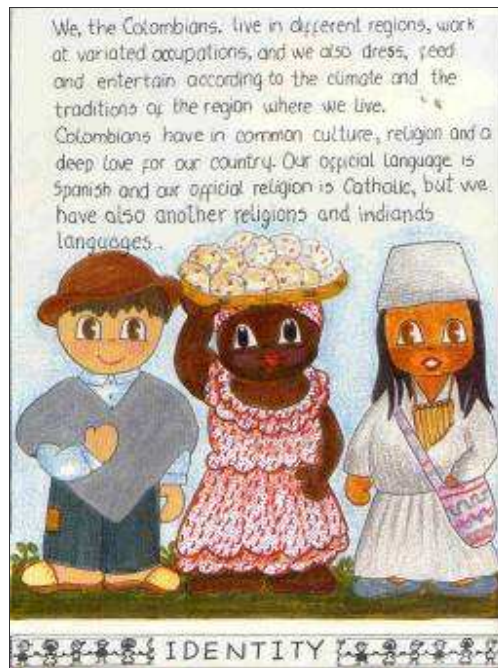


Imagen 2

Imagen tomada del libro *Wonderful Colombia*, Ministerio de Salud, ICBF, Bogotá, 1993.

Podríamos pensar que este hecho tiene relación con la idea propuesta por Norbert Elias, en el sentido de que en el cuerpo moderno la preponderancia de lo visual sobre los demás sentidos, tiene implicaciones fundamentales en la forma en la que las personas apprehenden el mundo, dando paso a una forma particular de la experiencia humana, pues es en primera instancia a través de los ojos, de la imagen visual instantánea, como alguien se hace la idea de cómo es algo. La propia etnografía, como lo ha sugerido James Clifford, se basa en la primacía de los sentidos de la vista y el oído, algo que podríamos llamar la audiovisualidad etnográfica.

La etnografía, encargada de reconocer la tradición como lo que permanece o lo que se repite, deriva gran parte de su legitimidad del hecho de que lo escrito se basa en aquello que ha sido observado. Al respecto nos dice J. Clifford:

“Otro punto de inflexión notable en la crítica antropológica, desde una perspectiva teórico-política, viene dada por el “visualismo”, por lo que podríamos llamar lo *visionario*. (...) Argumenta Ong que la visión occidental de las culturas, incluso de las literaturas, ha predominado incluso por encima de las evidencias sonoras, por ejemplo, o táctiles u olfativas; o gustativas (...) En idéntico sentido Frances Yates (1966) argumenta que, en occidente, la imaginación taxonómica se halla fuertemente impregnada de visualismo, de aprehensión de la naturaleza, constituyendo culturas como si fueran teatros de la memoria, formaciones en el espacio” (Clifford 1991:40).

Así pues, las ciencias sociales, aunque no de manera exclusiva, han dado paso a la gestación de nuevos significados y representaciones de lo social que apoyadas en una imagen visual, configuran una conciencia estética de la historia de los pueblos. Aquí lo estético se refiere a una apropiación de estas imágenes visuales o al conjunto de aquellas (asociadas a determinados estilos de vida, culturas, clases, etc.), que deriva en diferentes percepciones y prácticas éticas y políticas sobre esos Otros.

Así, la conciencia estética se convierte en modelo primario de valoración del Otro —sean campesinos, occidentales, blancos, asiáticos, indígenas, pobres, ricos— es decir, en imagen primaria que permite identificar la diferencia y se convierte en factor de reconocimiento. Las instituciones y los agentes se muestran al mundo a través de esas imágenes, logotipos, objetos identificables y recordables, fruto de un complejo proceso de configuración de su propia conciencia histórica en el que han intervenido todo tipo de fuerzas y factores.

Una vez aprehendidas las imágenes visuales, los agentes o sociedades reapropian la lógica de la imagen y se presentan al mundo a partir de esta. Pero dado que la imagen no es unívoca sino polisémica, se genera un inmenso abanico de juicios posibles. En el caso de los campesinos, por ejemplo, la imagen distintiva que se muestra es la del atuendo típico (para el campesino andino, por ejemplo, la ruana, las alpargatas o botas y el sombrero. Ver imagen); pero este es ya un atuendo “metafórico”, que bien puede significar atraso, pobreza o exaltación heroica de un pasado memorable según se mire. Evidentemente la imagen anterior, apoyada en el texto, pretende exaltar los valores nacionales así como una supuesta multiculturalidad que genera identidad y que será mostrada a niños y niñas del mundo angloparlante.

Pero estas categorías de atraso, pureza, etc, son nociones constitutivas del modelo evolucionista del desarrollo, a los que se asocian personas o culturas, como ya hemos explicado en el apartado “La estructura social moderna”. Podemos decir entonces, que la imagen sólo puede representar en tanto ya ha sido aprehendida la representación y por tanto, la imagen visual evoca. Pero esta evocación busca en

muchos casos ser modificada y dar paso a nuevos significados. Esto es, siguiendo con nuestro ejemplo, pasar de la consideración del atraso a la de la pureza o de lo genuino (como intenta hacerlo la imagen aquí exhibida); o bien, atribuir a los hechos un significado que devenga del sentido que los agentes le adjudican a sus propias vidas y culturas.

Ahora bien, en este proceso de “negociación” de significados, las “ciencias humanas” y muy especialmente la etnografía, han tenido un papel preponderante en la medida en que buscan establecer explícitamente una distancia entre las propias convicciones culturales, los lugares del sentido común y aquello que los agentes a quienes estudian, viven, perciben y piensan sobre sí mismos⁹. (Desde luego que esto no siempre se logra y terminan generándose políticas culturales de corte nacionalista o reafirmando los patrones establecidos, ciegos a la realidad nacional local y a los llamados de los involucrados, o plenamente impregnados de esencialismos radicales).

Se hacen visibles entonces los marcos de referencia de unos y otros, con el fin de salvaguardar la interpretación, en la medida de lo posible, de todo sesgo o prejuicio anterior o ajeno a los agentes mismos, o de una pretendida autoridad etnográfica sobre las culturas en cuestión¹⁰. En este intento se inscribe el análisis antropológico de la historia y todo intento de mirar los referentes apropiados para hacer una reflexión sobre la conciencia histórica. Y dentro de esta reflexión es que se puede decir que esta última está constituida por una sensibilidad hacia el otro y por un cúmulo de imágenes-discurso que la suscitan. Es así como la conciencia histórica es a la vez conciencia estética.

⁹ En general la antropología posterior a la segunda guerra mundial, ha pretendido purgarse de todo interés hegemónico mediante el ejercicio de la escritura, despojando estas metáforas de toda estigmatización. De manera que la escritura debe en últimas remitirse a una *imagen real*, semejante a aquella que el etnógrafo haya observado en el campo: “Culturas que se han prefigurado visualmente —como objetos, textos o teatros— hacen pensar en una política cultural en la que se entrecruzan voces, sistemas lingüísticos. Más que paradigma visual son *paradigma discursivo*, pues las metáforas predominantes en el análisis etnográfico no pueden establecerse ya sino a partir de la observación de lo gestual, de lo torrencial de la palabra. La voz del que escribe, así las cosas, sitúa el análisis. Y mediante la retórica distancia las propias convicciones culturalistas del etnógrafo en relación con aquello que, luego de ser observado, cuenta. Los elementos, compuestos por la evocación, mucho han ayudado al avance, a la legitimación de la etnografía. Y el problema crucial, por lo poético, el problema crucial que se le plantea al etnógrafo en el trance de escribir, “no es otro que el de exponer lo que en verdad suponen los significados del discurso y no hacer una mera imitación del mismo” (Tyler 1985, citado por Clifford 1991:25).

¹⁰ En este sentido, Joanne Rappaport, en su estudio sobre la conciencia histórica Nasa, ha analizado la dificultad de occidente por comprender la narrativa histórica de los pueblos indígenas, puesto que difiere de las lógicas cronológicas lineales. Dice la autora, que debido a esto muchas veces los historiadores de las culturas estudiadas, muestran aquello que debió haber sido y se apoyan en imágenes míticas, prototípicas de fácil recordación, muy ligadas a sus propios parámetros estéticos. Esta idea puede hacerse extensiva a muchas pequeñas sociedades y culturas locales, cuya comprensión histórica se dificulta debido a que sus historias particulares son flexibles y buscan adaptarse a diferentes contextos.

1.4. Conocimiento y Reflexividad

Ahora bien, la forma de la tradición ha sido especialmente configurada desde un discurso del saber experto (la historia, la antropología, la sociología). Pero este saber y esta forma de la tradición es vivida de múltiples maneras; y si bien la tradición se refiere a lo invariable encierra una prescripción que hace posible que ésta permanezca. Existe un elemento transversal que hace que la tradición y así las determinaciones, puedan ser pensadas por los actores y este es, la reflexividad.

1.4.1. La reflexividad

La reflexividad es considerada uno de los rasgos más relevantes de la modernidad y está relacionada con el volver una y otra vez sobre los hechos, lo cual es posible a partir de un distanciamiento entre el pensamiento y la acción. En distintos planos, la reflexividad se inserta como el componente que permitiría desligarse de las prescripciones de cualquier orden para dar paso bien a un proyecto autónomo de las personas, o bien para lograr un mayor control sobre los fenómenos sociales o naturales a nivel de las instituciones que regulan las sociedades.

Existirían pues dos niveles de análisis de la reflexividad: el institucional y el subjetivo, siempre y cuando se tenga en cuenta que son constitutivos el uno del otro.

En el nivel subjetivo, podemos pensar que si bien las prescripciones sociales son transversales a las culturas, también es cierto que cada vez de manera más creciente las personas pueden pensar sobre estas determinaciones, no ya como códigos ocultos que provienen de la voluntad divina —o no únicamente—, sino como producto de las acciones humanas propias o ajenas. Si bien poder desligarse de las prescripciones es bastante dudoso, lo cierto es que se cree que el pensamiento debe anteceder a cualquier acción, y por tanto permitir ponerlas en cuestión, y que entre más información y conocimiento se tenga, mayor será la posibilidad de elegir.

Por eso, a la luz de la reflexividad el pasado adquiere otra connotación y toma su forma de la mirada dada desde el presente. En este mismo sentido, las prescripciones o la tradición alteran su carácter en la medida en que estas deben ser justificadas desde el presente y desde el conocimiento, para ser seguidas y conservadas como la tradición.

“Con el advenimiento de la modernidad, la reflexión toma un carácter diferente. Es introducida en la misma base del sistema de reproducción de tal manera que pensamiento y acción son constantemente refractados el uno sobre el otro. La rutina de la vida cotidiana no tiene ninguna conexión intrínseca con el pasado y queda a salvo siempre que lo “que se ha hecho siempre” coincida con aquello que pueda ser defendido —a la luz de nuevos acontecimientos—, como cuestión de principios. Sancionar la práctica de algo porque es tradicional, no sirve de nada; la tradición puede ser justificada, pero sólo a la luz del conocimiento que no es el mismo autenticado por la tradición” (Giddens 1994:46).

Ahora bien, debemos entender, como sugiere Giddens, que las instituciones modernas están caracterizadas por su carácter reflexivo, carácter que es similar al del conocimiento y las disciplinas modernas. Estas instituciones y las personas no son polos de un sistema binario, sino ámbitos que se constituyen en un proceso continuo, y así sus identidades. Para Giddens el análisis debe orientarse entonces, hacia el entendimiento de la reflexividad en un nivel institucional.

"La modernidad debe ser entendida en un nivel institucional; sin embargo, las transformaciones introducidas por sus instituciones se asocian de una manera directa con la vida individual y, por tanto, con el sí mismo. (...) El sí mismo no es una identidad pasiva, determinada por influencias externas; en la constitución de autoidentidades, independientemente de sus contextos específicos de acción, los individuos aportan y promueven influencias sociales que son globales en sus consecuencias e implicaciones" (Giddens 1995: ¿?)

Ese sí mismo no se configura pues exclusivamente desde la experiencia personal en el mundo; o mejor decir, la experiencia personal en el mundo es un producto que se ha forjado de manera muy compleja desde lo institucional, pero a la vez este último ámbito recibe influencias personales.

Veamos entonces cómo puede verse el carácter reflexivo de las instituciones. Y dentro de ello, podemos ver el papel que juega el conocimiento como elemento primordial de la reflexividad.

1.4.2. El carácter reflexivo de las instituciones modernas y el conocimiento experto

En la contemporaneidad la lógica de lo institucional descansa en la consolidación de un conocimiento experto sobre distintos “objetos”, así como en la búsqueda de la reapropiación de ese conocimiento por

parte de los actores sociales que aquellas intervienen, con el fin de modificar la vida cotidiana y mejorarla bajo ciertos parámetros.

Con emergentes discursos que intentan armonizar los imperativos globales con la cultura local, las instituciones construidas sobre el saber experto de distintas disciplinas, median con los múltiples tiempos sociales y los reubican a través de la formulación de políticas estatales de intervención con miras a un futuro mejor y más justo (“bienvenidos al futuro”).

Pero la institución no está encerrada en edificios, ni en sus funcionarios sino que comprende el conjunto de estos y a quienes cree intervenir para modificar, y en un grado cada vez mayor, busca la “participación” de los sujetos en la generación de soluciones, en tanto que de estos deriva el conocimiento que durante tanto tiempo ha intentado recoger y centralizar la institución. Los diagnósticos sociales que se hacen hoy en día, se basan cada vez más en la recopilación de las formas de pensar y sentir de las personas, sobre lo que supuestamente se generan acciones y políticas muchas de las cuales se orientan hacia la modificación de las formas de pensar de las personas como acciones persuasivas, y con ello mantener o alterar la tradición.

Giddens hace énfasis en estos mecanismos institucionales que modelan el carácter reflexivo y la identidad en niveles incluso íntimos, y pone el ojo en un asunto que pasa a menudo desapercibido: el sistema del conocimiento experto.

“El experimento global [de la modernidad] influye en y es influido por la penetración de las instituciones modernas en el tejido de la vida cotidiana. No es solo la comunidad local, sino también rasgos íntimos de la vida personal y del yo los que se entretajan con relaciones de extensión espacio-temporal indefinida. Todos estamos atrapados en experimentos cotidianos cuyos resultados, en un sentido genérico, están tan abiertos como los que afectan a la humanidad en su conjunto. Los experimentos cotidianos reflejan el papel cambiante de la tradición y, como también ocurren en el nivel global, deben considerarse en el contexto del desplazamiento y reapropiación del conocimiento experto bajo el impacto de la intrusión de los sistemas abstractos” (Giddens 1997:79).

Para el autor, en especial las ciencias humanas son la clara representación del carácter reflexivo del conocimiento moderno, en tanto se basan en ese continuo “poner en cuestión” ciertos “principios” — incluso de la misma modernidad—, a la luz de la nueva información arrojada por los actores sociales. Pero lo especialmente característico de este conocimiento experto es que “vuelve” sobre los “objetos” sobre los que se ha producido, alterando las prácticas de muy diversas maneras:

“En las ciencias sociales hemos de añadir al inestable carácter de todo conocimiento empírico la “subversión” que conlleva el reingresar el discurso científico social en los contextos que analiza. La reflexión cuya versión formalizada son las ciencias sociales (un género específico de conocimiento experto), es fundamental para la índole reflexiva de la modernidad en su conjunto” (Giddens 1994:47).

Lo interesante del planteamiento del autor, es la idea de que ese conocimiento experto no está restringido a su propio campo de producción, sino que nuestras sociedades están constituidas de manera intrínseca por éste. No se trata de una sociedad “objeto” y un experto “sujeto” que la analiza, sino que este conocimiento experto sólo es posible en tanto se genera de manera parasitaria al devenir social. Así, uno y otro campo se nutren y reelaboran constantemente.

“El desarrollo del conocimiento sociológico es *parasitario* de los conceptos aportados por agentes profanos; por otro lado, las nociones acuñadas en los metalenguajes de las ciencias sociales, reingresan rutinariamente en el universo de las acciones que fueron inicialmente formuladas para describirlas o dar cuenta de ellas (...) *el conocimiento sociológico da vueltas en espiral dentro y fuera del universo de la vida social reconstruyéndose tanto así mismo como a ese universo como parte integral de ese mismo proceso*” (Giddens 1994:27. Cursivas mías).

Así, el conocimiento construido sobre la base de los actores y las sociedades, es retomado por las instituciones que a través de diversos mecanismos buscan insertar un tipo de pensamiento reflexivo, y así buscar un cierto equilibrio social que se ha roto (es a esto a lo que llamaríamos el reingreso del saber experto al contexto).

De manera particular la escuela y quienes ejercen el papel de educadores, a menudo poseen conocimiento especializado o un discurso pedagógico que guía sus acciones. O las instituciones que dan asistencia social a personas en situaciones vulnerables como ONG, Fundaciones y otros organismos, buscan cambiar la percepción de las personas sobre sus condiciones. Los medios de comunicación masivos se valen de conceptos a menudo acuñados en campos como el de la psicología, la filosofía, la antropología, etc., buscando con ello modificar la “mentalidad”. Buscan “democratizar” ese saber mediante la difusión del mismo. Es decir, que se busca que el conocimiento y las formas de reflexión se constituyan en modos de pensar, en últimas, que modifiquen los esquemas de experiencia¹¹. Pero sobre

¹¹ Piénsese en la estructura de los telenovelas nacionales y el tipo de notas emitidas sobre salud, psicología, economía, entre muchas otras, así como en todos los programas radiales que tratan temas similares en los que muchas persona encuentran “respuestas” a preguntas sobre los mismos; o las teleries con “moralejas” finales. Es muy común escuchar en los buses o cafeterías conversaciones en las que los “temas” de estas novelas son tratados como materia que suscita reflexión de corte moral. O las marchas por la paz, tan de moda por nuestros días, que buscan sensibilizar al público, en un ejercicio en el que supuestamente reflexionan sobre la actual situación.

los “resultados” obtenidos, se reconfigura de nuevo el panorama tanto de la sociedad como del campo del saber, configurando un incesante flujo de información.

De esta forma se evidencia el movimiento de constitución de los campos como un proceso dialógico. Sin embargo, este proceso de construcción de conocimiento social no puede ser, como en las ciencias naturales, ni acumulativo ni intencionalmente dirigido y de ahí las complejas apropiaciones que se producen. Pero es constitutivo de lo que es la modernidad, en tanto marca la dinámica de relación entre las personas y lo institucional.

Podemos entonces decir, que si bien la “razón” no es organizadora de la vida cotidiana, en su reemplazo el uso reflexivo del conocimiento se ha instalado como la característica principal. Por eso, para Giddens la producción de lo nuevo no es lo esencial en la modernidad tardía sino la reflexión sobre la novedad:

“En todas las culturas, las prácticas sociales son rutinariamente alteradas a la luz de los progresivos descubrimientos de que se nutren. Pero sólo en la era de la modernidad se radicaliza la revisión de la convención para (en principio) aplicarla a todos los aspectos de la vida humana, incluyendo la intervención tecnológica en el mundo material. Se dice frecuentemente que la modernidad está marcada por el apetito por lo nuevo, pero esto no es quizás del todo correcto, *lo que es característico de la modernidad, no es el abrazar lo nuevo por sí mismo, sino la presunción de reflexión general* en la que naturalmente, se incluye la reflexión sobre la naturaleza de la misma reflexión. (...) la modernidad está totalmente constituida por el conocimiento reflexivo, pero la ecuación conocimiento-certidumbre resultó ser un concepto erróneo. Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento” (Giddens 1994:46).

1.4.3. La escuela: razón, sujeto, reflexividad y autocontrol

Ahora bien, dentro de todas las instituciones la escuela tiene quizás el papel más importante como agente de la modernidad. Y es así porque la apropiación de tal conocimiento racional y de orden científico que se eleva como cualidad moral, es posible gracias a la configuración particular de un sí mismo que se agencia en la institución educativa.

Educar es, en cierto sentido, buscar la apropiación reflexiva del conocimiento y adaptarse a determinados tiempos. Si bien para muchos la educación en Colombia nunca pasó del nivel de adoctrinamiento, es posible rastrear en los discursos de los maestros y en las políticas educativas las

huellas del pensamiento y del sujeto moderno, sin que sea un proceso unidireccional y único. Las posibles variaciones se registran en contextos que se encuentran aún muy ligados espacio-temporalmente a una presencialidad y a una relativamente baja movilidad de los agentes, como lo es una vereda. La cuestión aquí se hace muchísimo más compleja, y veremos cómo la escuela resulta ser el crisol de los movimientos, pues en ella confluyen de manera especial diferentes ritmos y pone a los sujetos en nuevas posiciones frente al mundo.

Siguiendo la propuesta de Elias, que muestra cómo el paso de la niñez hacia la adultez sociales es cada vez más prolongado, y vemos cómo lo que se encuentra en medio es la educación como factor de apropiación del conocimiento de manera reflexiva a través del uso de la razón, y cómo configura una autoidentidad o un sí mismo. Encontraremos los múltiples cruces, solapamientos, superposiciones que se dan entre los discursos que circulan sobre el campo, la ciudad, lo urbano, lo rural, lo individual, comunitario.

Si bien se podría pensar que los procesos de individualización son altamente estimulados o que se dan exclusivamente en contextos urbanos, a continuación veremos cómo estas consecuencias que los autores describen son ya perceptibles en pequeñas sociedades caracterizadas como de la tradición. Si bien no se asiste a una completa experiencia humana en un sujeto, ni tampoco plenamente a la del individuo, podemos ver rasgos particulares de ambos: el sujeto que promueve la escuela, en contra del individuo que se le atribuye desde los actores a lo urbano. Una compleja mezcla de estos factores es posible rastrearlos en las prácticas y discursos que los implicados construyen.

Es en este movimiento complejo, como diría Giddens, entre las influencias globalizantes y las disposiciones personales (Giddens 1995), que transcurre el tiempo personal y el tiempo social de los habitantes de Los Soches.

*** Convenciones de los hablantes en los siguientes Capítulos**

MEC Maria Elena Cristancho
EC..... Emilio Contreras
BC..... Benedicto Cristancho
WD Wilmer Daza

2. Vivir en Los Soches

La primera persona con quien tuve contacto en la vereda fue Flor, una habitante de Los Soches y trabajadora de la escuela, quien desprevenidamente comenzó a contarme historias de su vida y de la vereda. Desde ese momento comenzamos a hablar y con el tiempo indagué por la posibilidad de quedarme unos días en la vereda, si ella podía darme posada en su casa. Aunque Flor tenía miedo de que su marido se emborrachara cuando estuviera yo en su casa y le diera una de sus acostumbradas “muendas”, él accedió y no hubo mayores inconvenientes. Tiempo después conocí su casa y su familia, amigos y parientes, y con ellos, la historia del parentesco, de la escuela y de la vereda.



Imagen 3

Flor Nohelia.

Flor Nohelia trabaja desde hace tres años como empleada de servicios generales en la escuela. Desde que la Secretaría de Educación decidió dar en concesión los servicios generales de las instituciones educativas públicas (aseo y celaduría), ella fue contratada. Sin embargo, Flor aprendió este oficio desde antes pues una de sus tías maternas, María Elena, trabajó en la escuela por cerca de veinte años. De vez en cuando le pedía ayuda a Flor en sus labores, pues la escuela aunque no es muy grande, resulta sí dispendiosa para una sola persona encargada del aseo. Una vez se pensionó María, Flor la reemplazó en este oficio. Tanto los hijos de María Elena como de Flor, estudiaron allí.

Después de terminar su horario laboral, Flor vuelve a su finca ubicada a unos diez minutos de la escuela. En el trayecto se encuentra con muchas personas a quienes saluda por su nombre, pues todos son conocidos. Caminando con Flor en este trayecto, poco a poco comencé a comprender la vida en Los Soches:

“Hoy he comenzado a entender la vida de esta comunidad “campesina”. Flor en el trayecto se encontró con tres personas a quienes saludó. Una de ellas le contó que habían hallado muertas dos personas el domingo. ¿Es este un lugar inseguro? Es inseguro para quienes están afuera. Todo parece más tranquilo de lo que me han advertido”. (Diario de Campo autora).

Flor llega a su finca y comienza a hacer la comida desde las 3:30 de la tarde, aunque se sirve hacia las 7:00 de la noche. La mayor parte del tiempo lo pasa en la cocina. Estando allí, Flor me contó en un acto de recordación admirable, todo el parentesco de su vereda. Su marido, Pedro, nos acompañó en algunas ocasiones y me contó también sobre su vida. Ericinda, una prima de Flor y su hija también llegaron de visita y en la cocina, el mejor espacio para conversar, me contaron sus propias historias.

Las profesoras de la escuela se asustaron cuando decidí quedarme en la vereda, me decían que el frío era casi insoportable. Pero la casa de Flor es cálida. Allí en la cocina, el frío del páramo no se siente como en la escuela.

La casa

La finca y la casa fueron construidas hace unos ocho años por Flor y su esposo, y poco a poco fueron adecuándola. Es una casa amplia con cuatro cuartos, un baño ya enchapado, una cocina con estufa de leña y de gas, nevera y diversos utensilios; una amplia “sala” con un comedor. Como no hay acueducto, el agua para el lavaplatos es traída en baldes y el agua sucia es recogida en otros y luego vaciada en el patio. Todos los desechos orgánicos son reciclados y las bolsas plásticas alimentan la estufa de leña en los días más fríos, junto con los palos de los “ocales”, como les dicen a los pinos de eucalipto que abundan en la vereda, labores que son realizadas en su mayoría por Flor más no únicamente.

“Me llamó la atención en la cocina, que todo lo que usan lo reusan, lo guardan. La basura orgánica en un platón, la otra en otro, agua “limpia” en una caneca y “sucio” en otra. Me aterra la memoria de Flor para contarme de toda la gente acordándose de nombres y apellidos”. (Diario de campo Autora).

El piso de la casa está encementado y en los cuartos tienen alfombras sobrepuestas para calentar el frío ambiente. “En este cuarto en que estoy hay un reloj con adornos dorados a modo de cajón con rosas adentro y una mariposa en el segundero, apoyado en un par de caballos de oro enfrentados y en la parte superior, un letrero que dice “High class quartz”. Viejos muebles. Lleno de cajas vacías e inservibles adornos, una caja de chocolates. ¿Por qué tantos relojes? Uno que otro cuadro o fotografía enmarcada en la pared”.

Tres perros y un gato acompañan su hogar, que tiene un gran jardín y un terreno contiguo con pequeños cultivos de yerbas aromáticas, papas, cubios y cebolla larga. Allí se encuentra instalado un lavadero conectado a una de las mangueras a su vez conectada a una quebrada que, según Flor, es la menos sucia. El agua helada que viene por ella no deja nunca de correr y entumece las manos al lavar. Anexo a la casa hay un depósito de materiales donde se guardan las semillas, el abono, las herramientas y todo lo necesario para la agricultura.

Allí viven Flor y su esposo, Pedro, junto con sus dos hijos menores, William y Mary con su compañero, Ricardo.

Flor y Pedro

Flor Nohelia Ahumada Cristancho nació hace 35 años en la vereda Los Soches. Es hija —junto con otros tres hermanos, Crisanto, Consuelo y Alirio— de Efraín Ahumada y Eudosia **Cristancho Liberato**, esta última descendiente de las dos familias que poblaron la vereda, es decir de Jesús **Cristancho** Martínez y Alejandrina **Liberato** Marantá. Don Jesús y doña Alejandrina tuvieron ocho hijos, entre ellos Eudosia, la mamá de Flor. Doña Alejandrina, hija junto con otros nueve hermanos (cuatro mujeres, cinco hombres), de Lisandro **Liberato** y Antonia **Marantá**, (Familia Liberato Marantá) primera pareja que pobló la vereda como arrendatarios del dueño de las tierras a principios de siglo (ver árbol genealógico). Por su parte, Don Jesús, es hijo, junto con otros 6 hermanos (6 hombres, una mujer), de Benito **Cristancho** y Tránsito **Martínez**, (Familia Cristancho Martínez) pobladores que llegaron poco tiempo después que los anteriores a la vereda, y dieron origen a la población de Los Soches junto con los Liberato Marantá (Ver Anexo Árbol genealógico de Flor).

Flor vivió gran parte de su infancia en Bogotá, con una de sus tías maternas. No le gustaba estudiar y se volaba de la escuela para ir al matadero y distraerse viendo como sacrificaban los animales. Extraña distracción, por cierto.

Flor estudió hasta quinto de primaria y luego se dedicó a ir y venir entre Bogotá y Los Soches. “Flor me contó toda la historia de su vida, de su prematuro abandono, su venida al campo, de su embarazo a los 16 y sus tres hijos casi seguidos y su tortuosa espera. No sabía cómo quedó embarazada la primera vez, ni tampoco cómo se daban a luz los niños”. (Diario de Campo, Autora)

Dos hombres y una niña, fueron el resultado de su unión con Pedro. Pero debido a los graves problemas de salud que sufrió por la maternidad, Flor decidió no tener más hijos.

La mayor parte de su vida de casada la ha pasado en la vereda, ayudando en las labores del campo a su marido, o trabajando esporádicamente. En distintos períodos la situación económica de su familia ha variado. Las cosechas a veces producen pero muchas veces generan pérdidas. El clima y el mercado son impredecibles y muchas veces no se recupera la inversión realizada. Sin embargo, gracias al ganado doméstico que poseen, y a que el terreno en el que hoy viven fue heredado de su madre, han podido construir su casa, mucho más grande y segura que otras casas de la vereda, lo que les da relativa estabilidad económica.

Las vacas están al cuidado de Flor, quien las ordeña todos los días. Con lo que gana por la venta de la leche que de Bogotá vienen a comprar todos los días, Flor ha podido solventar muchos de los gastos que generan sus hijos, como por ejemplo el estudio. Gracias a las vaquitas y al cuidado de Flor, sus hijos no sólo terminaron la primaria en la escuela de la vereda, sino que pudieron terminar la secundaria en los colegios de Usme. Su sustento también lo ha derivado del trabajo doméstico, pues en ocasiones las maestras de la escuela y otros conocidos, le piden sus servicios para oficios varios, como lavar la ropa.



Imagen 4

Pedro Quintero con su hijo menor, Joaquín, en su grado de bachiller.

Sin embargo, Flor dice con tristeza que *“La vida en el campo es muy dura y si se tiene para comer, no se tiene para estudiar”*. A pesar de que tiene una familia y bienes que otros no tienen, como la tierra, los animales y un trabajo asalariado, Flor asegura que su vida no ha sido como quería. Y esto en parte a su relación con Pedro, su esposo, de quien ha recibido malos tratos. *“no he vivido como yo quisiera. Pedro se pone “cachorro” cuando está borracho” (...)* Y el amor... *El amor es algo muy bonito. Esto, no era lo que yo quería para mí. Uno envidia a otras parejas”*. (Notas textuales transcritas en diario de campo de la autora)

Pero según Flor y otras personas propias y extrañas de la vereda, no sólo Pedro, sino la mayoría de los hombres proceden así. Las peleas conyugales y las agresiones físicas son constantes, en especial hacia las mujeres. Ellas lo consideran “machismo”, pero a pesar de esto, las uniones prevalecen. Doña María Elena, la tía de Flor, dice que *“hay mucho machismo por aquí, [los hombres] son toscos, bruscos, poco afectuosos y a uno le da envidia porque al ver otras parejas, piensa que a uno como que no le correspondió eso. Uno aquí hace tantas cosas y no devenga, y se atreven a decir que uno no trabaja!”*.

Los hombres jóvenes y adultos beben con frecuencia, en especial los fines de semana. Aunque ellos se defienden, y se dedican a la agricultura para conseguir el sustento, para Flor es claro que la mujer tiene

más carga y trabajo porque son las encargadas de velar cotidianamente por el cuidado de los hijos. Cuando los hombres se emborrachan *“yo no quisiera ni contarle lo que le hacen a uno”*, dice Flor.

Ha tratado de ponerle remedio a esta situación, pero poco le ha servido. Como en otras ocasiones, un día su esposo la golpeó cuando estaba ebrio; ella fue a denunciarlo ante las autoridades, en una comisaría de familia. Vinieron los policías a traerle la boleta de citación, pero Pedro se escabulló entre el monte y no lo pudieron coger. La mayoría de mujeres que denuncian a sus esposos por maltrato, aunque rara vez por abandono, corren con la misma suerte.

Cuando las mujeres deciden separarse, son ellas quienes se van “por sus propios medios”, con sus hijos. Flor dice que no se ha separado porque *“al menos estando el papá los hijos le tienen respeto a uno, porque cuando no está, para ellos la mamá no vale nada”*. Sin embargo, según cuenta la propia Flor, sus hijos han crecido y su posición frente a Pedro ya no es la misma, pues intentan defenderla de las borracheras de su padre.

Según otros habitantes, la costumbre de beber genera no sólo problemas familiares, sino a nivel general, pues muchas veces las visitas a las tiendas de la vereda para tomarse unos tragos, terminan en altercados, dejando como saldo apuñaleados y “no falta el que lleva una pistola” por enredos de mujeres o de plata.

Pedro, a quien apenas se le entiende lo que dice por la velocidad con la que habla, también me contó sobre su vida. Flor dice que él habla así porque *“él sí fue criado aquí”*.

Pedro **Ramírez Quintero** es hijo de Pedro **Ramírez** e Inés **Quintero Liberato**. Pedro Ramírez es nativo de otro pueblo, mientras que Inés es hija de Jorge **Quintero** y Delfina **Liberato** Marantá, (abuela materna de Pedro) hermana de Alejandrina **Liberato** Marantá, (abuela materna de Flor) pues ambas son hijas de Lisandro Liberato y Antonia Marantá. Luego, las hijas de Delfina y Alejandrina, Inés Quintero y Eudosia Cristancho Liberato respectivamente, son primas, y sus hijos, Pedro y Flor respectivamente tendrían algún grado de parentesco entre primos cruzados terceros con unos ancestros comunes tres generaciones atrás, Lisandro Liberato y Antonia Marantá, o sea, sus bisabuelos (Ver Árbol genealógico Flor).

Pedro fue criado por su abuela materna *“Mi abuela le decía a mi mamá que no abandonara a sus hijos, y le llevó la contraria. Mi abuela, Delfina Liberato, era de lo mejor que había en los Soches”*. Desde muy joven Pedro salió a buscar su vida en otros lugares, pues pocas razones lo mantenían en la vereda. Cuenta que pasó mucho tiempo de su juventud viajando por distintos pueblos: *“estuve con unos primos por allá en Chipaque y en otros pueblos y así nos la pasábamos (...) me fui a buscar mi vida”,* dice y *“hasta droga me ofrecieron”*!

Después de varias correrías por los pueblos de Cundinamarca y el Meta, Pedro volvió a la vereda, y trabajó como obrero en distintas fábricas: *“Cuando trabajaba por allá arriba, en una maderera que se llamaba Depósito Célico Ramírez. Maderas El Nogal, con los compañeros nos rifábamos quién hacía cada almuerzo. Trabajábamos y nos fiaban el mercado y lo pagábamos cada sábado”*.

El trabajo consistía en tumbar bosque e instalar postes de energía en un lugar cercano al barrio Los Alpes, que era de propiedad del “doctor Aguilera”; El sistema que tenían era bastante riguroso *“Vivíamos en un campamento. Tenía un administrador que anotaba cuántos metros tumbábamos cada día y anotaba y ponía la fecha.”*.

Fue en ese tiempo cuando conoció a Flor con quien vive hace cerca de 20 años. Y aunque sabe que su comportamiento no ha sido precisamente el que desearía y afirma *“yo no he sido de lo mejor, me ha gustado tomar, y comprar cosas personales”*, ha tratado de velar por su familia pues no quería que sus hijos pasaran por lo que él pasó.

Para Pedro, lo importante en la vida de un hombre debe ser trabajar para mantener a su familia, y tener una esposa que lo acompañe hasta el final de sus días. Para él, la mujer orienta y da el norte: *“Pienso que llegar a una determinada edad es grave y duro y a Dios se le pide que la mujer lo acompañe a uno hasta donde pueda”*. El hombre que no tiene una relación de pareja representa para Pedro una desventaja. La mujer es la encargada de su cuidado y el papel del esposo es trabajar, por lo que aconseja a sus amigos “conseguir mujer”: *“Pascual y Filimón ni mujer consiguieron y ¿qué mujer se le va a pegar también si son unos vagos!?. Yo le decía, ‘hermano, no se vaya a quedar solo porque ¿quién le va a dar de comer?, ¿quién le va a lavar la ropa?’. Necesita quién lo regañe y lo oriente”*. Por eso y a pesar de las dificultades, Pedro y Flor siguen unidos.

Los hijos



Imagen 5

Los tres hijos de Flor y Pedro: (de izq. a der.) Mary, Joaquín y William.

De la unión de Pedro y Flor Nohelia nacieron Mary, Joaquín y William. A sus 22 años, la vida de Mary ha transcurrido entre la escuela, el colegio y los barrios cercanos a la vereda.

Al salir del colegio comenzó a trabajar como aseo en distintos lugares, oficio que desempeñan muchas mujeres jóvenes y adultas de Los Soches. Mary no ha querido abandonar la vereda, e incluso en una ocasión le ofrecieron trabajar en una casa de familia como empleada permanente o “interna”. Como Flor ya había vivido esa experiencia, sintió miedo y le aconsejó que no lo hiciera. Mary se fue y a los dos días regresó, llorando, diciendo que se sentía como “un pájaro al que le cortaran sus alas”.

Según su mamá, Mary pasaba mucho tiempo en fiestas y rumbas en Usme y San Cristóbal, a donde incluso su padre iba a buscarla. Después de algún tiempo conoció a su compañero actual, Ricardo, con quien esperan su primer hijo.

La unión de esta pareja fue dificultosa. Primero Mary se fue de la casa a vivir con él. Pero al saber que estaba embarazada, Flor y Pedro decidieron ofrecerle su casa para vivir. Para Flor el asunto es sencillo: *“si yo no la puedo mandar, pues que la mande otro y como que sí le hace caso”*.

Para Pedro, se trataba de cuidar a su hija y de darle apoyo. Siempre quiso tener hijos, pero que no tuviera que pasar dificultades como las que él pasó: *“Cuando mi hija vino aquí con la idea de irse, con mi mujer estuvimos de acuerdo en que no se fuera de aquí pa’ que no pasara necesidades”*.

Ahora Mary trabaja como asecadora en una escuela de Santa Librada. Entra a las 6 de la mañana y sale a las dos de la tarde. O si le toca el turno de la tarde, regresa a las seis. Su compañero la lleva todos los días en la mañana a tomar el bus, en la nueva carretera al Llano, y la recoge en el mismo lugar. Entre tanto, él ayuda a su suegro con los cultivos o con lo que se deba hacer en los terrenos. Charla con su cuñado, William, escucha música o ve televisión.

Sin embargo, el trabajo de su yerno le preocupa a Flor, pues cuando nazca el bebé tendrán muchos gastos. Por lo pronto Mary le pide plata prestada a su papá, porque en la empresa le retrasan el pago del sueldo, que por demás es el mínimo.

Por su parte, el hijo mayor de Flor, Joaquín, se casó con una mujer muy “recorrida”, como les dicen allí, pues anteriormente había vivido con otro hombre. Tienen una hija de un año y viven en su propia casa y rara vez visitan a Flor.

El hijo menor de Flor, William, está muy pendiente de todo. Guarda los animales en un establo que hay en la finca del tío de Flor, Don Benedo, que queda al frente de la suya. De contextura muy delgada, William habla poco. Flor me contó que ha sufrido de anemia desde muy pequeño por lo que ha tenido períodos de enfermedad que le impiden trabajar. Lo ha llevado a muchos médicos, pero ellos le dicen que el frío del páramo poco le ayuda a su mal. Ha vivido por épocas en Villavicencio en casa de sus parientes. Ahora le están haciendo un tratamiento natural, a base de unas ampolletas con una sustancia de algún pez marino, que según el naturista, le curará su enfermedad.

La sensación de Flor respecto de sus hijos, es también melancólica, pues al igual que Pedro, desearía otro futuro para ellos: *“les ha dado lo mejor y que para qué?, si siguen en las mismas: casándose, haciendo hijos, quedándose aquí...”*.

La economía doméstica

La familia Ramírez Ahumada posee varios terrenos, pues su oficio principal es la agricultura. Al igual que muchas de las familias habitantes de la vereda, viven de los animales que crían o de lo que cosechan. Algunos tienen más de una parcela a la que le dan diferentes usos durante el año; si no las explotan, las arriendan a otros campesinos para el pastoreo de animales o para cultivar.

“Parece que mañana van a venir a sembrar alverja en el terreno contiguo a la casa inhabitada del frente que, según Flor, es de Don Benedo, porque su mamá se lo dejó. No cultivan las parcelas necesariamente que estén de lado de su casa. Ella cultiva una del lado mientras su esposo cultiva otra allá arriba; al lado pastan sus vacas. Me explica que cuando se deja descansar un terreno, se deja para pastos y se lo venden a quienes tienen vacas. Ella lleva las vacas allá y paga por el pasto \$70.000 hasta que ese pasto se acabe, no por meses. Se lo compró a una tía de ella. El marido cultiva en otras parcelas y la de mañana, es un contrato que hizo con Benedo”. (Diario de Campo Autora).

Algunos terrenos, propiedad de quienes ya no viven en la vereda sino en barrios cercanos, son arrendados a particulares o a habitantes de Bogotá que las cultivan. Estas parcelas son las de la loma occidental de la vereda. Otra extensión bastante grande del territorio de Los Soches, es propiedad de un terrateniente —Abraham Castañeda—, pero gran parte de la misma corresponde a un bosque de eucaliptos. La tierra cultivable la arrienda a empresarios.

Cada cual comienza a sembrar cuando ve que el terreno está listo, y dura más o menos cuatro meses y medio meses en dar cosecha, si el invierno no afecta los cultivos. Quienes más recursos tienen, solicitan préstamos a otros más pudientes o a los bancos, para la compra de los insumos: las semillas, el abono, pagar el tractor que “retovetea” el terreno, los fungicidas y los gastos de la cosecha, en la que, para las parcelas más grandes, contratan obreros.

Cultivan alverjas y papas principalmente, pues son los de mayor comercialización y cultivo; aunque también se dan cubios, habas, yerbas aromáticas y cebolla larga. Pero estos últimos son para autoconsumo. Son los hombres los encargados de negociar los cultivos en primera instancia, pero estos aprovechan los lazos de parentesco para hacer los negocios con sus cuñados, tíos, primos, etc. Pero los demás miembros de la familia están encargados de diferentes labores, incluso de vigilar que extraños no les roben la producción.



Imagen 6

En el cultivo de alverja

En las noches y aun en los días, sus vecinos, pobladores de los barrios, vigilan el momento de acercarse a los cultivos para tomar algunos productos. O si ya se ha cosechado, las visitan con costales para recoger lo que ha sobrado, es decir, aquellas papas, por ejemplo, que los campesinos desechan por su mala calidad.

“Íbamos de camino a la escuela, subiendo por la loma que conduce de la casa de Flor a aquella. De repente, como iluminada por una certera intuición, Flor volteó a ver su parcela en la cuchilla del Gavilán, y gritó *“¡jueputa! Están robando!”*. Salió corriendo a su casa, a buscar a su hijo y su yerno y por supuesto, a su escopeta, para ahuyentar a los ladrones”. (Diario de Campo Autora).

Esto no sucede sólo con los cultivos, pues el robo de animales vivos, o el sacrificio de estos allí mismo para descuartizarlos y montarlos en camiones en las noches, ha prosperado bastante. Hasta hace unos años, las vacas y los animales se dejaban pastar día y noche en los potreros. Pero con el tiempo y según aseguran los habitantes, esta inseguridad los obligó a construir establos para guardar a sus animales en las noches.

Algunas familias han instalado alarmas en sus fincas; sin embargo, entre el tiempo en que suena una alarma y lo que tardan los vecinos en llegar para ayudar, ya se han cometido los hurtos.

Aunque el negocio de la agricultura y la vida en el campo está cada vez peor, por todos estos factores, según Pedro hay que hacer todo lo posible por cultivar y tener con qué sobrevivir. Esto es lo que espera que aprendan sus hijos: *“Cuando no tengo cultivo hago contrato así sea con mi familia. A mis hijos los enseñé a lo mismo, que si terminó el bachillerato se pueda generar un trabajo y también para el cuñado y pa’ mí. Pa’ que no se sienta uno mal porque está sin pa’l mercado”*.

Los alimentos que consumen, provienen de sus cultivos caseros. Pero gran parte de su dieta incluye alimentos procesados que compran en las tiendas o en los “minimercados” del barrio Tiguaque.

“Fuimos con flor caminando por la carretera hasta Tiguaque. Eran ya las cuatro y teníamos afán de estar de vuelta a las seis. Flor estaba afanada porque la carretera a la altura de la Alemana es muy sola y dicen que por ahí roban bastante. Llegamos al minimercado donde compró azúcar, panela, arroz y en la fama del lado, unas menudencias para la sopa. Flor se encontró con un vecino que tiene un camión y le pidió que nos llevara. Nos fuimos atrás sobre los bultos de papa. Llevaba a varios que como nosotras queríamos volver a la casa rápidamente”. (Diario de Campo Autora).

¿Y cómo era la vereda?

Según Pedro, el barrio más cercano era el Quindío, hasta donde llegaban los buses de la empresa “Continental”. *“Después empezó a llenarse la región de rateros hace como 4 años. Allá, en [el barrio] Puerta al Llano, eso eran fincas donde cogían leña, mi abuelo Jorge y Delfina llevaban en burro la leña. Hicieron buen capital vendiendo leña y cebolla y cuajada y quesos. Vendían chicha en barriles de madera, pero el maíz lo traían de otra parte”*.

Antiguamente se cultivaba el trigo en la vereda, época de la que recuerdan algunas cosas: *“Una loca vivía abí entre los trigales, en un rancho, y nos daba miedo pasar por ahí”*. El cultivo de trigo, que por una plaga dejó de cultivarse, fue una de las actividades agrícolas más importantes de Los Soches. Doña María Elena, la tía de Flor, recuerda el día de la trilla del trigo con particular felicidad, en contraste con lo que se vive hoy en día:

“[el día de la cosecha del trigo] era digamos, un día no de fiesta, de harto trabajo, sí, pero como bueno porque era el día de la cosecha, un día alegre en todo caso. Los papás iban a tener como platica para algo, digamos para comprarle una ropita nueva, sí porque era como la cosecha, el trigo se daba al año, era todo un año esperando esa cosa, entonces cuando era la trilla eso era como bonito... uno de pequeño, pues uno le era bonito, ir uno como a mirar la máquina trillar y toda esa cosa... Ese trigo lo llevaban a [...] para los molinos, para los molinos esos que hay en Bogotá. Pues en ese entonces no sé a cómo vendría, eso los precios de ese entonces, eso era muy bajo pero de todas maneras la gente vivía feliz [risas] o sea ese era como nuestro entorno,

pues no tenía uno que ir, digamos a añorar lo de otras personas porque como uno no salía de su entorno pues uno vivía como feliz en su medio, con esas cosas rudimentarias pero eso era como lo de uno”.

También había cultivos detrás de la loma del “Gavilán” donde hoy queda el barrio Alfonso López. También había animales de bosque como borugos y armadillos, aunque se dice que aún cerca a la Cervecería Alemana quedan algunos.

La Cervecería Alemana, una antigua fábrica que construyeron hacia el año 1955, queda ubicada sobre la antigua vía al Llano, vía que según la tía Beatriz o “Tris –como le dice Flor–, fue construida por los presos *“con grillete al sol y al agua [mientras] los capataces los humillaban”.*

Cuando la fábrica, en la que trabajaron varios de los campesinos de la vereda, fue cerrada, quedó una inmensa construcción vacía que aún está en pie, y donde antes bailaban las brujas que según Pedro *“son unas temeridades!”*. Claro que no sólo allí, pues Flor y Pedro vivieron en una casa en el sector más alto de la vereda, cercana a la de una mujer que tenía fama de bruja y que en no pocas noches los asustó con sus conjuros. A los borrachos también los asustaba el diablo, quien en las noches se encargaba de quitarles lo que traían de mercado para su casa.

Aunque Pedro y Flor han tenido experiencias misteriosas con brujas y otros espantos, para otras personas de la vereda, eso es “mitología”. Afirma uno de los mayores de la vereda que *“eso se lo inventaron los curas para asustar a la gente”* y que en la “Alemana” no hay brujas ni espantos que asusten sino delincuencia común: *“ahora se reúne de noche es mucha gente mala... dicen (...) que por ahí a las seis de la tarde ya no puede cruzar nadie, porque ahí mismo lo van parando... aquí como en esta vía [la antigua], por la vaina de que dicen que van a quitarla, vive inseguro uno de que lo roben, lo maten a uno” (EC).*

Y es que allí, en el sector nororiental de la vereda en los límites con los últimos barrios de la ciudad, está el sector conocido como el Porvenir. Este lugar es reconocido por las actividades clandestinas que se realizan. Según dicen, allí se esconden los ladrones, existen numerosos deshuesaderos, mataderos clandestinos, y venta de armas; *“Hay un camino para llevar bestias robadas, bicicletas, que baja a Manpostela y Santa Librada”*. Las redes de la luz eléctrica así como las telefónicas, han sido robadas en diferentes ocasiones y transportadas por estos caminos: *“Pusieron la red bien alto y un carro vino una noche y recogió todo, los postes; se perdieron como 15 millones, y eso llega más caro el consumo de energía”.*

Por esto, ahora atemorizan mucho menos las brujas y el diablo, que los ladrones y delincuentes que rondan. Por ser un lugar lejano de la ciudad, se ha convertido este en lugar privilegiado de asaltantes que conducen los carros que son robados para “deshuesarlos” allí en la vereda. O para llevar a las víctimas de la “burundanga” en la ciudad, y dejarlos en las fincas: *“Aquí vienen a desvalijar los carros. Un día venía la patrulla y los vi quitándole todo al carro. Después llegó otra patrulla, pero no hicieron nada. Así uno qué va a creer en la justicia!”*, afirma uno de los habitantes categóricamente.

Hace algunos años, un peaje que se había instalado sobre la antigua carretera, fue volado, según dicen, por insurgentes. Pero los problemas de “orden público” no preocupan en realidad tanto a los habitantes, a pesar de considerar a Los Soches como punto estratégico de paso entre Bogotá y la región del Sumapaz. La inseguridad es mucho más grave para los habitantes, inseguridad que no sólo no es atendida por las autoridades, sino permitida por esta:

“Hubo una balacera aquí... cualquier cantidad de gente han matado desde la entrada hasta el final [del camino]. Un día estaba sacando papa y oí tiros; ya habían matado a unos estudiantes. Decían que eran del M, los bajaron de la patrulla y los dejaron correr. La policía los soltó y se fueron a meter entre el monte y a lo que los vieron pasar, los mataron”.

Flor y su familia han sido robados en varias ocasiones. Se han llevado animales: el saldo es de 4 yeguas y 2 vacas: *“Tuve una cría de lo más hermosa y se la llevaron..., y hay gente que los ve pasar y no dice nada”*. Para recuperar lo perdido, Pedro se empleó en un obra de ingeniería que se realizaba cerca de la vereda: *“Tenía una cláusula (contrato) con el acueducto para hacer las angarillas para atajar la quebrada. En esa quincena recuperé lo de las bestias”*. Con mucha indignación dice el señor Quintero *“Tenía mis animales de trabajo y viene un vagamundo, y me toca trabajar gratis!. Gente alentada, [que lo hace] por el vicio o la pereza de trabajar, aunque fuera rebuscando”*.

En otra ocasión les robaron el techo de la casa, cuando apenas estaban construyéndola. Más recientemente sintieron que se iban a entrar a la casa los ladrones; Pedro sacó su escopeta, dejando en el piso el rastro de una bala mal disparada.

Flor dice que lo peligroso en la vereda es estar por fuera de las casas después de las seis de la tarde. *“Cuando yo me entro, no me importa lo que pase afuera, no vuelvo a salir”*. Ella, a través del vidrio de la cocina de

su casa, inspecciona lo que pasa por el camino cercano: cualquier carro extraño estacionado, es motivo de sospecha. Por eso se cuidan y tienen una escopeta escondida estratégicamente.

Hay sectores más inseguros que otros, como aquellos cercanos a las vías, pues se prestan para robos más rápidos. La familia de Marlene, hija de María Elena y prima de Flor, quienes poseen una tienda en su casa sobre la antigua vía, han sido también víctima de los robos, al igual que otras de las tiendas de la vereda. *“Se acercaron a pedir un poco de agua y nos encañonaron”*. Desde entonces encerraron la casa y atienden por la puerta.

La escuela también se ha visto afectada por la inseguridad y en general el sentimiento de los oriundos de Los Soches, es de miedo e indignación ante la delincuencia, de la que no dudan en culpar a los habitantes de los barrios vecinos, de quienes saben son muy pobres y que lo hacen por “física hambre”, pero que a la vez culpan de su propia desgracia.

Los Soches

Para muchos de los que viven en la zona urbana de la Capital, resulta desconocido que dentro de la gran “metrópoli” existan estas zonas rurales a donde no ha llegado aún el acueducto ni el alcantarillado¹². Desconocen que Bogotá está conformada por una zona urbana y una rural que representa el 79% del área total del Distrito y que abastece en parte a la capital con sus productos. (ver mapa 2)

Al suroriente de la capital, enclavada en los cerros orientales en zona de subpáramo, Los Soches es una de las 44 veredas que hace parte de esa gran extensión de tierra, donde predomina la vida rural y que es además, reserva biótica. Administrativamente, la vereda hace parte de la localidad 5¹³, Usme, la cual

¹² La vereda no cuenta actualmente con servicio de acueducto ni alcantarillado, por lo cual el agua que consumen proveniente de las quebradas, es de baja calidad y produce enfermedades gastrointestinales especialmente en los niños, ya que en ellas son arrojados numerosos desechos químicos y orgánicos. Los pequeños suelen faltar a la escuela por causa de los “dolores de estómago” que son tratados con aguas aromáticas de las plantas que se cultivan. El proyecto de acueducto de la vereda, como para otras comunidades rurales de la sabana, consiste en la utilización del agua de sus propios nacederos y quebradas, constituyendo así un acueducto administrado por la misma comunidad. Con respecto al alcantarillado se prospecta la construcción de pozos sépticos, dada la imposibilidad de hacer una red de desagüe para la vereda. Las aguas residuales de la escuela y en general de las casas, desembocan en potreros cercanos, lo cual representa el problema de la contaminación de las aguas subterráneas y de enfermedades en los residentes.

¹³ Los límites de la localidad de Usme son: norte, localidad San Cristóbal; sur: Sumapaz; oriente: municipio de Chipaque;

presenta el más alto índice de crecimiento de Bogotá, ya que se ha convertido en la única esperanza para muchos de conseguir vivienda propia. Usme recibe continuamente en su área urbana oleadas de desplazados, que en su mayoría compran terrenos a urbanizadores ilegales y construyen allí sus viviendas en condiciones precarias, acercándose éstas cada vez más hacia los cerros, en los límites de las zonas propiamente rurales. (ver mapa 1)

Como la familia Ramírez Quintero, la mayoría de los habitantes de la vereda Los Soches son descendientes de quienes ocuparon aquellas tierras en el primer cuarto del siglo XX y herederos de las pequeñas parcelas resultantes de la disolución de las grandes haciendas.

Los primeros pobladores se apropiaron de las tierras y las han mantenido con el transcurso de los años: por eso las defienden como a su propia vida. Veamos entonces cómo se pobló los Soches y cómo finalmente se hicieron propietarios, pero además de qué manera esta “historia” ha sido construida y apropiada por su gente.

3. Notas para la construcción de una historia apropiada sobre Los Soches y su gente

3.1. La historización de la vereda

En este apartado intento esbozar la “historia” de la vereda desde la llegada de los primeros pobladores a principios del siglo XX, hasta comienzos de los años 60, época en la que convergen una serie de acontecimientos que marcan de manera muy particular el devenir de la vida de la vereda. Estos a la vez son parte de un proceso social en constante movimiento, que se estructura desde una conciencia histórica configurada en parte por las luchas agrarias y el clima político nacional de la primera mitad de siglo, pero que dista de ser un proceso de causas y efectos acabados, sino en constante circulación en el tiempo y el espacio social.

Esta reconstrucción se pondrá en relación con el estado actual de la vereda, pues se plantea que estos sucesos “pasados” exhiben un modo de relación de la comunidad en conjunto con el resto de la sociedad que determinan formas actuales de propiedad de la tierra, así como determinadas formas de relación social que se han tejido entre los mismos habitantes y otros sectores de la sociedad.

Para ello, intenté en principio reconstruir la historia de Los Soches a partir de los datos arrojados por el trabajo de campo y de los estudios realizados sobre el tema, articulándolos en un relato que mostrara este panorama.

No obstante, lo que en principio pretendió ser una reconstrucción de sucesos con fines metodológicos y pretensiones objetivantes, terminó siendo un elemento estructurante del planteamiento de esta tesis. Y esto, porque la forma en que me di a la tarea de hacerlo, el camino que intenté seguir, me fue mostrando problemas temporales y de coherencia entre las fuentes y lo que en principio pretendía esbozar, a la vez que fue revelando elementos estructurales de este contexto social y de la centralidad que tienen las nociones de progreso e historia dentro de la modernidad, pues muestran en últimas una relación con el tiempo.

Si la historia es ante todo como ya se ha dicho, una relación específica con el “pasado”, entonces es necesario preguntarse por cuál es el papel social de la historia para las personas y para la ciencia social en general, y cómo ambas se constituyen. Es necesario preguntarse más allá de los sucesos e indagar por la lógica que nos impele a conocer la historia para entender cómo determinada sociedad ha llegado a ser cómo es y a partir de ello, elaborar un discurso sobre esos Otros.

A continuación expondré brevemente el camino que recorrí para llegar a esta conclusión, —conclusión que por demás modificó el rumbo de esta tesis—, para pasar al relato que nos permitirá entender la importancia del “pasado” y del discurso histórico intrínseco a toda comunidad humana, así como de los discursos historiográficos elaborados por agentes externos a estas.

3.1.1. Entre lo escrito y lo narrado: de cómo la pregunta se vuelve respuesta

Mi pregunta por la historia del poblamiento de la vereda se basó en el supuesto de que había una historia que debía ser contada, reorganizada en la memoria individual del que me respondía, producto de sus propios recuerdos y del acumulado de lo que le habían contado sus padres y abuelos, al calor del hogar de leña o mientras araban la tierra (aquello que se ha denominado “tradición oral”). Pero mi sorpresa fue grande cuando varios de los “informantes” me reclamaron: “¿y para qué la necesita? ¡ya han venido aquí muchos a preguntarnos lo mismo!”. Fue más evidente aún, cuando después de explorar entre varios personajes, la respuesta o la “historia” contada parecía un discurso formal que todos hubiesen aprendido. De qué me estaban hablando, desde dónde y cómo se había construido esa historia, fue la siguiente pregunta.

Pareció evidente después, que aquel relato era construido para otros, y que para mi sorpresa coincidía con la forma en que Elsy Marulanda reconstruía la historia de la colonización de la región, en su libro *Colonización y Conflicto: Las lecciones del Sumapaz* (1991). No obstante, al irme adentrando en el asunto encontré dos cuestiones que me dieron pistas: por un lado, que esta semejanza podría deberse a que el discurso historiográfico no existe de manera exógena a una sociedad, como un análisis del que las personas no participan o no saben y que sólo aparece en los libros especializados, una vez el autor ha investigado y procedido a una interpretación. Esto me lanzaba a un gran cuestionamiento sobre la disciplina antropológica y su autoridad sobre aquellas sociedades que estudia, pues parecía asumirse

hasta hace poco que las preguntas por la conciencia histórica quedaban reservadas para los “expertos” (Cfr. Augé 1995).

Se trataba entonces de comprender qué le podía aportar en realidad el estudio etnográfico a esa interpretación histórica. Bastante se ha hablado de la relación entre la antropología y la historia, de su diálogo. Puesto en cuestión el paradigma evolucionista de la Historia se ha dicho que probablemente este diálogo sea un diálogo entre dos concepciones de la Historia. Según M. Augé, si se tiende a entender la antropología como el estudio del conjunto de rasgos culturales, es posible entender la historia como la circulación de los mismos. De ello surgen varias tensiones que se manifiestan entre las mismas disciplinas en cuestión, en sus intercambios y en una hipotética historia de la historia.

El auge de los estudios en torno a los discursos y prácticas, del microanálisis, muestran una realidad que no coincide siempre con esa gran historia formal o que al menos, revela otros aspectos que no se limitan a entender macroprocesos como las luchas agrarias en sí, sino que buscan comprender los dispositivos que generan las mismas.

En este sentido, si bien este discurso histórico nos provee de elementos fundamentales para la comprensión de ciertas dinámicas —en este caso, de las características y motivaciones de las luchas agrarias del siglo XX, que dan paso a ciertas formas de tenencia de la tierra y de relaciones sociales en sus comunidades—, podría cerrar las puertas a la comprensión de las múltiples razones locales e incluso subjetivas que llevaron a muchos campesinos o colonos a asumir a aquellas como válidas y legítimas.

Es por esto que afirma Augé que “Volverse un instante hacia esa “historia” de segundo grado puede permitir al antropólogo acomodar su mirada e interpretar los factores de inquietud [los rasgos culturales y la circulación de los mismos] como otros tantos síntomas que piden ser objeto de observación” (Augé 1995:12).

Es a esta cuestión a la que me llevó la reconstrucción de la historia: no se trata de asumir de entrada las causas conocidas de aquellas luchas, sino preguntarse por las explicaciones mismas: ¿por qué la propiedad, la emancipación y la reivindicación se posicionan como preocupación o causa fundamental? Mi hipótesis tiene que ver con el hecho de que estos valores esencialmente modernos se hayan

convertido en bandera de las luchas. Luego, si nos situamos en este marco y pensamos en que podría deberse a una paulatina apropiación de valores e ideales modernos en sociedades de la tradición, es posible llegar a una interpretación diferente de la historia y por ende de la actualidad.

Esto solo es factible si se intenta ver con más atención la vida cotidiana, esto es, las prácticas de la gente del campo, la compleja relación con la tierra expresada en la agricultura, la familia y el parentesco, las relaciones entre personas, y todo lo que circula en el orden del discurso sobre estos elementos. Se trata en últimas, como dice Augé, de “interrogarse sobre la posibilidad o imposibilidad de aprehender en una misma sociedad aquello que perdura y aquello que cambia; y simultáneamente se puede plantear la cuestión de saber si esos modos de aprehensión guardan relación con tipos de sociedades” (Augé 1995:14).

Luego, si bien es cierto que metodológicamente la “reconstrucción” de la historia de un grupo específico surge como momento de construcción del sujeto de estudio, aquí la historia ya sobrepasa la realidad, pues no se entiende como lo que *verdaderamente* sucedió. Se presenta como una serie de acontecimientos representativos que pueden contarse de un principio a un fin escogidos, y que puede involucrar distintos actores sociales y articular procesos de gran magnitud en los que se observan tendencias o regularidades, y puede aparecer como una serie de hechos ordenados cronológicamente.

En tanto que los relatos o memoria de las personas también aparecen como cronologías de sucesos escogidos, se evidencia una noción lineal y evolutiva del tiempo. No obstante, la historia aparece como discurso o relato del orden de lo formal racional, sucesos que están en el pasado, que han quedado “atrás”. Lo histórico en cambio es presente mismo, está estrechamente ligado con las prácticas por lo que puede entenderse como conciencia histórica, dado que aquello que ya pasó insiste y se vive en el modo de relacionarse. Es más que una sincronización del tiempo y el espacio, en el marco de un paradigma evolucionista de la historia.

Esto me lleva a una última consideración que tiene que ver con mi doble intento: no sólo la pregunta por los otros, sino por nuestro propio ejercicio académico. Así pues:

“Si la historia de la historia, que es en parte la historia de la relación entre historia y antropología, llega al terminar este siglo a definir las condiciones de una “historia del presente”, la antropología no debe

interpretar esta evolución como el signo imperialista de una competencia desleal, sino que debe interpretarla como un síntoma tanto más significativo cuanto que tiene su fuente en la reflexión de los historiadores, quienes por definición, son especialistas del tiempo. La conversión de la mirada que supone la elaboración de una historia del presente (para lo cual ya no es el pasado lo que explica el presente, sino que es el presente mismo lo que guía una o varias relecturas del pasado) es por sí misma, si no un objeto para el antropólogo, por lo menos el signo de que algo importante ha cambiado en una de las cosmologías que el antropólogo puede legítimamente estudiar si se propone tener en cuenta la observación de su propia sociedad o, más exactamente, del conjunto planetario en cuyo interior dicha sociedad encuentra varias de sus referencias esenciales” (Augé 1995: 13).

Teniendo presente esta reflexión, pasemos entonces a las consideraciones metodológicas sobre la historia.

3.1.2. Dos planos de la historia

En teoría es necesario basarse en fuentes orales y escritas para dar exactitud y validez al dato histórico. Ahora bien, mi propia indagación me ha llevado a suponer que si bien lo historiográfico se refiere a lo *escrito* dentro de una disciplina o campo del saber, y se nutre fundamentalmente de lo escritural (archivos), la oralidad (transmisión de saberes por esta vía) no es ajena ni indiferente al nivel de los discursos elaborados por los “expertos” sobre macroprocesos¹⁴ sociales. Por el contrario, la “historia oral” también se nutre de esas reelaboraciones de la “historia” y resulta bastante útil en ciertos momentos, sobre todo en aquellas coyunturas en que es necesario para determinada sociedad remontarse a los “orígenes” para exigir derechos que les corresponden, para demostrar que se está antes de algo y que se es diferente en virtud de aquella esencia.

Es decir que, en últimas, lo oral y lo escrito son constitutivos uno del otro, o en términos de Giddens, son saberes parasitarios, y se presentan más bien como planos de lo histórico.

Sin embargo, es necesario en este punto separarlos para poder entender la forma en que cada uno legitima su propio campo de producción en tanto saber, y luego sí pasar a comprender, al escribir el relato, las posibles convergencias, los pliegues, las superposiciones y disyunciones de estos dos órdenes de la memoria social.

¹⁴ Aunque tampoco puede decirse, como afirma Marc Augé (1995), retomando a Paul Veyne, que exista una relación necesaria entre historiografía e historicidad, es decir, que necesariamente una sociedad que escriba su historia lo haga porque existe una conciencia histórica, ni al contrario.

Es así como puede decirse desde lo historiográfico, que es posible observar semejanzas entre Los Soches y otros procesos de poblamiento y colonización de las zonas rurales colombianas e incluso latinoamericanas, y concluir que el acontecer de la comunidad está inserto en una amplia dinámica social rural.

Aunque existen muchas perspectivas y debates en torno a los estudios de la historia agraria o rural del país, dentro de las cuales sobresale el materialismo histórico, en general se aceptan una serie de sucesos pero se difiere en las causas y efectos de los mismos (Cfr. Bejarano 1987). Se habla de un mayor o menor éxito de las luchas agrarias y se hace énfasis bien sea en el cambio de la naturaleza de la propiedad privada en Colombia, la expansión de la economía exportadora, la desigualdad en la posesión de los medios de producción, de la pobreza constitutiva y definitoria del campesinado, entre otros muchos elementos. Ellos arrojan importantísimas luces para dilucidar la cuestión interna de la vereda y sus condiciones de existencia. No obstante, mi propósito es trabajar a partir de estas nociones para entender dinámicas, tendencias en los modos de relación más que causas y efectos o procesos cronológicos y lineales acabados.

Ahora bien, en la medida en que retomo los trabajos realizados sobre la cuestión agraria en Colombia, intento mostrar que esta reconstrucción es también un relato que constituye el nivel de la narrativa histórica y por tanto es también una construcción de lo social o si se quiere, de la realidad, desde la perspectiva del saber experto y elemento fundamental en tanto poseedor de la índole reflexiva de la modernidad, de la que A. Giddens nos habla. Esta reflexividad de la ciencia social, ha permeado ampliamente las dinámicas sociales y se expresa en múltiples racionalidades. La importancia que los agentes le dan a su propia biografía es correlativa a la importancia que le adjudican a la historia y nos lanza al mismo punto: una relación con el tiempo subjetivo y el tiempo social, que organiza la cotidianidad y la estructura social, y que genera esperanzas, deseos, temores e incertidumbres. E intentar develar esta estructura “es procurarse los medios de comprender la lógica estructural de sus transformaciones: es situarse en un lugar que no es el de la historia, pero esto no significa negar la historia” (Augé 1995:14).

Desde el otro plano (el de la oralidad), aunque retomo algunos puntos que las personas de la vereda consideran claves y que pueden ser considerados como sucesos históricos, esto no tendrían sentido para

mis fines si no fueran la historia, la memoria y la tradición aspectos fundamentales de la modernidad, porque constituyen el problema del tiempo como categoría. Por eso, cada hecho contado aparece sólo en virtud de que debe ser contado porque ha mostrado su efectividad simbólica, porque hacen parte de un orden de la memoria, luego, del orden social de una comunidad.

Se dice que conocer la historia sirve para saber de dónde venimos, cuál ha sido nuestra condición y hacia dónde vamos como personas o como pueblo. Semejante “axioma” moderno, tiene hoy por hoy más importancia en la vida social de la que creemos. Pero es necesario saber que este “conocer” es una memoria individual que se confunde con la colectiva, lenguaje pasado por discurso, tradición de la memoria, fragmentos de un sueño que recrea un tiempo nuevo, un presente del tiempo pasado, pero también estrategia de supervivencia, factor de distinción para construir identidad.

A continuación intentaré presentar estos puntos y sucesos que se superponen en los dos planos del relato histórico, valiéndome del trabajo de campo realizado y de la lectura de las teorías agrarias sobre la región del Sumapaz. En ello se vislumbran dinámicas sociales así como políticas estatales sobre el sector rural. De ellas cabe destacar las que buscan la modernización del sector agrario colombiano y que implican no solo la tecnologización de la sociedad, como se ha entendido el término modernización, sino una serie de ajustes de orden social a este proceso.

Se mostrará la importancia y representación que tiene la ciudad y su relación interdependiente con el campo, anotando las contradicciones que tal relación contiene y que fundan oposiciones comunes como las que polarizan lo tradicional y lo moderno. Brevemente se esbozarán las relaciones entre estas categorías y sus divergencias con las nociones de urbano/rural propuestas por algunos autores.

Se esbozarán algunas consecuencias específicas para mostrar los rasgos de la relación vereda-sociedad, a la vez que la modificación de la estructura propia o interna de esta comunidad. En resumen, se mostrará cómo se han transformado las condiciones materiales de existencia a raíz de las políticas agrarias principalmente, y cómo la comunidad enfrenta estas a partir de su particular conciencia histórica.

3.2. El campo: despensa del progreso

3.2.1. La entrada a la “modernidad”

Durante el siglo XIX según algunos autores (cfr. Giraldo y López 1991) Colombia comienza una lenta entrada en el mundo del mercado capitalista, a través de la economía exportadora y es justamente a través de la agricultura y su principal producto, el café.

Es así que en Colombia, desde mediados del siglo XIX, la agricultura comienza una transformación hacia formas de producción y comercialización capitalistas en algunos renglones de la economía. La consolidación de la exportación es consecuencia de los procesos de modernización y de la masificación del consumo de productos exóticos en el mundo europeo. Implícitos están en este proceso, los ideales modernizadores del mundo en expansión que después de la independencia comenzaron a materializarse en proyectos permeados de vetas ideológicas liberales, así como los consecuentes cambios culturales que conllevan la transformación de la vida económica, social y política¹⁵.

Algunos autores han entendido este hecho como el primer paso hacia la modernización de la nación colombiana, discusión que se ha dado alrededor del asunto de si en Colombia el lento entrar de los procesos modernizadores implicaron una deformación del proyecto moderno o una sub-modernidad. Por lo pronto supondremos que la apropiación de los códigos de la modernidad en Colombia se fue dando en diferentes órdenes de la vida social, política, cultural, en la ciencia y la tecnología, así como en el orden de lo simbólico. (Cfr. Giraldo y López 1991)

Este ideal de progreso implica un reposicionamiento de la sociedad y por tanto de los individuos en una nueva espacio temporalidad que aparentemente se daba en las élites que tenían más contacto con otros contextos culturales, mientras la mayoría de la población parecía mantenerse intacta como sociedad de la tradición.

¹⁵ La idea de “civilizar” y “refinar” los gustos, las costumbres y progresar económicamente iban de la mano. Se reafirmó la separación de lo culto y lo popular que sólo hasta muy entrado el siglo XX fue modificándose con la progresiva aparición de una clase media industrial, comercial y más tardíamente empresarial. Como muchos autores han explicado, comienza a darse una compleja mezcla de elementos muy variados dada la pluralidad de la naciente nación y que derivó en fuertes formas de exclusión.

La idea de progresar económicamente de la mano con la idea de la emancipación no es, por supuesto, una idea exclusiva de las élites sino que fue extendiéndose al entrar en auge un nuevo tipo de producción y economía. Para los campesinos también se convirtió en ideal. Empezando el siglo XX comienzan las luchas en las haciendas coloniales, proceso que se realiza después de la llamada Guerra de los Mil Días por el desplazamiento al que se vieron obligados los campesinos y así la colonización de tierras comenzó en forma.

Este proceso llevó a la expansión de la frontera agrícola a zonas no exploradas, como selvas y zonas de páramo y subpáramo de la región del Sumapaz y lo que hoy es el territorio de Los Soches. Buscando resguardarse de la violencia y su supervivencia, llegaron hasta estas zonas y como única opción de propiedad.

3.2.2. De cómo se pobló Los Soches: las luchas de los arrendatarios



Imagen 7

La vereda, vista hacia el occidente

Los Soches fue el territorio de una antigua hacienda propiedad de dos terratenientes y fue objeto del proceso de lucha por la tenencia de la tierra. Recibió su nombre de los antiguos venados de páramo que la habitaban y que se extinguieron hace más de un siglo. Los propietarios de aquellas tierras buscaron a algunos campesinos boyacenses para hacerla productivas en el momento en que el Estado comenzó a exigir la explotación de las tierras, a principios del siglo XX, ya que esto demostraría la propiedad de la

misma ante la nación y con ello se librarían de que les fueran expropiadas (esta era parte de la política de expansión de la economía y del desarrollo). Con ello llegaron los primeros campesinos a la zona correspondiente a Los Soches, quienes la ocuparon bajo la figura de arrendatarios.

Los campesinos que llegaron para cuidar la finca fueron los esposos Liberato (Lisandro Liberato y Antonia Marantá) y poco después los Cristancho (Benito Cristancho y Tránsito Martínez) provenientes de otro pueblo de Boyacá. Sus hijos nacieron allí en la vereda o en otros pueblos como Venta Quemada (Boyacá), Ubaque, Fosca y Une (Cundinamarca). De su prolija descendencia se pobló la vereda, que hoy en día es una compleja familia extensa cruzada y que ha originado una sociedad basada fuertemente en los lazos de parentesco, como sugiere la clásica teoría sobre el campesinado.

Doña María Helena Cristancho Liberato, una mujer de 65 años dedicada a su familia y nieta de estos primeros pobladores de la vereda por ambas líneas (Ver Anexo: Árbol Genealógico Soches) de estos “abuelitos” primeros, asegura que en la vereda, “casi todo se compone de eso”, de los descendientes de ambas familias. Así cuenta cómo se pobló Los Soches:

“... lo que pasa es que esta era una finca, hay unas zanjones allá en esa loma [una loma que le dicen La cuchilla del gavián, y que limita el occidente de la vereda] y había una cosa llamada “la chamba”. Digamos hacían como un vallado y ese vallado era como la división de un propietario y de otro, o sea, casi todo lo que es hoy la vereda era como de dos dueños no más. Uno sí me acuerdo, que mi papá decía que se llamaba el doctor Gerardo, Gerardo no sé qué y no sé cuál era el otro. O sea, ese zanjón, ese vallado, eso era como de dos dueños no más. Esos abuelitos Liberatos los trajo ese señor para que le administraran como la finca, o sea, ellos llegaron aquí como arrendatarios de ese señor... luego ellos ya comenzaron a... es decir, él les tenía por ahí casitas así, rudimentarias, así para el trabajador, para los trabajadores que él tenía de la finca y así comenzaron, es decir, ya a hacer ellos el asentamiento. Luego llegó la otra familia, la familia Cristancho, don Benito Cristancho” (MEC).

Desde entonces los miembros de ambas familias comenzaron a casarse y a formar una descendencia muy compleja ente primos cruzados y paralelos:

“De los abuelitos antiguos, digamos, Lisandro Liberato y Antonia Marantá, esos eran los dos abuelitos que llegaron acá. Y luego Don Benito, don Benito Cristancho y Tránsito Martínez, o sea, ésas eran como las dos familias grandes y como tanto, en una familia había no más muchachos y en la otra tanto más muchachas y luego de intercalar, y de ahí se formó, que unos somos Cristanchos o Cristanchos o Liberatos y así sucesivamente. Y vuelve y juega, los primos segundos, y así por ese estilo... hasta decían que parecíamos el pueblo de Israel... que solamente ente las familias era que existía el parentesco y que estaba como prohibido salir a relacionarse con las familias ajenas” (MEC).

Doña María explica los motivos:

“[El motivo por el cual] uno está como tan emparentado, por lo que, es decir, tenemos el asentamiento acá, digamos, ellos ya se hicieron a sus finquitas y cada uno se asentó en este lugar, entonces, las muchachitas tan pronto iban creciendo, por ahí de dieciséis, diecisiete años se veían con el vecinito de Fulanito de tal y como no tenía uno, como la... como de salir, como fuera, de-- ni eso de que las familias se trastean de un pueblo para otro para así como tener relaciones con otras familias, entonces uno se ha seguido ahí como confabulando, como con la misma familia y no se ha como esparcido, entonces ese ha sido el motivo. Por

ejemplo, en tal casa hay un jovencito y en la otra hay una china y así sucesivamente se ennoviaron y vuelve y juega...esa es la vida acá” (MEC).

Como ellos, muchos campesinos principalmente de Cundinamarca, Boyacá y los Llanos comenzaron el poblamiento de la región del Sumapaz y de muchas otras regiones del país en diferentes oleadas migratorias.¹⁶

3.2.3. La política del desarrollo agrario: hacia la definición de la propiedad privada.

Hacia la década de 1920, los terratenientes comenzaron a reclamar la propiedad de dichas tierras ya ocupadas. Por su parte, el Estado la negaba pues las consideraba baldíos ya que estas no eran explotadas. En consecuencia, la decisión adoptada por el Estado consistió en vender estas tierras para que comenzaran a producir, en concordancia con las políticas de exportación y desarrollo agroindustrial, desconociendo desde entonces la problemática del desplazamiento por la violencia. Desde la perspectiva de los gobernantes y de las clases pudientes lo que estuvo en juego allí fue el “derecho” a la propiedad privada y su papel como motor del desarrollo.

La discusión se dio en principio en torno la definición de *baldío*, lo que por ende significaba definir la noción de propiedad privada en términos jurídicos (aunque con intenciones y consecuencias mucho más amplias). Así, el derecho a la propiedad se definió en virtud de la función social del mismo, y de paso, de la función social del *campesino*, quien es concebido como productor. Esta discusión parece ser el desencadenante de las luchas agrarias del siglo XX, en tanto aquellos colonos que ocuparon las tierras se dedicaron a la explotación, razón por la que alegaban el derecho a la tenencia.

Para entonces, la definición de la propiedad privada estaba en directa relación con la construcción de lo público, es decir, la propiedad privada representaba para la Nación la posibilidad de “crecer” económicamente y por eso era defendida. La ambigüedad como siempre, residía en la forma en que se

¹⁶ Marulanda describe tres fases de colonización desde el siglo XIX: primera: antioqueña; segunda: cundiboyacense; y la tercera a partir de 1950 como resultado de los procesos de colonización agrícola y de la violencia generalizada. "De este modo, la colonización campesina en Colombia hacia las "últimas fronteras" se fue abriendo paso en permanente disputa con los mecanismos de apertura fronteriza de la colonización empresarial y hacendataria y contra la vaga política de baldíos del Estado. A Algunas migraciones de zonas hasta antes no ocupadas se le suma las migraciones de las partes altas de las cordilleras, a donde también llegaron durante los años 50 los campesinos desplazados de los lugares ocupados en los valles y vertientes interandinos" (LeGrand 1988:27).

resolvía de quién era la propiedad privada. En resumen, la noción de propiedad privada descansaba en la *función social* de la tierra: quien la poseyera tendría que explotarla y hacerla productiva¹⁷. El problema residía en una apropiación diferencial de la llamada “función social”: los colonos propugnaban por una definición de derecho de propiedad diferente a la de los títulos, no por *tradición*, sino por *ocupación*. O mejor decir, los títulos de propiedad en tanto documento escrito, representaban la Historia verdadera. Mientras que la ocupación anterior a los litigios, reivindicaba el hecho de haber apropiado la tierra mediante el *trabajo*.

Las consideraciones económicas del gobierno sobre el progreso y el desarrollo económico eran relativamente hegemónicas y ambiguas en tanto beneficiaban a unos y no a otros, y a la larga terminaron favoreciendo la concentración de capital industrial y de tierra por parte de grandes hacendados. El asunto resultaba complicado pues se había concluido que la mayor parte de los territorios de Colombia eran baldíos, ya que la mayoría de los propietarios no podían rastrear los títulos originales con lo cual se pretendía cerrar la discusión, argumentando que en general en Colombia, no existía la propiedad privada.

Personas que alegaban títulos de tradición comenzaron largas luchas por demostrar su propiedad, al tiempo que los colonos exigían sus derechos de posesión por ser quienes habitaban y cultivaban la tierra¹⁸. El problema residía por una parte, en la imposibilidad de delimitar claramente los linderos ya que existían zonas donde nunca había habitado el hombre. Sucesivas leyes y debates se dieron para dirimir tales conflictos y asignar las tierras con el fin último de hacerlas más productivas y con ello traer el progreso al país. Adicionalmente con la venta de los terrenos baldíos, el gobierno pretendía solventar parte de la crisis fiscal (de la que nunca ha salido). Pero evidentemente quienes compraban las tierras no eran los colonos o campesinos, sino los grandes comerciantes que aprovecharon esta situación para adquirir tierras productivas cerca de la capital. Estos terrenos permitieron la expansión de la hacienda mediante el trabajo de colonos y arrendatarios.

¹⁷ Esta idea se reproduce en diferentes momentos del siglo XX. Bien es conocido el lema de la ANUC en los años 70: “La tierra para el que la trabaja”.

¹⁸ Elsy Marulanda describe minuciosamente, apoyada en fuentes de archivo, los litigios que sobre los terrenos de la región del Sumapaz se dieron, incluyendo el territorio de Los Soches.

3.2.4. Colonización: del arrendatario al propietario.

La actividad económica de las zonas altas de la región del Sumapaz estaba representada en la explotación de maderas y carbón, así como el cultivo de papa aunque más tardíamente, así como la adaptación de las tierras para la actividad ganadera. La colonización en estas zonas consistía en tumar monte y abrir claros para las labores productivas agrícolas. Sin embargo, este fue un proceso lento y escalonado, pues aun doña María recuerda que en su infancia (que tuvo lugar en los años 50), había bastante “monte” en la vereda. Es decir, que el proceso de colonización se extendió por cerca de 50 años, aún muchos años después del proceso de poblamiento que describen y sitúan LeGrand y Marulanda en las dos primeras décadas del siglo XX e incluso hasta 20 años después de la reforma agraria (Ley 200 de 1936).

Así pues, los habitantes de Los Soches se dedicaron a la tala y quema de árboles para producir carbón y la agricultura para la comercialización, apareció más tardíamente:

“Casi lo que la gente hacía era... tumbaban la madera. Primero de eso vivían, como que de eso sacaban el sustento la gente, como casi en toda casa se cocinaba era con leña, entonces ellos tumbaban esa leña, la hacían atados o cargas y esa leñita tenían que llevarla en bestias, o sea, que carros ni que carreteras, nada, esto era... eso no existía carreteras ni carros ni nada, la gente tenía que transportarse era en bestias y hacer varias carguitas de leña, cargarlas sobre varios caballos... bestias, burros y llevarla a vender por allá en eso de... de San Cristóbal y toda esa cosa por allá era que iban a vender la leña. La leña que quedaba, que no se podía vender en carga, la hacían carbón, carbón de leña, para los asaderos, para las... eso donde asan arepas, todavía no existían todos esos asaderos de pollos que eso se presentó hasta hace poco, primero era por abí, así como asar chorizos... entonces eso lo hacían carbón, digamos de toda esa cepa y de todos eso palos retorcidos y de toda esa cosa, hacían los hornos de carbón y así se iba limpiando el terreno para poder cultivar y así fue que se fueron haciendo ya los potreros y toda la cosa, porque eso dizque era charrasco, monte...” (MEC).

Esta actividad se realizó durante bastante tiempo bajo la figura del arrendatario y la gente del campo la recuerda de esta manera:

“Por vivir tenían que ir a trabajar, lo que se llamaba dizque 'la obligación', o sea, eso llamaban la obligación, (...) o sea que tocaba ir a pagar tantos días de trabajo por tener este ranchito aquí donde vivimos. Y ellos tenían que ir a trabajar gratis por estar viviendo en esa casita que el patrón les dejaba” (MEC).

Sin embargo no todos los arrendatarios vivieron bajo las mismas condiciones ni todos llegaron a obtener la propiedad de las tierras: quienes ocupaban un territorio desde principios de siglo, con la legalización de los títulos de propiedad y tradición, se vieron obligados a aceptar la figura del arrendatario para poder quedarse allí. Mientras que aquellos que llegaron “tarde” en el proceso de

colonización o en oleadas de desplazamiento más entrado el siglo XX, tuvieron que entrar a trabajar en las haciendas como mano de obra, pues éstas ya se habían consolidado.

Así pues nos dice Marulanda, el trabajo en las haciendas se organizó con base en el trabajo del arrendatario “quien se constituyó en el eje central de la producción de la hacienda. Estas lograron mantener sujeta la mano de obra para lo cual fueron muy frecuentes los contratos verbales de arrendamiento mediante los cuales el arrendatario tenía derecho a construir vivienda y a sembrar cultivos en la parcela asignada, y en contraprestación aceptaba una obligación [tal como la llama María Elena] que consistía en laborar cierto número de días al año en el trabajo y el lugar que la hacienda le asignare” (Marulanda 1991:49).

Para resolver los crecientes problemas entre las haciendas y los arrendatarios que se originaron a consecuencia de lo anterior, el gobierno y los gobernantes en medio del juego de poderes y simpatías políticas, intentaron diferentes caminos: primero, se intentó restituir a la nación las tierras usurpadas y repartirlas luego entre familias de colonos (LeGrand 1988), pero los procesos judiciales eran engorrosos y extremadamente largos. Luego, uno de los más relevantes fue la compra de predios afectados por disputas por contratos o por propiedad, para redistribuirlos entre los arrendatarios u ocupantes que los explotaban. A esto se le llamó el programa de parcelación, basado en las Leyes 74 de 1926 y 87 de 1928, que permitirían, según LeGrand “la expropiación con indemnización de los latifundios que tuvieran acceso a centros urbanos o mercados” de modo que la tierra pudiera ser redistribuida entre los cultivadores. Dice LeGrand:

“Se esperaba que la subdivisión de grandes predios reforzaría el concepto de propiedad privada entre los campesinos pobres y al mismo tiempo les serviría de estímulo para trabajar más intensamente la tierra, ya que ellos habrían de ser los que recogiesen los beneficios. Al contribuir a la formación de una clase media rural, la parcelación solucionaría los aspectos económicos y sociales del problema agrario: podría conseguirse entonces el doble objetivo de la paz social y la prosperidad económica” (LeGrand 1988:189).

Sin embargo, para entonces ya había procesos violentos en las haciendas lo que complicaba la situación. En algunas de ellas los supuestos propietarios decidieron iniciar el proceso de venta, para que los campesinos recibieran adjudicaciones por medio de las parcelaciones que propiciaba el Estado. En los casos en que los títulos de tradición no eran aceptados como válidos, los gobiernos locales eran los

encargados de iniciar los procesos de venta y parcelación. Tal es el caso de El Soche¹⁹ y El Chocho, supuestas haciendas coloniales ocupadas por familias de campesinos desde principios de siglo (como los Cristancho y Liberato). El departamento de Cundinamarca decidió subdividir las propiedades y entregar entre 3 y 10 ha. de tierra para casi mil familias entre las dos haciendas. Se dice que el precio de cada hectárea era mínimo y el plazo para pagarla era de cerca de 30 años.

No obstante, para muchos resultaba injusto pagar por una tierra que ellos mismos habían mantenido durante años; y aunque se decía que eran de bajo precio, los campesinos colonos no eran aun trabajadores asalariados, luego la capacidad adquisitiva era mínima. Aun así, tuvieron que comprar las tierras. Doña María relata así lo que su madre le contó:

“Ya entonces, el tal doctor les comenzó a vender parcelitas, entonces ellos comenzaron a trabajar y a adquirir como algún dinerito para ellos poder adquirir una propiedad y le compraron al mismo doctor Gerardo, él les comenzó como a parcelar, o sea, el ya comenzó a vender como potreros, a venderles así como parcelitas y ya dejaron ellos de ser como de esclavos a libres, como de ser arrendatarios de ese señor, estar sujetos, porque según mi mamá contaba, eso era muy dura la vida de ser arrendatario. O sea, el arrendatario los humillaba mucho, por estar viviendo en lo de ellos, el día que los necesitaba para trabajar, ellos no podían ir a trabajar a otro lado sino [que decía] ‘tienen que ayudarme porque por eso están viviendo en lo mío’. Mejor dicho, eso era una sujeción estar viviendo en lo ajeno. Entonces, por eso era que, por ejemplo mi mamá ella se esforzaba mucho trabajando en lo que ellos consiguieron, ellos lo hacían porque [pensaban] ‘yo no quiero que mis hijos vayan a ser arrendatarios, porque eso es muy duro’ (...) ‘Luego ellos ya, con tanto sacrificio, que ya quedó animalitos, que gallinas; de alguna cosita conseguían algún dinero. En ese entonces la tierra era... es decir, para uno que mira eso [dice que era] demasiado barata, pero el sacrificio era terrible para ver de conseguir esos pocos centavos, eso era representado en bastante plata. Por ejemplo, para saber que una finquita la compraron en ciento veinte pesos (\$120) que hoy eso ni siquiera una colombina, pero para ver, para juntar esa plata eso era terrible... que bueno, que válganse, ‘que me faltan unos pesitos, veinte pesos (\$20) para completar y si no lo tengo me quitan ese negocito y yo quisiera como hacerme a esa finquita’ y decía mi

¹⁹ Con respecto al caso específico de Los Soches, el periódico Claridad (mayo 17 de 1936) presenta un proyecto que ordenaba el saneamiento de los terrenos comprados en el Soche y el Chocho. En un Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca de 1941, citado por Marulanda, se dice que “La gobernación de Cundinamarca autorizó al fiscal del Tribunal Superior de Bogotá, para iniciar juicios reivindicatorios, ejecutivos y posesorios contra ocupantes de terrenos de propiedad del departamento, en las parcelaciones del “Chocho” y el “Soche”, en mora de pago de sus respectivos contratos” (Marulanda 1988:115). El tribunal dictó sentencia en contra de los colonos ordenando restituir las tierras. El otro problema adicional lo representó la Ley de Reservas Forestales, pues muchas parcelas quedaron ubicadas en los terrenos que esta protegía, lo cual era apenas obvio pues Los Soches se encuentra en zona de sub-páramo. De manera que muchas de las tierras vendidas, no eran cultivables. Hasta después de la segunda mitad de siglo, comenzaron a explotarse los claros abiertos para la extracción de madera, adaptándose al cultivo del trigo y más adelante, de la papa. Con la Ordenanza 27 (diciembre 28 de 1948), se buscó solucionar el problema en estas haciendas. Se adjudicaron los terrenos a los colonos bajo criterios claros, dentro de los que se encuentran: 1. Adjudicar las parcelas sin costo a los colonos establecidos en ellas, sin reconocer dominio distinto al del Estado, con dos años de anterioridad a la vigencia de la Ley 200 de 1936. 2. Condonar las deudas a los parceleros cuyas estancias no fueran mayores a 5 ha. 3. Rebajar los intereses pendientes y el 20% del capital a los parceleros cuyas estancias no fueran menores de 5 ha. ni mayores a 10 ha. 4. Rebajar los intereses pendientes y el 10% del capital a los parceleros cuyas estancias fueran mayores a 10 ha. 5. Deducir el precio de la zona reservada en las parcelas próximas a las fuentes de agua o comprendidas dentro de las áreas de reserva forestal, decretada por el gobierno desde 1938 (cfr Marulanda 1991). Como se verá es fundamental la noción de cuidado de la tierra expresado en “reserva forestal”, con lo cual la preocupación por lo medio ambiental comienza a ocupar un lugar importante en los discursos oficialistas. Y es vital para lo que en los últimos años ha sido la historia de la vereda.

mamá que había que llevarle cosas: ‘llévenle un presente’, llévenle de eso que ellos amasaban, el pan de maíz y lo que sacaban eso, que llamaban, como de aguardiente, eso de lo que ellos trabajaban iban como a vender... llevarle como un presente a alguien que se sabía que esa persona tiene más o menos como dinerito [y le decía] ‘¿me hace un prestamito como de unos quince pesitos (\$15) o de unos veinte pesos(\$20)?’ y le llevaban el presente y lo recibían. Pero no hacían el favor... váyanse a otra parte a contarle el mismo cuento a otra persona! Mi mamá nos contaba de que era tan difícil, que ella bregó tanto para ver de que les prestaran como que veinte pesos (\$20) para comprar el lotecito, que fue la primer finquita que digamos ya mi mamá tuvo; los hijos de los abuelitos Liberato, ya ellos eran también, ya habían crecido las muchachas se habían emparentado con los Cristancho y ellos ya tenían su hogarcito, también estaban bregando a tener su potrero, su propiedad, pero eso fue bastante duro, lo que esa gente sufre para ver de tener alguna finquita, alguna cosa(...) el señor ya siguió vendiendo, siguió vendiendo y ya digamos, el ya se radicó, los hijos crecieron, ya ellos se fueron como para el extranjero o alguna otra cosa y el señor ya, digamos, vendió, vendió, vendió, hasta que ya no quedó dueño de por acá, y él sí ya se fue...” (MEC).

3.2.5. Adjudicación y apropiación: del arrendatario al sujeto de derecho.

Este proceso de parcelación se vivió en toda la región del Sumapaz. Pero el movimiento campesino que para entonces ya se había consolidado se unió en contra de esta política: “Para la consternación del departamento, las organizaciones de colonos activas en Cundinamarca reaccionaron en forma vociferante contra la parcelación. La Colonia Agraria de Sumapaz la calificó como “una política de escándalo, de derroche y engaño” y los comunistas y uniristas también se opusieron. (LeGrand 1988:91).

Se intentó controlar los levantamientos con la intervención de la fuerza pública y aunque algunos debieron retirarse, la mayoría pudo tomarse de hecho los lugares hasta llegar a algunos acuerdos, aunque desventajosos para ellos²⁰, puesto que los procesos de parcelación dieron como resultado una repartición de tierra en extensiones demasiado pequeñas (entre 1 o 10 ha.), que con el tiempo se reducirían al ser heredadas por los hijos de una familia.

En Los Soches, grandes extensiones quedaron en propiedad de unos pocos, como es el caso de Abraham Castañeda, el único gran terrateniente que queda en la vereda, y de quien se dice posee toda la “ocalera” (bosque de eucaliptos), hasta los límites con el barrio Santa Librada al occidente.

Esto dejaba en obvia desventaja a los pequeños colonos frente a los grandes hacendados, no pudiendo entrar realmente en la economía agrícola capitalista, y quedando pues, excluidos del famoso ideal de progreso económico. Además, esto generó mal ambiente entre los mismos campesinos, creando pequeñas rencillas internas.

En consecuencia, el proceso de parcelación, acentuó las diferencias socioeconómicas entre grupos de colonos. “Los campesinos, tenderos y prestamistas más prósperos pronto empezaron acumular grandes predios a medida que los demás en medio de su frustración los iban vendiendo. Así, en general, la parcelación no condujo a una mejora significativa del nivel de vida el campesino” (LeGrand 1988). De hecho, tales diferencias se observan claramente en la vereda hoy en día.

Es muy importante anotar cómo estas luchas fueron apoyadas en un ambiente en que se desarrollaban las doctrinas socialistas en Colombia (especialmente en el contexto político bogotano) y los movimientos que las representaban apoyaron vehementemente estas causas a través de pliegos de peticiones. Numerosos debates pueden rastrearse en la prensa de opinión, como el diario Claridad, que defendía la posición del pequeño campesino o colono. Por esto es posible pensar que la relación que se da entre la vereda y Bogotá, o mejor, entre lo rural y lo urbano, en un intercambio que no se restringe a lo comercial:

“La repetición de estos conflictos [agrarios], al paso que sitúa grandes masas campesinas en posiciones desventajosas para la economía y para la tranquilidad nacional, ha servido para despertar vivamente la conciencia pública la preocupación por este problema, que ya se considera como una de la más poderosas atenciones que embargan el espíritu del país. Tanto en las corporaciones legislativas y en el Gobierno como en la prensa, en la política y en la sociedad, se percibe una saludable agitación, que se ha apoderado de los conflictos de la tierra y busca afanosamente las soluciones que puedan convenirle” (Memoria de industrias, 1934:359 citado por LeGrand 1988:185).

3.2.6. De las políticas agrarias al crecimiento industrial: ¿la vuelta a la sujeción?

El fin del problema entre terratenientes y colonos parecía llegar con la Ley 200 de 1936, elaborada por el gobierno de Alfonso López Pumarejo, que buscaría equilibrar la balanza entre ambos. Aunque para muchos esta Ley se orientaba hacia la gran empresa agrícola, (posición que entre grandes sectores dirigentes actuales sigue existiendo), permitió que gran parte de quienes habían participado en las luchas de las décadas anteriores adquirieran su estatus de propietarios, aunque esto no representó la intensificación del uso de la tierra.

²⁰ Este proceso se dio paralelamente en diferentes regiones del país, pero la cuestión central era la misma: definir la propiedad de la tierra.

Si bien la mayoría de los antiguos arrendatarios lograron obtener los títulos de propiedad de sus parcelas (que con el tiempo se han hecho más pequeñas), la mayoría de estos fueron poco a poco engrosando las filas de los trabajadores asalariados; o bien, aquella mano de obra resultante de la disolución de las haciendas, contribuyó a establecer otras formas de arrendamiento aun dentro del grupo de propietarios.

De otro lado, este proceso dio pie a una dinámica de transferencia de capital de la agricultura hacia un sector industrial cada vez más fuerte. Los insumos para las fábricas provenían del campo e incluso muchas de ellas se instalaran en zonas rurales, aprovechando los recursos naturales del entorno, por los cuales no debían pagar nada al Estado. (cfr. LeGrand 1988).

Se pretendía con ello estimular la producción extractiva rural y con ello, el crecimiento económico, pues “al producir alimentos baratos para el consumo interno y al proveer las divisas extranjeras necesarias para la importación de maquinaria, el crecimiento agrario resultaba esencial para impulsar la economía nacional” (LeGrand 1988:194).

Sin embargo, la ambigüedad de la legislación que no permitía dirimir el problema de la propiedad privada²¹ en el campo y mezclaba los intereses sociales con la acumulación de capital, llevaron a una acumulación desigual que dejaba en desventaja al pequeño campesino.

La Ley jugó incluso un papel más allá del arbitramento pues “buscaba no sólo arbitrar las relaciones sociales entre terratenientes y colonos, sino también hacer de la Ley un instrumento para el crecimiento económico, dirigido por el Estado, en el sector rural” (LeGrand 1988:195. Subrayado mío). Como se ve la Ley se funde con los fines económicos, pues de frente se le pone como fin la búsqueda del progreso, que deviene del crecimiento económico o mejor, de la acumulación de capital.

Los pequeños cultivadores se consolidaron como clase media campesina, al vincularse laboralmente en las fábricas pues cada vez y de manera más creciente, dependían del dinero como valor de cambio para subsistir pues sus parcelas no resultaban autosostenibles ni rentables, y en la medida en que el contacto

²¹ El problema de la propiedad nunca ha dejado de existir en Los Soches. El asunto de las escrituras y del saneamiento de los terrenos continúa vigente hoy en día. Don Belisario, ex Presidente de la Junta de Acción Comunal, ha emprendido una labor de contactar abogados con el fin de “limpiar” los títulos de propiedad, los certificados de tradición de estas tierras, con lo

con la ciudad creaba nuevas necesidades de consumo. Esto implicó la adopción de una racionalidad económica apropiada a las dinámicas del mercado y correspondiente a la división del trabajo, en teoría propia del contexto de la ciudad.

El campo atendía las demandas de la ciudad configurándose como despensa de ésta y de la noción de progreso. Uno de los ejemplos claros del auge de la industria, la inversión extranjera y el aprovechamiento estratégico del campo, nos lo da la construcción de la entonces reconocida Cervecería Alemana en el territorio correspondiente a Los Soches (ver mapa):

“Fue que aquí compraron primero unos gringos, que se llamó don Simon y don Helmus... y don Francisco. Y entonces ellos cuando tenían fundada ya la fábrica se hicieron socios con Bavaria...” (EC).

En dicha fábrica llegaron a trabajar los pobladores de la vereda y sus alrededores, como Don Emilio Contreras quien describió cómo era la fábrica y la producción de la cerveza, y su labor en ella:

“Eso comenzó a trabajar como en el cincuenta y ocho (1958) tal vez... Y de ahí pues, hicieron la fábrica, y ya trajeron maquinaria pa' trabajar: trajeron primero la palera, y luego trajeron ya la envasadora y ponerle los carriles para el envase... Cuando yo entré ahí, subimos fue material para hacer la represa de encima, pa' bajar el agua, a la colomboalemana, eso bajaba en tubería, unos tubos gruesos y ahí se hizo la planta pa' la luz, porque eso no había luz en ese tiempo... Por ahí diez años que sufrí yo allá y como a los cuatro años pusieron la luz... por aquí no había luz en estos sectores... y llegué yo allá y se pusieron a fabricar toíticos pa' hacer la fábrica, pa' meter la cervecería... Había una caldera, que era una cuestión larga y eso le habían hecho una prueba, pa' meterle el carbón, y en eso había que entrar uno y burgarle y eso salía uno terrible de ahí... Yo duré como cuatro años y medio en la caldera... Y de ahí como sacaban el vapor para cocinar la cerveza, eso era con vapor, tocaba a doscientas ochentas libras (280) de calor, con el vapor que subía, que se sacaba... y uno se aguantaba ese calor, porque como en ese tiempo, todavía no había la caldera que trajeron última, esa sí ya fue con combustible... y ahí... [cocinaban] La Cerveza. ... Eso le echaban lúpulo, le echaban cebada, le echaban trigo, maíz... el lúpulo es una cosa que le da... ¿cómo digo yo?... fuerte a la cerveza, una vaina fuerte... eso revolían todo, eso era una olla grandísima, una vaina grande que ahí echaban el agua y ahí se cocinaba todo eso... se traían arrumes de papel sí, una vaina gruesa, como de cartón y eso se echaba a la olla también, pero eso es aparte... cada cuestión aparte. Y eso se batía... en la misma... eso tenían batidora en la misma olla, pero con el mismo vapor, se derretía eso y eso sacaban unos quesos y dentro del queso entraba la cerveza y salía purificada, así como en Bavaria, una vaina igual, purificado eso, pero ahorita ya, en Bavaria le echan mas... mas cuestión a la cerveza, entonces allá le empujan arroz, le echan [], repollo, todo eso que no sirve, así ya casi picho, eso le empujan a eso... eso dura fermentando, cada tancado de esos dura fermentando, casi mes y medio, en llegar, pasan a otro tanque y de ese otro tanque, ahí si sale pa' envasar... ese era el proyecto en ese tiempo, quien sabe ahora en Bavaria como será, porque como todo es moderno ahora... Y ahí yo estuve en envases, luego estuve en cajas, y en seguida de eso, estuve de celador, ya fue lo último” (EC).

Situada en un lugar estratégico de los cerros orientales, la fábrica usurpaba el agua de los nacederos y las quebradas, arrojando a estas los desechos tóxicos.

cual de cierta forma se borraría la memoria escrita de estas. Hoy en día algunos son propietarios, pero otros continúan siendo arrendatarios, y finalmente la figura del propietario está basada en relaciones de intercambio ritual.

“el agua que venía de la fábrica...[era de] la quebrada Yomasa... y con eso lavaban también el envase y toitico... como eso era pa' todo, que pa' lavar envases y todo... como les iba el agua sucia y cómo él tenía animales, entonces eso, como iba con soda, la soda entonces, a lo que se tomaban esa agua, les destrozaba las tripas a los animales...”

Por esta razón fue objeto de un nuevo litigio promovido por un hacendado de la vereda que reclamaba esta tierra y que los demandaba por los perjuicios de la contaminación. A raíz de este pleito la fábrica fue finalmente cerrada.

“La cervecería la quitaron por lo que don Abraham Castañeda ganó el pleito, porque es que todas las aguas sucias, salían a la quebrada otra vez, entonces, había un pleito ahí con la cervecería de cincuenta millones, el que perdiera le tocaba darle los cincuenta millones al que ganara... no se si los ganaran... Yo creo que sí porque don Abraham tiene su finca ahí todavía”(EC).

La cervecería no dejó ganancias ni para la vereda ni para los trabajadores. Don Emilio, por ejemplo, esperaba recibir una pensión por su trabajo, pero:

“[En esa época] los salarios eran bajitos... yo no alcancé a coger aun cuando hubiera sido media pensión...” (EC).

3.3. El campo y la ciudad en la segunda mitad de siglo

Ya para los años 50 muchas familias se habían establecido en la vereda. La actividad productiva para ese entonces la constituía la siembra de trigo y cebada, la ganadería doméstica y también el carbón:

“Primero en eso se cultivaba mucho el trigo. Me acuerdo así, yo de pequeña de ver esos trigales, cuando pasaba el viento que le hace así, como olas, tan bonito que se ven esos trigales y ya no; enseguida como que le empezó a caer un daño al cultivo, que ya nadie volvió a sembrar trigo por acá. Y otra cosa: que esto no era así, orita que uno sale y mira potreros limpios, esto era solo matorral, esto era, mejor dicho y la gente trabajaba, eso era lo que se llamaba ir a rozar, rozar era, mejor dicho, a tumbar todo eso... hacer un claro, mejor dicho, hacer un limpio para poder cultivar, porque eso era solo monte, solo charrasco...” (MEC).

De manera paralela a estos procesos de tenencia y distribución de la tierra, fueron dándose en Los Soches y en muchas regiones rurales, procesos de transformación material entendidos como procesos “modernizadores”. Dentro de ellos se cuenta como el más representativo, la adecuación de la infraestructura vial para insertar a la vereda en una macroeconomía regional, que llevara al crecimiento y progreso económico, al unir las zonas “periféricas” con la Capital.

Así, se construyó hacia finales de los años 50 la Carretera a Oriente que pretendía convertirse en corredor vial para el comercio entre Bogotá y los Llanos Orientales. Esta carretera implicó una inserción más dinámica de la vereda en el comercio y con ello, mucho más que productos comenzaron a intercambiarse, pues la ciudad no sólo representa la inserción económica sino que es centro del control simbólico y político.

Y es así puesto que la oposición entre el campo y la ciudad se presenta como una polaridad que expresa otra serie de dicotomías que entrañan significados sociales. Así, dentro de la serie de dicotomías igualables a la primera distinción encontramos: bárbaro y civilizado, tradicional y moderno. Para Marx, es justamente esta dicotomía la base de toda la economía capitalista, pues corresponde a la más extrema forma de la división del trabajo:

“La más importante división del trabajo físico y espiritual es la separación de la ciudad y del campo. La contradicción entre el campo y la ciudad comienza con el tránsito de la barbarie a la civilización, del régimen tribal al Estado, de la localidad a la nación” (Marx y Engels 1968:21, citado por Vasco 1994:61).

“La base de todo régimen de división del trabajo un poco desarrollado y condicionado por el intercambio de mercancías, es la separación entre la ciudad y el campo. Puede decirse que toda la historia económica de la sociedad se resume en la dinámica de este antagonismo” (Marx 1964:286, citado por Vasco 1994:61).

Ahora bien, más allá de la estructura económica, estos antagonismos resultan efectivos en términos simbólicos y organizan también la vida social. La oposición campo y ciudad se presenta como la cara de una indivisible unidad, en la que sólo existe una a condición de la otra y así operan en el imaginario social.

3.3.1. Entre el campo y la ciudad: de la vida con el conocido a la vida con el extraño

Para los pobladores de mitad de siglo, Bogotá representaba un mundo por descubrir al que difícilmente se accedía. Con la puesta en funcionamiento del transporte por la carretera, el acceso a la ciudad se fue haciendo cada vez más fácil:

“Uno no salía casi. Con decirle que no había como tráfico, entonces, alguien iba como en, como en una bestia por allá cada ocho días a hacer algo en el cabo a Bogotá, eso era novedoso, por ejemplo para mí, de pequeñita, el que iba era mi hermano mi hermano Benedicto, era el que le tocaba ir por allá, en el caballo a llevar la tal leña, a vender pu'abi que la leche, que las cnajadas, que los huevos que tal y tal cosa y de allá pa'rrriba, traer algo de mercado de lo que se necesitaba, o sea, de lo que no

había, de ese intercambio... y uno no salía... mejor dicho, por allá una en quinientas, llevarlo allá, cuando ya comenzaron a haber ya vehículos, eso era pues novedoso, salir a Bogotá, a mirar lo que uno no había visto” (MEC).

De tal forma, las vías no sólo han posibilitado el intercambio de alimentos, sino numerosos recorridos y rutas de las personas de un lugar a otro. Aquellos que por razones de roles sociales o familiares han tenido más contacto con la ciudad, como Don Benedicto, funcionan como “trenes de carga” que llevan y traen informaciones, ideas, formas y las “reparten”.

Así por ejemplo, María y Flor, su sobrina, coinciden en afirmar que fue en la ciudad donde conocieron los métodos anticonceptivos, pues fueron sus hermanas quienes viviendo en la ciudad, se enteraron de la planificación o por ellos se cambiaron de religión. El asunto se vuelve más complejo en la medida en que estas “nuevas ideas” se presentan como “modernas” o de avanzada y se oponen con las concepciones tradicionales de la gente de la comunidad o de las autoridades religiosas que han tenido peso dentro de ella:

“Gracias a Dios, ya en eso, ya había entrado como de tener algo como de tener razones de esas y mi hermana, ella ya había planificado, entonces ella puso el interés de que yo también fuera... Sí, es decir, mi hermana ya se fue de acá, ya vivió digamos, en un barrio, así no fuera muy... aquí de las afueritas de Bogotá. Pero pues ella ya comenzó a tener como más relaciones con otras personas y a tener un poquito más de conocimiento. Entonces ya salió lo de la planificación... y como por ejemplo, en ese entonces también los curas, como la gente les tenía un poquito de respeto y hacerle como caso a lo que el cura decía, los curas hasta el día de hoy no están de acuerdo con la planificación...” (MEC).

Doña María afirma que Don Benedo, su hermano, fue el gran promotor de muchas obras en la vereda. Él iba con mucha más frecuencia que el resto de sus hermanos a Bogotá, y se ríe al decir “ya sé por qué Benedo es el más avisado de todos...”.

En el año de 1954, Usme fue anexado al Distrito Capital junto con otros municipios como entidad político-administrativa independiente. La adopción de esta medida que parece contradictoria, se debe a un criterio de seguridad, pues se consideraba y aún hoy se considera a la región como punto estratégico para controlar las guerrillas asentadas en la parte alta del Sumapaz y no, al menos en principio, a un criterio de planificación urbana.

De otro lado, hacia finales de la década del cincuenta tuvo lugar una nueva oleada migratoria en la ciudad que dio pie al surgimiento de numerosos barrios al sur de la ciudad creando desde entonces los

llamados cinturones de miseria, que con el tiempo y de manera cada vez más acelerada fueron acercándose a las zonas rurales. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Salud 1998).

Esta disposición político-administrativa representó la imposición de los criterios de desarrollo urbano sobre la vida rural que históricamente se ha desarrollado en el área, creando una fuerte contradicción que permanece. Así Usme y sus veredas, junto con otros siete municipios, se configuraron como localidad en medio de un proyecto de ciudad, a pesar de ser zonas predominantemente rurales.

La ciudad se convierte entonces en centro del control político y simbólico. Centraliza el comercio y cada vez más los campesinos se ven abocados a buscar allí sus mercados, hacer transacciones y compras. La ciudad centraliza las funciones y parece ser la fuente de lo nuevo. En este sentido, Lefebvre afirma que:

“...la antigua explotación del campo circundante por la ciudad, centro de acumulaciones de capital, cede lugar a formas más sutiles de dominación y explotación, convirtiéndose la ciudad en centro de decisión y, aparentemente, de asociación. Como quiera que fuese, la ciudad en expansión ataca al campo, lo corroe, lo disuelve. Y ello no está exento de paradójicos efectos... La vida urbana penetra en la vida campesina desposeyéndola de sus elementos tradicionales: artesanado, pequeños centros que desaparecen a beneficio de los centros urbanos (comerciales e industriales, retículos de distribución, centros de decisión, etc.) Los pueblos se ruralizan perdiendo lo específico campesino. Adaptan su marcha a la de la ciudad pero resistiendo o replegándose a veces ferozmente en sí mismos” (Lefebvre 1969:88).²²

Pero también ha de decirse que la ciudad no es necesariamente lo urbano: “Es una composición espacial definida por la alta densidad poblacional y el asentamiento de un amplio conjunto de construcciones estables, una colonia humana densa y heterogénea conformada esencialmente por extraños entre sí. La ciudad, en este sentido, se opone al campo o a lo rural, ámbitos en que tales rasgos no se dan. Lo urbano es en cambio otra cosa” (Delgado 1999:23).

La diferencia entre lo rural y lo urbano se podría rastrear en las relaciones que mantiene, como propone Delgado, entre el espacio o “morfología espacial” y las funciones sociales. En lo rural existiría una

²² Eric Wolf, a diferencia de Lefebvre y otros autores, no atribuye a la ciudad un papel simbólico y de poder tan marcado como el que el primero le endilga: “La ciudad es un producto característico, pero no inevitable, de la complejidad creciente de la sociedad. Concibo la ciudad como un establecimiento en el cual se ejerce una combinación de funciones diversas y que llega a ser conveniente en el transcurso del tiempo a causa de que se logra una mayor eficacia por la concentración de tales funciones en un solo lugar.” (...) “la presencia o ausencia de ciudades puede, desde luego, afectar al esquema de una sociedad, pero la adscripción del poder a un lugar determinado es sólo una fase del establecimiento de dicho poder y de su influencia, no la de la totalidad del proceso. Un piano es un instrumento para tocar música polifónica, pero existe música polifónica no escrita para piano. Similarmente, la ciudad sólo es una —aunque corriente— forma de orquestación del poder y la influencia; pero no es una forma exclusiva ni decisiva siquiera” (Wolf 1971:21).

estrecha correspondencia entre la primera y la estructuración de las segundas. Las personas están asociadas un espacio definido que trabajan de determinadas maneras.

En lo urbano en cambio, estas relaciones son un tanto más relajadas que en lo rural debido a que en este último ámbito esta relación estaría fuertemente marcada por la tradición, en tanto las relaciones en lo urbano no se dejarían cristalizar por la permanente movilidad de las mismas, pues son cambiantes, efímeras. El hacer no está absolutamente ligado con un espacio restringido o circunscrito desde siempre y de manera inmutable.

Lo urbano se caracteriza por la movilidad que estructura la vida de las personas que habitan en ella. Es justamente esta movilidad, el ir y venir, lo que da paso a una transformación de la experiencia enfocada hacia la individualización. La urbanización entonces puede entenderse como “ese proceso consistente en integrar crecientemente la movilidad espacial en la vida cotidiana, hasta un punto en que ésta queda vertebrada por aquélla” (J.Remy y L.Voye citado por Delgado 1999:23). La movilidad es pues, el elemento de estructuración. La cercanía con la ciudad representa entonces un aumento en la movilidad, pero más aún, una reducción del control y la vigilancia sobre ésta.

“Lo urbano propiciaría un relajamiento en los controles sociales y una renuncia a las formas de vigilancia y fiscalización propias de colectividades pequeñas en que todo el mundo se conoce. Lo urbano desde esta última perspectiva, contrastaría con lo comunal” (Delgado 1999:25).

Sin embargo, no necesariamente las relaciones que se dan en la ciudad entre el espacio y las funciones sociales son de este último tipo, ni necesariamente las que se dan en el campo como espacio, corresponden al primero.

El caso de Don Benedicto, por ejemplo, es particular: se encuentra asociado a un espacio liminal o “indefinido”, justamente porque está entre el campo y la ciudad y su movilidad es mayor que la de la mayoría de las personas de la vereda, lo que le da un mayor margen de acción. Y a esa movilidad se le atribuyen rasgos personales, de ahí la frase “ya sé porque Benedo es el más avisado de todos”.

Podemos decir entonces, que la relación campo-ciudad contiene numerosas paradojas estructurantes de su relación: la ciudad amenaza al campo, pero el campo sostiene a la ciudad y esta última, ordena sobre el campo. El campo se permea de comportamientos urbanos, aparecen las clases sociales campesinas, a

la vez que el campo penetra en la ciudad y aparecen micro-dinámicas rurales en contextos urbanos. Encontramos entonces cómo ciertos comportamientos en el contexto de la vereda son observados con extrañeza, cuestionados o aprobados por unos o por otros: desde la práctica de los métodos anticonceptivos o el cambio de religión hasta el consumo, se le atribuyen a la cercanía con la ciudad. Numerosos discursos, representaciones y resistencias se derivan de esta situación. Podríamos pensar, como sugiere Henry Lefebvre que:

“La vida urbana comprende mediaciones originales entre la ciudad, el campo, la naturaleza. Así sucede con el pueblo, cuya relación con la ciudad en la historia y en lo actual, dista de ser enteramente conocido. Así sucede con los parques, jardines, aguas cautivas. Estas mediaciones no se comprenden sin los simbolismos y *representaciones* (Ideológicos e imaginarios) de la naturaleza y el campo como tales por los ciudadanos” (Lefebvre 1969:88).

Es así que encontramos una serie de representaciones a manera de símbolos o imágenes visuales, que “representan” el campo y la ciudad, lo rural y lo urbano. Y muchas de estas se observan aquí.

Como balance podemos entonces decir, que aunque la comunidad no estuvo nunca aislada sino vinculada con las otras veredas cercanas, estas en conjunto conformaban una unidad diferenciada y lejana en tiempo y espacio de la Capital. Se distinguían fundamentalmente como clase campesina de la emergente clase obrera urbana. Los procesos de modernización intentaban desmontar el atraso del campesino, imponiendo las palabras desarrollo y progreso. No obstante estos procesos han dado paso a múltiples transformaciones que no se refieren exclusivamente al ámbito de lo económico o material, sino a una serie de transformaciones en la percepción de la vida social.

Podemos pensar que la cercanía con la ciudad contiene la posibilidad del anonimato (Delgado 1999) en contraposición a lo que se vive en el ámbito rural, al tiempo que encierra la ambigüedad y la posibilidad de hacerlo subsistir o desaparecer.

3.4. Hacia una nueva forma de lucha

Esta nueva situación trajo exigencias a los habitantes de Los Soches, así como nuevas estrategias de acción. En especial, el ejercicio político de la comunidad y la manera de reclamar sus derechos ante la sociedad, cambió en forma con la creación de la Junta de Acción Comunal en 1960 con líderes propios, que en contraste con el posible anonimato de la ciudad, implicaba el pleno reconocimiento ante la

comunidad. Ahora cada vereda tenía su propia instancia de decisión a diferencia de la anterior lucha por la tierra en la primera mitad del siglo. Aunque como sugieren algunos autores como LeGrand, parecería que el movimiento agrario se hubiera desmovilizado y disminuido su influencia, quizás la conformación de la Junta y otras asociaciones, fue posible en la medida en que se configuró una particular conciencia histórica²³.

Si bien en el período siguiente a la promulgación de la Ley 200 se disminuyó el protagonismo del conflicto agrario, lo que sí sucedió es que surgieron numerosas agremiaciones con intereses bien diversos y en niveles bastante dispersos: desde los pequeños colonos hasta los grandes hacendados cafeteros²⁴.

Aunque esto es entendido por algunos historiadores como un mecanismo para mantener contenido el descontento, el surgimiento de estas asociaciones sólo es posible —en el nivel local— en la medida en que hay una apropiación de la noción de *sujeto de derecho* en el marco de una sociedad con pretensiones democráticas y en la medida en que se aprehenden como naturales los valores modernos y se asumen estrategias de acción que implican no sólo intereses puramente utilitaristas (conseguir tierras, por ejemplo), sino que se crea toda una concepción sobre lo *político*.

Podemos decir entonces, que aunque se haya diluido en forma la Colonia Agrícola del Sumapaz, no significa necesariamente que la fuerza del movimiento campesino haya dejado de existir. Este proceso de lucha generó tal conciencia de clase, que marcó un tipo de relación con el Estado y la sociedad en general, que hace posible que ante cada nueva demanda y cada nueva política del Estado, sea posible re-agruparse y re-accionar ante éste mediante numerosas estrategias de acción.

²³ Esta aparente pérdida de fuerza de la Colonia Agrícola del Sumapaz, se atribuye a que en la medida en que los colonos fueron recibiendo sus tierras y con ello algunos beneficios económicos, el interés por el movimiento se fue perdiendo y dio paso a conflictos internos entre los mismos campesinos (LeGrand 1988). La clase política por su parte, generó relaciones de “aliados o padrinos políticos” con los campesinos, como forma de ganar adeptos, dinámica que hasta hoy ha prevalecido pues a través de ellos se obtienen beneficios de manera más directa. Así, se presentó una “absorción del movimiento de ocupación por la política tradicional, de la que hoy es presa y porque finalmente ha sido y es hoy una forma más práctica de conseguir lo que se requiere, a través de un aliado político” (LeGrand 1988).

²⁴ Surgieron numerosas agrupaciones de hacendados o empresarios agrícolas como describe LeGrand: la SAC, Sindicato de Propietarios y Empresarios agrícolas, la APEN, patrocinada por Fedecafé que básicamente presionaban al presidente para inclinarse a su favor y a la industrialización y la disminución de la influencia de los políticos.

3.4.1. La Junta de Acción Comunal y la Escuela

Ahora bien, hasta este punto es posible rastrear en estudios teóricos los procesos que se dieron en Los Soches y otras regiones del Sumapaz y considerar que fue configurándose una conciencia histórica particular. No es fortuito entonces, que a principios de los años 60 se constituya un espacio político reconocido legalmente —la Junta de Acción Comunal—, hecho en el que puede observarse cómo algunos habitantes de Los Soches buscan conseguir un espacio de reconocimiento dentro de la sociedad nacional, para ponerse a tono con ella, creando espacios en los que por iniciativa propia se organice la vida de la vereda y se devuelva cierta autonomía. En este capítulo hemos mostrado cómo se va creando un clima propicio para la apertura de tal espacio.

La aparición de la escuela se da en este contexto de manera paralela con la creación de la Junta; de hecho ésta se creó, en principio, para poder exigir la construcción de la escuela. Si bien fue promovida por iniciativa de los mismos habitantes, seguramente ellos jamás se imaginaron todas las consecuencias que traería, ni que aquello con lo que se pretendía traer bienestar, desarrollo y progreso a la vereda, un día parecería estar en desacuerdo y en contra de los intereses de sus propios habitantes. Los hombres y mujeres que lucharon decididamente durante muchos años por tener una escuela, al menos una mejor construcción, no imaginaron que iban a ser cuestionados por quienes harían de esa construcción verdaderamente una Institución, capaz de transformar la vida de la vereda y sus habitantes. Probablemente en ese momento tampoco era posible imaginar el desmesurado crecimiento que durante las siguientes décadas iba a tener Usme y cómo se conformarían barrios tan cercanos a la vereda, originando un nuevo conflicto por la tierra.

Si bien ya no nos apoyaremos en fuentes historiográficas para reconstruir la historia de la escuela y de la Junta, lo que sí podemos ver es cómo la historia como discurso se resiste y se reconfigura —como sugiere M. Augé— desde el presente, al ponerlo en relación con el pasado²⁵.

²⁵ En tal reconfiguración de la historia, numerosas instituciones han intentado dilucidar los problemas de la vereda, insertando un componente de reflexividad propio del análisis social. Esta historia es citada en numerosos estudios para demostrar cómo la actualidad de las zonas rurales de Usme están marcadas por dinámicas que atraviesan la región desde la colonia, a las que se debería el preocupante estado de las mismas; sin embargo, esto no ha derivado en una mejoría de la situación o en la creación de políticas públicas realmente efectivas que representen el sentir de la gente del campo.

El interés de las maestras por reconstruir la historia de la escuela, en busca de respuestas para comprender este contexto y enfrentar las dificultades de los niños y niñas, a la vez que intentar darles una mejor educación, nos sugiere de nuevo la relevancia de la historia como categoría central de la experiencia personal y social en la modernidad.

Especialmente para las maestras, la ausencia histórica de asistencia por parte del Estado, es el principal argumento que se esgrime para justificar una lucha y una serie de derechos que reclamar ante éste, y que ahonda el sentimiento de exclusión y de pérdida de relevancia como clase campesina ante la cercanía de la ciudad. Aunque los habitantes de Los Soches concuerdan con esta idea, los choques entre la escuela y la comunidad, podrían deberse a que nos encontramos ante dos interpretaciones diferenciales de la Historia o a la incomprensión de la conciencia histórica de la comunidad, pues se tiende a entender la tradición, como las viejas formas y pautas de pensamiento y acción, impropias para enfrentar el mundo de hoy, y lo moderno, como las formas nuevas que son fruto de un ejercicio reflexivo de las personas y que darían un mayor margen de acción a las mismas.

Pasemos entonces a ver, cómo se sigue tejiendo esta compleja red de relaciones desde lo externo y lo interno, y cómo la circulación de un discurso modernista a partir de la adecuación de la escuela rural, genera una serie de resistencias que resulta importante explorar. En tal discurso —que no es sólo una serie de palabras, sino toda una forma de comprender el mundo—, el conocimiento adquiere un carácter emancipador, pues permitirá a los niños y niñas tener un mejor futuro para que no “repitan” la “historia” de sus padres/madres y abuelos/abuelas, al conferir autonomía y poder de decisión sobre sus propias vidas.

4. La Escuela

Una vez resuelto parcialmente el problema de la tenencia de tierras en los Soches, los habitantes de la vereda enfrentaron nuevas situaciones. Una de las más relevantes fue la fundación de la escuela rural. Si bien antes de la década del 60 algunos de los niños de la vereda asistían a escuelas de la localidad de Usme, probablemente después del 54 (año en el cual Usme pasó a ser parte del Distrito Especial), comenzó a existir la necesidad de dotar a la vereda de su propia institución educativa.

La escuela surgió como herramienta de adoctrinamiento religioso antes del comienzo de la llamada modernidad. Aunque no se desliga completamente de ese papel, la escuela de finales del siglo XIX comienza un proceso de secularización. A finales de este siglo, ingresan a la escuela las políticas higienistas que buscan promover la apropiación de determinados patrones de conducta social, al ser la escuela un centro privilegiado de control y vigilancia. Entrado el siglo XX, la competencia económica y simbólica entre países representa para estos la necesidad de ampliar sus sistemas educativos, especialmente en los países más poderosos, con lo cual se refuerzan en la escuela la formación en las disciplinas y la tecnología —tomando como referencia el conocimiento científico moderno— y en las conductas —bajo la idea del hombre civilizado—, por lo cual se convierte, en teoría, en una de las herramientas primordiales en la búsqueda del *progreso*.

Con el surgimiento de organismos multilaterales como la UNESCO y organismos financieros, ya en la segunda mitad del siglo XX se definen criterios homogéneos para las instituciones escolares y se presiona sistemáticamente a los países, especialmente a aquellos en “vía de desarrollo”, para ampliar la cobertura de sus sistemas educativos con miras a la búsqueda de progreso. Así, la Escuela va convirtiéndose en *una institución* de carácter universal, regida por ciertos parámetros e ideales generalizados, puesto que la estructura de la escuela, y pese a las diferencias culturales, es semejante. Sin embargo, este sistema educativo está conformado por microsistemas nacionales y regionales que buscan su adaptación a cada contexto particular. (cfr. Boli, J. y Ramírez, F. 1999).

Por eso, más allá del ideal de escuela, existen modos diferenciales de alcanzar estas metas. Gracias a ello, las escuelas locales pueden distanciarse de este interés primordial y generar nuevos parámetros e

intereses paralelos que no necesariamente corresponden con las políticas educativas, constituyendo ellas mismas una institución social local, en tanto superan o desbordan las expectativas de los sistemas educativos y generan sus propios intereses. En este sentido, la racionalidad instrumental que se le atribuye a la escuela queda en entredicho, dejando al descubierto una multiplicidad de lógicas cotidianas particulares. No obstante, hay un discurso racional instrumental que circula sobre la escuela y así diversas respuestas y resistencias al mismo. (cfr. Díaz de Rada 1996)

Para empezar voy a entender la *Institución* como un espacio social capaz de *crear* y determinar formas de relación y no sólo de reproducir lo establecido. Por ello una institución educativa no se limita a la construcción o adecuación de un lugar o infraestructura en la que los niños puedan asistir a “aprender”, a las políticas educativas que se establecen, ni a los discursos pedagógicos formales o alternativos. La institución de cierta manera se hace. Es un espacio social en permanente construcción en el que intervienen actores y factores diversos de toda la comunidad.

En el caso particular de la escuela Los Soches, he identificado dos procesos específicos que se explorarán este capítulo puesto que *hacen* institución allí; estos se encuentran estrechamente vinculados entre sí y con los procesos anteriormente descritos: por un lado, el proceso de construcción de la escuela es un suceso histórico en el devenir de la vida rural en el que intervienen decididamente los habitantes de la vereda y ciertos líderes, en interacción con la sociedad de manera dificultosa y prolongada, lo cual convierte ese proceso en un mito fundante que es constantemente evocado. El segundo, se refiere a la propuesta pedagógica que se ha desarrollado específicamente desde 1994 y a las diversas estrategias implementadas para ponerla en marcha. De ello se deriva una modificación del tiempo subjetivo y social promovido por la intención de configurar de una manera muy particular sujeto e infancia desde la escuela, a partir de la reflexión sobre la tradición y el cambio en lo que se conjugan los anteriores factores.

Con respecto al primer factor se puede decir que la escuela está marcada por las disputas generadas en torno a ella en el momento de su fundación y aparece simultáneamente con la conformación de la Junta de Acción Comunal. Estos sucesos que parecen estar en el “pasado” reaparecen insistentemente en el discurso de las maestras y los pobladores contemporáneos de la vereda, y esto es posible rastrearlo en los relatos que las personas hacen de la escuela, así como en la propuesta pedagógica actual. La forma en

que “aparece” la escuela muestra fundamentalmente un modo de relación de la comunidad con la sociedad y con la educación, que puede entenderse como el modo en que las sociedades de la “tradición” se apropian (aun por oposición) de valores “modernos” y de las instituciones que los agencian. Pero esta apropiación no significa una reproducción a ciegas, sino que deja un espacio para el cuestionamiento que deriva en usos estratégicos de las mismas instituciones.

El interés inicial de reconstruir la historia de la escuela surge de las mismas maestras, quienes acuden a aquellas personas que la comunidad reconoce como promotores y que constituyen en cierto sentido sujetos de derecho. Pero incluso esta reconstrucción histórica del suceso proporciona pistas importantes para entender la actualidad de la vida de la vereda y de su relación con la escuela, y no es independiente de la anterior lucha por la tenencia de tierras. La construcción de la escuela aparece como pretexto para una reagrupación de la comunidad ante la necesidad exigir todo aquello que se considera básico para su subsistencia.

La concepción de la educación para el grupo actual de maestras de la escuela que aparece como *conciencia social*, revela la pregunta por la educación. Existe la duda de si limitar el papel de las maestras a las paredes que encierra la escuela o integrarse con la comunidad e interceder por ella ante la sociedad, al tiempo que intervenir en ésta para mejorar la “calidad de vida” de todos, pero especialmente de los niños y niñas²⁶. Surgen discursos y prácticas que se chocan y se superponen, como una lucha por darle sentido a la escuela.

Otro suceso histórico que ha marcado profundamente la vida de la vereda es la aparición de los barrios marginales que la limitan. Esto resulta importante para la escuela, pues desde hace algunos años los niños habitantes de dichos barrios, han llegado allí a estudiar.

También intento explorar cómo a partir de estas disyuntivas, la escuela inaugura un “tiempo” propio y nuevo en su interior, explícito en los horarios regulares y ceñidos que ella marca. Pero también crea un nuevo ritmo social en la medida en que intenta integrar una visión de futuro en los niños, de tal modo que puedan “traspasar” los límites de la vereda y tener otras opciones distintas a las que les depara la

²⁶ En lo sucesivo se hablará de “niños” de manera genérica para no hacer engorrosa la lectura del texto, no por omisión de las niñas.

vida rural a manera de ciclo. Ambos “tempos” se mezclan con el tiempo histórico de la vida de la comunidad de la vereda, también en dos planos: el de la cotidianidad de la vereda, es decir, la forma en que organizan el tiempo en función de las actividades; pero también con el tiempo social, es decir, el que se refiere a esa estructura social temporal que he explorado en la primera parte, esto es, al cómo operan la narratividad del progreso y de la tradición. Estos destiempos además se recrean y modifican con el tiempo de las otras instituciones que allí participan y que son de carácter transformador (ONG, Secretaría de Educación). La escuela juega en todo ello un papel fundamental en la medida en que interviene en la población más susceptible, —los niños—, pero extienden su labor “educadora” al resto de la población.

En dicha disertación, que aparece como un sostenido ir y venir de la institución, se van integrando —al menos discursivamente— los rasgos de ese sujeto moderno que se ha esbozado, dando paso a otra situación que tiene la forma de enfrentamiento entre aquellas concepciones “tradicionales” que impedirían un adecuado desarrollo de los niños en el mundo actual, con aquellas que los “liberarían” de esas restricciones intelectuales que impone la misma tradición. Aquel sujeto conciente tendría un doble plano de intervención: el de decidir sobre su propia existencia pero también modificar el marginal estado de la comunidad de la vereda (como lo interpretan las maestras). Adicionalmente, existe un conjunto de íconos relacionados con este dilema, que configuran aquello que todos los actores implicados representan como tradición, modernidad, rural, urbano y campesino.

Mi propósito en los siguientes capítulos es explorar justamente la relación comunidad-escuela a través de los discursos de los implicados, para mostrar cómo en la actualidad dicha relación está profundamente marcada por un “suceso histórico” presente, que antes que acabado se encuentra en plena elaboración y ha devenido en una conciencia histórica. En dicha relación puede explorarse cómo se confrontan diversos discursos sobre la modernidad y la tradición, polarizándose o encontrándose en ciertos puntos, particularmente a través de la construcción discursiva que las maestras hacen de los habitantes de la vereda y sus alrededores, sus prácticas, deseos e intereses.

Veamos entonces cómo “fue” la construcción de la escuela.

4.1. Construyendo la escuela

Los habitantes de Usme y sus veredas han luchado por conseguir aquello que se considera básico para su existencia, entre ello la educación. Don Benedicto Cristancho, un habitante de Los Soches, logró en 1960 conformar la Junta de Acción Comunal de la vereda, siendo su primer presidente. A su labor se atribuyen obras como la conexión de la carretera que va al Boquerón y la creación de la Escuela Rural Los Soches. Aunque esta "paternidad" es motivo de discordia entre quienes aportaron de una u otra manera para la instalación de la actual escuela, don Benedo así lo considera porque aquella es fruto de una suma de variados factores y procesos que él mismo lideró y gestionó: desde luchas con la Secretaría de Educación, pactos políticos, donaciones de países extranjeros, la colaboración de los miembros de la comunidad, hasta la realización de bazares y fiestas. En medio de estas luchas, se construyó la escuela. Pero hace 35 años apenas si iban a ella 10 niños para aprender a leer y a escribir mientras la vida campesina transcurría en relativa calma.

4.1.2 La construcción de la escuela: la cohesión social

Cuenta Benedicto Cristancho²⁷ —don Benedo, como es conocido—, que antes de que se construyera la actual edificación de la escuela, ésta funcionaba en distintas "sedes": *“en la casa de los Liberato un año o dos; en la casa de Librada fue otro año también; cerca a la Cervecería Alemana en una casa grande también fue un año la escuela...”*.

Para el año de 1964, el Señor Antonio Cristancho, tío de don Benedicto, había conseguido un salón hecho en láminas de aluminio donde algunos niños recibían sus clases de 1° y 2° de primaria. La rudimentaria aula estaba ubicada en un terreno que había sido en parte donado y en parte vendido por doña Librada, tía de don Benedo. Pero allí se calaba todo el frío abrumador del páramo. Hasta 1968 algunos profesores trabajaron en aquella escuela de lata, pero era imposible vivir allí debido al frío: *“era un acto imposible, esa gente estaba pagando penitencia”*, comenta don Benedicto. Como no había más niveles, los niños tenían que continuar sus estudios de primaria en otras escuelas en barrios distantes como San

²⁷ Las citas que aparecen en este apartado hacen parte de una entrevista que las maestras de la escuela hicieron a don Benedicto en el año 2001. Ver anexo 5

Cristóbal o el 20 de julio, como el caso de Maruja, la hija de Benedicto. Preocupado por esta situación que lo tocaba directamente, decidió hacer algo y promover la construcción de una escuela apropiada para su vereda:

“A Maruja le tocó hacer el 3o. en el Colegio la Niña María abí en el 20 de Julio y se me agregó hasta la 1a. Comunión y dije: ‘ me voy pa’ Soches a ver si sirvo dialgo’ y serví 12 años, del 68 al 70 en espíritu cívico, sin nombramiento, ni nada. Total el pueblo se levantó, me dió pa mis transportes y ya sabiendo donde quedaba la Secretaría de Educación me le pongo allá como garrapata en verija hasta completar 34 viajes y a lo que no me atendió me le fui a la gobernación y de la gobernación manda de Chipaque para allá, a Bosa incluso [me mandó]” (BC).

El primer obstáculo que encontró don Benedo fue que en aquella época la vereda no aparecía inscrita en el Distrito, ni en los mapas del Agustín Codazzi. Benedo luchó para que le dieran la personería jurídica para así poder fundar la escuela. Don Benedicto narra cómo fueron los sucesos:

“(…) mi vereda ni siquiera taba anotada en los anales del distrito, la zona quinta hasta el Uval y la quinta hasta Las Violetas y pare de contar. Ahora sí su persona [figura en el mapa del Agustín Codazzi la vereda de los Soches]... y está en manuscrito en el Distrito. Cuando la Secretaría de Educación era en el costado occidental de la Plaza de Bolívar, allá tocó anotar. Y cuando yo me fui [para allá] Albán Holguín era el alcalde mayor de Bogotá y allá me fui a ensuciarle los tapetes para que me diera la Personería Jurídica No. 134”.

Pero mientras le daban la personería, que le facilitaría los trámites para solicitar la escuela, don Benedo tocaba puertas para que le ayudaran con “algo” para ir construyendo la escuela:

“Como Soches no existía, tal es que me fui a la Gobernación, y allí yo pídale y pídale a un tipo que era de la sección de locativas en la Secretaría de Educación (...) Yo le pedía unos ladrillos para hacer un salón más aunque fuera. Porque no estaba un salón sino para 1° y 2°, y con ese frío tan tremendo y con el frente para el lado de la corriente de aire y esa vivienda en latas!”.

Los numerosos viajes de Benedo no sirvieron a la larga para mucho. La construcción de la escuela no fue fruto de una inversión de la Secretaría, ni de la insistencia de don Benedo sino, en parte, obra de la casualidad. El señor Cristancho recuerda:

“Se necesitaba un salón aun cuando fuera para 4°, o para 4° y 5° y me voy para Usme a una misa de ánimas y me encuentro con un amigo, a lo que ya me habían nombrado y me dijo mero enérgico: ‘¿ya pediste la ayuda estudiantil? -¿Qué es eso?- es una ayuda norteamericana, allá en la carrera. 7a. con calle 17 en el piso 6°’. Yo creo que no pegué ojo esa noche y al otro día estaba allá y de una ellos fueron los que hicieron anotar la vereda porque allá no figuraba”.

Para lograr que les dieran la “ayuda”, don Benedicto expuso la situación en la que vivía la comunidad. De este modo el funcionario encargado de decidir si daban o no el auxilio para la escuela, conoció a un grupo de señoras de la vereda quienes habían enviudado a causa de una catástrofe ocurrida en el sitio

conocido como el Boquerón, al producirse un derrumbe en la carretera. Don Benedicto las llevó hasta la embajada y las presentó:

“Vea esta señora con 8 muchachos cual se ve para darle la sopita; no hay para uniformes, no hay para útiles, mucho menos pa’ayudar pa’ hacer una escuela, por favor!”. Y se queda mirando un míster a otro y le dice ‘oh, ‘ese hombre necesita la mejor ayuda’. ¡Donó 65000 dólares! que en ese entonces eran a 7 pesos (hoy en día serían 70 millones de pesos)”.

Con la donación de los 65.000 dólares se inició la construcción en ladrillo de la escuela; sin ésta, quizás hubiera sido imposible. Por eso don Benedo afirma que el alma de esa escuela es esa ayuda americana y 15 becas que les dieron, y asegura que sólo con la colaboración de los vecinos no habría hecho “ni el rancho de una perra, porque el que daba un peso, eso daba ojalá para que no lo jodieran otros seis meses!”.

Pero aun hacía falta la dotación para la escuela, ya que la donación alcanzaba para la construcción de la planta física pero se necesitaban más recursos, y para lograrlo la comunidad realizó actividades para conseguir fondos, lideradas, eso sí, por don Benedicto. Esa comunidad que, según él, por obstinación, no daba dinero, fue la que hizo posible la construcción y dotación de la escuela. Organizaron varios bazares a los que asistían policías, políticos y hasta el cura del pueblo. Ambientaba el bazar una radiola de 78 revoluciones de don Benedicto. Había cerveza, carne asada, baile, rifas y hasta un reinado (la reina era siempre la hija de Benedicto). Don Benedo se ingeniaba la forma para que quienes tenían más dinero donaran o vendieran a menor precio lo que se necesitaba para el bazar:

Había que ver en la forma en que yo conseguía... es que hay que saber pedir.... comenzábamos a darle pedacitos de asado [a don José Ángel] y por ahí en eso de las 7 de la noche le poníamos discos y a lo que estaba alegre [le decíamos] ‘el novillo está caro tío, porque aquí hay que darle a la policía, hay que darle a los carabineros, hay que darle al cura que va venir a la misa, hay que darle a la ayuda estudiantil que va a venir, va a venir el alcalde, y para que dé ganancia, no se aterre cuando yo mañana le de un pedacito de 5 pesos, —porque era a 5 pesos el pedazo de carne con papa—, y le dé como para cebar una trampa porque no alcanza’. [y él decía] ‘mejor dicho, si va invertir bien el producido, se lo regalo’. (...) Pero eran bazares de 8.000 pesos en aquel entonces que era como hacerle ahora unos 12 ó 15 millones. (...)”.

La comunidad ayudaba a organizar el evento de tal forma que en 12 años se hicieron aproximadamente 10 bazares en los meses de mayo y junio, época de cosecha de la arveja, cuando la gente tenía más ingresos. Don Benedo siempre andaba pendiente de que no se perdiera la plata y armaba toda una organización para controlar y lograr que la gente comprara en los bazares y no en las tiendas.

“tocaba organizar cuando era la cosecha de alverja y el pueblo no se timbraba y hasta el mismo jornalero se hacía sus centavos para dejar al erario. Y tráigame de Usme la policía para que pusiera orden y de la 1ª. Estación 2 agentes carabineros para

que dieran la vuelta durante la noche y el día para que las 5 tiendas que había entonces en la vereda, bajo multa de 200 pesos en ese entonces, si me abrían la tienda ese sábado o ese domingo”.

Si alguna fiesta o celebración recuerdan los habitantes de la vereda, son estos bazares y sus reinados, porque para las otras festividades “no había plata”²⁸. Al día siguiente del bazar con la colaboración de la comunidad se iban a comprar los materiales para la construcción, convocados por Benedicto. Para darle ánimo a la gente se le ofrecía caldo de papa y algunas cervecitas:

“Al otro día del bazar era la compra, entonces el pueblo cogía fuerza, y no había desconfianza. Con esa papa que no sirvió para salar, que tuviera cualquier desperfecto, con eso se hace un caldo y con los huesos, démeles hueso con caldo de papa entera a la gente y vamos a traer ladrillo, y que se gasten unas cervezas, eso no nos importa, en esa forma se hacía. El pueblo viéndose servido: [decía] usted es nuestro presidente y así los 12 años, donde yo no me vaya pa’ Juan Rey ahí me tenían de barranco de cagar, haga de cuenta”.

Duraron 2 años construyendo la escuela mientras consiguieron todos los materiales (entre el 68 y el 70). Luego comenzó la lucha por conseguir los maestros para la misma. En la Secretaría de Educación estaban ya cansados de ver a don Benedo: “(...) al tiempo de que ya teníamos toda esa ayuda, o sea más de 25.000 ladrillos que tiene esa escuela, la teja, cemento, yerro y hasta el carajo, me le fui otra vez a la secretaría de Educación [y dije] ‘déme unos 2 maestros para hacer la escuela’ [a lo que respondían] ‘¿Cristancho todavía pide mas, con toda la ayuda que se le ha dado’”. Entonces él, ante la inasistencia de la Secretaría, recursivo y astuto como siempre, decidió buscar a un reportero del periódico El Tiempo para que publicaran lo que allí se vivía, para que se conociera cuál era la situación de Usme y sus veredas y así conseguir lo que necesitaban.

“Fui y traje un reportero del Tiempo y le dije ‘a Usme le falta todo’; y aproveché que venían con la leche el tío en sus dos cantinas y dije: ‘ese es el transporte que tenemos’, y subían 4 burros con la cebolla allí donde los Liberato y los hice fotografiar. Por esa vía es que se consigue, luego el gobierno [no dice] ¿qué será lo que necesita Soches? No! si allá toca ‘tar uno encima’..

Mientras resolvían el asunto de los profesores para la escuela, la vereda fue beneficiaria de unas becas estudiantiles que algunas familias estadounidenses ofrecieron a través de la embajada. Para hacer efectiva esta ayuda don Benedicto cuenta que tuvo que convencer a las familias para que los niños asistieran a la escuela. Pero además, quienes eran subsidiarios de estas becas debían tener un buen rendimiento académico y así mantener su derecho a la “ayuda”. Recuerda don Benedo que para Usme asignaron 5 becas, para las veredas Agualinda y la Requilina, 5 respectivamente. O sea que 3 veredas se beneficiaron

²⁸ En este sentido dice el informe del DAMA: “Actualmente se recuerda con nostalgia la realización de eventos culturales con amplia participación, en actividades como bazares realizados con el objeto de recolectar fondos para obras de beneficio común. Conmemoraciones como el día del campesino hoy pasan desapercibidos, por lo que para celebrar hay que trasladarse a veredas vecinas o inclusive al municipio de Chipaque” (Universidad Nacional – DAMA 1999:72).

“y para Soches que era la más chatarra que había, le dieron 15 becas. ¡Sálgame yo a conseguir los niños!. Yo les decía a los papás de los niños ‘por favor, traiga el chino, póngalo pa’ que se gane la beca’; pero tocaba cada mes ir a buscarlos.”

De hecho, a quienes debían rendir “cuentas” no era a la Secretaría, sino a los donantes directos de las becas. Cuenta don Benedo:

“esos misteres son curiosos: [preguntaban] ¿qué hace su papá, cómo está el tiempo, qué está sembrando, cómo es la casa? La foto mía y la foto de la casa fueron a dar a Illinois; de allá era el patrocinador del chino. Y los chinos que no escribían les ponían de plazo 3 meses. La Ericinda fue becada, y por salirse a tornar allí donde Fidelina, no te hacían escribir y la china pierda la beca, y después esa anciana que echaba chispas”.

Al cabo del tiempo, ya con la edificación, los niños y cinco profesores pagados por el Distrito se conformó la institución educativa Los Soches, con permanentes dificultades: el acceso a la vereda era complicado y el transporte hasta allí muy difícil, las labores se interrumpían con frecuencia, debido a las inasistencias tanto de maestros como de alumnos. Más adelante la Secretaría aprobó un subsidio de transporte a los maestros que trabajaban allí, y una bonificación por ser educadores rurales (aunque recientemente estos fueron suprimidos). Fue así como se construyó la escuela donde hoy, solucionados parcialmente los problemas de transporte para los docentes, aunque no para los niños, asisten 124 alumnos, 7 maestras y el rector.

4.2. La historia que resiste

Se puede decir que el relato de la fundación de la escuela muestra relaciones en dos planos: el de la vereda en su dinámica interior y la vereda con la sociedad. Exploremos entonces la primera de ellas.

4.2.1. Transformaciones sociales

En la construcción de la escuela intervinieron varios factores. Uno de los más relevantes fue la conformación de la Junta de Acción Comunal que les permitiría a los actores dar legitimidad a sus exigencias y actuaciones. Esta, aunque es de carácter público, queda representada en una persona—don Benedicto—, quien se ve a sí mismo como protagonista de la historia. De esta manera la Junta se tambalea constantemente entre lo público y lo privado cuyos límites nunca están claramente definidos, si se tiene en cuenta que la estructura social de la comunidad está sustentada en gran medida por los lazos del parentesco.

Como sugiere E. Wolf (1971), la organización social campesina y su núcleo, la familia, trabajan no sólo para satisfacer necesidades básicas, sino que involucran una serie de elementos simbólicos que mantienen ciertas relaciones con sus coterráneos. En este sentido, la división del trabajo y la organización de roles están también en función de mantener el tejido social y no sólo de la reproducción material. Las alianzas hacen parte de un sistema social que funciona a través el intercambio y la reciprocidad. Así don Bendedo, conociendo las condiciones sociales de las familias y personas de la vereda, usa esta fuerza para organizar una actividad social —el bazar—. Lo que Benedicto llama erario sería lo que clásicamente Wolf ha denominado el fondo ceremonial. Cierta parte de la producción se destina para el bazar y por esto se realiza en los meses de cosecha, pero a su vez esta destinación contribuye a configurar el tejido social.

La familia representa el primer espacio de influencia de un hombre (padre) pues es quien decide sobre las relaciones y roles en su interior y debe aprovisionarla; él reproduce en el ámbito público su propia imagen de mundo que a su vez está determinada por la misma sociedad. Es decir, cuando don Benedicto tiene la oportunidad de actuar en el dominio de lo público —la JAC— y con ello salir del ámbito estrictamente familiar, tiende a reproducir en la Junta la estructura organizativa de la familia, así como la forma de disponer. Como cuenta don Benedicto, fue su tío quien en principio se preocupó por la escuela. Su tía fue quien prestó la casa para el primer salón, luego ella misma donó un terreno. Así, las filiaciones familiares constituyen un insumo para la organización de lo público. Dado que la Junta es un espacio que administra el presidente, éste toma decisiones que no siempre pueden representar el común interés, o que al menos generan conflicto.

En este sentido, afirma el informe del DAMA lo siguiente: “Las motivaciones e intereses individuales de la comunidad se apartan del campo de acción directo de los líderes a menos que se de una solución externa que tenga cabida entre la oferta institucional que sea de su conocimiento. Más que consultar los líderes presentan a la comunidad sus ideas y planteamientos sobre la forma de dar solución a los problemas identificados, facilitando su reconocimiento y el de las oportunidades que traen con si las diferentes ofertas que presentan instituciones y particulares con intereses sobre la vereda. Los líderes son entes receptores de todas las inquietudes de la comunidad y quienes asumen la tarea de aceptarlas o rechazarlas o que van en beneficio de la comunidad” (Universidad Nacional – DAMA 1999:73).

Don Benedicto dirige la acción. Dispone quiénes realizan qué labores, hace los contactos necesarios para las donaciones de la escuela, luego recibe el dinero, posteriormente organiza los bazares, convoca a la gente para ir por ladrillo, a las señoras para cocinar, a quienes reciben las becas, etc. No obstante, su iniciativa en la organización y dirección de la vereda se presta para varias interpretaciones y se presentan pugnas; don Benedo recibe acusaciones por el desvío de fondos mientras ejerce su labor. La plata es motivo de desconfianza y no falta quien lo acuse de “embolsillarse” el dinero. Pero para don Benedo la garantía de que no se desviarán los recursos estaba dada por cuanto él no manejaba los recursos sino el tesorero; además la personería jurídica daba visos de legalidad y por otro lado su propia honorabilidad, que lo es en virtud de una tradición familiar, garantizaban un claro manejo de los fondos:

“Ya nos habían dado una partida de la ayuda estudiantil y después me cantaban: si el señor Cristancho se hubiera embolsado o tornado esos haberes, sin personería jurídica ¿quién te llamaba? De casualidad yo vengo de una familia algo medio potente y honorable...”

Ahora bien, don Benedo comienza a conocer y apropiarse de ciertas estrategias políticas para poder conseguir lo que pide. Y estas estrategias incluyen desde la astucia para “regatear” los precios, traer políticos, darles licor y comida, organizar bazares, hasta el hecho de saber que la ruana, el sombrero y las botas de caucho, atuendo cotidiano del campesino, tienen diferentes significaciones en cada contexto, y que incluso los recursos conseguidos por la Junta pueden invertirse en la compra de un atuendo con el que es necesario presentarse para poder gestionar otras necesidades.

En una ocasión que nos fuimos no nos dejaron entrar al piso 16 de la embajada americana, no iba sino yo y Erasmo Buitrago que éramos los que íbamos presentables [y los demás iban] en botas de caucho, con su respectiva pecueca y parches. ¡Santo Dios bendito! tal es que desde allá citofonaron: ‘poder entrar únicamente dos’. Y allá pa sentarse en esas rondanas de asiento de 10 centímetros de alto, me quedaban las rodillas más arriba de la cabeza, quedaba como grillo bastaguero. [Me había comprado] Incluso hasta una gabardina. Y jódanme la vida los desventurados después. Había que ir en la forma como debía ir allá. ¡¿Cómo me iba ir, así fuera estrenando ruana y con gorra, eso no!.

Don Benedo y los miembros de la junta se mueven entre dos contextos diferenciados: el campo y sus labores y la ciudad que alberga todo el sistema burocrático. En este sentido Benedicto es un personaje camaleónico, que cambia de piel estratégicamente al entrar y salir de la vereda. A la manera de vestir se le asocian ciertos comportamientos, y lo que hace don Benedo incluso en su ritmo al hablar, es casi representar los prototipos de los personajes que intervienen en toda la historia. Don Benedicto y sus compañeros hacen un tránsito de un lugar a otro, suponiendo que conocen exactamente la forma en que se debe ser en cada lugar. Don Benedicto es un personaje carismático, histriónico, que representa al

personaje que le pidan. Pero este carisma por un lado, como he dicho, parece hacer parte de una tradición familiar que comienza con el hecho de ser sus padres los primeros pobladores de la vereda y probablemente bastante activos en las luchas por la tierra. Por otra parte, tiene un contacto permanente con la ciudad.

Ahora bien, don Benedo pone en escena su poder frente a las entrevistadoras —las maestras de la escuela—: él mismo se hace institución y lo hace extensivo a la escuela. Una vez surgen otros espacios de participación y se involucran agentes externos a la comunidad, lo percibe como agresión.

“don Jaime [el rector de la escuela] fue la causa de que se hiciera la Asociación de padres de familia, cosa de que cuando dicen a hacer una reunión llegan unas 5 viejas y no alcanzaba el personal para hacer una junta, que está bien tenga fuerza, porque la asociación es únicamente para la escuela. Una cosa es que la embellezcan, la adornen, la pañeten, la resanen, cualquier cosa, pero otra cosa fue hacerla porque yo soy el padre de esa escuela, desde completar el tajo porque eso era estilo panela de leche la parte del norte y para que cuadrara: tía téngase la bondad y bágase cargo de esa esquina y dénos la parte de arriba para poder cuadrarla, y no quedara así en esa espada. Porque esa espada se dejaba con el fin de que allá hicieron un zig- zag de tubería para que se filtrara el estiércol, excremento, vulgo materia fecal, cosa que no sirvió, eso se taparon los tubos perforados y llegó a la taza del baño; tocó mas bien sacarla para este lado a donde está disparando, cosa que es otro diseño mío y don Jaime entonces en esas se alió con Ana María y con mi hermana, hicieron asociación de padres de familia hasta el día de hoy y yo dije: felicitaciones con su pan se lo coman y arranqué pa mi Juan Rey, allá no me la tasaron, tan pronto llegué me tocó 2 años de tesorero, y los 6 años que tuvo la china, todos los 6 años de miembro de la asociación de padres de familia”.

Cuando se conforma en la escuela la Asociación de Padres de Familia, él es despojado del poder que ejercía sobre aquello que instituyó. Estos dos órganos —Junta y Asociación— se posicionan como espacios y agencias de transformación. Pero como lo dice don Benedo, han sido divergentes y su relación ha sido históricamente conflictiva en la medida en que están representados en ciertas personas.

Desde el año 68 hasta el 80, Benedicto representaba el poder de la JAC, mientras que el de la Asociación de Padres, lo constituía el rector de la escuela (que hasta hoy continúa en su cargo). Según Benedicto ésta última desplazó la atención de la vereda hacia la asociación, y por ende, de los líderes. En este punto don Benedo se retira de la Junta, se va a vivir a un barrio del sur de la ciudad, y asegura que después de todo, él es el padre de la escuela. El relato de Benedicto hace sospechar que en su interior se da una lucha por el reconocimiento.

4.2.2. La vereda y la sociedad: Pedid y se os dará

Ahora bien, con respecto a la relación de la vereda con la sociedad nacional, varias cuestiones pueden pensarse a partir de los relatos. La construcción de la escuela es un proceso que vincula las distintas tendencias modernizadoras del siglo XX en el campo colombiano. La apertura de la carretera a oriente hacia finales de los 60, implicó un nuevo contacto de la vereda con Bogotá, dinamizado como se ha dicho por las crecientes demandas de la ciudad hacia el campo, que modificaron el ritmo de vida de la vereda. Esa dinamización hace posible que algunas personas tengan más contacto con la ciudad, y que por determinados roles familiares y sociales, tengan un mayor contacto con el contexto urbano.

En este sentido, la comunidad inicia un proceso de visibilización y reconocimiento ante la sociedad y el gobierno, como espacio social que requiere de intervención. Parte de este proceso lo constituye la exigencia de una institución propia —la escuela—, pues como dice Benedo, el gobierno no da sino que hay que pedir; de hecho reitera en su relato que hay que saber pedir. Y doña María Elena Cristancho también lo considera así, aunque desde las creencias religiosas. Sin embargo esta coincidencia del Saber pedir, aunque aparezcan en dos discursos separados, están estrechamente vinculados.

“Como dice la palabra de Dios: ‘pedid y se os dará; buscad y hallaréis; porque el que pide recibe y el que busca, halla’”. A veces son cosas, que pueden que estén allá, pero si uno no va a buscarlas y a indagar de como es para poderlas conseguir, queda uno sin los recursos. Pueda que los recursos estén allá, pero si nadie va a solicitarlos y a exponer la necesidad que tiene, los recursos se pueden quedar allá, pero como no hay quien los reclame, ponga como ese sentido de ir a seguir insistiendo, buscando lo que necesita y haciendo ver las necesidades que hay para que el gobierno responda, pues ahí se queda uno sin los recursos, pero si, después de que, si, iba por allá, mandaban que los maestros del distrito, porque el distrito mandaba a los maestros a trabajar, el distrito les pagaba, mandaba los materiales, bueno, ustedes pongan una parte, entonces que el bazar, que el reinado, nosotros tenemos el ladrillo, ustedes pongan las puertas, las rejas... y así. Había, como nosotros tenemos tanto, colabórenos con el resto...” (MEC).

Doña María encuentra natural y necesario el derecho de exigir dentro de una lógica religiosa, como parte de un orden naturalmente dado y divino. Más allá del pensamiento radical ante la desprotección de una sociedad, encuentra normal el hecho de que la comunidad deba colaborar en la construcción de sus soluciones. Pero a doña María Elena, hermana de don Benedicto, poco le interesa el protagonismo que pueda tener, en parte por el rol femenino dentro de la comunidad. Relata los sucesos de la construcción de la escuela y muestra cómo la condición previa para construirla fue la conformación de la Junta de Acción Comunal y la participación de su hermano en ello, dando cuenta del proceso de organización que se dio:

“En vista de que las profesoras no se amañaban acá, iban y pedían renuncia y eso, otra vez se fueron, la profesora no volvió, quedaron los muchachos por ahí con un mecesito o dos de escolita y la profe no... y no mandaron profesores, que no hay, que no hay quien se venga para acá, que nadie quiere venirse, que no se qué, si sé cuanto, venían y miraban y no, qué se iban a

venir para acá. Entonces, en vista de eso fue que comenzaron a hacer las colectas, bueno, ya el lote, digamos, para comenzar a construir en ladrillo, entonces fue cuando ya comenzaron a hacer que bazares, hacer reinados, Benedicto fue por allá, o sea, se comunicó con la Junta de Usme, en Usme había Junta Comunal y que tal cosa y que bueno, para ir a hacer una solicitud de ésas, tocaba que estar organizados. Entonces fue cuando comenzaron a haber Junta Comunal, organicé en la Junta Comunal y verá que los atienden y verá que ustedes pueden conseguir. Y mejor dicho los otros comenzaron a dar la información, de lo que se podía conseguir habiendo Junta Comunal, entonces fue cuando Benedicto [la] convocó y ya le dieron por allá como cartillas, cómo era que se formaba la Junta, ellos ya empezaron a buscar como las personas claves que como que le podían colaborar y se organizó la Junta Comunal, y por medio de eso ya consiguió como acceso por lo menos a lo que es allá las oficinas, a comentar y a traer gente que mirara, miraran la forma en que estaban aquí, para que les ayudaran con la escuela y allá si fue que él, por allá él consiguió poder, poder digamos conseguir recursos para que se hiciera la escuelita de ladrillo”.

La actuación de don Benedo y la opinión de doña María ponen de manifiesto la lógica de la petición. Pide y encuentra quien responda a su llamado. Pero esto es posible en tanto ese sujeto de lucha del movimiento agrario, ha dejado huella. Y esa huella es la idea de que el hombre en tanto es libre, puede exigir; en tanto es padre y representa la fuerza, el orden, la ley, puede disponer por fuera del ámbito familiar; y en tanto hace parte de una sociedad agraria que sustenta en gran medida la identidad de la nación y su economía, está en posición de exigir mediante el ejercicio de sus derechos legales²⁹. Es parte de una conciencia estratégica.

Desde la perspectiva historicista, se podría pensar que la consolidación de la Junta de Acción Comunal es parte del proceso de apertura y de garantía de derechos de las agremiaciones que tuvo lugar después de la ley de 1936 (Legrand), con un nuevo tinte de legalidad y mucho menos subversivo. Se pretende desde la legislación que estas Juntas se vinculen en la organización del Estado nación como canal de comunicación entre la comunidad y el gobierno central, buscando soluciones. Intentan ser mediadoras entre el gobierno y las mismas de manera más armónica que la lucha de reclamaciones, en tanto establece parámetros de funcionamiento³⁰.

Lo que don Benedicto y doña María relatan es justamente la apertura de un espacio de participación política pretendidamente democrático en la vereda, entendida ésta como la posibilidad de agenciar ante

²⁹ En este mismo sentido han concluido los investigadores del DAMA y Agrounal, quienes afirman sobre lo que denomino conciencia estratégica, lo siguiente: “La comunidad es consciente de que las autoridades e instituciones Distritales los ven como un grupo humano o más bien como un sector especial del Distrito Capital, en el sentido de su ubicación geográfica estratégica y de su condición de comunidad campesina, situación que favorece la toma de una actitud de espera frente a la solución de sus problemas”. (Universidad Nacional – DAMA 1999:75)

³⁰ Desde luego esta pretensión no resulta tan real, ya que para esta época su formación era todavía incipiente y menos regulada, dando paso a manejos individuales del poder, centrados en las demandas de los voceros de la comunidad y los políticos que podrían ayudar a solucionarlas, dinámica que pervive en la medida en que la figura del aliado político ha sido en realidad la única forma de conseguir aquello que el Estado no brinda aunque sea esa su obligación.

la sociedad aquello que los actores, al menos algunos, consideran vital para su existencia. Un sujeto particular (Benedicto), considera que puede representar los intereses de la vereda y buscar soluciones. Para lograrlo, promueve la organización de la Junta para dar legitimidad a sus acciones y exigencias. Sus viajes le permiten conocer el manejo político y traer a la vereda este ejercicio³¹.

De esta manera, el proyecto modernizador con relación a la vereda como espacio social, no constituye ya únicamente una pretensión de las élites o gobiernos sino un interés expreso de la comunidad. En este punto confluyen los múltiples elementos modernos que aparecían separados en la lucha agraria. El proyecto modernizador que en principio se representa en la implementación de la infraestructura vial que inserta a la vereda en el ritmo de comercio capitalista, se desplaza y comienza a ser asumido desde la misma comunidad y en otros planos. Pero parece existir una contradicción: mientras que la nación intenta modernizar su sector productivo agrario y con ello diseñar proyecto social, las acciones para llevarlo a cabo son limitadas y discriminadas, y aquello que quizás hasta antes no representaba un problema para la comunidad, ahora comienza a serlo.

Ante esta situación, son las mismas comunidades las encargadas de “recordarle” a la sociedad que existen y que hacen parte de ella, utilizando estratégicamente las condiciones del Estado, como la Junta. Esto supone la consolidación de una nueva conciencia social y política que implica el sujeto y también una nueva conciencia de tiempo social, manifiesta en una pretensión explícita de no quedar marginado del resto de la sociedad, pues supone que existe una estructura social nacional cuyo centro queda representado en Bogotá, ciudad capital. Esto trae consigo una ampliación de la visión de futuro, una aparente mayor capacidad de decisión sobre sus propias vidas, en últimas, un ajuste a la estructura del tiempo social en la que han quedado ubicados en el lugar “menos desarrollado”, llevando a cabo un conjunto de acciones que les permita moverse de esa posición hacia una menos marginal.

³¹ El diagnóstico del DAMA apunta hacia algo similar “Los líderes comunales cuentan con un reconocimiento mayoritario en respuesta a su participación en espacios políticos locales como la Junta de Acción Comunal; son hombres y mujeres con un nivel de escolaridad superior al de la mayoría de los habitantes de la vereda quienes han podido interactuar directamente con personas del ámbito político o institucional de la localidad, abriendo espacios en dicho campo. La conquista del liderazgo la realizan dando solución a problemas colectivos locales, mediante el aprovechamiento de la oferta institucional disponible, bien sea que esta llegue a la vereda o tramitando ante las instituciones pertinentes cuando la presión es muy fuerte, es decir, el líder es quien se encarga de tramitar la solución de los problemas recurriendo a las diferentes entidades oferentes. La intervención de los líderes está orientada básicamente hacia la solución de problemas que requieren soluciones de choque, es decir, da más peso a las medidas de emergencia sin considerar otro tipo de aspiraciones como las relacionadas con el desarrollo humano. En otras palabras, se da prioridad a la atención de necesidades inmediatas como son las referentes con la prestación de servicios básicos, restando importancia a otras de mayor trascendencia para el desarrollo integral de la comunidad, como son las de tipo social, cultural e intelectual” (Universidad Nacional – DAMA 1999:72).

Incluso el hecho de que en esta búsqueda la comunidad se encuentre con que el propio gobierno ni siquiera puede satisfacer sus necesidades y sea un agente mucho más lejano quien supla la obligación del estado (en este caso la ayuda estadounidense, que ya se ha perfilado como “colaborador” de otras naciones), muestra el ritmo social global que se ha consolidado. Naciones y personas del “centro del mundo”, intentan “ayudar” al resto de las sociedades para insertarlos en un “proyecto social” de corte económico mundial, reproduciendo así la competencia entre estados en el ámbito local.

Este hecho produce un contacto inesperado para la vereda, mucho más lejano en el tiempo y espacio social. La visibilización de la vereda introduce un nuevo vínculo, un salto gigante del contexto local al global, en el que es posible reconocer la influencia de factores externos que incluso tienen más peso que los internos. Así se pone de plano esta revinculación espaciotemporal de la que nos habla Giddens. Así, hasta nuestros días, las obligaciones que le corresponden al Estado con su nación y las políticas claras y determinadas que deben generar para ello, las suplen toda clase de organismos no estatales, de corte asistencialista, de intermediarios políticos o entes descentralizados que alargan la solución de los problemas que reclaman las comunidades.

4.2.3. La escuela en funcionamiento

La escuela comienza a funcionar siendo lugar de reunión de la Junta y de la comunidad, representando no sólo el espacio de los niños y de la educación básica. La escuela está relacionada con la vida de la comunidad, es polifacética y multifuncional [lo cual parece ser un fenómeno rural generalizado]. Representativamente, la celebración religiosa en el centro del pueblo se trasladó (con la construcción de la escuela) a las instalaciones del centro educativo: las celebraciones rituales como la misa, la primera comunión y la confirmación, se descentralizaron y Los Soches tuvo su propio lugar sagrado e independiente del centro de Usme.

Así, la escuela durante mucho tiempo sirvió como excusa de los padres para que sus hijos realizaran la primera comunión o la confirmación, y al parecer no había mayor divergencia con los maestros, quienes consideraban esto como algo normal y tradicional dentro de la vereda.



Imagen 8

Primeras Comuniones

Si bien los años 70 y 80 constituyen un momento de transición en el que la escuela comienza a adquirir “vida propia”, determinada por ella misma, algunos sucesos aceleraron la separación e incluso enfrentamiento con la comunidad y la Junta. En la década de los 80 confluyeron varios factores, de los cuales los más relevantes fueron la construcción de los barrios circundantes que constituyen desde entonces, un nuevo elemento en el espacio social de la vereda; y la llegada de un nuevo grupo de maestras.

Paradójicamente, mientras la escuela se distanciaba del control de la Junta, su radio de acción y sus intereses se extendieron, interviniendo cada vez más en terrenos que eran dominio exclusivo de la Junta.

Aunque tanto Junta como Asociación están conformados por los mismos habitantes de la vereda, la diferencia radica en que mientras que la Junta representa cierta autonomía y los supuestos intereses propios de la comunidad, en la relación escuela-comunidad se han involucrado agentes externos a la vereda como las maestras, el rector y otros actores de diversas organizaciones académicas y gubernamentales, cada uno con sus propios intereses³². La escuela como Institución se ha solidificado en los últimos 10 años. Hoy en día, tanto los niños de la vereda como los que viven en los barrios aledaños, asisten a la escuela de Los Soches, aunque también van a las escuelas Las Violetas o El Boquerón o a otras más distantes. Paulatinamente, ha disminuido en la escuela la importancia de las celebraciones religiosas y hoy día el ritual más importante dentro de ella es la clase misma, aunque se

³² Casos muy semejantes han sucedido en otras comunidades, como la del barrio El Paraíso, en Bogotá.

celebren fiestas católicas. La escuela conserva aun la función religiosa, pues se realizan ciertas celebraciones: desde allí sale la procesión de Semana Santa, y recientemente, cuando murió doña Librada, otra habitante de la vereda, una profesora aseguró que debían velarla allí porque fue ella quien donó el terreno para construir la Escuela en 1960.

Así, el aquí y el ahora de la escuela está contenido en esa relación histórica con la comunidad desde su fundación hasta la fecha, pasando por las diversas pugnas personales que se han generado. La historicidad de este hecho posee una característica particular: es un punto de referencia que divide la historia de la vereda en dos y es en cierto sentido un mito fundante. Esto puede explicarse en el hecho ver la historicidad como “un conjunto de concepciones culturales cuyo nacimiento no tiene data, pero a menudo referido a un pasado mítico que se presenta como el origen y la condición de toda historia”. Aunque cuando se hable de mitos tienda a hablarse del origen del mundo o de los humanos, para Augé, existen mitos que, “más próximos a la realidad social inmediata, cuentan el nacimiento de una institución importante. (...) desde el punto de vista subjetivo, desde el punto de vista desde el cual los sujetos pueden encarar el pasado de su sociedad, la historia mítica (...) no es talvez fundamentalmente diferente de la historia sin más ni más. O acaso habrá que decir que toda historia puede ser mítica...” (Augé 1995:18). El sentido de la memoria y de la conciencia histórica se remonta a ese origen, que simultáneamente salta al origen del poblamiento de la vereda.

En este “mito fundante”, un personaje como Benedicto Cristancho es casi legendario. Aunque no vive ya en la vereda, su presencia atraviesa la vida y la historia de la zona, al punto de convertirse en la principal referencia de los habitantes: él es quien conoce, quien “sabe” la historia. No es coincidencia pues, que sea justamente a él a quien entrevistan las maestras y a quien todas las personas con las que hablé me remitieron. Siempre que se hable de la historia de la vereda y de la escuela, se mencionará a Benedicto Cristancho, pues su palabra ejerce gran influencia sobre la vida de la comunidad debido a los procesos que impulsó desde la Junta de Acción Comunal.

5. De la vida escolar en Los Soches

5.1. La Escuela

El Centro Educativo Distrital Los Soches se encuentra ubicado en territorio de la vereda del mismo nombre, en el sector conocido como La Ye. Está situada a unos 20 metros de la antigua carretera de oriente, sobre un camino que baja desde aquella hasta otra vía intermedia situada a unos 30 metros al occidente.



Imagen 9

Camino anexo a la escuela, con vista al oriente

La Escuela funciona en una construcción de tres niveles cuyas paredes han pasado del frío blanco a los cálidos violeta, naranja, verde, amarillo y azul, que le dan vida a esta pequeña escuela rural y que la hacen fácilmente identificable a lo lejos, desde la carretera.



Imagen 10

La escuela, desde el patio

En el primer nivel se encuentra un único patio con piso de cemento en el que están instaladas las canchas de baloncesto y fútbol y unas pequeñas graderías hacia el costado oriental. Este patio fue encerrado con muros hace cerca de 20 años. Hacia el extremo sur se encuentran dos baños, uno para niños y otro para niñas. El agua llega a la escuela a través de mangueras conectadas a la quebrada cercana y las residuales desembocan en la parcela contigua a través de tubos de desagüe. El agua de los baños es suministrada desde un gran tanque de Eternit al que llega una manguera y de allí es distribuida a los sanitarios y lavamanos.



Imagen 11

Vista de los baños

A la hora del descanso, el patio, los corredores y salones se convierten en el espacio de recreo. Los niños juegan comúnmente con balones de fútbol o baloncesto, lazos y aros u organizan juegos grupales como “el gato y el ratón”, la “lleva” o “pato pato ganso”. En este espacio también se realizan, aunque cada vez con menos frecuencia, celebraciones religiosas de la comunidad tales como misas, primeras comuniones, confirmaciones, a la vez que sirve como punto de encuentro para las procesiones de Semana Santa.

Al lado de los baños, en el costado nororiental, una escalera comunica con el segundo piso o nivel. Esta desemboca en un pasillo desde el cual se puede observar el patio de recreo, pues la construcción está situada en el ala oriental. Allí se encuentran cuatro aulas, la sala de profesores, la oficina del director, la cocina, el salón de ludoteca y biblioteca.

Este último es un salón grande dividido en dos secciones por medio de unos anaqueles metálicos. El salón cuenta con mobiliario de colores: un sofá pequeño con cojines, mesas y estantes de madera con material de juego: computadores viejos, baldes, muñecos, carros, juegos de mesa, bloques, etc. También se encuentran allí la biblioteca y otros anaqueles, ocupados con material didáctico como láminas educativas, un esqueleto, balones de distintos tamaños, colchonetas y mapamundis, entre otros.



Imagen 12

Ludoteca y Biblioteca

En seguida se encuentra la oficina de dirección, un espacio pequeño de unos cuatro por cuatro metros, embaldosinado y amoblado con un escritorio de madera, gavetas metálicas y una pecera. Allí se guardan

algunos elementos de valor (grabadoras, cámara de video, TV), así como una pequeña biblioteca con textos para los profesores. Aun cuando no siempre se encuentra el director, la oficina permanece abierta. El director de la escuela lo ha sido durante los últimos 25 años, y es también director de otras dos escuelas más desde hace 10 años, por lo cual no permanece tiempo completo en la institución.



Imagen 13
Oficina de Dirección

En el costado norte, a un lado del pasillo, están ubicados tres salones correspondientes a los grados de primero, segundo y tercero. En los muros exteriores se observan carteleras donde se ubican dibujos y fotos de los niños; recortes de periódicos puestos allí por las docentes; apartes del magazín “Aula Urbana” producido por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico — IDEP—, así como anuncios para la comunidad educativa, horarios de clase, horarios de atención de docentes, memorandos y otro tipo de información. También allí, en las horas del descanso, se ubican con alguna regularidad mesas con productos, principalmente dulces y golosinas, a manera de tienda o cooperativa escolar. Esta es manejada por los niños de 5° grado y los fondos recolectados son destinados para la realización del paseo de despedida de los niños de este grado, que se organiza a final de año a uno de los centros vacacionales de Melgar. En el extremo norte del pasillo, en uno de los muros, está instalado una especie de perchero que es utilizado para colgar las ruanas o impermeables que los niños comúnmente usan, para resguardarse del frío o de la lluvia que cae en el camino de ida y regreso de la Escuela.

En seguida de los salones, hacia el costado nororiental, se encuentran el aula de grado 0, la cocina y la sala de profesores con su respectivo baño, que hace las veces de bodega. Según los habitantes, esta parte de la Escuela fue la primera que se construyó, permaneciendo como único recinto de la misma durante mucho tiempo mientras se pudieron ampliar las instalaciones.

La sala de profesores es pequeña (5 por 4 metros) ocupada por un comedor circular donde las docentes toman las onces o se reúnen para trabajar. Allí tienen cuatro computadores multimedia y otros más antiguos, así como dos impresoras, aunque algunos de los estabilizadores de energía se encuentran averiados. En las paredes están instaladas repisas y colgados mosaicos de las “promociones” de los alumnos de 5º grado, hechos con las fotos que las profesoras han tomado. En una de las paredes hay un tablero acrílico. En el costado norte del salón hay una pequeña ventana cuya “cortina” es una bandera de Colombia, y en el borde inferior de aquella, algunas réplicas miniatura de estatuillas precolombinas de San Agustín, traídas por el Director, quien es oriundo del departamento del Huila. La sala cuenta con un baño de profesores, cuya ventana da al patio de recreo. El salón de profesores es el lugar de reunión: allí las docentes comen, se reúnen para discutir asuntos de la escuela, para planear y hasta celebrar. Además, los alumnos asisten allí para recibir las clases de informática.



Imagen 14

Sala de Profesores

La cocina, que se encuentra enseguida, es de unos dos por tres metros. Allí cuentan con un mesón enchapado que fue construido sobre una antigua estufa de carbón, y sobre éste, una estufa de gasolina, un platero con platos y pocillos y un lavaplatos cuya tubería está también conectada a una manguera,

aunque no en pocas ocasiones se va el agua. En la pared se instaló un organizador para colocar vasos y una gaveta metálica para guardar utensilios.

Flor Nohelia es la encargada de los servicios generales de la Escuela. Llega a las 7:00 a.m. hora en que comienza la jornada escolar, o un poco más tarde, y gran parte del tiempo lo pasa en la cocina, bien sea organizando la repartición de los refrigerios que entrega la Secretaría de Educación para los niños de la escuela, o bien sea haciendo tinto, aguas aromáticas o calditos “para el frío”. La carne que le da sustancia al caldo la trae 7^a profesora a quien le corresponden las onces del día, pues el grupo de docentes se ha organizado de tal manera que se ha designado que cada día de la semana una de ellas sea la responsable de la merienda. Los demás ingredientes son traídos o comprados a personas de la vereda: en ocasiones se le encarga a algún niño traer de su cultivo familiar una bolsa de alverjas, papas o algunas yerbas aromáticas de su huerta; o también leche producida por sus vacas, la cual es envasada en botellas de gaseosa o en termos. Generalmente toman el refrigerio hacia las 10 de la mañana.

Después del medio día, hora en que finaliza la jornada escolar, Flor se dedica a hacer el aseo general de la Institución, mientras charla con el vigilante que esté de turno y escucha música variada en una de las grabadoras de la Escuela hasta las tres de la tarde, hora en que termina su jornada laboral, o un poco antes si es posible y si no espera visita de los supervisores de la empresa de aseo de la cual es empleada.

Enfrente de la cocina se encuentra el salón de preescolar. Es más pequeño que los demás salones, aunque cuenta con los mismos elementos. Está decorado con baldes, palas, muñecos, carros, instrumentos musicales, rompecabezas, cojines, delantales, afiches, etc.

Los salones son cuadrados, de unos dos metros de altura, con piso de madera para calentar un poco el frío clima del páramo. Al entrar en ellos, los niños se calzan los “zapatones” (especie de medias que se colocan sobre los zapatos), para no embarrar demasiado el piso, pues la mayoría de ellos debe caminar por las trochas para llegar a la Escuela.

En cada salón hay dos tableros: uno acrílico y en el muro opuesto, otro de madera. Todos tienen ventanas enmalladas que dan al exterior de la Escuela. Las mesas de los salones son modulares con puestos para seis niños. Los salones están decorados según los temas trabajados por cada grado y de

acuerdo con los niveles. Tienen espejos en la pared, en algunos casos mapas de Bogotá, un reloj y una lista con el título Autocontrol de Asistencia, en la que cada niño marca su asistencia diaria a la escuela.



Imagen 15

Los pupitres

Además tienen dos estantes de madera y uno metálico donde guardan libros y material didáctico y también de aseo personal (instrumentos musicales, rompecabezas de madera, cojines, delantales, pinturas, colores). Parte del material para manualidades es llevado por todos los niños al matricularse, y es distribuido por la profesora según lo requiera. En una de las esquinas se encuentra el escritorio de ésta.



Imagen 16

Salón donde se observan vasos y cepillos de dientes.

Hacia el costado sur del segundo nivel, contiguo a la oficina del rector, se encuentran las escaleras que conducen al tercer y último piso, que cuenta con dos salones más para 4° y 5° de primaria, un poco más amplios que los del segundo nivel y con menos decoración. Al subir por la escalera se observan algunas plantas y carteleras en los muros. Allí se encuentra un aula amplia, mucho más grande que los salones, destinada para las actividades propias de la Escuela tales como eventos con los alumnos, reuniones de padres de familia, así como para las reuniones de la Junta de Acción Comunal y otras actividades comunitarias como talleres o charlas dictadas por organizaciones o entidades académicas, religiosas o gubernamentales.

El aula está amoblada con pupitres dobles, y se encuentran también allí los equipos audiovisuales: televisor, Betamax, VHS, equipo de telecomunicaciones, todos guardados bajo llave en un mueble especial con forma de chimenea. En este salón se refugia el celador de la escuela en las noches, pues el frío es abrumador. Del techo cuelgan grandes figuras o muñeques hechos para la principal festividad y actividad de la escuela, el Carnaval Soloriental, evento realizado desde 1991, todos los 31 de octubre, en el que participan otras escuelas de la localidad de Usme y San Cristóbal.



Imagen 17

Niños de la escuela en el Carnaval

Los docentes consideran que la planta física de la escuela es, en algunos aspectos, poco apropiada para el trabajo pedagógico, especialmente el aula común y el patio de recreo, pues son muy reducidos en

relación con la cantidad de alumnos. Según rumores, el terreno contiguo a la escuela por el costado oriental estaba destinado a la escuela, pero por falta de gestión éste se perdió.

Con relación a la población de niños, para el año 2002, 105 niños y niñas pertenecientes a 63 familias asistieron a la escuela. De ellas, 24 familias (38% del total), son habitantes de los barrios aledaños a la misma (El Refugio, Tiguaque, El Divino Niño, El Bosque, Juan José Rondón, Puerta al Llano o el barrio aledaño a la vereda, El Uval); es decir que 47 niños (el 44% de la población escolar total) no son habitantes de la zona de la vereda. Algunos de los niños y sus familias no son originarios de la vereda y no tienen parentesco con las familias del tronco común, pero llegaron allí y viven en la vereda por distintas razones. Los restantes 55 niños (52%) de 36 familias (57,1%) viven en la vereda con sus familias nucleares y en ocasiones extensas, o parte de ellas, y tienen al menos uno de los apellidos registrados en el árbol genealógico y la descendencia de Los Soches.

Tabla No.1 Distribución poblacional de la Escuela Los Soches 2002.

	No. Niños	%	No. Familias	%
Vereda	58	55,23%	39	61,9%
Otros Barrios	47	44,76%	24	38,09%
Total	105	100%	63	100%

Al parecer hay muchos más niños de los barrios de lo que se suele creer. Según las docentes, cada año llegan más niños de los barrios quienes a menudo son “extra edad”, es decir, que por su edad ya no deberían estar en cursos de primaria o corresponderían a un grado mayor del que realmente han alcanzado. Así, encontramos niños de 7 años en el grado 0, niños de hasta 14 en 4º y de 15 en el grado 5º.

La diferencia más marcada para las maestras entre los niños de las dos zonas son las condiciones de pobreza en las que viven los habitantes de los barrios, pues si bien los habitantes de la vereda no disponen de muchos medios, al menos poseen tierra y cultivan alguno que otro producto. En contraste, las familias habitantes de los barrios han llegado allí como invasores y en algunos casos, por desplazamiento forzado. Sus padres o madres no tienen trabajo o son vendedores ambulantes con

muchos hijos y muy pocos recursos. Muchos de estos niños, según las docentes, son enviados a pedir limosna en barrios cercanos, práctica que es abiertamente rechazada por ellas.

Adicionalmente, sobre los habitantes de los barrios existen numerosas quejas por parte de los habitantes de Los Soches. Aunque saben que a diferencia de ellos, los habitantes de los barrios no cuentan con parcelas para cultivar, ni animales para criar y que la mayoría de estos se encuentran sin empleo, existe una problemática específica relacionada con los numerosos robos que se presentan en la vereda, y que son atribuidos a los habitantes de los barrios circundantes, especialmente del barrio Alfonso López (límite occidental de la vereda). Sin embargo, algunos de los habitantes de Los Soches, buscan y contratan como obreros a las personas que viven en los barrios en épocas de cosecha.

No obstante, tampoco se puede pensar en “los niños del campo” como una categoría homogénea opuesta a los “niños de los barrios”. Las diferencias entre ellos también son marcadas. Dado que la estructura social de la vereda se basa en los lazos de parentesco, las familias a menudo tienen estigmas y son reconocidas por los demás por ciertas características: unos poseen más o menos tierra, más o menos dinero, han sido líderes, viven en mejores viviendas o tienen más recursos; son madres solteras o madres muy responsables pues “le tienen un padre a cada hijo”. Sus padres son más o menos jóvenes y se preocupan en diferentes grados por el cuidado personal, aspecto observable a la vista. La Escuela y las maestras forjan sus juicios sobre los niños y sus familias a partir de su propia experiencia con estos, pero también heredan los estigmas sociales que de antemano poseen.

Por ejemplo, sobre el hijo de una madre que fue estudiante de la escuela y cuya familia es poseedora de la tienda de la vereda y de mejor condición económica, aseguran que es demasiado consentido y que “no lo dejan hacer nada”. En una ocasión en que se realizó una caminata por el bosque, en la zona montañosa de la vereda, afirmaron las maestras que el niño nunca había caminado por las montañas de la vereda, pues era sobreprotegido por sus padres.

En cuanto a las condiciones materiales, las diferencias también son notorias. Se encuentran familias cuyas viviendas tienen incluso dos niveles, cuyo piso ha sido encementado o enchapado; poseen tierras o las han dado o tomado en arriendo en compañía de algún familiar para ser cultivadas. Tienen animales, cultivos y hasta camiones. Tal es el caso de la anterior familia, propietaria de una de las tiendas de la vereda, ubicada al borde de la carretera, muy cerca de la escuela. En contraste, se encuentran casas

con piso de tierra, hechas de bloque, tejas y bareque, y familias que apenas sí poseen algunas gallinas y que están concentradas en el sector conocido como “El Bosque”, que según cuentan fueron terrenos donados por el propietario a familias pobres.

En términos convivenciales, dicen las maestras, los niños “de los barrios” tienen más problemas de disciplina y con relación a los niños de la vereda, parecen existir algunos marcadores de diferenciación entre los mismos niños. Uno de estos está relacionado con la forma de hablar del campesino de la que en ocasiones hacen burla. Otro marcador tiene que ver con lo que podría denominarse la “presentación personal”. Para las maestras e incluso para algunos padres de familia, entre ellos Flor, “una cosa es ser pobre y otras desaseado”. Flor representa el prototipo del pensamiento que se tiene sobre los niños de los barrios y sus familias, al asegurar que “los niños que mandan así vienen de los barrios”, pues como muchas madres son cabeza de familia “no tienen con quién dejar a sus hijos y los descuidan pues se van de la casa y ellos se quedan solos”.

No obstante, no puede afirmarse que se formen grupos marcados de niños de un sector o del otro, y que existan problemas graves de enfrentamientos u otras actitudes excluyentes entre los niños y niñas; más bien, se observa que los grupos de amigos están más marcados y determinados por las edades y el género, que por la procedencia o lugar de habitación.

Otra diferencia que algunas docentes resaltan, se refiere a los ritmos de aprendizaje o la capacidad de memorización. Aunque destacan de los niños que viven en el campo, valores como el respeto y la sencillez, les resulta complicado el hecho de que estos parecen no aprender lo que se enseña, se requiere de múltiples repeticiones y aún así, parecen olvidar rápidamente. La inserción y desarrollo de otras metodologías de aprendizaje que se desplazan más hacia la construcción del conocimiento parece ser más significativo, aunque resaltan que los niños “del campo” siguen olvidando con demasiada facilidad, mientras que los “niños de los barrios” presentan una mayor agilidad mental, así sus resultados académicos no sean muy buenos. Esto en parte se le atribuye al ritmo y dureza de la vida de estos niños en la ciudad, o a que son niños que han pasado o están pasando por situaciones muy difíciles, teniendo incluso que vivir en muchos lugares en un lapso de vida muy corto.

Las siete maestras que conforman la planta docente y el rector, han tenido que enfrentar todo tipo de situaciones. Para ellas ha sido necesario intervenir sobre problemas muy complejos de las familias y los niños. A continuación veremos de qué manera lo han hecho y las tensiones que esto ha suscitado con la comunidad.

5.2. La institución en la última década: creando representación

De las seis docentes que en la actualidad laboran en el Centro Educativo Distrital Los Soches, tres llegaron hacia el año de 1990, cuando algunos de los anteriores profesores decidieron solicitar su traslado a otras instituciones educativas del Distrito. En el transcurso de los siguientes años, fueron llegando las restantes tres para conformar el actual colectivo de docentes.

La mayoría de su vida laboral se ha desarrollado en el sector público, trabajando en educación con adultos mayores, Escuela Nueva en zonas rurales y colegios urbanos. Licenciadas de formación y algunas normalistas, provienen en su mayoría de la zona cundiboyacense.

Sin embargo, dicho colectivo está conformado por maestras que pertenecen a tres generaciones de formación docente diferenciadas, debido a los momentos históricos que han vivido con relación al problema de la educación en Colombia: la menor de ellas (Marcia Soto³³), inició su carrera docente allí en 1999, mientras que dos tienen ya cerca de 25 años de experiencia en la docencia (Fabiola Martínez y Gloria Lara). Las tres restantes, de la generación intermedia, con 15 y 20 años de labor (Ruby Colmenares, Nubia Castillo y Daisy Tapias) coincidieron en el momento de la llegada a la escuela. Si bien las razones por las que aquellas confluyeron en Los Soches son diversas (económicas, interés hacia la vereda, el tiempo personal, el propio proyecto pedagógico), la generación de estas últimas parece haber sido permeada por la influencia del movimiento pedagógico de las décadas de 1970 y 1980. Dicho movimiento cuestionó duramente las políticas de la llamada Renovación Curricular provenientes de la corriente de pensamiento anglosajón, que centraban la mirada en el diseño del contenido curricular como la clave para alcanzar una mejor “calidad” en la educación, sin considerar los factores contextuales

³³ Por un acuerdo de confidencialidad, se identificarán aquí con un pseudónimo.

de la escuela. Este “subgrupo” de maestras, se muestra más activo frente al movimiento pedagógico actual, sus problemáticas y debates.

Las historias de vida realizadas a las maestras y en las que no es materia extenderse, tienen en común esta concepción e implican un cuestionamiento de la figura del maestro con relación a su labor. Por eso, varias maestras llegaron a la vereda con la intención original de jugarse la labor pedagógica incluso más allá de los horarios escolares. Algunas relatan que suponían que el hecho de ser esta una zona rural lo facilitaría todo y que podrían hacerse proyectos con la comunidad. Pero el encuentro mostró otra realidad:

“Las tres (profesoras) nos fuimos para allá y tratamos de hacer un proyecto pero chocó con la realidad terriblemente porque uno tiene en la cabeza ‘bueno, si allá es el campo podemos hacer unas cooperativas’, y entonces pensábamos un proyecto como para trabajar esa parte como agrícola con la gente pero eso no, eso fue imposible” (Profesora 1).

Este choque se presenta en diversos planos. Podría pensarse que resulta, como ellas mismas analizan, de los supuestos que tenían sobre el campo y la vida rural. En sus relatos se entremezclan la admiración con el miedo, la duda por su labor, así como los sentimientos que surgen al entrar en relación con los niños. Este nuevo contexto resultaba distinto a los otros que habían conocido, desde las condiciones físicas del lugar hasta las condiciones sociales. El trabajo allí era duro, pero esto parecía motivarlas. El encuentro con los niños de la escuela generó sorpresa y bastantes dudas, un profundo interés a partir de la interacción cotidiana en la que veían grandes dificultades, lo que las llevó a indagar por aquellos aspectos que en su mirada no correspondían a un desarrollo “normal” y adecuado de los niños, dando paso a una indagación por el mundo social del que hacían parte.

“Yo sentí que los niños eran algo diferentes, yo había trabajado siempre con niños de estrato alto, donde todo lo tienen, niños impecables, el contraste fue pero durísimo, de ver ya las caritas coloraditas, todos mocositos, con sus ruanas no precisamente muy limpias. Pero no sé, como que hubo algo que como que empezó a atraerme y era como ver en esos rostros más sinceridad que en los otros niños. Pues qué pesar, niños son niños aquí y en toda parte, pero ya hay diferencias grandes según los estratos. Eso fue lo que empezó como a agradarme de los niños y pues imagínate, desde el año ochenta y nueve hasta ahora, todavía estoy acá” (Profesora 2).

No obstante los valores de los niños del campo como la sinceridad y la humildad, las condiciones de pobreza de los mismos y las deficiencias en los procesos de aprendizaje, las llevaron a indagar más allá de la cotidianidad escolar en busca de respuestas que les llevaran comprender la situación y así buscar las acciones más apropiadas. Comenzaron entonces un complejo proceso de diagnóstico, en el que

parecieron hallar respuestas en la actitud de los padres hacia sus hijos, y por ende hacia la escuela, y en una inexistente concepción sobre la infancia:

“Nosotros hemos tratado de indagar cómo ven la escuela los padres, le cuento que hasta eso nos ha quedado grande, porque son como un poco cerrados, ellos como que no quieren, como que [dicen] nosotros mandamos los niños a la escuela y como que si aprenden a leer y a escribir, eso es asunto suyo porque usted es la maestra, el asunto mío es darles de comer, (...) algunos sí y generalmente, o ahorita los más jóvenes, los padres más jóvenes como que sí se involucran, y como que les importa un poco el proceso que sus niños llevan en diferentes aspectos, pero muchos otros no. Nosotros cuando hicimos unos proyectos de lectoescritura o de lengua materna nos desconcertamos porque es que el niño no tiene el espacio de diálogo con la mamá; el papá y la mamá se van al surco a cultivar y los niños están en la casa o están por allá, no están en relación, preguntándole cosas; ya cuando el niño puede ir al surco, puede ayudar en los cultivos ya tiene tres o cuatro años, ya ha desarrollado un poco su lenguaje. Entonces decíamos, eso no sucede por más que la mamá trabaje en la ciudad, ahí tienen un espacio para que el niño interactúe con ella y le pregunte cosas. En cambio en el campo es muy difícil. Allá veíamos que el desarrollo de la oralidad era muy pobre por eso, digamos, en ese aspecto. Y bueno y nosotros empezamos porque la primera impresión que tuvimos, que nos causó a todas es que los niños cuando llegaban a la escuela se tapaban la cara con las ruanitas —allá hace mucho frío y los niños van con ruanita- y se tapaban y no nos miraban a la cara entonces nos pusimos a hacer un curso por allá en la DIE [Dirección de Investigaciones Educativas] unos cursos de pintura y de expresión y de no sé qué, que daba la DIE y eso nos dio buenos resultados” (Profesora 1).

Podemos pensar que el diagnóstico realizado implica varios supuestos en el que se introduce una distinción fundamental y que proviene de una imagen infantil que se ha consolidado bajo la suposición de que existen etapas de la vida a las que corresponden ciertos desarrollos físicos y cognitivos. De tal suerte que el niño del campo no parece corresponder al mundo de la infancia bajo el que se piensan los patrones de enseñanza.

El lugar del niño en el campo desde temprana edad no es a primera vista diferente del mundo de los adultos: deben trabajar en el campo. De ahí, según el análisis, los niños encuentran un primer obstáculo en su desarrollo oral, corporal, cognitivo y afectivo. Se considera que las prácticas de los niños no permiten este adecuado desarrollo, y esto en parte por las prácticas de los adultos hacia estos, en últimas, por las prácticas de crianza. Pero esta diferencia salta a la vista porque el marco de referencia del mundo de la niñez ha sido proveído por la experiencia de trabajo con los niños de la ciudad. De ahí que otro patrón de comparación sea justamente este, el niño de la ciudad. De suerte que se inserta otra oposición: el niño del campo es diferente del niño de la ciudad: distinción que resulta ambigua pues como menciona la profesora, aun cuando las condiciones de pobreza en el ámbito urbano sean difíciles, al menos la madre tiene contacto con los hijos. Esto deriva en que el niño del campo tiene una actitud más taimada, lo que genera menos problemas de “disciplina”, a la vez los niños no hablan, no miran, son tímidos, etc., lo que demuestra un desarrollo más bajo.

“Los niños de abajo [de la ciudad] son más difíciles, en cuanto a disciplina, básicamente me refiero a la disciplina y que aunque los niños de acá sí sufren mucho, sobre todo acá sufren por hambre y eso a los niños de abajo ya les toca como rebuscarse, empiezan a trabajar muy rápido y muchas veces, bueno, depende de la comunidad (...) aunque uno acá, después de conocer muy, muy, muy a fondo la comunidad se da cuenta que en cuanto a condiciones de los niños, las cosas no son muy distintas, que acá los niños de todos modos sufren mucho. Ellos pasan por situaciones muy difíciles, de hambre sobre todo, la falta de trabajo, de conchudez, de dejación, falta de cariño que es pues lo más importante, es muchísima falta de afecto, demasiado...” (Profesora 5).

A la caracterización de las condiciones en que viven los niños del campo, se le suma un factor de tipo afectivo que según las maestras es deficiente. En cierto sentido estas prácticas en las que no hay un trato diferencial o especial de los padres hacia sus hijos pequeños, es entendido como falta de afecto o cariño. Y es debido a esta carencia que se derivan muchos de los problemas de los mismos. Estas carencias afectivas son detectadas por una parte, a través del cuerpo: la dejación, la conchudez, la timidez, incluso el silencio, son todos atributos detectables en la actitud corporal:

“Siempre noté las carencias afectivas; hubo una actitud que a mí me dolió muchísimo y es que yo estaba llegando a la escuela y subía un papá con dos de sus hijas, entonces el papá subía y las niñas quisieron despedirse dándole un beso en la mejilla al papá. El papá largó el brazo, así como deteniéndolas, queriéndoles decir ¡no!, y solamente un basta luego y yo estaba viendo eso. A mí me parece... eso me marcó. Es que no se me ha olvidado después de tantos años. A mí me marcó eso, ¿cómo así que un papá no quiera, no acepte un beso de una de sus hijas, un besito en la mejilla de basta luego? Fue cuando empecé a notar que era muy... ellos tenían muchas carencias afectivas, que los papás dicen que adoran a sus hijos, pero no se lo demuestran. Sí, ellos pueden quererlos mucho, pero nunca hay una palabra o un abrazo, algo que los niños hagan sentir que sí, que sus papás los quieren. Y creo que eso se sigue dando. Son muy pocos los papás que de pronto le dan un beso, una caricia a su hijo, eso todavía sigue pasando, la carencia afectiva o de demostrar. O sea, yo no soy nadie para decir, no, no lo quiere, por lo menos demostrarlo” (Profesora 2).

De tal manera que estamos también ante una concepción particular del cuerpo y de los sentidos, correlativa a una concepción sobre la infancia como etapa de la vida determinada y asociada a unas prácticas especiales de los mismos niños y de los adultos hacia estos. También tiene que ver con los roles que se le atribuyen a padres y madres y la importancia del contacto corporal como factor decisivo en el desarrollo moral y social. Las maestras, madres también, sienten la necesidad de afecto de los niños y la necesidad de ellas de suplir ese aporte afectivo que según creen no tienen en sus hogares.

“Los niños aquí reclaman mucho afecto, ellos quieren llamar la atención, ellos quieren que uno los toque, que uno los abrace, que uno se aprenda el nombre de ellos y aquí es fácil. Que le hablan a uno de cualquier cosa, muchas veces preguntan bobadas por el simple hecho de estar en contacto con uno, preguntan cosas obvias, pero sin embargo ellos llaman la atención, siempre quieren compartir con uno solo, siempre, cualquier cosa. Lo que pasa en la casa, así sea las muendas que le da la mamá. Ellos llegan a contarle a uno eso, que el papá llegó borracho, quieren tocarlo a uno, sentir como ese calor, abrazarlo, estar encima, mostrarle las tareas y llamar la atención, también molestando...” (Profesora 5).

Ahora bien, la falta de afecto aparece vinculada a un discurso sobre la pobreza, y dos de sus indicadores: la alimentación y la higiene, ambos asociados con la salud y coadyuvantes de un buen desarrollo. Estos

dos factores propios de la corporalidad aparecen en sus dos formas opuestas e intermedias (el hambre o la mala nutrición o la falta de aseo) y se manifiestan a través del cuerpo de los niños. Al igual que la falta de “afecto”, de contacto o de palabras, estos son responsabilidad de los padres, toda vez que ya sea por descuido o por desconocimiento estos privan a sus hijos de una buena alimentación o de una adecuada higiene.

Con respecto a la higiene, y aunque las profesoras saben que las rutinas de aseo dependen en gran medida de una racionalidad práctica, fruto del saber experiencial, las prescripciones sociales y de la disponibilidad de recursos como el agua (por ejemplo, por el frío del páramo no resulta conveniente bañarse todos los días), estas prácticas también haría falta modificarlas.

Son entonces las maestras las encargadas de tal labor, al educar a los padres en las costumbres y hábitos apropiados, y al corregir e insertar en la escuela ciertos hábitos de higiene, como es el cepillarse los dientes, actividad que practican todos los niños en la escuela una vez al día, y que algunas maestras supervisan, revisando las bocas de los niños una vez han terminado el cepillado. E incluso, cuando a juicio de las profesoras los niños llegan muy desaseados a la escuela, son devueltos a la casa con una nota para sus padres. La presentación personal, es decir, la ropa, también se le atribuye un peso relevante, y es posible saber si a los padres se preocupan por sus hijos en tanto su ropa esté en condiciones aceptables (léase, sin rotos y limpia).

“De pronto lo que sí ha cambiado un poquito es como... como, a ver, hablémoslo como la parte económica, porque antes los niños venían mucho más mal trajeados a la escuela, venían más con su ropas más roticas, se notaba como más la miseria, ahora ya vienen como un poquito mejor presentados. También es cierto que la campaña nuestra de que no es lo mismo la pobreza que la dejación, que no les cosían sus ropas porque era lo viejito, no se lo cosían, de pronto esa campaña ha ido mejorando ese aspecto” (Profesora 2).

Este postulado de común circulación en la sociedad, parece decir que una cosa es una condición material y otra, la actitud asumida sobre esta.

Con respecto a los hábitos de alimentación, se considera que estos son deficientes a la luz de la idea de una nutrición balanceada para la etapa infantil, debido a que aquello que producen no es consumido y hay un desconocimiento de los alimentos nutritivos, y a que se han introducido hábitos de alimentación deficientes. Estos hábitos están en relación con las prácticas de consumo de bienes y productos que se consiguen en los mercados, como los dulces y alimentos procesados, en detrimento de los productos

“naturales”. A pesar de los numerosos talleres y charlas realizados para “enseñar” a los padres a alimentar bien a sus hijos, estos no parecen apropiarlo:

“(…) Venden la leche, para comprar pasta, para comprar gaseosa, no se preparan un juguito, sino es pensando, pues, en las gaseosas. La calidad de la alimentación, pienso que sigue siendo muy baja, a pesar de que aquí ya han tenido algunos tallercitos y nosotras vivimos hablándoles pues de las cosas que les pueden alimentar a ellos y no de las galguerías” (Profesora 1).

Así, hay un cuestionamiento con respecto a la inclusión de alimentos no “naturales” y dos, con respecto al papel que tiene la escuela y otras instancias de intervenir sobre tales prácticas en la comunidad. [De hecho observé y pude registrar una de estas charlas sobre alimentación dictadas por estudiantes de nutrición de la Universidad Nacional en una reunión de padres de familia en la escuela]. Se dice que los alimentos que produce la vereda, en especial la leche, son vendidos y, dado que lo que queda es poco, se reemplazan por alimentos de menor contenido proteico. Sin embargo, estos juicios se basan en el supuesto de que efectivamente todas las familias de los niños están en condiciones de producirla. Por otra parte, se pasa por alto el que las familias campesinas complementan su dieta con alimentos que no producen, y que a su vez, se compran aquellos más económicos, que en nuestro mercado son los de menor contenido proteico.

Pero hay otros procesos que quizás generen estos cambios en el consumo, relacionados con la creciente dependencia de la subsistencia de la comunidad rural del dinero como valor de uso, pero también con el valor simbólico del mismo. Esto modifica las prácticas de vida de los pobladores entre ellos los hábitos alimenticios.

Entonces no se trata sólo de los hábitos de alimentación, sino que en ellos se vincula un elemento adicional: el del consumo y adquisición de prácticas que no son propias de la vida rural tradicional, y que asociados a otras prácticas modernas, producen resultados poco convenientes en los niños:

“(…) Sin embargo nosotros les decimos, [si] usted quiere a su hijo, póngalo a mirar televisión y déle chitos y gaseosa”. (Profesora 1).

De tal manera que se considera que a la par que la ciudad y la sociedad de consumo se van acercando progresivamente a la vereda por diferentes medios, los habitantes van adquiriendo los hábitos urbanos.

Si esta situación se sitúa en condiciones de pobreza, como consecuencia del abandono de los gobiernos que es el primer y más importante supuesto, a lo que se asistiría es a un complejo proceso de traslado de las formas tradicionales de vivir en el campo, esto es, de ser campesino, hacia formas propiamente urbanas que derivan en mayor pobreza, marcadas por el aumento del consumo como parte de un orden simbólico social.

No obstante, la escuela no está exenta de estas prácticas de consumo, pues de vez en cuando se venden allí dulces y otros confites, entre otras cosas, porque no hay nada más barato.

“Los niños ahora también traen un dinerito para comprar cosas aquí en la escuela, antes no. Antes eso era muy escasa una moneda, el que traía una moneda es porque el papá estaba muy bien, pero una moneda era lo más que traían, ahora traen un poquito más de dinero...” (Profesora 2).

El hecho de que los dulces y las “galguerías” se relacionen con la infancia, encierra una profunda ambigüedad, pues aunque corresponde con la idea de que los niños tienen un mundo propio, el de la infancia, asociado a ciertas prácticas, y que les atribuye deseos propios a los niños, a la vez deriva en la disminución de la calidad de la alimentación. Sin embargo, en la escuela se venden “dulces” de vez en cuando, y el hecho de que puedan comprarlos allí se entiende como una concienciación de los padres sobre los deseos infantiles.



Imagen 18

Cooperativa escolar

En conclusión, podemos decir que si bien es cierto que la gran mayoría de familias sean de los barrios o de la vereda, viven en deficientes condiciones materiales, y esto es reconocido y juega un factor

importante en el tipo de alimentación e higiene, no obstante no es lo mismo una condición que una percepción, pero esto aplica tanto para los juicios que hacen las maestras sobre los niños y sus familias, como para un análisis de los juicios de las propias maestras. Alimentación e higiene están pues, más allá de una necesidad biológica que incluso puede ser cuestionable, ligados a una significación social. Se busca insertar un espacio para pensar y reflexionar sobre una condición material, la pobreza, que contribuya a una vida más digna.

5.2.1. El cuestionamiento al Estado

Sin embargo, a la par que se cuestiona la comunidad y los padres, se considera que la situación de la vereda, de los niños y del sistema educativo no depende en gran medida de ellos, pues sus carencias están determinadas por el abandono estatal. Sin embargo, se encierra aquí otra profunda contradicción, pues mientras se considera que son los padres los responsables de las carencias de sus hijos, al tiempo se responsabiliza al Estado de la pobreza de los mismos. Y son los niños quienes sufren las mayores consecuencias, que se ven reflejadas en el desempeño escolar. El asunto se vuelve mucho más difícil si se considera que en nuestro sistema educativo, se mide el rendimiento de los niños y de las escuelas bajo un mismo patrón.

“Nosotros hemos hecho varios censos, nos aterrábamos cuando encontrábamos que no hay una mesa ni para comer ni para escribir en una casa, cuando duermen 4 o 5 niños en una cama, cuando lo que comen es arroz y alguna arveja a veces y agua de panela por la mañana y por la noche. O sea que eso tiene que limitar necesariamente el rendimiento, y eso no es excusa como quiere hacerlo ver el gobierno. Socialmente es una desprotección pero casi absoluta (...) Entonces pienso que es absurdo querer que los niños se midan con el mismo rasero. Es una marginalidad pero completa, no hay atención médica, son niños que no tienen, o hasta hace poco es que con lo del SISBEN han logrado que los atiendan médica y odontológica. (...) sin embargo hay muchos que aun no lo tienen”³⁴ (Profesora 1).

Sentimientos muy complejos genera para las maestras conocer de cerca la situación de vida de la vereda, al tiempo que intentan buscar soluciones pero no encuentran reciprocidad en la comunidad que “por su bien” intentan intervenir. De tal manera que la situación de los habitantes aparece como una compleja mezcla de prácticas con relación al cuerpo, de formas de interacción y de pensamiento que se asumen sin más cuestionamiento, al tiempo que son el resultado de un estado de cosas generado por la inasistencia del Estado:

³⁴ Toda esta situación las llevó a tomar la de resistir a las primeras pruebas de competencias en lenguaje y español que se realizaron en el Distrito, al decidirse por la figura de la desobediencia civil, no presentando el examen.

“Es que la desigualdad social es tan grande que a mucha gente la tienen en la absoluta miseria, no solamente material sino mental. Entonces, por ejemplo, allí hay una mentalidad en muchos padres de familia que es la de pedir, que piensan que los que vienen de tal parte, ‘ah, estos nos van a dar cosas, los que viene de tal plan, ay que nos den que nos den’, y no mirando a ver qué potencialidad tenemos aquí, cómo construimos o cómo hacemos una cooperativa o cómo con ese pedacito de tierra la hacemos más productiva; mirando a ver qué es lo que nos van a dar, que nos den un mercado, una teja, etc. Al principio tratamos de hacer unas cooperativas con la leche, con la producción. Sin embargo, ellos están ahorita haciendo unas cooperativas, la gente y aquí con Agronomía ellos les asesoraron para elaborar la cooperativa y hace como 5 años de allá de Agronomía iban y les daban en la escuela citaban a los padres y les enseñaban hacer tratamiento con la leche o sea, yogures, quesos, bueno, todo lo de lácteos, pero también les enseñaban otras cosas porque la mayoría de la leche de la vereda se va, la venden. Y yo le decía una señora ‘pero ustedes por qué no hacen quesos, no porque eso sale muy caro, o sea uno hace el queso y no le pagan lo mismo por el queso que por las botellas de leche’. Todas las veces hacemos hincapié porque venden la leche para comprar gaseosa y pasta (...). De todas formas algunos hábitos alimenticios han cambiado, lo de la gaseosa no lo hemos podido evitar, hay muchas gente que consume gaseosa”³⁵ (Profesora 1).

Esta “miseria social” se convierte en “miseria moral”, por tanto las personas se han “acostumbrado” a pedir, pero difícilmente presentan iniciativas como comunidad para intervenir sobre ella misma.

Podríamos pensar entonces en una relación con las instituciones, relación que ya hemos visto en el proceso de construcción de la escuela y que está marcada por lo que he llamado la lógica de la petición, dinámica que detectan las maestras pero que encuentran poco conveniente. Para ellas no existe una reflexión de tipo colectivo que permita a los pobladores salir de ese círculo vicioso pedir-recibir.

Sin embargo, es posible pensar que la insistencia de las maestras en cambiar estos hábitos y la resistencia de la comunidad a hacerlo, hace parte de una forma de vida cargada de una conciencia histórica social de clase, de género, de comunidad que opera en la vereda. Como hemos visto, la lógica de la petición reaparece como la forma en que la comunidad ha aprendido a relacionarse y como vía más práctica de conseguir lo que considera que necesita, aunque aquellas “necesidades” estén en gran medida determinadas por exigencias externas (y cuyas “soluciones” justifican la existencia de ciertas agencias),

³⁵ Con respecto al trabajo desarrollado por la Universidad Nacional en la implementación de alternativas cooperativas productivas, el informe de la misma llega a una conclusión similar a la de la maestra, con relación a las altas expectativas con respecto a las entidades que con ellos trabajan, o con la Junta, pero la baja participación y proposición en la ayuda de soluciones: “La comunidad tiene muchas expectativas en torno a la JAC y a los mecanismos de resolución de su problemática, lo que lleva a que la Junta tenga compromisos y responsabilidades muy grandes frente a su comunidad. Este hecho genera inconformidades, reclamos y quejas contra la junta cuando sus problemas no son resueltos; sin embargo la comunidad no se siente parte o actor de la resolución de sus problemas, no participa, no se compromete. Se espera mucho y se aporta poco”. Y con relación a la espera de ayudas a las que se acostumbran sugieren, en el mismo sentido de la lógica de petición se afirma que esto es lo que convoca: “Existen otros mecanismos de convocatoria como son reuniones para entregar auxilios: como el bono alimentario, la ayuda a los ancianos, etc. Donde se dedica un tiempo para capacitación. Pero ello no garantiza que se esté generando ningún tipo de organización, mientras que sí favorece el aumento del grado de dependencia (...) La mayor parte de la comunidad percibe o cree que organizarse es importante; pero no están claros los mecanismos o los intereses comunes que pueden llevar a aumentar el nivel y calidad de organización en esta comunidad. La comunidad se organiza respondiendo a estímulos externos. Es receptiva frente a las propuestas de organización; sin embargo no

así como cargadas de significados sociales³⁶. De otro lado, el papel asistencialista de numerosas organizaciones contribuye a esta actitud. De hecho, existe en la vereda un “Plan Padrino”, que consiste en que familias estadounidenses dan una mensualidad con la que semanalmente se les da a algunos niños, curiosamente, almuerzos. De esta manera pensamos que el asistencialismo ha sido una constante en la medida en que como vimos, también en principio fueron familias estadounidenses quienes donaron becas para que los niños estudiaran en la escuela de la vereda.

No es pues fortuito, que las maestras se encuentren con esta situación, en tanto ha permanecida como la lógica de relación con lo institucional, y no como una actitud “indigna” de la comunidad. El problema de la petición es que justamente ésta se perpetúa a sí misma, pues es efectiva para resolver lo urgente pero no ofrece posibilidades estructurales para que la comunidad explore lo que considera sus mayores problemas y con ello las posibles salidas.

En este orden de ideas, parecería —de acuerdo con el discurso— que el elemento que podría cambiar o revertir este tipo de relaciones, modificar las prácticas de higiene, de alimentación, de corporalidad o cualquier otro factor, sería la reflexión, esto es, distanciar la acción del pensamiento, poner en cuestión una y otra vez las prácticas y no simplemente asumirlas como ya dadas, como única posibilidad de modificar la posición de una persona y sociedad.

En concordancia con esta actitud de la comunidad de dejar que las instituciones hagan su papel, la escuela representa una ruptura pues busca que los padres intervengan activamente y que no se delegue en ella toda la responsabilidad. Y esto porque se espera que la preocupación de los padres hacia sus hijos sea total, en el sentido de velar por todos aquellos aspectos que se consideran fundamentales para los niños: la alimentación, el vestido, el afecto y el proceso de aprendizaje de sus hijos, el futuro, lo que exigiría un tratamiento diferencial hacia los hijos más pequeños. Esto implicaría que la escuela se convirtiera en un elemento estructurante de la vida cotidiana de estos, dinámica que choca con el papel

genera espacios de organización propios. Los espacios de organización existentes no están articulados; y poseen mecanismos de comunicación muy débiles” (Universidad Nacional – DAMA 1999:73).

³⁶ Afirma el DAMA: “La comunidad de la vereda tiene la capacidad de identificar sus problemas pero asume una actitud pasiva en el momento de comprometerse en la búsqueda de soluciones. Sabe a dónde acudir pero no confía en su capacidad para resolver las cosas, es decir, no se apropia de la solución de los problemas *sino que traslada la responsabilidad a quienes acuden a dar ayuda dependiendo demasiado del accionar de los diferentes agentes externos*” (Universidad Nacional – DAMA 1999:74). De nuevo se presentan aquí los “problemas” como naturales y la búsqueda de soluciones, como una cuestión de voluntad y cambio de actitud.

secundario que se le ha atribuido a la escuela. Le exige a los padres tiempos, actitudes y otro sin fin de elementos diferenciales para los niños, en un contexto en el que la infancia y la adultez se perciben y viven de otra forma. La energía social y familiar ha de ser gastada de otra manera.

Por todo lo expuesto, la labor educadora de la escuela se extiende más allá de sus fronteras, más allá de lo que se supone que exclusivamente le concierne, interviniendo sobre aspectos como la alimentación, la higiene la relación padres-hijos, los problemas de seguridad, los padres, en fin.

Se manifiesta así, un sostenido llamado hacia los padres para que busquen soluciones a sus problemas de subsistencia y para que atiendan a sus hijos. Se busca una respuesta positiva ante las iniciativas de la escuela y de otras organizaciones que intentan intervenir en todos los aspectos sociales. Pero estos llamados son infructuosos y el acercamiento que se busca de padres e hijos a través de la escuela, no parece fluir.

“El problema aquí es que uno cita a los papás y nunca vienen... toca citarlos dos y tres veces y son contados los papás que están pendientes de los niños... y uno se da cuenta en la misma presentación de los niños de cuáles son los que tienen los papás que como que se preocupan por ellos y cuáles no. Los que se preocupan, uno se da cuenta que vienen limpios, que hacen las tareas, que vienen cuando uno los llama y los que no, son los niños que llegan recochinos, tienen solo un cuaderno, nunca traen lápiz, nunca traen nada y uno llama a los papás y nunca vienen. Por ahí uno o dos y mandan a la mamá o a la hermana, el papá nunca se aparece, nunca, nunca, yo creo que si de los niños conozco tres o cuatro papás es mucho. Los papás nunca se apropian de la educación de sus hijos, nunca, nunca, nunca, como que dan las órdenes en la casa, no más” (Profesora 5).

Se trata pues de modificar las relaciones de las personas con las instituciones y de las personas entre sí. De nuevo aparece aquí el asunto del cuidado ligado a la preocupación por el vestido, y así, por el proceso escolar de los niños. El asunto de los roles de género también se hace aquí evidente. Aunque merecería un análisis más detallado, lo que se puede decir es que hay una múltiple diferenciación: no sólo del patrón de comparación de los niños del campo y la ciudad, de clase, sino también de roles femeninos y de madre. Los papás nunca aparecen, las mamás de vez en cuando y los niños quedan como víctimas de esta división. Las madres son las encargadas de velar por sus hijos. Los padres por su parte ejercen el rol del padre protector, la ley, el orden. Y las mujeres están sujetas a ellos.

Las maestras de la escuela —mujeres y madres— ejercen su rol de una forma aparentemente más autónoma que aquellas, además poseen conocimiento especializado que las lleva a reflexionar constantemente sobre aquello que hacen. Así, el trato en la escuela parte de sus propios roles. Sin

embargo el problema es histórico y no puede derivar de una toma de posición simple de las mujeres o los padres respecto de alguna situación en particular.

¿Cómo entonces sería posible con esta situación integrar en una nueva visión de la escuela, lo educativo, afectivo, conductual, cognitivo, social que calara en la comunidad y así dar vía libre al proyecto de escuela de las maestras? Implicaría una nueva racionalidad práctica y reflexiva a la vez que modifique toda esta serie de actitudes tradicionales, para pasar a una visión nueva en la que el hacer en el presente redunde en un mejor futuro. Se trata de darle un nuevo peso a la educación y convertirla en parte fundamental de la vida de los niños y que a su vez, los padres apropien esta visión.

Se requeriría modificar varios elementos a través de diversas estrategias. Estas tienen que ver fundamentalmente con una reorganización de la vida cotidiana y de la concepción misma de vida, racionalizando las prácticas a través de mecanismos de autocontrol y de control social más sutiles. Esto constituye un modo nuevo o una transformación de la organización del tiempo social de la vereda considerado “tradicional”, hacia una forma de organización controlada y planeada de la vida individual y comunitaria, que vincule el ritmo de lo global.

5.2.1. Modificando el tiempo social y personal.

La escuela como institución posee una temporalidad propia a la que paulatinamente deben ajustarse las personas. Esta temporalidad se refiere por un lado, a los tiempos cotidianos que organizan las prácticas pero que está profundamente relacionada con una concepción de educación que busca modificar la vida de cada individuo, al ponerlo en relación con un contexto global que no es ofrecido por su comunidad primera. La educación en teoría ampliaría posibilidades de vida de las personas y debe ser central en el mundo de la infancia.

Sin embargo, este sentido no es compartido por todos los actores relacionados con la escuela. El significado social que se le atribuye a la educación difiere entre las maestras, los padres y los niños. La atención y la importancia que le atribuyen los actores a la escuela, exige diferentes comportamientos. En tanto que para las maestras la escuela debe convertirse en actividad central de la vida de los niños y con ello los padres deben atender a las exigencias de esta, para algunos los padres parece ser esta una labor

más en la que los niños ocupan el tiempo. De allí se deriva entonces una actitud particular con respecto a la educación, pues mientras que para las maestras es fundamental que los niños continúen hasta donde más puedan el proceso educativo institucional, para los padres y niños, esto no parece ser una prioridad.

Es necesario persuadir a la comunidad sobre la importancia que le atribuyen las maestras a la educación. Se debe “concientizar” a padres e hijos sobre la conveniencia de continuar el proceso educativo como asunto fundamental y no como una tarea más, que se asume por “tradición” o por ocupar el tiempo.

“Yo estoy convencida de que [los niños asistían a la escuela] por tradición, al principio; porque su mentalidad era que hicieran la primaria y ya, no más, ese era el objetivo grande, el objetivo general... Entonces, incluso ya muchos niños venían aquí con la mentalidad ‘yo hago hasta quinto y ya no sigo’, (...) Entonces no es por la tradición sino por... algunos será porque toca. Otros será porque, bueno es un tiempo que no los tienen en la casa y es como deshacerse de sus niños, ay, descanso de ese muchachito, por lo menos en la mañana, pero yo sí creo que la gran mayoría es porque ven que es un gran beneficio para sus niños...” (Profesora 2).

Sin embargo este intento de modificar la concepción básica sobre el estudio para ampliar las perspectivas, que supere el cumplimiento de una obligación rutinaria, al crear un objetivo de más largo plazo, no resulta fácil de lograr:

“Uno lo que se da cuenta es que ellos tienen una mentalidad —y es de acuerdo el ambiente que ellos ven— es como muy cerrada. Muchos no aspiran a terminar el bachillerato, otros, o sea eso es lo que ellos ven, básicamente muchos quieren ser... casi ninguno quiere seguir sembrando pero no llegan a más arriba de ser chofer, celador... y así eso es lo que aspiran, eso es lo que ellos quieren” (Profesora 5).

La idea de “perder el tiempo” o del “no querer ir más allá”, o de la “mentalidad cerrada” que presentan las profesoras, parece decir algo con respecto a la concepción de tiempo de la comunidad pero también de las maestras. Se busca recrear en los niños un nuevo sentido del tiempo individual y social. Cada individuo organiza su “tiempo de vida” de acuerdo con el esquema básico de experiencias que esa comunidad ha configurado, de forma tal que sus posibilidades de felicidad tanto como de frustración, están socialmente delimitadas (Elias, 1990). El trabajo que se realiza en la escuela, intenta ampliar las posibilidades de vida de los sujetos, de salir del círculo vicioso nacer, reproducirse y morir que constituyen el estereotipo de la vida rural, esto es, pensar “más allá del quinto de primaria”, más allá de la vereda o tener otras aspiraciones³⁷.

³⁷ La visión del DAMA al respecto es: No hay claridad en los habitantes sobre el beneficio de acceder a la educación, ni sobre la conveniencia de favorecer su continuidad; quienes cursan la primaria completa se dedican a trabajar en actividades pecuarias, podríamos decir que leer y escribir es visto como suficiente. Las personas que alcanzan un mayor grado de escolaridad ven truncada la continuación de sus estudios debido a problemas económicos, por lo que se ven en la obligación

“En principio es venir y pasar agradable, pero después si van creando, o mejor, nosotras les vamos creando la necesidad de la importancia de, no sé, de cualificarse para más adelante, mejorar su nivel de vida, así no sea sino al nivel de las relaciones personales, es muy diferente la relación que lleva una pareja donde hayan logrado hacer el bachillerato, a una pareja que escasamente hizo el tercero de primaria. La relación es bien diferente y la mentalidad que van a tener con sus niños es muy diferente; el que hizo tercero de primaria, va a decir, haga usted hasta aquí pero el que ya logró hacer el bachillerato, se va a preocupar porque su hijo, después del bachillerato, por lo menos haga un cursito técnico de cualquier cosa. Entonces, eso va ampliando horizontes. Entonces yo sí pienso que la ganancia es mucha, es grande y las parejas jóvenes ya empiezan a verlo de esa manera...” (Profesora 2).

Este sentido nuevo de lo escolar para ellas se distancia completamente de la “tradicional” concepción informática de la escuela, pues no se trata de la información sino de un conocimiento que sea útil para ellos en su propio contexto, pues se considera que los fines de la educación deben ser más diversos.³⁸ En su Proyecto Educativo consignan:

“Consideramos que cuando hay un trabajo consciente en la Institución, todo tipo de labor escolar rompe las barreras de lo informacional y pretende sobre todo formar” (Proyecto Educativo Institucional C.E.D. Los Soches 1999:4)

De esta manera, el conocimiento, materia de la educación, se eleva a la cualidad de valor social, indispensable para modificar el destino. Se considera que la educación cambiará esta “mentalidad” y derivará en una mejor calidad de vida. Cambiar la mentalidad se refiere, en últimas, a cambiar un esquema de experiencia, una concepción de mundo que se considera nociva para las personas.

Ahora bien, es el conocimiento como dispositivo el que entra a jugar un papel fundamental en la transformación de estas percepciones pero a la vez es un dispositivo de control.

Las estrategias empleadas para impartir conocimiento y sus fines, también son motivo de discusión entre padres y docentes. Para los padres, la escuela debe servir para que los hijos aprendan las competencias básicas (operaciones elementales, saber leer y escribir), en tanto para las maestras la escuela supera el papel de transmisora de información. Esto los lleva a ciertas diferencias originadas a

de dedicarse a trabajar, permaneciendo en la vereda, haciéndose cargo de las parcelas familiares o vendiendo su mano de obra. (...) Las mujeres asumen el rol de amas de casa, lo cual limita sus posibilidades de estudios teniendo como mayor aspiración formalizar una relación de pareja.

³⁸ Desde la década de los ochenta gran parte del sector educativo ha criticado duramente la educación en el nuevo orden mundial, llamado neoliberal. En el centro de la discusión es la llave educación-progreso, que supera la principal crítica marxista de los años 60 con respecto al carácter reproductor de la escuela en general. Muchos autores lo han discutido, entre ellos, Tedesco, Bardisa, Gimeno.

partir de las actividades y de los métodos de enseñanza. En este sentido, hay una lucha de significaciones entre las partes con relación al conocimiento y al cómo debe impartirse.

Un ejemplo lo constituye el desarrollo de los procesos lectoescritores, como lo relata esta docente:

“Otra cosa terrible en lecto-escritura fue lo de las planas. O sea, como ya las compañeras y todo el mundo tenían otra visión de lo era la lecto-escritura y allá siempre los papás, las abuelas, escribieron haciendo planas y con la grafía y tal, ¡no! Eso fue tenaz, decían que la escuela no servía, que nosotros íbamos era a jugar con los niños, que no les poníamos planas, entonces, tuvimos varias charlas con ellos y les decíamos, por ejemplo: ‘yo no me explico ustedes por qué van a ponerle a la arveja, a colgarlas de las varitas y a colgarlas con hilos, eso no se hacía antes, ¿por qué lo van a hacer ahora si hace más de 200 o 300 años están cultivando alverjas sin esas varitas, por qué ahora?’ Entonces les decíamos eso. Si yo veo que están haciendo otra cosa y ustedes no me explican por qué, pues razón tengo, ¿cierto?. Pero entonces nosotros les explicamos, mire para qué sirve una plana, lo mal que el niño, o sea el niño hace las cosas por hacerlas pero por complacer al maestro o al papá o a la mamá pero ahí no está desarrollando nada. Eso fue una pelea dura porque como cuatro o cinco reuniones como 2 o 3 años fue la pelea de la lecto-escritura, pero sin embargo hacíamos talleres con los papás, les explicábamos y tal pero allá los papás no van, las que van a las reuniones son las mamás, entonces como no van, eso criticaban los papás sobre todo pero sin poder escuchar la otra parte. Entonces seguían diciendo la otra cosa. Eso fue difícil” (Profesora 1).

Toda una serie de tensiones entre la escuela y la comunidad, o entre ciertas profesoras y ciertos niños y familias, se revela como una lucha por la apropiación del conocimiento, la identidad y la vida rural que difiere en naturaleza y sentido: a todos les interesa que los niños salgan bien preparados de la escuela, pero ¿qué es salir “bien preparados”? En una conversación que sostuve con una joven de la vereda, de unos 17 años, quien estudió en la escuela Los Soches en la década de 1990 con el actual grupo de maestras, y posteriormente estudió secundaria en un colegio Usme y ahora realiza el segundo semestre de derecho en la Universidad Los Libertadores, aseguró que el nivel de la escuela es pésimo, “cada vez está peor”. Cuenta que cuando llegó a 6° grado, no estaba cerca de lo que los otros niños sabían (sobre competencias básicas) y los profesores insistían en preguntarle: *¿de qué escuela fue que salió usted?* Otro caso muy comentado es el de una madre que, preocupada por la educación básica de la escuela, al ver que sus hijos no manejaban las operaciones matemáticas, fue a hacerle el reclamo a una de las maestras, quien le contestó que si lo que quería era que sus hijos aprendieran a sumar o a multiplicar y dividir, les comprara una calculadora, a lo que la indignada madre respondió *“pues les hubiera comprado cuatro”*.

Pero para lograr este fin último, la propuesta pedagógica de las maestras puede interpretarse como un doble intento: de un lado, instituir infancia, es decir, configurar un mundo de los niños con unas prácticas determinadas y apropiadas como el juego, y por otro, lograr la apropiación progresiva del conocimiento global tomando como punto de partida los saberes locales, de tal manera que estos, al introducir un elemento reflexivo, permitan a los niños decidir sobre su proyecto de vida y les dé

elementos apropiados para enfrentarse a un mundo en el que el conocimiento se eleva como valor fundamental en la búsqueda del progreso. Con esto, los niños no repetirán la historia de sus padres y se proyectarán hacia un mejor futuro, pues al tener más elementos de juicio sobre el mundo que los rodea, les permitirá un mayor margen de elección.

Todo ello constituye lo que la escuela intenta en últimas, y es configurar sujeto moderno desde allí, justamente en el sentido de la autonomía entendida como la posibilidad de desligarse de las “ataduras de la tradición”, posibilidad que sólo trae el uso del pensamiento reflexivo, de la razón. Una vez hemos visto cómo se da esta lucha de sentidos entre la escuela y la comunidad, analicemos dos estrategias específicas a) la lúdica como eje de la propuesta pedagógica y b) la aproximación desde la ciencia y el conocimiento experto al estudio del agua. Debemos resaltar, que estas estrategias son sustentadas desde la pedagogía y desde el saber expertos desarrollado en torno a la infancia y a los procesos de aprendizaje. Con ello podemos ver cómo el conocimiento experto permea en niveles insospechados la subjetividad, al ser ajustado a los contextos locales.

5.3. Instituyendo infancia

5.3.1. El juego en la propuesta pedagógica

Dado que una de las preocupaciones fundamentales de las maestras es la idea de que los niños en la vereda son como pequeños adultos, y por lo que niños mostraban timidez y miedo, se buscó una estrategia adecuada para instituir en los niños la infancia, esto es, la posibilidad de realizar ciertas prácticas que les permitieran *ser niños*.

“(…) los niños de allá son como adultos pequeños, tienen que ordeñar, que traer leña, que no sé qué que si se más... el espacio para que el niño haga lo que quiera y juegue como que no existe. Desde que el niño camina, vaya traiga agua, traiga leña, ¿sí?, Entonces veíamos que era muy importante que... una infancia sin juego no es infancia, entonces le empezamos a dar un espacio al juego en la escuela y también eso fue muy criticado por los padres. Que ellos mandaban los niños a aprender y no a jugar. Que eso era perdedera de tiempo, sin embargo se logró construir la ludoteca y darle el espacio para que los niños jueguen y ya más o menos la gente ha entendido eso. También se hicieron con películas con charlas, cosas para motivar a los padres a que aceptaran el juego porque culturalmente o sea todavía está vedado el juego” (Profesora 1, subrayado de la autora).

Adicionalmente se observó que los niños no tenían juguetes, pues en una actividad que se hizo en la que se le pedía a los niños que llevaran un juguete a la escuela, vieron con sorpresa que muchos niños no asistieron ese día, mientras que otros los pidieron prestados y otros tantos llevaron objetos en mal estado. Por otra parte, algunas profesoras tenían formación artística, y ya desde hacía algún tiempo venían insertando en el currículo el componente artístico, pues esto permitía un mejor desarrollo físico y cognitivo. Adicionalmente, el poco espacio de juego de la escuela, generaba problemas entre los niños en las horas del recreo por la falta de espacio y porque los niños más pequeños resultaban afectados por el juego de los más grandes.

Al principio dedicaban un día a la semana para estas labores y con el tiempo comenzaron a observar una mejora en el ambiente de los niños, desinhibición de los mismos y mayor disfrute del cuerpo. Todo esto las llevó a la siguiente conclusión:

En nuestra escuela, ubicada en una zona rural que colinda con el sector urbano, la marginación socio-cultural hace que los niños sufran limitación en su desarrollo, porque si bien en el campo tienen espacio para desarrollar sus habilidades motrices, el ambiente tiene muy baja valoración por el juego, lo catalogan como pérdida de tiempo que debe ser invertido en llevar a pastar ganado, recoger leña, apartar terneros, traer agua o hacer tareas. El desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y de sentido de autoestima no están presentes, como prioridad de las familias de los escolares. Ante esta situación nos vimos en la necesidad de buscar estrategias para que todos los niños disfrutaran del tiempo de descanso; en 1991 recopilamos juguetes usados y creamos una ludoteca, pero el espacio era muy pequeño, no le pusimos suficiente interés y para el siguiente año, la ludoteca se convirtió tan solo en bodega de algunos elementos de educación física. Pero éste no fue nuestro único intento, en 1993 y 1994 organizamos una "Jornada de Integración Recreativa" con las escuelas cercanas de Violetas y Boquerón, con resultados muy satisfactorios, tanto para niños como para maestros" (Proyecto Ludoteca 1995).

Así pues, el juego como práctica cultural que está estrechamente ligada a la etapa infantil de la vida, se convirtió en su principal estrategia para modificar comportamiento y con ello, instituir infancia en los niños. A partir de ello se consolidó la propuesta pedagógica en el Proyecto Educativo Institucional (que desde 1994 se le exigió a las escuelas) llamado *"La lúdica y el arte en la construcción de una escuela con sentido"*. En él se consigna como misión de la escuela despertar y cultivar la sensibilidad en los campos artístico, lúdico, científico, comunicativo y social en los niños, con lo cual se distancian del papel de la escuela rural y de su énfasis en lo agrario, así como del papel instrumental de la política educativa. En el mismo año se creó una ludoteca, con lo cual se institucionalizaba el juego dentro del quehacer escolar.

En principio no usaban el término ludoteca, simplemente hablaban de juego. Con la creación de la ludoteca el juego se institucionalizó. Esto implica que la noción de juego ha sido ya teorizada en el campo experto y a través de una lectura e interpretación del mismo, es posible adecuarlo a ciertos contextos.

“Elie Deworne, según cita Leif (1978), creador de la primera ludoteca en Bélgica, sostiene que los espacios cerrados se pueden convertir en centros recreativos, dando lugar a la iniciativa del niño y permitiendo que allí reine el juego; plantea la creación de las ludotecas como el mejor instrumento para la democratización de la empresa educativa nacional. Se sabe que la organización de las funciones primordiales de la inteligencia se producen antes de los 7 años; se reconoce la importancia de poner lo más pronto posible a disposición de los niños juguetes educativos, para facilitarles la elaboración de conceptos y estructuras mentales. La relación niño-juguete mejora, merced a las múltiples actividades creativas que se suscitan en el ámbito espacio-temporal, en el psicomotor, afectivo, social y educativo, dando origen a esa magnífica relación... niño-juego”. (Proyecto Ludoteca, 1995).

Sus suposiciones no descansan en meras opiniones sino que recogen como ellas muestras, todo un movimiento global que ha configurado un delimitado mundo de la infancia con derechos que el adulto debe reconocer y permitir.

“A pesar del reconocimiento teórico de esta necesidad fundamental que tiene el niño, existen todavía en nuestras sociedades numerosas diferencias en la aplicación de este principio. Una verdadera situación de facto acentúa la distancia entre los verdaderos intereses lúdicos de los más pequeños y el ejercicio real de este derecho en la vida diaria. Muchas veces, debido al desconocimiento de las principales características del desarrollo del niño, numerosas familias ignoran la importancia de las actividades lúdicas en las primeras etapas evolutivas de la infancia” (Álvarez, 1994 citado en Proyecto Ludoteca 1995, subrayado de la autora).

Justamente el enunciado anterior condensa todas las palabras claves que operan en el discurso de las maestras: hay un principio indiscutible, el derecho al juego. Este se eleva a la cualidad de derecho, que en tanto es negado constituye una falta al mundo infantil, pero a la vez este rechazo al juego de la comunidad se debe a que no hay conocimiento sobre la infancia, etapa de la vida en la cadena evolutiva.

Pero configurar ese mundo de la infancia, ese niño sujeto de derecho, supone una contradicción con las prácticas culturales de la comunidad, de tal manera que el juego incluso se presenta como respuesta defensiva de la escuela frente a la comunidad, como espacio diferenciado de la vida, pues aseguran contundentemente que “se les impide vivir su infancia [pues] no tienen espacios recreativos y se cataloga el juego como una pérdida de tiempo”. (Proyecto Educativo Institucional Escuela Los Soches 1999:4).

Así, la escuela se presenta como el espacio que permite vivir su infancia. Allí hacen lo que no hacen en la vereda. Juego de oposiciones que perpetúa el conflicto.

Sin embargo, el juego en la escuela está asociado a determinados tiempo, espacio y objetos: La ludoteca, que es un salón que posee diversos juguetes “didácticos” y no didácticos. Cada grado tiene una o más horas de ludoteca a la semana, tiempo que destinan a jugar dentro de este espacio. Los recreos se llenan de elementos deportivos (juguetes), pero en general los otros elementos de la ludoteca no se permite que sean llevados por fuera del salón. Las clases no utilizan por lo general estos “juguetes” sino otros objetos, los “artísticos”. El dibujo, la pintura y otras destrezas plásticas son empleados a menudo en las clases. Pero estas clases son clases, no son espacio de juego, son espacios de aprender conocimiento, con horarios limitados y con actividades que implican destrezas manuales.

Aparece pues una desvinculación del juego de la cotidianidad de la vereda. El juego en un espacio y un tiempo determinados permite a los niños tener su “propio mundo”, y liberarlo un poco de las obligaciones rutinarias.

Dado que se concibe el juego como práctica cultural, valdría la pena entonces pensar si en realidad el juego no ha existido en la vereda o si tiene otra valoración distinta. Indagando por esta idea, conversé con algunas personas adultas de la vereda y les pregunté sus juegos. Doña María por ejemplo, recordó algunos de ellos y la relación de estos con sus obligaciones familiares.

“Por ejemplo, jugaba con un columpio que era echar un lacito por abí a un gajo que sobresaliera un poquito así y hacer en un gajo de un árbol, poner un lazo y hacer un culumpio. Eso sería digamos como para tantico como jugar, culumpiarse, como de un árbol; otros se agarraban como de la rama, que la rama lo bambucara a uno... si, de pronto los niños por abí se inventaban, digamos un trompo, ya eso de hacer que una rayuela, que jugara así como con trompos, con aros así, aros rudimentarios, de cualquier... así fuera con la tapa de una olla, cositas tan rudas y ahora por ejemplo, como había bartos hermanitos, por ejemplo a mí y mi hermana mayor, ella era ayudar a cuidar de los pequeñitos mientras la mamá trabajaba. Ella le tocaba las tareas también de afuera, de trabajar junto a los obreros, entonces dejaba a los pequeñitos al cuidado de los hermanitos mayores y a nosotras nos tocaba ver por los hermanitos menores” (MEC).

De hecho es interesante ver cómo Doña María liga inmediatamente el juego con la necesidad de cuidar a sus hermanitos. Quizá estas labores de cuidado, aunque en apariencia idénticas a las labores de un adulto, tuvieran otro valor para los niños. En cambio Marlene y Ericinda, quienes estudiaron en los años 80 en la escuela, recuerdan los juegos circunscritos al espacio escolar: Emilda se acordó de los mismos juegos: el baloncesto, el fútbol, a “embocholar” y la rayuela. El lazo y el aro.

La introducción de juguetes didácticos y de ciertos desarrollos sobre la infancia, atendidos por la pedagogía, han contribuido a delimitar cada vez más el juego como una actividad diferenciada, no productiva y desligada de la obligación. Sin embargo, ante lo que nos encontramos es también ante mayor delimitación del mundo de los niños en los que sin importar el contexto, estos deben realizar actividades desligadas del mundo de los adultos. También estamos ante dos concepciones diferenciadas del cuerpo.

Las maestras reiteran que los niños solo pueden realizar labores agrícolas impuestas por sus padres, y que el juego es pérdida de tiempo. El juego se asocia con lo recreativo, con el disfrute, el goce del cuerpo. El trabajo del campo, con la obligación, la falta de alegría.

El juego y las labores del campo implican un uso determinado del cuerpo, es decir, implican una determinada corporalidad. Estas, van asociadas a ciertas prácticas de índole cultural en la que el cuerpo se relaciona con determinados objetos.

Probablemente esto sea así porque la cotidianidad de los niños no está ligada a la reproducción de la infancia, sino a la reproducción de toda la sociedad. De esta manera el juego como lo conciben las maestras, inserta una distinción entre los niños y los adultos.

5.4. Instituyendo sujeto

5.4.1. El Conocimiento: de las concepciones mágico-religiosas al cientificismo.

En la vida social el conocimiento parecería distanciarse de los saberes, en tanto estos últimos no responden a un proceso metódico, reflexivo, al cual se llegue después de un proceso de observación, percepción y reflexión donde hay un distanciamiento entre el sujeto y el objeto. Más bien ese saber es transmitido o mejor, aprehendido en el mundo de la vida, como un saber experiencial, a través de distintas prácticas que no siempre corresponden con las concepciones de la ciencia.

Este saber se presenta para las profesoras como un conjunto de creencias erradas o basadas en supuestos no humanos o de orden tradicional, es decir, que no involucran en primera instancia al individuo como creador de tal conocimiento sino como simple receptor.

En contraposición, la propuesta de la escuela concibe el niño como participante activo en el proceso de construcción de conocimiento, mediante formas que impliquen el ejercicio de las capacidades racionales o de la inteligencia, que permitan al mismo niño llegar a conclusiones lógicas racionales y a establecer relaciones causales entre los fenómenos. Este conocimiento es de carácter *reflexivo* en la medida en que no se trata de memorizar datos, sino de comprender procesos. La intervención activa del niño en ello, implica reconocerlo como *sujeto*, lo que le da un nuevo sentido a la educación.

Ser gestor de los procesos de aprendizaje implica también involucrar los pensamientos, sentimientos y actuaciones, poniéndolos en cuestión de tal manera que el proceso formativo incida en sus creencias, comportamientos, formas de sentir y pensar (Proyecto Educativo Institucional 1999).

En los últimos tres años, las maestras han hecho énfasis en la idea de que el conocimiento debe entrar “en contexto”, esto es, que la labor educadora debe valerse de situaciones y vivencias reales de los niños, para que estos puedan comprender de mejor forma los conceptos “abstractos” de la ciencia. El conocimiento generado a partir de esta metodología, constituye la principal herramienta de ruptura con las concepciones “tradicionales” de la comunidad, que por lo general se presentan como concepciones no científicas que deben ser reemplazadas paulatinamente.

Se han formulado así proyectos que tocan directamente las problemáticas de la vereda, como el asunto del agua, para lograr este objetivo. El proyecto del agua realizado en cooperación con el Programa Red, ha suscitado en el grupo de docentes una reflexión sobre el conocimiento científico y el saber local, así como acerca del sentido de la escuela, formulando algunas preguntas que intentan responder:

“En la formulación y desarrollo del proyecto reiteradamente se vuelve a asuntos generales de la educación: ¿Qué es la escuela? ¿Existe una educación con sentido sin tener un proyecto de sociedad? ¿De qué procesos culturales debe dar cuenta la escuela? ¿Debe la escuela priorizar los conocimientos de la ciencia? ¿La ciencia es única? Todos estos interrogantes salen a flote y se dibujan con posibilidades múltiples de respuestas. Solo podemos afirmar que un equipo está vivo si se pregunta por ellos; la construcción de las respuestas es un largo proceso que quizá nunca culmine” (Colectivo Docente diciembre 2001).

El proyecto pretende abordar una problemática local, el agua, que como bien saben las docentes constituye un problema ambiental, que supera lo ecológico y se convierte en problemática social. Y es así puesto que el acceso y la calidad del agua de la vereda está determinada por factores internos y externos: el manejo inadecuado del recurso; pugnas territoriales por las fuentes de agua entre los mismos habitantes y entre éstos e industrias externas.

El desconocimiento de propios y extraños con respecto a la contaminación del agua, la inasistencia del Estado para construir redes de acueducto y alcantarillado apropiados, la intención de las multinacionales de apropiarse de los recursos nacionales, etc., son factores que las maestras en su proceso investigativo han encontrado y que les provee un marco general en el que se sitúa la problemática del agua a nivel mundial. De ello se deriva un especial énfasis en la defensa de los recursos naturales propios, de los derechos humanos y de los niños. Por ejemplo, una docente de la escuela realizó un ejercicio con los niños en el que los instaba a crear los derechos del agua y a poner en relación los derechos humanos con sus propias condiciones de existencia. En el año 2001, el tema central del evento anual Carnaval Solorienta, fue los recursos naturales, y en mi observación puede notar cómo se hacía énfasis en el “robo” de nuestros recursos naturales por parte de las multinacionales como la Oxy (registrado en video realizado por la autora, sin editar).

Paralelamente, el proyecto intenta responder al mismo campo de lo educativo, integrando la palabra innovación en el quehacer escolar, que reivindique el papel fundamental de los niños en la construcción del conocimiento, así como de los maestros en la conformación de tejido social.

Teniendo este marco “ecosocial”, comienzan a indagar por el cuerpo de saberes, mitos, creencias y leyendas que operan en el imaginario social y en los niños con relación al agua. Se encuentran con que existen ciertas concepciones erradas que deben ser modificadas. Para esto, se debe investigar con los niños pues esto les permitirá descubrir cómo es que “en realidad” se produce el ciclo del agua, sus usos, su contaminación y preservación.

Para ello, las maestras se dieron a la tarea de trabajar desde los aportes de los niños, recogiendo lo que denominaron “imaginarios sobre el agua”, con el fin de poder ampliar el saber local hacia el

conocimiento científico. Estos imaginarios se recogieron en forma de preguntas, preguntas que los sorprenden:

¿Para qué nos sirve el agua? ¿Por qué las quebradas vienen del monte? ¿Por qué las nubes no sueltan el agua? ¿Por qué el agua es vida? ¿Cómo se formó el agua y la tierra? ¿Por qué el mar es salado? “las preguntas que ellos hicieron tienen que ver con ¿por qué el agua moja?, ¿por qué nos reflejamos en ella como en un espejo? ¿Por qué se ve azul en grandes cantidades? ¿Por qué a veces tiene coloración amarilla, verde o rojiza? ¿Por qué podemos entrarnos y movernos dentro de ella? ¿Cómo está formada? y ¿cómo se formó? (Colectivo Docente 2001).

Trabajar desde una pregunta supone que los niños pueden cuestionar la realidad, y a partir de ella, sus propias tradiciones. La pregunta, la experimentación y observación son las principales estrategias para guiar al niño hacia su propia respuesta. Pero las preguntas de los niños son escogidas, y se escogen aquellas que en últimas ofrezcan varias respuestas, entre las que por lo menos una provenga de lo que ellas han llamado el pensamiento mágico-religioso. Así, si se da una respuesta de este tipo, se tendrá la oportunidad de rebatirla a través de las mencionadas herramientas y con ello, llevar a los niños hacia el conocimiento objetivo.

Para responder a estas preguntas se recurre al propio medio y la vida cotidiana, como fuentes de experimentación. Así por ejemplo, se realiza con los niños una actividad observación de una situación cotidiana como ver el cielo, el vapor que despiden una sopa caliente, las heladas, el color del agua, etc.; esta se retraduce al lenguaje científico, como una pregunta científica que correlacione la situación concreta con una propiedad física o química del agua: si de la sopa caliente sale vapor, y la sopa está compuesta por agua, el calor la evapora, es decir, cambia de estado.

Un día nos desplazamos a la cocina donde se encontraba la estufa calentado la olla que en ese momento hervía, hicimos comentarios sobre el efecto del calor sobre el agua, hubo buena participación. Esta es una vivencia muy cercana a ellos. Seguidamente les pasé un plato de loza frío, cada niño lo palpó, se lo coloqué como tapa a la olla, mientras que preguntaba a varios niños sobre lo que pasaría, algunos dijeron “la va a caer agua”. Observamos luego diminutas gotas adheridas al plato, comentamos el motivo y concluyeron “El frío derritió el vapor” (Profesora 3 2002).

Esta dinámica de experimentación y observación permite articular el trabajo de aula, al utilizar los elementos disponibles del entorno. De esta forma el mismo medio pone “a prueba” el conocimiento de la ciencia y da la posibilidad a los niños de ofrecer múltiples hipótesis a los fenómenos. Se aprovechan pues las condiciones locales para constatar conocimiento universal. Así lo describe una de las profesoras:

“La primera actividad de observación fue muy afortunada ya que cuando nos proponíamos dar inicio al proyecto, se presentó un día de bastante niebla, era tan espesa que no se visualizaba a cien metros, fue ideal para que nos convenciéramos de que la escuela y la vereda están en el páramo de Cruz Verde, que la niebla no puede tomarse entre las manos como un sólido, y que siendo ella agua está suspendida en el aire. En todo caso existe, porque no permitía ver los carros, la carretera, los árboles y la casa de Doña Marija” (Profesora 4 2002).

La idea de instalar la estrategia de investigación con los niños desde la escuela, ya supone una gran ruptura en la implementación del esquema pensar-observar-percibir, característico del sujeto, cuyo núcleo lo constituye la reflexión. Al convertirse en un “investigador” de lo cotidiano, hay algo que se modifica en el sujeto del orden de la percepción.



Imagen 19

Niños en clase

Sin embargo esto no resulta tan sencillo, en la medida en que distintos factores condicionan, impiden o modifican el desarrollo de los procesos de investigación y de la propuesta. Unos ya los hemos explorado, pues se refieren a las condiciones sociales de la comunidad, la supuesta persistencia de un pensamiento mágico pero también las actuales condiciones de trabajo de los maestros públicos, que hoy por hoy dificultan toda labor investigativa en la escuela.

Se preguntan entonces por estas condiciones que lo hacen posible, los medios y los resultados.

¿Qué condiciones favorecen o se requieren para llevar a cabo procesos de innovación curricular que apunten a una comprensión y transformación de las condiciones del entorno? (...) Se deben rescatar espacios para actuar como críticos de nuestra propia labor. Pero solo hay tiempo para estar en acciones con los niños. ¿Cómo querer formar una tradición de investigación desde la escuela, si se prohíben dentro de la jornada académica la reflexión? ¿Que cambios se producen en las actitudes y comportamientos de los niños en relación con su entorno y específicamente frente a la problemática del agua existente en la vereda? (Colectivo Docente 2002).

Uno de los factores decisivos se refiere a la consulta del texto escrito como parte del proceso de investigación. Se requiere acudir a la literatura experta y crear hábitos de lectura y de indagación. Los libros son mediadores entre lo local y lo global, y según se observa, el lugar de contacto entre los niños y los libros, es la biblioteca escolar, toda vez que estos no están presentes en la casa (aunque hace poco se comentó que ya empezaban a tener libros en ellas):

“Para ahondar sobre lo observado visitamos la biblioteca sin tener mucha suerte al respecto, de todas formas, la información encontrada sobre el agua, la utilizamos para el análisis y reflexiones cercanas (...) En toda ocasión las visitas a la biblioteca, fue con el objetivo de buscar poesías, cuentos o coplas relacionadas con las nubes la cual pudo desarrollarse” (Profesora 5 2002).

Sin embargo quizás no se trate únicamente de que no existen libros, sino de que existen lógicas de apropiación y circulación de conocimiento. Y dentro de la comunidad la oralidad es el principal medio para ello a diferencia de la propuesta investigadora de la escuela que se basa en lógicas de lecto-escritura³⁹: Se habla incluso de tradiciones, lo que sin saber les podría dar la pista: se trata de reemplazar un modo de hacer por otro basado en lo escrito:

“Otra necesidad sentida es tener un mayor acceso a la literatura de investigación, aquí también falta la tradición de buscar, de traer, de asociar informaciones y saberes. En nuestra institución concreta no hay acercamiento a periódicos, revistas, e Internet que consideramos vitales en la escuela porque el entorno no lo posee. Los padres no compran ni leen periódicos, entonces la institución debe empezar por formar hábitos, pero no en abstracto, necesita suscripciones, necesita conectarse a Internet y para ello debe buscarse presupuesto” (Colectivo Docente 2002).

Sin embargo, dado que no puede trabajarse únicamente sobre lo escrito, por todas las anteriores razones, hay que volver sobre lo oral. Aquello que las personas saben o conocen acerca del agua no se encuentra en los libros, y se trabaja como se ha dicho antes, con base en los “imaginarios” sobre el agua, en forma de creencias, mitos, leyendas, quejas y reclamos acerca del agua. La materia prima de este “corpus” lo constituyen esencialmente la palabra, la oralidad. Se pide insistentemente que los padres cuenten o transmitan a sus hijos este saber, pero en ello también encuentran obstáculo.

“Los niños exploraron que por qué se da una granizada, y hay también mucho imaginarios sobre eso, entonces [dicen] que es una llovizna fina, que es especial esa llovizna y que quema las matas. Que no, que no es una llovizna decían unos, que es una niebla especial que quema las matas. Otros decían, no, el que quema las matas no es el sol, después de la niebla, cuando hace sol es que se queman las matas. Pero ninguno se refirió que es por la baja temperatura, o sea, se baja la temperatura, se congela el agua que hay en las células y se estalla la célula y eso, o sea, eso no está y verdad que... por qué hacen hogueras, y ellos describen bien, que los abuelitos y que todo el mundo sale y hacen hogueras y ¿pa’ qué hacen hogueras? dicen, para que con el humito se espante al niebla o algo así. Pero no, no están vinculando que es para elevar al temperatura del ambiente; y yo les mandé a preguntar a los papás y tampoco sabían. O sea, ni los niños ni los papás” (Profesora 1, subrayado de la autora).

³⁹ No podemos decir sin embargo que la escuela en nuestro medio realmente posea una lógica lecto-escritora, pues el oficio del maestro y la cultura es fundamentalmente oral y transmisionista. Sin embargo, ya hemos explicado que la propuesta de este grupo de maestras, busca incluso superar las deficiencias o inconveniencias del sistema educativo colombiano.

Ante este desconocimiento de los padres, la escuela debe terminar de completar un mapa de conocimientos que estos no poseen; o bien corrige concepciones erradas, pero no se reconoce como válido el saber práctico que poseen, por ejemplo, con respecto a prender una hoguera para contrarrestar una helada. Es incierto saber si en algo alteraría el proceso, conocer las razones físicas y químicas, las prácticas de cuidado de los cultivos.

Sin embargo este saber práctico es potencializado por las maestras para a partir de éste, derivar un pensamiento que ponga en relación causa y efecto. Este es el caso del anterior enunciado: los niños deben poner en relación la hoguera con la elevación de la temperatura, para que el frío no queme las matas. El oficio de la siembra, es tomado como materia de investigación. Y lo hacen mediante la realización del “tradicional” experimento de germinación de una semilla en algodón —y no, curiosamente, dentro de los propios cultivos—, con el fin de ver los usos del agua. Este experimento se realizó con los niños más pequeños, con la colaboración de los padres:

“Hablando con los niños, surgió la parte de la agricultura entonces para regar las matas, entonces empezamos con cómo es que usamos el agua en la alimentación, para preparar los alimentos, preparamos aguapanelita.. Luego a la par de ir hablando del agua en los alimentos, entonces los niños llevaron un vasito y llevaron unos circulitos y estamos mirando el concepto de la germinación pues para luego tener la matica para ver cómo es que nos sirve el agua en la agricultura. Como es un proceso que se demora, por eso, lo pusimos desde ya. Unos los pusimos sin agua, entonces que ellos miren uno que dejamos ahí a ver qué pasa , hay frijol, con agua, frijol sin agua frijoles con tierrita y la tierrita la humedecemos, frijoles verdes que nunca les estamos echando agua, está todo ese proceso. O sea, si tenemos los diferentes vasitos con frijol así y estamos, ya hoy en la observación, ya notamos en la observación de hoy que en dos o tres días ya empezó a salir la raicilla” (Profesora 2).

De esta manera una actividad fundamental para la vida de la comunidad —la siembra—, es posible “extraerla” de su contexto y observar y reflexionar sistemáticamente sobre aquella. Y es así puesto que la capacidad de observación no aparece “innata” en ellos. El proceso de conocimiento de la realidad exige una guía, pues “si espero que ellos produzcan, que lleguen por su vía al conocimiento, tomará demasiado tiempo”, afirma una de las docentes.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados, aparece la “persistencia” en algunos niños de los preconceptos y de las interpretaciones mágicas. Estos se superarán una vez el niño establezca relaciones causales:

“Sin embargo pasaban días y aún persistía la creencia de que el calor derretía la niebla. Hicimos en esos días un trabajo manual con algodón y cartulina, nubes y sol, con el propósito de que cada niño pensara sobre la relación que hay entre las

nubes y el sol, más o menos cinco niños hablaron con propiedad y coherencia acerca del efecto del calor sobre el agua para la formación de las nubes.

Contestando las preguntas que hicieron antes yo hice las preguntas, las pasé las numeré y se las empaqué a los niños y ellos respondieron. Cada niño lee la pregunta y la responde de acuerdo a lo que piensa y sobre esa respuesta o sobre la misma pregunta los demás opinan entonces, con eso, yo me doy cuenta que ya hay más claridad sobre algunas cosas aunque sigue estando la fantasía, ¿sí?, porque cuando ' las nubes se chocan se desbaratan y cae granizo', dicen por ejemplo.

Poquitos niños pudieron dar cuenta de por qué en la ciudad hace menos frío que en las veredas que llaman los Soches que el páramo (...) más o menos sabían que ellos están en el páramo, no es que el páramo está allá... porque aquí estamos ya en el páramo (...) tienen un poquito de claridad sobre la altura, ya están relacionando la altura con el frío, con el clima, porque Bogotá queda más abajo y la vereda en el páramo, queda más bien arriba, entonces entre más arriba más frío entonces a mí me parece que es un logro que ya se esté relacionando la altura con el frío” (Profesora 2).

En este proceso los niños “inventan” toda clase de fantasías acerca de un fenómeno natural, como decir que Dios amarra las nubes, o el humo las pinta, o cuando se chocan cae granizo, lo cual produce en ellas sorpresa, al ver que no se dan las explicaciones sobre las que ya han trabajado. Aunque esto es entendible no porque los niños sean de una comunidad rural, sino porque son niños, existe en el fondo la preocupación de que los niños mantengan las explicaciones no racionales de los adultos.

En los cuentos y trabajos de los niños de preescolar está presente la magia pegada a explicaciones de tipo animista. Las nubes se comportan como humanos: juegan, comen, duermen, hablan, lloran, se embarazan, sienten miedo, lloran, se protegen. Para ellos algunos fenómenos naturales son consecuencia de fuerzas humanas y no naturales: Las nubes suben al cielo, no por efecto de evaporación y tamaño de partícula, sino porque unos señores se suben con escaleras y las amarran en unos postes altísimos, las amarran con cabuya; o para otros están en el cielo porque dios, junto con las personas que han muerto las sostienen. Para unos de estos niños, de 5 años, las nubes se mueven libremente, según sean imaginadas como personas, o al ser imaginadas como cosas, se mueven según la voluntad de las personas ó de dios y las almas. Allí vemos una ligazón lógica, tanto para unos como para los otros hay coherencia en sus creencias. Ningún niño nombró el viento o el aire como responsable del movimiento de las nubes (Profesora 2 2002).

Si bien las ideas de los niños son fantásticas y fantasiosas, estas no son sino es un paso en la escalera del conocimiento. Lo contradictorio está en el hecho de que también la escuela busca promover la creatividad y en dejar un espacio para que los niños sean niños y no pequeños adultos. Estas ideas son apropiadas en la etapa de la infancia pero hay que procurar que una vez los niños crezcan, estas ideas se vayan transformando pues de ello depende la modificación de la tradición, y por ende de sus condiciones de vida. No mostrar el conocimiento científico derivaría en exclusión y marginalidad social.

Para llevar a los niños a modificar sus ideas “mágicas”, las maestras ponen en funcionamiento una estrategia que consiste en llevar al niño a su propia contradicción para que al fin lo ponga en cuestión. Así lo describen:

Parece ser que aquí se debe poner a funcionar una de las estrategias pedagógicas planteadas en el proyecto escrito: colocación en contradicción. Por ejemplo: Vamos a seguirle la pista a una nube, (Cosa que es posible en nuestro páramo) estaremos atentos a observar quien la amarra...Si nadie la amarra será entonces... (Otra hipótesis) Es posible que el niño cambie su creencia, o por lo menos la explore más y la ponga en duda. ¿Será que no hay amarradores de nubes? Aquí está la contradicción (Colectivo Docente 2002).

Mientras las maestras observan que su labor comienza a dar frutos, especialmente en los niños más grandes pues se muestran interés por la investigación, en el caso de los adultos, persisten los mitos y creencias, incluso estas, como un círculo, derivan en prácticas corporales que son criticadas por las maestras. Por ejemplo, algunos habitantes, consideran que no es bueno bañarse en determinadas épocas especialmente las mujeres (períodos menstruales, puerperios, etc.). El razonamiento supone que las madres enseñarán esto a sus hijas, quienes continuarán con las prácticas consideradas desaseadas de manera injustificada, pues estas obedecen a tabúes y mitos sin fundamento objetivo. De otro lado, existen tradiciones religiosas a las que se atribuyen las explicaciones de los fenómenos naturales:

“La comunidad de la vereda Los Soches conserva una tradición: la devoción a San Isidro. Esta consiste en que cuando el verano persiste, traen desde la iglesia de Usme a San Isidro en procesión hasta dejarlo en una casa de la vereda, a donde acuden las personas para orar al santo para que les traiga la lluvia. La gente lo visita de día y de noche le rezan, le cantan y también le llevan presentes como papa, arveja, cebolla o cualquier otro producto que se cultive en la región. San Isidro no tarda en hacer el milagro. Muchas veces el mismo día que llega el Santo a la Vereda, llueve. Luego, después de dos o tres días de veneración lo devuelven a la iglesia con todos los presentes” (Profesora 4, 2002).

Pero justamente son estas las actitudes las que dan pie para que las maestras busquen cambiarlas, pues hacen parte de la tradición campesina. Esta tradición no debe obstaculizar, ni gobernar la actividad cognitiva de los niños, ni impedir que aprendan otros conocimientos. Se debe pasar al siguiente estadio y formar a estos dentro del desarrollo científico que pueda transformar la realidad [aunque no los postulados de la ciencia].

Sobre todo ello, las profesoras han realizado importantes análisis, que de cualquier manera superan ampliamente el nivel de reflexión que realizan la mayoría de los docentes. El siguiente apartado

condensa aquellos aspectos que hasta aquí se han esbozado en contraste con el conocimiento científico y de las concepciones mágico-religiosas:

“De estas exploraciones se puede concluir que el factor mágico religioso pesa demasiado y más en los adultos que en los niños. Resumiendo ideas, que son bastante reiterativas, tenemos: que dios hizo el agua, pero que además él la maneja, como castigo o como premio cuando los hombres se portan bien o mal... Además tiene algunos emisarios, en época de sequía, uno de ellos es San Isidro. También los sacerdotes al bendecir el agua le transfieren poderes; el agua bendita ahuyenta los malos espíritus, hace que los borrachos o las gentes malgeniadas se apacigüen. Pero aún sin bendecir, el agua colocada de una manera especial tiene magia: Un vaso de agua se pone cuando una persona muere para que su alma beba y descanse. O es bueno dejar una vasija con agua limpia en la noche, detrás de la puerta para que los posibles hechizos caigan allí, al día siguiente se bota el agua. Así como el agua puede ser benigna, también en muchas ocasiones le asignan efectos nocivos al usarse en el aseo. Existe una convicción profunda de que bañarse en semana santa, por ser pecado, puede causar daño, hasta transformar a quienes lo hacen en peces o sirenas. Además Cuando las madres tienen un bebé, si se bañan durante la dieta, pueden recaer hasta la hospitalización. En algunas personas se nota cambio de anterior creencia, cuando dicen: “no hace daño echando hierbas al agua y lavándose solo del cuello hacia abajo”. Muchas mujeres mayores aseguran que al bañarse la mujer durante los días del periodo menstrual, se puede volver loca. Al indagar un poco el ¿por qué? De estas afirmaciones de los adultos se argumenta: “Son cosas de dios”. “No se debe contrariar las creencias de los mayores”. “De alguna forma tiene dios que premiar o castigar”. “No debemos averiguar todos los secretos de dios”. “Lo que es pecado, es pecado y está mal hecho, porque así lo dicen las creencias”. Si bien en los niños está presente dios como creador y dosificador del agua, se puede observar por el preguntario y por las afirmaciones que realizan en los cuentos, que tienen más explicaciones de orden físico y lógico que los adultos. Pero ¿cómo hace dios para fabricar el agua? Aquí vemos que no se conforman con saber que es dios el creador, ellos quiere conocer el procedimiento. ¿Se usan máquinas en esa fabricación? Si el agua nace, ¿tiene también un crecimiento? ¿El agua evoluciona? ¿Tendrá un fin? La anterior pregunta está presente también de forma lógica en el ciclo. Y estamos ante el siguiente razonamiento: Si constantemente existe el ciclo ¿cómo se agota el agua? Algo que tiene fin no parece ser circular, sino lineal. Debe irse para otra parte el agua ó ¿se desintegra?” (Colectivo docente 2002).

Este “cúmulo” de información al que se enfrentan las maestras y les presenta una gran complejidad, les genera numerosas dudas que quedan aquí muy bien expresadas. Los niños creen en Dios, a cuya voluntad se atribuyen los fenómenos naturales. Algunas preguntas implican una acción divina. Pero estas pueden ser traducidas al lenguaje científico. Además encuentran una lógica en las preguntas de los niños y más coherencia incluso que en los adultos. Pero el punto de partida insiste en ser de orden religioso y a esto se le suma el hecho de que quizás eso que han tratado de instituir en la escuela no corresponda al pensamiento de todos los maestros de la institución [específicamente a las creencias religiosas del grupo de docentes]. Parece de plano oponerse una creencia religiosa con un conocimiento objetivo. Al primero se le atribuye la tradición, el conocimiento errado, al segundo, la agencia de los niños, lo nuevo, lo modificado y modificador. ¿Cómo abordar esta problemática, dónde se encuentra, en qué libro se encuentran las respuestas?:

“Tal vez este entramado de reflexiones al que los maestros debemos atender, como resolver conjuntamente con los niños estos asuntos. De donde nos documentamos, ¿pero si estamos convencidos de que en la escuela debemos tratar de dar una visión acerca de lo que la ciencia conoce? ¿O estaremos más de acuerdo en reforzar sus visiones mágico religiosas? ¿Se podrá llegar a consensos sinceros? En realidad no hemos tenido el tiempo y la disponibilidad de hacer ese tipo de lecturas y reflexiones a nivel del colectivo docente. Sin embargo está presente en forma individual, la mirada fina sobre estos asuntos temáticos y sobre asuntos de proceso cognitivo en algunas maestras” (Colectivo docente 2002).

Sin embargo esta pregunta latente mientras se resuelve, permite ir concluyendo acerca de lo que observan con los niños en las aulas.

Así, el conocimiento tiene sentido y entra en contexto, toda vez que los niños puedan aplicar su conocimiento en la preservación de su medioambiente, pero mediante la modificación de sus creencias, instaurando oposición. Se insertan otras oposiciones como fantasía/realidad.

Paralelamente el proyecto inserta un elemento adicional, intentando configurar un sentido de territorialidad basado en la diferencia campo/ciudad, interés que con el tiempo va tomando fuerza a partir de esa investigación que desarrollan las maestras en torno al desigual desarrollo global, y el marginamiento del campo con respecto a la ciudad, y la permanencia de los niños de la vereda y de los barrios en la escuela. También el tema del agua facilita la comparación, puesto que para uno el agua es llevada a través de la llave, mientras que para los otros, a través de las mangueras. Con ello se busca recrear un sentimiento de arraigo en los niños, al conocer su vereda.

Para explorar justamente esta relación del campo con la ciudad, las salidas pedagógicas han constituido una gran herramienta para responder a este doble impacto que pretende el proyecto: por un lado, el del arraigo y la identidad, valores que consideran necesarios toda vez que observan cómo los más jóvenes se interesan por irse de la vereda y no parecer más campesinos; y por el otro, lograr la apropiación-construcción del conocimiento, que implique vivir en comunidad rural, pero de otra manera.

A continuación veremos cómo estas salidas han inspirado un sentimiento romántico con relación al campo, oponiéndose cada vez más resueltamente a la ciudad y viendo como este encuentro lo que intenta es llevar a los niños a la decisión de ser campesinos. El proyecto da para una doble interpretación por parte de los niños, quienes a largo plazo deberán escoger entre las numerosas posibilidades que ha mostrado la escuela: quedarse en la vereda, trabajar en y por ella o abandonarla.

5.5. Guardianes de la tradición

En su permanente búsqueda de sentidos, las maestras emprenden todo un re-conocimiento de la vereda, aunque también visitan lugares propios de la ciudad como los museos que muestran “otra cara del mundo”. Pero aquí me referiré únicamente al reconocimiento de la vereda.



Imagen 20

Salida pedagógica al cerro del Gavilán

Este encuentro cultiva un sentimiento de asombro por el paisaje natural. Promueve en las maestras tal sensibilidad estética que queda plasmado en sus escritos. Aquello que se considera lo tradicional, el campo y la vida rural, queda reflejado en el paisaje que debería ser conservado. El agua de la vereda, las quebradas, los montes, la ingenuidad de los niños. Esto conforma una imagen social en la que momentáneamente el problema del conocimiento queda en un segundo plano, para dar más importancia a los valores y a la naturaleza, aquella que la ciudad desprecia y que la ciencia desea transformar:

“Todo fue por el agua, descubrimos aquel pedacito de tierra, oculta para unos de nosotros por más de 12 años. Íbamos tras un sendero que creíamos conocer y repetir su recorrido, pero seguimos. Nuestro guía don Belisario con la sencillez y sabiduría del campesino nos mostró gran respeto por el sendero. Derroche de hermosura: la cuchilla del Gavilán. Desde allí se divisa toda la vereda de los Soches, su espléndido verdor, los retazos de colores de los cultivos, sus árboles centenarios y sus cerros milenarios. Era una sorpresa, los niños y las profesoras admirábamos cada vez más aquel paraje, su monte su frescura, su verdor. La vista nos obligaba camino abajo a no volver los ojos al lado izquierdo donde ya están invadiendo el monte algunas personas, con casas informales, sin agua, sin servicios, donde solo se ve pobreza y aridez. Es un verdadero tajo de contrastes allí nos ponemos a pensar que la riqueza no está en el dinero, la riqueza es nuestro suelo, su fertilidad, la calidad de nuestras relaciones con la naturaleza, para vivir en armonía con ella. Pero hubo más sorpresas bajando el sendero serpeante, todos en fila, éramos una especie de serpiente móvil que cubríamos el cuerpo sinuoso del camino. El murmullo del agua era cada vez

más claro, más alegre, los chusque, uvos de monte cada vez más tupidos. El musgo estaba allí presente y una gran variedad de helechos y cladonias. Todo se reunió con el canto de algunos pájaros para darnos un concierto. Algunos momentos pensamos que no puede existir más belleza y tranquilidad. Estamos seguros de tener un pequeño paraíso” (Colectivo Docente 2002, subrayado de la autora).

En este recorrido se hace evidente una necesidad de arraigo, de preservación y de identidad. El agua les ayudó a encontrar esa vereda que para ellas y para los niños estaba perdida. Mientras que el trabajo del aula de clase busca construir conocimiento global, el recorrer la vereda impulsa la necesidad de reconstruir local. La tradición aquí ya no es ignorancia, es pureza y así se debe mostrar ante el resto de la sociedad:

“Ya son muy escasas las viviendas y empieza a predominar el verde, verde Laurel, verde uva de monte, verde chusque. Verde musgo. El aire también se siente distinto. Hace más frío pero se respira mejor. El tránsito de vehículos es escaso, pero vemos transitar con mayor frecuencia las nubes, muchas están pegadas al piso, otras se elevan y juegan con el viento, que las hace correr muy rápido. Se diría que tanto nubes como viento se sienten a sus anchas: entramos a su reino, es verdad, hemos ascendido mucho, estamos a 3200 metros sobre el nivel del mar, Arribamos al páramo de Cruz verde. Aquí enclavada en estos cerros orientales habita una comunidad de labriegos, en la vereda los Soches, denominada así por una extinta población de venados que habitaban la zona. Aquí se cultivan la papa, la arveja y en menor cantidad habas, cebolla, cubios y zanahoria. Algunos tienen una o dos vacas y una que otra gallina. Hasta hace unos pocos años todos lucían ruana, hoy el cambio gradual del clima y el contagio y la proximidad de la urbe les impone la moda de usar chaqueta, además ver TV y comprar galguerías. Hay quienes desean tener tenis y ropa de marca. Sin embargo no todo ha cambiado tan rápido; El trabajo y la honradez son dos valores fuertes en estos “ciudadanos rurales”, valores que traen desde sus ancestros boyacences y muisca” (Colectivo Docente 2002, subrayado de la autora).



Imagen 21

Salida pedagógica a la quebrada Yomasa

La historia aquí sirve para justificar la subsistencia de la comunidad y enaltece los valores propios de la misma. El cambio que las docentes observan como negativo es aquel que se refiere a la progresiva apropiación de prácticas de origen urbano mencionadas, referidas principalmente al consumo (la alimentación, los modos de vestir, las prácticas de distracción).

Pero esto sucede porque los habitantes se ven abocados a buscar por fuera de los límites de la vereda su modo de subsistencia y encuentren en ello también la educación. Cada vez es mayor la necesidad de desplazarse hacia los barrios cercanos de Bogotá y especialmente los jóvenes comienzan a conocer “otro mundo” al estudiar en los colegios de Usme o San Cristóbal, y con ello, se recrean nuevas prácticas y modos de relación, que las maestras acusan de ser propiamente urbanos y en detrimento de la vida rural tradicional. Aquí también hay una historia reciente que conocen las maestras, que sirve para comparar el hoy con el ayer e interpretar este último. El hoy representa la introducción de la “modernidad”:

“Los muchachos, cuando recién llegué, todos tenían el aspecto del típico campesino de aquí del páramo, su sombrero, andar bien enruanados, botas pantaneras; pero los muchachos, a pesar de que es el mismo páramo, ya son muy pocos los que usan la ruana, entonces ya usan la chaqueta, ya usan otro tipo de botas, pues que sean resistentes aquí al clima, al sector, pero pues ya no son siempre las botas pantaneras, ya cuando ellos van a salir, yo he tenido oportunidad de venir algunos sábados, antes hacía algunos talleres aquí con los padres, pero notaba yo la diferencia del que se ve trabajando en la semana y ya el muchacho que quiere salir bien aquí, puede ser aquí cerca, a Tiguaque a rumbar un rato, a beber, ellos beben desde muy temprana edad; entonces ya salen de manera diferente, ya uno les ve en el traje ya mas moderno y aún en lo que piensan. Ya no... Hablamos con los muchachos y ya ellos piensan en ir a bailar, en reunirse, bueno, a tomar siempre han tomado, pero ya piensan en otro tipo de diversión y no solamente en quedarse aquí en la tienda de la vereda a tomar...” (Profesora 2).

Por un lado, muestran como los campesinos han dejado de lado la ruana y en su reemplazo usan chaquetas. Por otro lado, los objetos disponibles en la ciudad son cada vez más adquiridos, y esto genera en ellas gran preocupación. Los niños consumen más “galguerías”, ven más televisión; los jóvenes por su parte salen a los sitios de rumba de los barrios más cercanos y en busca de trabajo. Se cambia lo típico por lo moderno.

El contagio debido a la proximidad de la urbe, implica una destradicionalización de la vereda. La imagen del campesino correspondiente a semejante paisaje incluye la ruana y el sombreo, pero no una imagen en la que el consumo y los bienes modernos intervienen. Ciudadanos rurales es el término más descriptivo y que quizás más se acerca a la realidad de la vereda. Lo moderno, en este panorama, está por fuera de la vereda, y se le atribuye a la ciudad. Moderno es el consumo, el dinero. Parece ser que lo

moderno entra por los bienes. Todo ello ha cambiado en muchos sentidos que pueden ser interpretados como poco o muy convenientes, la vida de las personas de la vereda.

“No sé si es la importancia del dinero como tal, o es, ser de pronto un poquito más consciente de que sus niños se antojan, ven a otros comer un dulce, una colombina y no quieren que sus niños ya pasen por esos antojos que antes de pronto no tenían en cuenta. Ahora es mas, hay ya papás un poco mas jóvenes, es que estamos hablando de catorce años atrás, esos papás ya más adultos, ya sus niños no están en la escuela, de pronto ya tenemos aquí estudiantes que son hijos de los que ya fueron nuestros alumnos, ya hijos de los exalumnos, entonces son papás un poco más jóvenes, que ya se están dejando influenciar, que ya cambian; de todas maneras la modernidad también ha llegado a este lugar. No es solamente ahí en la ciudad donde todos andamos modernizados sino también aquí, en la vereda de una u otra manera llega. Que tienen aquí muchas carencias, pero la cercanía con Bogotá influye” (Profesora 2).

La modernidad es entendida fundamentalmente como la aceptación ciega de los valores de consumo. Pero no se perciben a sí mismos como agentes de modernidad. Como las dos caras de una moneda, la ciudad podría mejorar las condiciones de vida pero alentaría la desaparición de la “cultura campesina”.

Las docentes aparecen pues, como las principales defensoras de la vida rural, tomando la oposición campo ciudad, tradicional, moderno, puro, contaminado, encerrando una contradicción puesto que otros aspectos de la “tradición” deben ser eliminados. Talvez sea apropiado recordar aquella frase de Giddens, en la que se plantea que una tradición sólo puede subsistir a condición de ser justificada, pero al hacerlo, pierde su carácter de tradición.

Ser campesino, esto es, quedarse en la vereda, no es pues un asunto de prescripción social, a la luz de todo lo anteriormente expuesto. Es fundamentalmente una decisión que justifica una práctica realizada durante muchos años, y que se sanciona como tradicional.

6. Conclusiones: De la infancia a la adultez: la distancia entre la acción y el pensamiento

Una vez presentado el panorama de elementos de la relación escuela-comunidad y comunidad-sociedad, quisiera adentrarme en una interpretación transversal de todos estos discursos —a modo de conclusión—, a partir de los planteamientos esbozados en el primer apartado, y particularmente, de la propuesta desarrollada por Norbert Elias (1991) sobre el sujeto moderno.

Para este propósito tendremos en cuenta dos procesos intrínsecamente vinculados, que han sido descritos a lo largo del trabajo: por un lado, se explorará la forma en que se configura una *autoconciencia* o un *sí mismo* —en términos de Giddens— apoyado en la promoción de mecanismos de autocontrol, la aprehensión del conocimiento racional y de una forma de pensamiento basada en la reflexividad. En segunda instancia, se explorará la división moderna del tiempo de la vida en etapas delimitadas, que se presentan como estadios sucesivos (especialmente infancia, juventud y adultez) ligados a ciertas prácticas, y cómo esto no es algo “natural” sino una construcción moderna que difiere e incluso choca con las formas en que cada sociedad ha configurado su propio esquema social.

Se analizarán también las relaciones de estos procesos con la noción de conciencia histórica, la relación entre el individuo y su comunidad y cómo a partir de estos se determina la forma de lo tradicional y de lo moderno, para finalmente ver cómo en conjunto todos estos elementos complejos, podrían dar paso a un proceso de individualización que llevaría a un replanteamiento de la noción de campesino en la comunidad en cuestión.

6.1. Del esquema básico

Cada sociedad posee un esquema básico de *experiencia humana*, en el que intervienen formas de crianza y de convivencia social particulares (Cfr. Elias 1990). Dentro de dichas formas se procuran ciertos comportamientos y actitudes que se consideran apropiados para cada etapa de la vida (según cómo estas

hayan sido definidas), así como mecanismos de control propios, todos los cuales han sido tejidos a lo largo de la historia social⁴⁰.

Norbert Elias plantea el supuesto de que en las sociedades o comunidades pequeñas, los lazos y vínculos sociales son estrechos e imponen un grado relativamente alto de represión a sus miembros y por ende, un margen reducido de elección, puesto que, al estar bajo constante “vigilancia”, tienen menores posibilidades de salirse del esquema que históricamente ha creado su comunidad. En términos generales, dice Elias, las personas son altamente dependientes de los demás miembros del grupo, de tal forma que la experiencia de aquellas diferiría de la experiencia del “sujeto” (teórico), en tanto éste último sería idealmente independiente, autónomo y autodeterminado.

“(…) en los grupos más reducidos y cerrados, el aspecto más importante para la regulación del comportamiento individual se encuentra aún en el constante depender de otros, la perenne coexistencia con otros, la conciencia de una unión vitalicia e indisoluble con otros y, no en último lugar, el miedo inmediato a los otros. Allí el ser humano particular no tiene ni la posibilidad de estar solo, ni es capaz de estarlo. La persona singular apenas tiene la posibilidad, o el deseo y la capacidad de tomar decisiones por sí misma o de reflexionar sin hacer una constante referencia a su grupo. Ello no significa que los miembros de estos grupos vivan en armonía. Sólo quiere decir que, en primer lugar, piensan y actúan —para decirlo con un tópico— desde la “perspectiva del nosotros”. El carácter personal del individuo está modelado para la constante convivencia con otros y para que su comportamiento remita constantemente a otros” (Elias 1990:151-152).

Cada sociedad involucra estos elementos de manera diferente, pero de manera unidireccional especialmente si estamos hablando, como supone Elias, de grupos muy circunscritos territorialmente, que denomina “simples”. Los discursos de las maestras parecerían sustentar esta visión, especialmente cuando reiteran que los niños no tienen otro camino que el de salir de la escuela para ser padres o madres, repitiendo los roles adjudicados a cada uno.

“En las sociedades más simples muchas veces sólo se abre ante el ser humano, desde su niñez, un único camino en línea recta —un camino para las mujeres y otro para los hombres—. Son raras las encrucijadas y es raro también que una persona se vea sola ante una toma de decisiones. También aquí la vida conlleva sus riesgos. Pero el margen de elección es tan estrecho y el ser humano está tan a merced de los caprichos y la superioridad de las fuerzas de la naturaleza, que estos riesgos apenas dependen de decisiones” (Elias 1990:154).

⁴⁰ Esto es, hay una simbolización del espacio social, simbolización que según Augé “constituye para quienes nacen en una sociedad dada, un a priori, partiendo del cual se construye la experiencia de todos y se forma la personalidad de cada uno. En este sentido, esa simbolización es a la vez una matriz intelectual, una constitución social, una herencia y la condición primera de toda historia, individual o colectiva” (Augé 1995:16).

Lo que implica el pensamiento moderno, es una relajación y ampliación de tales caminos lo que sólo es posible en la medida en que la modernidad trae consigo, como he descrito, un ensanchamiento de la visión a largo plazo, con todo lo que esto implica: el pensar por sí mismo que indicaba en la modernidad temprana un desprendimiento del orden sagrado, más adelante se convertiría en la necesidad de pensar aun sin esos otros, esto es, elegir por uno mismo, en contraposición a esa línea recta inamovible que los grupos pequeños en teoría instauran en su sociedad. Pero este pensar por sí mismo, sin importar las creencias y los vínculos sociales, resulta una utopía. El ser humano es social, y vive entre los hombres. Por otra parte, el marco de referencia del pensamiento es múltiple y multilateral: no es sólo de orden religioso, ni científico, está también determinado por una autoridad, que en la comunidad estaría representada en la familia.

La idea del autor acerca de la estrechez y unidireccionalidad parece corresponder con aquello que se plantea sobre la comunidad. Y es justamente contra este estado de cosas que luchan las docentes. Así, la escuela resulta uno de los máximos desarticuladores de esta estrecha relación interpersonal. Intentan modificar el marco de referencia familiar y plantear uno diferente. Sin embargo, esta idea se ha configurado desde un conjunto de conocimientos especializados en una serie de temas y disciplinas, así como por una perspectiva de género, que difiere en naturaleza y sentido del marco propio de la comunidad. En la propuesta educativa la racionalidad y la reflexión se convierten en el nuevo parámetro, en la nueva autoridad.

Esto se correlaciona con la idea de que la familia y la escuela constituyen los agentes socializadores de la infancia y una de sus funciones es crear un camino específico de la infancia hacia la adultez. Sin embargo ambos constituyen agentes reguladores. En este sentido se puede decir que la creación de este camino es intención tanto de la institución escolar, como de la comunidad familiar y social.

No obstante, hemos visto cómo las “intenciones” de cada ámbito —escolar y familiar— se encuentran y fragmentan en múltiples maneras, puesto que en uno y otro hay ya de hecho suposiciones históricas —sobre lo que deben ser el mundo y la experiencia de vida de los hombres— que implican en cada caso fines, métodos y valores diferentes para mantener el equilibrio social. Por ejemplo, mientras que el control escolar es en su mayoría ejercido mediante el discurso —la oralidad—, pues es el “intelecto” el que aprende las razones o motivos para proceder de una manera en particular, el del ámbito familiar

parece estar más relacionado con la corporalidad, expresado en castigos o en el escaso contacto físico, en la medida en que es el “cuerpo” el que aprende al recibir las señales reguladoras.

Es así que podemos pensar que, en últimas, estamos ante *dos esquemas básicos de experiencia diferenciados* y por tanto, ante *dos esquemas distintos de regulación*:

(...) puesto que el esquema básico de las experiencias varía de un grupo social a otro, también varían de un grupo a otro el esquema básico de esa autorregulación y toda su relación con los impulsos espontáneos, que son comunes a todos los seres humanos (...) Una fina red de regulaciones que cubre de manera relativamente uniforme no sólo algunos, sino todos los ámbitos de la existencia humana, es inculcada (...) al niño mediante el ejemplo, mediante las palabras y los actos del adulto. Y lo que en un principio son prescripciones sociales se convierte finalmente —en primer lugar por intermedio de los padres y maestros, según las experiencias individuales de la persona, en una segunda naturaleza: “no cojas eso”, “estáte quieto”, “no comas con las manos sucias”, “no te ensucies”, “no le pegues”, etc, etc” (Elias 1990:138).

Dentro de estas prescripciones se hallan aquellas que regulan el paso de la infancia a la adultez. Este tránsito, que en la vida rural parece ser corto, en la escuela se hace más distante por cuanto el pensamiento pedagógico contemporáneo instituye con gran fuerza un mundo de la infancia prolongado, en el que el juego y el conocimiento juegan papeles fundamentales. Mediante el primero, se libera al niño de la obligación de pensar apareciendo como respuesta motora a la mentalidad del infante, que según Elias se caracteriza por cuanto pensamiento y acción se encuentran aún estrechamente ligados. La construcción o aprehensión de conocimiento aparece en una etapa posterior, y paulatinamente se instala el uso de la razón en reemplazo de la respuesta motora.

Por otra parte, estos imperativos que Elias retoma en la anterior cita, están directamente relacionados con usos “indebidos” del cuerpo del niño, esto es, con la acción. Pero como hemos visto, también los adultos de la comunidad usan de manera “indebida” su cuerpo: el contacto corporal parece darse entre ellos sólo de forma agresiva: los golpes, los regaños, y de manera más compleja, el abuso sexual, que en varios casos se ha detectado. El asunto se hace más complejo ante la situación de que los jóvenes a temprana edad inician su vida sexual. El contacto corporal no aparece en el espacio de lo público, quizás porque está relacionado justamente con lo contrario, es decir, con una espacialidad privada. Pero de ello quizá no pueda deducirse que éste no se de o se limite a lo anterior y que las relaciones interpersonales carezcan de “calidad” por esta “falta”. Las relaciones están marcadas profundamente por la palabra, esto es, por la oralidad, con lo que podría pensarse en otra forma de corporalidad. Y más allá, incluso, con otra forma de relación con el conocimiento, en la medida en que éste y la palabra aparecen

estrechamente vinculados. Y en esta medida el pensamiento no antecede a la acción, pero tampoco al contrario.

Ahora bien, la escuela también agencia una corporalidad específica y tiene sus propias formas de control. Todos en la escuela están sujetos a prácticas de control escolares entre las que se puede observar: hacer silencios, hacer filas, formar en el patio, lavarse los dientes bien, lavarse las manos, no ensuciar el piso, no entrar a la cocina, cumplir con los horarios, etc., prescripciones que probablemente tampoco respondan a un principio único y que también están mediados por la palabra y la autoridad. Evidentemente ya no se castiga como antes, es decir, con reglazos, cargar ladrillos, etc, etc. Pero a lo que se acude es a una exposición a la vergüenza social, o bien, a una serie de “sermones” argumentados que persuadan al otro de la necesidad de no actuar de determinada forma. El juego es importante, pero cuentan los niños que a veces los castigan y los dejan sin recreo. Así, necesariamente toda regulación implica un determinado uso del cuerpo, sea en la escuela, en la vereda, en la casa, o donde quiera que se esté.



Imagen 22

Niños haciendo fila en el patio de recreo.

Pero particularmente la escuela, como agencia de lo racional, crea formas específicas de distanciamiento entre pensamiento y acción, mediante la apropiación o construcción de conocimiento (que se diferencia claramente de los saberes locales) o la creación e imposición de normas personales y sociales. Con ello, la razón o la inteligencia se convertirán en el centro de la experiencia humana, en reemplazo de la realización de actividades rutinarias y prescritas (que supuestamente no las involucran). Esto es, el uso de la razón media entre el pensamiento y la acción, y debe hacerlo en una forma cada vez más creciente.

Los más pequeños pueden crear cuentos fantasiosos para explicar el origen del agua, por ejemplo, pues están en el estadio de los “preconceptos”, pero deberán paulatinamente dejar de lado la fantasía y argumentar. También el juego aparece restringido a unos horarios y espacios: los niños más pequeños todavía tienen “derecho” a este tipo de actividad en más tiempo y espacio, mientras que los más grandecitos deben mostrar cada vez más la diferenciación entre el juego y la clase. Incluso, la idea de la prolongación del punto de iniciación de la vida sexual, involucra este elemento.

Sin embargo, lo importante es que este distanciamiento encuentra mayor efectividad en la medida en que todas las antiguas prescripciones, pasan a ser normas impartidas por el individuo a sí mismo, pues ha pasado por un largo camino que ha insertado en éste dispositivos de control, de manera que nadie sino él, puedan recordárselo. Un ejemplo lo podemos encontrar en los mismos salones: en una pared se encuentra pegada una lista con el título “autocontrol de asistencia”, en la que cada niño marca con una cruz su asistencia diaria a la escuela.

“Descargar de manera directa e inmediata en la actividad, o en los movimientos en general, la tendencia hacia la acción se hace cada vez más difícil. Múltiples y a menudo muy complicadas desviaciones de tales tendencias —distanciamientos de la ejecución de movimientos a los que esas tendencias están espontáneamente orientadas— se convierten en reglas. Para los adultos de estas sociedades apenas es posible actuar de manera precipitada, sin hacer detenidas pruebas, sin esa muda anticipación de futuros movimientos de ajedrez que llamamos “reflexión”; un actuar precipitado es con bastante frecuencia peligroso, punible o mal visto; y para quien pierde el control no es tan grande la amenaza que representan los demás como la que representa él mismo; su miedo, vergüenza y remordimientos. El lapso de tiempo que transcurre entre el pensar, las pruebas para excluir cada uno de los movimientos y la dirección del miembro en la acción misma se hace cada vez más largo. A excepción de unas pocas situaciones muy bien delimitadas socialmente, los impulsos de autorregulación modelados socialmente —como quiera que se les llame: “entendimiento”, “razón” o “conciencia”—, suelen bloquear a otros impulsos más espontáneos —sean estos de carácter instintivo, emocional o intelectual— el acceso directo a la manifestación motora, a su descarga en la acción. La sensación, la autoexperiencia del ser humano que se traduce en el pensamiento y el habla como el aislamiento de su “interior” del mundo “exterior” al suyo, de las otras personas y cosas, están estrechamente ligadas con este incremento de la autorregulación individual a lo largo del desarrollo de una sociedad específica. Lo que cobra expresión en este modo de autoconciencia (histórico) es que se excluyen las tendencias a la acción espontáneas de la ejecución directa de la acción debido a la intromisión de funciones de control más complejas y rigurosas ejercidas por la propia persona” (Elias 1990:138-139).

Así pues tenemos dos elementos relacionados: el distanciamiento pensamiento-acción, y los espacios entre infancia-juventud-adultez. Lo educativo llena el espacio que se encuentra entre la infancia y la adultez social, pues se intenta que el individuo tenga un mayor dominio y capacidad de decisión sobre sí mismo. Este dominio proviene de un cálculo, como dice Elias, o reflexión.

6.2. La especialización de las funciones

Ahora bien, la necesidad de este dominio se corresponde con la circunstancia fundamentalmente moderna de la especialización de las funciones sociales. Pero esto está directamente relacionado con que se necesite de más tiempo y educación en la infancia y juventud para llegar finalmente a ser un adulto independiente.

“Con la creciente especialización de las sociedades estatales se hace más largo y complejo el camino del individuo hasta convertirse en una persona autodependiente y más capaz de decidir por sí misma. Aumentan las exigencias que se hacen a su autorregulación consciente e inconsciente. Junto éstas, la prolongación y la configuración especial de la edad comprendida entre la infancia y la mayoría de edad social son uno de los factores que dificultan la inserción del individuo en la sociedad de los adultos e incrementan la probabilidad de que no le sea posible encontrar un correcto equilibrio entre sus inclinaciones personales, su propia autorregulación y sus tareas sociales” (Elias 1990:147).

Una vez el niño ha salido de la escuela (pues es niño, sin importar la edad sino que esté en la escuela) y pasa a ser considerado como joven, asiste a un nuevo paso hacia la adultez. Este mundo de la juventud ha sido configurado esencialmente como un mundo de prácticas nuevas. La mención que se hace de las prácticas como el baile, el consumo de alcohol, el uso de prendas urbanas, insertan un espacio que en la infancia está restringido. Uno podría pensar que estas prácticas son antiguas; sin embargo, la creciente posibilidad de estudiar en colegios urbanos y no sólo de dedicarse por completo a las labores del campo, contribuye a ampliar el lapso que hay entre la niñez y la adultez. Y no sólo esta situación, sino la multiplicidad de influencias sociales, la cantidad y celeridad de información que circula, a las que todas las personas están ya de hecho expuestas.

Pero esta multiplicidad es correlativa a la multiplicidad de funciones sociales y especialmente laborales, para las que se requiere preparación especial. Es a esto a lo que se refieren algunas profesoras al decir, que muchos niños no aspiran a nada más que ser choferes y se supone que para esto no se requiere “estudio”. O cuando afirman que una pareja en la que ambos han estudiado, tendrán una mejor relación que aquellos que no lo hayan hecho.

“A medida que crece la especialización y la complejidad de las profesiones de los adultos, la juventud deja de recibir una preparación directa, que es reemplazada por una preparación indirecta de la que se encargan instituciones especializadas de una u otra índole. El tiempo de vida de los adultos se hace más largo. Y más largo se hace también el tiempo de preparación para llegar a ser adulto. Adultos biológicos continúan siendo no adultos sociales. Son jóvenes y muchachas. Mozos y mozas, ya no son niños y niñas, pero todavía no son hombres y mujeres, y llevan una vida social especial; tienen, como se decía antes, una “cultura juvenil”, un mundo propio, que se desvía ostensiblemente del de los adultos. Y así, si bien la

prolongación y mediatización de la preparación facilita el ingreso en la sociedad de los adultos, puesto que proporciona al joven una mayor riqueza de conocimientos, en el aspecto emocional muchas veces dificulta el ingreso” (Elias 1990:146).

Los jóvenes de la vereda no están cerrados únicamente ya, a las posibilidades que ofrece la educación formal. Existen dentro de la vereda y fuera de ella, varias organizaciones que ofrecen capacitación como ONG, entidades gubernamentales, las organizaciones ecológicas, el Plan Padrinos, el grupo de caminantes, etc. Los jóvenes se encuentran ante una gran disyuntiva que se concreta en el creciente deseo de vivir en el espacio urbano la mayor parte posible de tiempo, por la oferta de posibilidades, así sean virtuales. Al parecer el salto del niño hacia el adulto ha estado marcado por el ritual del matrimonio, la unión libre, la maternidad, pero más concretamente por la iniciación sexual⁴¹. En la actualidad esta forma de transición tradicional de la infancia a la adultez sigue siendo común, pues como “joven” o “adolescente” las posibilidades de vivir una “cultura de la juventud” son reducidas, en la medida en que estas son de un carácter marcadamente urbano y de consumo. Pero esto no es necesariamente, como se piensa, una actitud asumida por “tradición”, y en la que no se involucre activamente una reflexión de las personas.

Sin embargo, el hecho de que la sociedad se hiperespecialice y las personas sepan que hay que hacerlo a la par, no resulta siempre en que todas las personas deseen hacerlo. De hecho, algunas personas no tienen intención porque no pueden o no quieren, de seguir estudiando. Ni todas las personas que terminan bachillerato van a cambiar automáticamente su vida. Los hijos de Flor estudiaron secundaria y aun así Flor dice y no con poca tristeza: *“Les he dado lo mejor y ¿para qué? Si siguen en las mismas, casándose, haciendo hijos y quedándose aquí”*. Y otra asegura *“¿Qué más hace uno?: acabar de criar los hijos y criar los nietos”*. La educación no puede por sí sola cambiar automáticamente la vida. Y entre muchos otros factores, está la misma institución. Wilmer, un niño de 14 años que estudia en la escuela, asegura que:

“(...) yo termino estos dos años y medio que me quedan [en la escuela] y salgo de aquí y me voy por ahí a trabajar. CA ¿A dónde se va a ir? WD A trabajar. Donde me salga... en la misma vereda. CA ¿No quiere estudiar más? WD: no... CA ¿Por qué? WD No! esas profesoras lo vacean a uno. CA Pero, ¿no dizque era muy bacana la escuela? WD Pues sí, pero eso a mí me regañan, lo regañan a uno. A veces van y cuando un niño se pone... hace bochinche, los deja a todos sin recreo, por un por un solo niño le deja a todos sin recreo...”⁴².

⁴¹ En las charlas cotidianas se hace alusión divertida a la vida sexual.

⁴² Fragmento de entrevista realizada 2002: CA: Carolina Arango, WD: Wilmer Daza.

Es así como a lo que asisten los niños de la vereda en su escuela es a un proceso de configuración de un nuevo modo de autoconciencia y a la vez a un proceso configuración de mundo de la infancia que tiene como objeto llegar suficientemente preparado a la edad adulta, pero haciendo que este camino sea mucho más prolongado de lo que comúnmente sería en su contexto. Y con ello se da una apertura en todos los sentidos y unas posibilidades más amplias de decisión, pero de manera paralela se amplían los entes de regulación. La creación de la escuela en la vereda supone esta circunstancia, así como la aparición de gran diversidad de organizaciones, la Junta, la Asociación, el DAMA (Departamento Técnico Administrativo de Medio Ambiente), las universidades, etc, y no ya solo por la familia o la comunidad. Y esto se acentúa dado el “acercamiento” que ha sufrido la vereda a la ciudad o la ciudad a la vereda. De manera tal que no solo la escuela regula sino que al salir de ella, acuden a un control aparentemente menos estricto pero sí más sutil. Y dado que es así, dependen más de sí mismos.

Esto es a lo que Elias denomina proceso de *individualización*, que implica un desapego de los lazos primarios para insertarse en un mundo en el que cada vez más deben responder por sí mismos y tomar decisiones sobre su vida, condición que se acentúa debido a las difíciles condiciones sociales del país y a las perversas consecuencias del neoliberalismo. Las decisiones deben tomarse sobre las posibilidades que en principio la escuela intenta mostrar a los sujetos, pero también con base en el gran abanico de posibilidades que otras agencias modernas ya sean de carácter nacional, internacional, formal o mediáticas, instituyen. Vale la pena recordar a Berman al decir que las múltiples posibilidades virtuales del hombre moderno, se corresponden con las infinitas posibilidades de quedarse atascado en ellas.

“estamos en una época en que las funciones de protección y control que antes eran ejercidos sobre los individuos por grupos endógenos más reducidos, como clanes o comunidades rurales, latifundios, gremios o clases, pasan a ser ejercidas por agrupaciones estatales altamente centralizadas y cada vez más urbanas. En el transcurso de este camino, los seres humanos individuales, al llegar a la edad adulta, salen cada vez más de estos grupos endógenos y protectores más reducido y locales. Con la creciente pérdida de funciones de protección y control [ejercidas al menos por el grupo], la cohesión se relaja. Y, dentro de las sociedades estatales, más amplias, altamente centralizadas y cada vez más urbanas, el ser humano depende cada vez más de sí mismo. La movilidad de los seres humanos particulares, tanto en el sentido local como en el sentido social de la palabra, aumenta. Disminuye su anterior encapsulamiento, inevitable, vitalicio, dentro de las familias, grupos ligados por el parentesco, comunidades locales y otras agrupaciones similares, disminuyen el ajustamiento de su comportamiento, de sus objetivos y sus ideales a la vida en tales agrupaciones y su natural identificación con éstas, se reduce su dependencia de las mismas, así como su necesidad de ellas en lo que concierne a la protección de la salud y la vida, a la alimentación, a las posibilidades de adquirir cosas y de proteger lo heredado y lo adquirido o también en lo referente a la posibilidad de recibir ayuda y consejo, y de tomar parte en decisiones -reducción que se produce primero sólo en algunos grupos bastante limitados y luego, con el transcurso de los siglos, en capas cada vez más amplias e incluso en ámbitos rurales. Y así, cuando en el marco de las sociedades estatales cada vez más

diferenciadas los seres humanos individuales salen de las más reducidas y muy intrincadas agrupaciones preestatales endógenas y protectoras, se encuentran ante un creciente número de alternativas. Tienen un mayor margen de elección. Pero también tienen que elegir más por sí mismos. No sólo pueden, sino que tienen que hacerse más independientes. En esto no cabe la posibilidad de elección” (Elias 1990:143-144).

El anterior pasaje articula justamente el panorama que he mostrado en la vereda. La forma en que se dinamiza la movilidad de los sujetos, la ampliación de los horizontes, el relajamiento de la cohesión, el cambio de las prácticas de alimentación, higiene, cuidado de la salud, el cuestionamiento de la autoridad. La escuela a la par que critica una sociedad hiperespecializada, fomenta la especialización, y a la vez que muestran la desprotección del Estado, insisten en que el esfuerzo familiar y personal por “educarse” los llevará a no quedar relegados en el sistema.

6.3. Ser Campesino: ¿interior/exterior?

Todo lo anterior parte de un supuesto o principio moderno según Elias, y este es, que existe un mundo exterior y otro interior, extendido a la dicotomías emoción/razón, cabeza/cuerpo, etc. Los niños que asisten a la escuela, son receptores de esta concepción interior/exterior. Esto supone que es posible modificar el “interior” para actuar más exitosamente en el “exterior”.

“(…) El cuerpo se considera un caparazón que aísla el “exterior” y que contiene a la verdadera persona o, según el caso, la “conciencia”, el “sentimiento”, la “razón” ” (Elias 1990:140).

Este “interior” del cuerpo, como lo muestra Elias, está regionalizado: el cuerpo del sujeto moderno se centraliza en la cabeza y sus órganos y funciones.

“se desplazan cada vez más hacia los ojos actividades que originalmente requerían la participación de toda la persona, de todos los miembros de su cuerpo, aunque sin duda la desmesura de esta limitación siempre puede corregirse mediante el baile y el deporte, por ejemplo. Con la mayor intensidad y pluralidad del aletargamiento de los movimientos corporales aumenta la importancia de la vista. Y caso también la del habla, los placeres de la vista y el oído se hacen más intensos, más ricos, más útiles y también, más comunes. Los placeres táctiles se ven cercados cada vez más por mandatos y prohibiciones y son limitadas a unos pocos ámbitos de la vida. Se percibe muchas cosas sin moverse. Se piensa y se observa sin tocar”. (Elias 1990:139).

En esta interpretación extrema, la lúdica en la escuela es una corrección del uso de la razón y el desplazamiento del cuerpo a la mente. En este cuerpo, todo lo que no obedece al uso de la razón, al pensamiento, puede ser utilizado en un campo específico: el juego y el arte, que quedan separados del conocimiento objetivo al que se llega por observación.

Esta práctica implica en gran medida el uso del sentido del tacto, pero la diferencia con las labores del campo, que también involucra en gran medida este sentido, radica en que este último pierde valor porque no se usa la “razón” sino que se repite rutinariamente un oficio o práctica, y no produce goce o placer.

El llamado bajo “desarrollo” de la oralidad, el énfasis que ponen las maestras en la observación, en la lectura, así como lo que consideran poco contacto físico que exprese “cariño”, “ternura” o “afecto” entre los padres y sus hijos, tienen que ver con esta división del cuerpo del sujeto moderno. El conocimiento excluye cierta corporalidad en la que el sentido del tacto es más fundamental de lo que se cree. Esta corporalidad es despreciada y considerada obstáculo en el desarrollo del crecimiento de los niños, imponiendo una nueva corporalidad en la que los ojos y la vista sean el centro, y el tacto produzca placer. El conocimiento se convierte en un mecanismo discursivo de autorregulación.

Ahora bien, la ruptura de la escuela para la vida rural es quizás más evidente, por cuanto en la labor del campo esa división interior exterior que supone Elias, no está tan clara. Elias dice:

“Si nos es lícito expresarlo brevemente en el lenguaje objetivador al que estamos acostumbrados, entonces diremos que la responsable de la sensación de que exista una muralla invisible entre el “mundo interior” y el “mundo exterior”, entre un individuo y otro, entre el “yo” y el “universo”, es, sobre todo, una forma específica de configuración de la conciencia” (Elias 1990:141).

En la labor cotidiana de la tierra, para el individuo rural el exterior constituye ya de hecho su interior. Esto es evidente incluso en la crítica de las maestras hacia la rutinización de las labores del campo. La experiencia del individuo del campo no es la misma del sujeto estrictamente urbano, para quien la satisfacción de sus necesidades está directamente relacionada con el consumo y no con la producción de lo básico; además habita con el desconocido. En tanto algunas de las necesidades básicas de esta comunidad se satisfacen allí mismo.

Sin embargo pareciera haber un cambio en la idea de la agricultura con relación a este sujeto rural-urbano. Y podemos verlo como propone Elias, a través del lenguaje. En varias charlas que sostuve las personas al preguntar por su labor, se referían a que trabajaban en la agricultura, pero no, que de hecho eran agricultores. Esta relación de producción con la tierra comienza a concebirse como un trabajo, uno entre tantos otros que deben realizar, como por ejemplo, laborar en construcción.

Lo que se pone de presente aquí, es el asunto de una supuesta identidad campesina, esto es, si la única posibilidad de los sujetos es pasar de ser ciudadanos rurales a ciudadanos urbanos, lo cual constituye una de las grandes preocupaciones del grupo de docentes.

Algunos habitantes prefieren después de todo quedarse en el campo, mientras que los otros optan acercarse a lo urbano, sin que ninguno de los dos implique ser o dejar de ser campesino, es decir, que no hay una relación necesaria entre campo/rural, ciudad/urbano o campo/campesino, ciudad/ciudadano.

El campo ha sido, como se ha dicho, dispensa de la ciudad. Opuesto a ella, el campo adquiere la imagen de lo tradicional, mientras que la ciudad aparece como contenedora de la conciencia de lo nuevo, del cambio, esto es, de la ruptura con el pasado y lo atrasado, y por tanto se llama a sí misma moderna. Consolida el “progreso” en la urbanización y la industrialización, y con ello se transforman o construyen las relaciones de quienes la habitan o visitan. Sin embargo esta oposición, como he tratado de mostrar, es una oposición de “forma” —y no por ello vacía, pues es estructurante—, en el sentido de que *no existe algo naturalmente tradicional o naturalmente moderno*, sino que ambas categorías se nutren para definirse a costa de la existencia de la otra.

El carácter del campesinado ha pasado de ser definido por funciones específicas de trabajar directamente la tierra, a una noción en la que la idea de atraso y progreso, racional e irracional, tradicional y moderno convergen abruptamente en la autoconciencia de los individuos. Por todo esto que hemos explicado, el ser campesino no es más la adscripción a un grupo y las redes de parentesco, ni tampoco el lugar de vivienda, sino una opción individual.

Ahora bien, aquellos que deciden quedarse en la vereda comienzan a verse con otras muchas instituciones que intervienen en ella. En este sentido, aquellas personas que ya está por fuera del ámbito escolar, asisten a otro proceso e apropiación de conocimiento y que intenta perpetuar la identidad campesina, constituido por el papel de instituciones gubernamentales creadas para atender específicamente el campo.

El conocimiento impartido por estas instituciones, como el caso de Agrounal y el DAMA, imparten un conocimiento que busca generar un mayor dominio sobre la naturaleza, apropiando conocimiento técnico, sin que esto signifique el abandono de la vida rural, sino que suponen la mejoría de esta. Es un nuevo mecanismo que transforma las relaciones pero intenta revincular a los sujetos con su lugar. Claro, de fondo siempre está implícita otra intención: detener el acelerado crecimiento de Bogotá y de sus zonas marginales, pues al salir de la vereda entrarán, muy probablemente, a engrosar la población que vive en la pobreza.

Esta pobreza que sufre el campo colombiano en general, y esta vereda en particular, preocupa muy especialmente a las maestras. No obstante, como propone Elias, incluso las necesidades básicas tienen diferentes connotaciones dependiendo del contexto. El hambre, por ejemplo, que tanto preocupa a todos, si bien es respuesta física ante una necesidad fisiológica, posee distintas significaciones según el grupo humano en que se encuentre y de la perspectiva bajo la que se mire.

La idea de las maestras de defender el *ser* campesino en contra del *tener* del individuo urbano, ideal que para ellas se comienza a imponer, proviene de sus propias orientaciones y sentidos sobre lo urbano y lo rural, y por ende, de los significados de las prácticas que juzgan. Evidentemente existe un problema de condiciones de vida, pero incluso allí existen claras oscilaciones entre la “presión social” y la “presión interna”.

“[En muchos casos] no se trata simplemente del desequilibrio entre necesidades naturales individuales, como, por ejemplo, el hambre, y las oportunidades que ofrece la sociedad para satisfacer esas necesidades —de hecho, incluso el hambre parece contribuir sólo en escasa medida a las oscilaciones de la presión interna de una sociedad cuando no va ligada a aspiraciones formadas y orientadas socialmente—, sino que se trata de desequilibrios entre tales aspiraciones y las posibilidades de satisfacerlas que ofrece la sociedad” (Elias 1991:72).

Y esta diferencia de sentido con respecto a unas condiciones, digamos, objetivas, se debe a que se desconoce en cierta medida que la conciencia de estas problemáticas de la vereda, es una conciencia que ha sido configurada históricamente, es decir, es estructura y a la vez estructuradora de los procesos y exigencias de esa sociedad. Se puede ver, claro, el marginamiento histórico; pero también se puede ver, como he intentado mostrar, que este marginamiento es en cierto sentido estratégico e histórico y componente de la identidad, en tanto a partir de este es posible exigir atención de los agentes externos, muchos de los cuales intervienen hoy en la vereda.

En ese sentido, el hambre, la higiene, el afecto, el conocimiento son nociones cargadas de valores modernos, cuyos sentidos parecen oponerse entre las maestras y entre la comunidad, entre niños, jóvenes y padres, intelectuales, expertos, propios y ajenos, todos los cuales tiene su propia “versión de los hechos”. Y por eso responden con “gritos de guerra” en pos del comunitarismo o el individualismo. Pero quizás como dice Elias, solo son posibles las dos cosas a la vez:

“La concreción del planteamiento de los objetivos sociales en posturas valorativas diametralmente opuestas todo ello contribuye a que, tanto en el actuar como en el pensar, se decida a priori cómo debe ser la relación entre individuo y sociedad, sin cerciorarse de que las opciones entre las que se decide se corresponden con esta relación tal como efectivamente es. Se tiene un firme convencimiento de la cura adecuada sin antes haber realizado un diagnóstico fundamentado en el conocimiento de los hechos” (Elias 1991:173).

Sería entonces importante detenerse por un minuto a pensar cómo es y cómo se desea que fuera la relación individuo-sociedad, y ver si aquello que se propone es efectivamente lo que quiere la comunidad y si realmente importa que esto corresponda con lo *debería ser*.

“Son preguntas sobre si es posible —y, en caso afirmativo, cómo — conseguir una mejor coordinación de la organización estatal y sus distintos órganos a los objetivos y necesidades de los individuos que la forman, y una mejor coordinación de los objetivos y necesidades individuales a los requerimientos del contexto funcional socio-estatal formado por estos individuos” (Elias 1990:172).

Quizás deberíamos hacer silencio y escuchar por un instante esa palabra que insistentemente pronuncian niños y padres, pero que tanto “conocimiento” no nos deja oír. Como dice Paz, sólo somos frases dispersas de aquél diálogo inmenso.

Anexos

Anexo 1

Árbol Genealógico Flor

Anexo 2

Árbol Genealógico Los Soches

Anexo 3

Entre Estadísticas...

- Estadísticas Localidad de Usme hasta 1998:

Población:

Según Censo (1993):	178.452 Hab.
Según Censo Local (1989):	300.000 Hab.
Según DAPD (1997):	208.483 Hab.
Densidad Poblacional (Censo, 1993):	114,36 hab/ha
Densidad poblacional (DAPD, 1997):	279,39 hab/ha

* Un aumento de 165,03 hab/ha entre 1993 y 1997, significa un crecimiento del 144% en 4 años.

- Distribución poblacional en las zonas urbanas y rurales:

	Ver/barrios	Extensión	%Ext.	%Hab.	%Arrend.	Propietarios	otros
RURAL	17 (veredas)	11904ha.	85%	2%	56%	44%	
URBANO	184 (barrios)	2220ha.	15%	98%	34,83%	41%	4,68%

Estratificación:

Estrato 1:	47.7%
Estrato 2:	38.5%
Sin Estrato:	13.8%

Indicadores Sociales:

Indicador	Porcentaje	Lugar en el Distrito
% Población en pobreza:	25.7%	4o.
% Por debajo de la línea de pobreza	14%	2o.
% mortalidad y lesiones:	5.7%	4o.
No. De lotes ilegales:	35.000	1er.
% vivienda en bloque y ladrillo	94.4%	
Zinc, teja o cartón	1.6%	
teja y adobe	1.1%	
Servicio de teléfonos	59.4%	
No. Hogares sin acueducto	49%	

No. Desplazados respecto del total de Bogotá:	20%	
Población con necesidades básicas insatisfechas	22%	

- **Estadísticas Vereda Los Soches:**

Según el Censo Nacional de población existe en la vereda un total de 390 habitantes que están distribuidos en 85 familias. El 65.7% es población masculina y el 34.3% corresponde a población femenina. El 52.94% de las familias esta conformada por 1 a 5 miembros y el 47.06% restante de 6 a 11 miembros.

Fuentes:

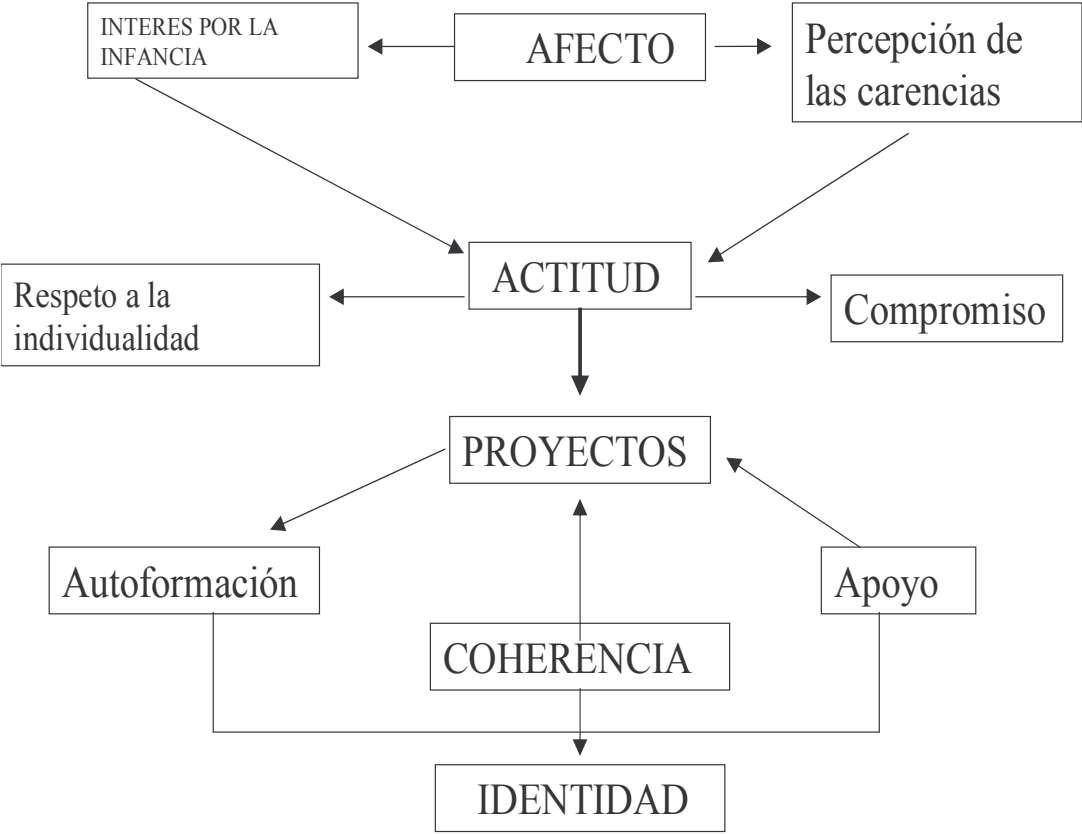
Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Salud. 1998. *Diagnósticos locales con participación social. Localidad Usme*. Santa Fe de Bogotá.

Convenio Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Agronomía) – DAMA. 1999. Informe Final: *“Caracterización físicoambiental y diagnóstico comunitario de la vereda “Los Soches” (Localidad de Usme). Propuesta de la alternativa para el desarrollo sostenible de la vereda los Soches”, Bogotá.*

www.dama.org.co

Anexo 4

Diagrama Proyecto Educativo Institucional
Escuela Rural Los Soches



Anexo 5

Estructura y contenido del trabajo de campo y de la etnografía realizada en la vereda Los Soches, localidad de Usme, Bogotá D.C.

- El trabajo de campo se realizó entre agosto de 2001 a diciembre de 2002.
- Se hizo una revisión en los archivos del programa RED, de documentos previos al inicio formal del proyecto PIC.
- La autora realizó dos temporadas de trabajo de campo intensivo en los meses de junio y octubre de 2002, además de las numerosas visitas que realizaba a la escuela como parte del proyecto PIC.
- Las reuniones de acompañamiento se realizaban en la institución o en las oficinas de la docente que acompañaba el proceso, en la Universidad Nacional.
- Se escribieron en total dos diarios de campo y cuatro cuadernos de notas de campo, sistematizadas bajo las siguientes categorías. Ver cuadro anexo No. 6 *Sistematización de la información recogida en trabajo de campo*".
- Las entrevistas fueron grabadas en casetes y transcritas posteriormente, algunas de ellas en su totalidad.

En la bibliografía se presentan las fuentes organizadas según su tipo: revisión documental, actas y relatorías de las reuniones de acompañamiento, entrevistas transcritas, entrevistas parcialmente transcritas, extractos del diario de campo, documentos de trabajo de las profesoras y registro visual.

Anexo 6

ANEXO 6

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA EN TRABAJO DE CAMPO

La información recopilada a partir del trabajo de campo fue clasificada bajo las siguientes categorías, con el fin de posibilitar un análisis más sistemático que permitiera aproximarse a las nociones y sentidos propios de los agentes e intentar relacionarlas con las pistas teóricas encontradas.

PROCESOS, DINÁMICAS, SENTIDOS		DISCURSOS	PRÁCTICAS	NOCIONES
	VEREDA Y FAMILIA: • Parentesco • Prácticas de crianza y cuidado de niños • Relaciones Intrafamiliares			Individuo Comunidad
	FAMILIA Y RELACIONES COMERCIALES: • Tenencia y distribución de la tierra. • Explotación del medio • Campesino - tierra - naturaleza			
	ORGANIZACIONES COMUNITARIAS DEMOCRÁTICAS - ESCUELA • JAC - Corporación Eclipse • Escuela y vereda • Relación padres - maestros • Relación niños - maestras • Escuela - saber local			Liderazgo Ecología Futuro Participación
	VEREDA Y ENTORNO INMEDIATO: • Violencia, delincuencia y barrios • Violencia interna • CONFLICTOS			Identidad Ser campesino

	VEREDA Y CIUDAD: • Relaciones comerciales • Relaciones simbólicas • Relaciones laborales			Ciudad Urbano Campo Rural
	VEREDA Y ORGANIZACIONES REFLEXIVAS (instituciones) • DAMA -alcaldía - ONG - JAC - Universidades - ULATA • Tecnología agraria			Modernización Saber local Ecología Desarrollo sostenible
	VEREDA Y RELIGIÓN: • Concepciones religiosas de la tierra. • Concepciones religiosas de la vida			
	VEREDA Y VIDA COTIDIANA: • Tiempo y espacio • Prácticas de recreación o uso del tiempo libre • Vivienda- alimentación - vestido • Cuidados del cuerpo (salud, drogas, plantas medicinales)			Cuerpo salud
	HISTORIA DE LA VEREDA: • Poblamiento • Historia tipo (¿o hegemónica?) • Leyendas y mitología			

Mapa 1

Mapa2

Mapa 3

Bibliografía

- ALCALDÍA MAYOR - SECRETARÍA DE SALUD DE BOGOTÁ. 1998. *Diagnóstico local con participación social: localidad Usme*. Santa Fe de Bogotá: Alcaldía Mayor, Secretaría de Salud, 184 pág.
- AUGÉ, Marc. 1995. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona: Gedisa Eitorial, 165 pág.
- BARBERO, J.M y REY, Germán. 1997. “El periodismo en Colombia: de los oficios y los medios”, en *Revista Signo y Pensamiento*, Bogotá: Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontifica Universidad Javeriana, 30:13-30.
- BECK, Ulrich. 1997. “La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva”, en BECK, U. - GIDDENS, A. - LASH, S. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza Editorial, 265 pág.
- BERMAN, Marshall. 1991. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*. México: Siglo Veintiuno Editores, 386 pág.
- CED Los Soches. 1999. Proyecto Educativo Institucional “*La lúdica y el arte en la construcción de una escuela con sentido*”. Bogotá.
- CLIFFORD, James - MARCUS, George E. *Retóricas de la antropología*, Madrid: Júcar. 390 pág.
- COLECTIVO DOCENTE CED LOS SOCHES. Mayo 2002. Guión. Bogotá.
- Diciembre de 2001. “*El agua asunto vital*” Informe de avance del Proyecto. Bogotá.
- Octubre de 2000. “*El agua asunto vital para todos como eje articulador del currículo en el Centro Educativo Distrital Los Soches*”. Informe presentado al IDEP. Bogotá.
- DE CASTRO, Angela et.al. 1996. “*El Carnaval Solorienta: una propuesta por la transformación de la escuela*”. Documento. Bogotá.
- DELGADO, Manuel.1999. *El animal Público: hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Ed. Anagrama. 220 pág.
- Docentes CED Los Soches. 2002. Documentos de trabajo Proyecto “El agua asunto vital para todos”. Bogotá.
- 2000. “*Creación de la ludoteca en la escuela Los Soches*”. Informe. Bogotá.
- 1995. “*Caracterización preliminar de la Escuela Distrital Los Soches*”. Documento. Bogotá.

- ELIAS, Norbert. 1990. *La sociedad de los individuos: ensayos*, Barcelona: Ediciones Península, 270 pág.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. 1990. *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo, 392 pág.
- GIDDENS, Anthony. 1999. *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Editorial, 166 pág.
- 1997. “Vivir en una sociedad postradicional”, en BECK, U. - GIDDENS, A. - LASH, S. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza Editorial, 265 pág.
- 1995. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península, 299 pág.
- HABERMAS, Jürgen. 1991. “Modernidad versus postmodernidad”, en DURAN, Mario Jurisich, ed. *Colombia: el despertar de la modernidad*. Santafe de Bogota: Foro Nacional por Colombia.
- LEFEBVRE, Henri. 1969. *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península, 169 pág.
- LEGRAND, Catherine Carlisle. 1988. *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 285 pág.
- LÓPEZ, Héctor Fernando y GIRALDO ISAZA, Fabio. 1991. “La metamorfosis de la modernidad”, en DURAN, Mario Jurisich, ed. *Colombia: el despertar de la modernidad*. Santafe de Bogota: Foro Nacional por Colombia.
- LYOTARD, Jean-Francois. 1991. “Respuesta a la pregunta: ¿qué es lo postmoderno?”, en DURAN, Mario Jurisich, ed. *Colombia: el despertar de la modernidad*. Santafe de Bogota: Foro Nacional por Colombia.
- MARULANDA ALVAREZ, Elsy. 1991. *Colonización y conflicto: las lecciones del Sumapaz*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales, 293 pág.
- MORÁN, Juan G. 1998. “Retorno al Sujeto” en QUESADA, Fernando ed. *La filosofía política en perspectiva*, Barcelona: Anthropos, 254 pág.
- PAZ, Octavio. 1991. “La búsqueda del presente”, en DURAN, Mario Jurisich, ed. *Colombia: el despertar de la modernidad*. Santafe de Bogota: Foro Nacional por Colombia.
- 1994. *Arenas movedizas*, Madrid: Alianza Editorial, 91 pág.
- 1974. *Los hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia*. Barcelona: Seix Barral, 224 pág.
- RAPPAPORT, Joanne. 2000. *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes*

colombianos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 260 pág.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo - DUSSAN DE REICHEL-DOLMATOFF, Alicia. 1961. *The people of Aritama: the cultural personality of a Colombian mestizo village*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 482 pág.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA – DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVO DE MEDIO AMBIENTE. 1999. *Propuesta de la alternativa para el desarrollo sostenible de la vereda los soches. Informe Final*. Santafé de Bogotá.

VASCO URIBE, Luis Guillermo. 1994. *Lewis Henry Morgan: Confesiones de amor y odio*. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 394 pág.

VELASCO, Honorio - DÍAZ DE RADA, Angel. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Valladolid: Editorial Trotta, 303 pág.

WOLF, Eric. 1978. *Los campesinos*. Barcelona: Editorial Labor, 150 pág.

Páginas Web

www.dama.gov.co
www.dapd.gov.co
www.eltiempo.com.co
www.dabs.gov.co

Fuentes Documentales

a. Archivo del Programa RED, Universidad Nacional de Colombia

1. Acta de visita 22 de septiembre de 1999
2. Acta de visita 12 de noviembre 1999
3. Acta de Visita Diciembre 6 de 1999:
4. Acta de Visita Marzo 10 de 2000
5. Proyecto Educativo Institucional PEI: “La lúdica y el arte en la construcción de una escuela con sentido”
6. Acta de Visita Abril 14 de 2000.
7. Proyecto del agua: Justificación Pedagógica. 11 de mayo 2000
8. Informe de la salida pedagógica a la laguna 19 de mayo de 2000
9. Informe De Avance Del Proyecto: Octubre 3 de 2000
10. “El agua asunto vital de todos”, Colectivo docente.

11. Acta de Visita Febrero 10 de 2001
12. Carta a profesora RED febrero 22 del 2000

b. Documentos de trabajo de profesoras, Inéditos.

1. *Agua y ciudad*, Marcia Soto 16-09-02
2. *Borrador inconcluso de algunas historias de agua*, Ruby Colmenares, 3-09-02
3. Creación de la ludoteca en la escuela los soches, Daisy Tapias, Ruby Colmenares, 1995.
4. “El agua asunto vital para todos como eje articulador del currículo en el Centro Educativo Distrital Los Soches”. Proyecto del agua, presentado al IDEP, Colmenares et.al., marzo 2000.
5. *El páramo*, Daisy Tapias, 3-09-02
6. *Guión Video Los Soches*, Colectivo Docentes CED Los Soches, 21-05-02
7. *Imaginarios de tercero*, Yesenia 4-09-02
8. Informe Proyecto “El Agua asunto vital para todos”, Colectivo Docentes CED Los Soches, I semestre de 2002.
9. *Preguntas 4º grado*, Fabiola Martínez, 3-09-02
10. “Producto de actividades realizadas con los alumnos durante la primera unidad. Profesora Nubia Castillo docente CED los soches 2º grado proyecto sobre el agua”. 2002
11. “Producto de la primera unidad, Profesora Daisy Tapias docente CED los soches grado preescolar proyecto PIC”. 2002
12. *Proyecto de Aula Grado 1º*, Nubia Castillo, 2002
13. *Proyecto Gloria Linares*, Grado 10, 20-08-02
14. *Sobre Asuntos de Reflexión*, Colectivo Docentes CED Los Soches, diciembre 2001.
15. *Texto*, Nubia Castillo 20-08-01
16. *Textos de los niños*, Nubia Castillo 16-09-02
17. Último Informe de Avance Proyecto Agua, Colectivo Docentes CED Los Soches, diciembre de 2001.

c. Actas y relatorías de las reuniones de acompañamiento sostenidas entre el colectivo docente y los profesores y auxiliares del Programa RED, UN, para el Proyecto Interdisciplinariedad y Currículo.

Estas actas y relatorías fueron en su mayoría elaboradas por la autora, quien estaba presente en las reuniones.

1. Acta reunión de acompañamiento 31-08-01
2. Acta reunión de acompañamiento 31-08-01
3. Acta reunión de acompañamiento 13-09-01
4. Acta reunión de acompañamiento 25-10-01
5. Acta reunión de acompañamiento 8-11-01
6. Acta reunión de acompañamiento 22-11-01
7. Acta reunión de acompañamiento 15-01-02
8. Acta reunión de acompañamiento 12-02-02
9. Acta reunión de acompañamiento 12-02-02
10. Acta reunión de acompañamiento 5-03-02
11. Acta reunión de acompañamiento 30-04-02
12. Acta reunión de acompañamiento 5-05-02
13. Acta reunión de acompañamiento 7-05-02
14. Acta reunión de acompañamiento 28-05-02

Fuentes Orales

a. Entrevistas y registros en audio⁴³

1. Belisario Villalba. 8-06-02. Parcela de su finca, sector Rincón Grande.
2. Daisy Tapias. 8-06-02. Sala de profesores, CED Los Soches.

⁴³ El trabajo etnográfico de entrevista con las profesoras se realizó bajo un acuerdo de confidencialidad, razón por la cual se identificaron con un seudónimo.

3. Don Benedicto Cristancho, su casa en Bogotá, 2000. Entrevista realizada por el colectivo docente Los Soches.
4. Don Próspero Martínez. 7-06-02 Casa de Don Próspero, Sector Rincón Grande, vereda Los Soches.
5. Emilio Contreras. 10-10-02. Casa de Don Emilio (Entrevista realizada con la Profesora Ruby)
6. Ericinda, Flor y Patricia, habitantes vereda Los Soches. Cocina de la casa de Flor 9-10-02.
7. Jorge (Niño de la escuela, grado 5°, habitante de uno de los barrios contiguos). 15-10-02. Aula de 5° grado, CED Los Soches.
8. Marcia Soto. 7-02-02. Salón CED Los Soches
9. Maria Elena Cristancho. 6-06-02. Aula CED Los Soches
10. Niños y niñas del CED Los Soches. 7-06-02 Corredor CED Los Soches.
11. Reunión padres y madres de Familia. 25-08-02 Aula Múltiple, CED Los Soches.
12. Ruby Colmenares. 16-10-01. Oficinas Programa RED, Universidad Nacional.
13. Wilmer Fernando Daza. 11-10-02. Aula CED Los Soches

b. Extractos del diario de campo

1. 21 de septiembre de 2001
2. 11 de noviembre de 2001
3. 8 de febrero de 2002
4. 19 de marzo de 2002
5. 6 de junio de 2002
6. 11 de octubre de 2002

Registro visual

a. Fotografías: Se hizo una recolección de fotografías tomadas por diferentes actores y en diferentes momentos, lo que implica diversidad de ángulos y de miradas. Se presentaron las más descriptivas.

Archivo personal Flor Nohelia Ahumada

- Imagen 3, Flor Nohelia. s.f.
- Imagen 4 Pedro Quintero con su hijo menor, Joaquín, en su grado de bachiller en un colegio de Usme. s.f.
- Imagen 5 Los tres hijos de Flor y Pedro: (de izq. a der.) Mary, Joaquín y William en Bogotá s.f.
- Imagen 6 Hijo de Flor en el cultivo de alverja de su parcela. s.f.
- Imagen 8 Primeras Comuniones en el patio de la escuela. s.f.

Archivo personal Profesora acompañante U.N. Martha Orozco (2001-2002)

- Imagen 9 La vereda, vista hacia el occidente
- Imagen 23 Camino anexo a la escuela, con vista al oriente
- Imagen 16. Aula de clase donde se observan vasos y cepillos de dientes. CED Los Soches
- Imagen 18 Cooperativa escolar. Niños de 5°. Grado vendiendo dulces en la hora de descanso. 2000
- Imagen 19. Niños y niñas en clase
- Imagen 20. Salida pedagógica al cerro del Gavilán, 2002
- Imagen 21, Salida pedagógica a la quebrada Yomasa 2002
- Imagen 22. Niños haciendo fila en el patio de recreo para comunicarles un mensaje.
- Imagen 17. Niños y niñas de la escuela en el Carnaval Solorienta, Localidad de San Cristóbal.

Fotografías tomadas por la autora (2001)

- Imagen 10 La escuela vista desde el patio de recreo, 2002
- Imagen 11 Vista de los baños, 2002

- Imagen 12 Ludoteca y Biblioteca, 2002
- Imagen 13 Oficina de Dirección, 2002
- Imagen 14 Sala de Profesores, tomando sopa con el equipo UN 2002
- Imagen 15. Los pupitres aula CED Los Soches, 2002

b. Video: video Carnaval Solorienta, realizado por la autora, sin editar. 31 de agosto 2001.