

Tesis:

**EL CONOCIMIENTO LOCAL Y EL CONTEXTO ESCOLAR:
*LA COTIDIANIDAD DE LOS HABITANTES RURALES DE LA VEREDA
DE PLACITAS, FOSCA (CUNDINAMARCA)***

PRESENTADO POR:
MAGDA JULIANA MURCIA QUEVEDO
CÓDIGO: 472640

PRESENTADO A:
CARLOS MIÑANA BLASCO
PROFESOR DE ANTROPOLOGIA

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
BOGOTÁ

MARZO 2005

Publicado por primera vez en
Colantropos. Colombia en la Antropología
www.humanas.unal.edu.co/colantropos

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	3
I EL CONOCIMIENTO SOCIAL, LOS CONTEXTOS SITUADOS Y LA REFLEXIVIDAD	8
1 DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	8
1.1 <i>Los habitantes rurales</i>	8
1.2 <i>La escuela: Conocer – Poder</i>	12
2 EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y SU DISTRIBUCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS	16
2.1 <i>El conocimiento en la interacción</i>	16
2.2 <i>Conocimiento versus saber</i>	20
2.3 <i>Lo local en lo institucional</i>	22
3 ETNOGRAFÍA Y REFLEXIVIDAD	24
3.1 <i>Preparando el camino</i>	24
3.2 <i>En el camino y en el transcurso del campo</i>	25
3.3 <i>El orden y el desorden de un espacio diferente</i>	29
3.4 <i>Del papel escrito a la pantalla en Blanco</i>	30
II LA ETNOGRAFÍA DE LOS CONOCIMIENTOS LOCALES	32
4 EL QUESO CAMPESINO	33
4.1 <i>Un día común y corriente en la vida de Luz Marina</i>	34
4.1.1 <i>En las prácticas locales: El ordeño</i>	34
4.1.2 <i>En la intimidad de la cocina</i>	37
4.2 <i>La participación de los niños y la adquisición de los conocimientos</i>	38
4.2.1 <i>La descripción y la interacción de los escolares</i>	39
4.3 <i>La fabricación del queso</i>	42
4.3.1 <i>Realizar las actividades locales o ir al bachillerato</i>	43
4.4 <i>Producción y reproducir el queso: la local en la escolar</i>	45
5 EL PAN HECHO EN CASA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS MEDIO AMBIENTALES	46
5.1 <i>Molido o rallado: El proceso de las harinas</i>	47
5.2 <i>Luego de la masa: La participación de Camila</i>	49
5.3 <i>Del horno de leña al horno de gas: Hacia los “recursos Naturales”</i>	51
5.4 <i>Los niños, el pan y los “recursos Naturales”</i>	53
5.5 <i>El aprendizaje de “los recursos naturales” en la escuela</i>	54
5.6 <i>El pan casero y las políticas medio ambientales</i>	56
6 LA AGRICULTURA: EL TRABAJO DE LA REGIÓN	58
6.1 <i>La siembra y la cosecha de la papa</i>	59
6.2 <i>Los niños participan como sujetos activos</i>	62
6.2.1 <i>Descripción y apropiación de los conocimientos por los escolares</i>	66
6.3 <i>La agricultura y la Institución educativa</i>	68
6.4 <i>Migrar o ser agricultor</i>	72
6.4.1 <i>La tercera opción: ser conductor o transportador</i>	74

6.5	<i>LA AGRICULTURA COMO OFICIO VERSUS EL TITULO DE BACHILLER</i>	76
7	EL CREER Y EL CONOCER: LA UBICACIÓN DE LAS NARRACIONES	77
7.1	<i>San Antonio y Pueblo Viejo</i>	79
7.1.1	<i>San Antonio concede milagros</i>	80
7.2	<i>Los tesoros escondidos de Placitas</i>	81
7.3	<i>Las narraciones locales: su aprendizaje y apropiación</i>	82
7.4	<i>De lo oral a lo escrito: La historia de San Antonio</i>	85
7.5	<i>La escuela transforma las narraciones y legitima algunas creencias</i>	86
7.6	<i>La verdad y la mentira de las creencias</i>	88
III	EL FIN DE UN COMIENZO	90
8	HACIA UNA ANTROPOLOGIA DE LAS ZONAS RURALES DEL PAÍS	90
8.1	<i>Las dinámicas de los conocimientos locales frente a la cotidianidad de los habitantes rurales</i>	90
8.1.1	<i>El aprendizaje de los conocimientos locales</i>	91
8.1.2	<i>Los sistemas endógenos y exógenos de la comunidad de Placitas</i>	93
8.2	<i>Los conocimientos locales en el contexto escolar</i>	95
8.2.1	<i>Un suceso real: La migración de Hombres y Mujeres de la vereda</i>	96
8.3	<i>Hacia una antropología de las zonas rurales del país</i>	97
	Imagen 1: Doña Mercedes ordeñando	34
	Imagen 2: Lo que mi papá me enseñó y que me gusta	40
	Imagen 3: Ordeñar con mi familia	40
	Imagen 4: El hacer el queso con mi abuelita	40
	Imagen 5: La tesa	49
	Imagen 6: El horno de adobe	51
	Imagen 7: Tucano de Tierra Fría	54
	Imagen 8: Los niños después de la escuela	64
	Imagen 9: La papa se siembra así	67
	Imagen 10: No me gusta trabajar	68
	Imagen 11: Cuaderno	69
	Imagen 12: Imagen a la entrada del IED Desarrollo Rural	71
	Imagen 13: El camión de Tarcicio Garay	74
	Imagen 14: No me gusta el trabajo	75
	Imagen 15: El carro de mi papá	75
	Imagen 16: La gruta de San Antonio	79
	Imagen 17: La virgen al lado de San Antonio	84
	Imagen 18: Las narraciones	87
	ANEXO 1: ALGUNAS PERSONAS DE PLACITAS	99
	ANEXO 2: MAPAS	104
	ANEXO 3: CROQUIS DE LAS SEDES DE LA ESCUELA DE PLACITAS	106
	ANEXO 4: GLOSARIO	107

Imagen 1: Doña Mercedes ordeñando.....	34
Imagen 2: Lo que mi papá me enseñó y que me gusta.....	40
Imagen 3: Ordeñar con mi familia.....	40
Imagen 4: El hacer el queso con mi abuelita.....	40
Imagen 5: La tesa.....	49
Imagen 6: El horno de adobe.....	51
Imagen 7: Tucano de Tierra Fría.....	54
Imagen 8: Los niños después de la escuela.....	64
Imagen 9: La papa se siembra así.....	67
Imagen 10: No me gusta trabajar.....	68
Imagen 11: Cuaderno.....	69
Imagen 12: Imagen a la entrada del IED Desarrollo Rural.....	71
Imagen 13: El camión de Tarcicio Garay.....	74
Imagen 14: No me gusta el trabajo.....	75
Imagen 15: El carro de mi papá.....	75
Imagen 16: La gruta de San Antonio.....	79
Imagen 17: La virgen al lado de San Antonio.....	84
Imagen 18: Las narraciones.....	87
ANEXO 1: ALGUNAS PERSONAS DE PLACITAS.....	99
ANEXO 2: MAPAS.....	104
ANEXO 3: CROQUIS DE LAS SEDES DE LA ESCUELA DE PLACITAS.....	106
ANEXO 4: GLOSARIO.....	107
BIBLIOGRAFÍA.....	108

INTRODUCCIÓN

Toda mi vida estuve en contacto con el campo y con los habitantes rurales. Soy nieta, sobrina y prima de estas personas, aunque crecí y vivo en la ciudad de Bogotá. Durante años, la finca de mi abuela era un lugar de vacaciones, mis papás me llevaban allá de visita, mientras mis familiares paternos trabajaban la tierra. La búsqueda de una reivindicación frente a estas personas me impulsó a tratar de entender los conocimientos y las dinámicas cotidianas de las personas que viven en zonas rurales.

Al estudiar antropología, inclusive antes, escuchaba la demanda y lucha por la identidad campesina, pero veía y vivía cómo varias personas que migraron del campo rural a la ciudad negaban su vínculo con los oficios de la tierra, ellos se hacían más ciudadanos, desarraigándose de una herencia familiar y de sus conocimientos, e introduciéndose cada vez más al sistema urbano. A su vez, observaba como a los campesinos se les discriminaba como personas de pocos conocimientos y de poca escuela, personas que necesitaban ser educadas y que su pobreza también era causada por las pocas oportunidades “modernas” que tenían estas poblaciones, igualmente se negaba una herencia y tradición propias del lugar que habitaban.

Junto con lo anterior, esta monografía surge también del interés de entender los conocimientos locales de un lugar rural concreto y la manera cómo se adquieren en el medio social. Además, observar la necesidad de comprender cómo estos (conocimientos) se relacionan y posicionan frente a la escuela, institución formal donde se enseñan los conocimientos generales y de “vanguardia” de la sociedad mayor.

Para buscar respuestas y comprender las dinámicas sociales de un grupo determinado, mi monografía se sitúa en el municipio de Fosca, más concretamente en la vereda de Placitas y el tiempo se ubica en las dinámicas de sus habitantes rurales, desde la primera mitad del siglo XX, visto sobre todo en los relatos de los adultos mayores, hasta los acontecimientos actuales (2004) dados por la observación y conservaciones con diferentes personas de la vereda y del municipio.

Así llegue a plantearme el objetivo general de este trabajo: identificar la relación que tiene el aprendizaje y los conocimientos locales con la escuela y la educación formal en los habitantes rurales de Fosca, en la vereda de Placitas, a partir de su introducción o exclusión. Para lograr este fin busque desarrollar tres objetivos específicos: El primero, caracterizar los conocimientos locales, sus dinámicas de aprendizaje y de adquisición por los habitantes rurales en su cotidianidad. El segundo, identificar cuáles de estos son conocidos por los escolares de Placitas y cuáles son apropiados o rechazados por ellos. Y el tercero, establecer la relación que tiene la escuela con estos conocimientos locales; identificando aquellos que son introducidos y transformados, y aquellos que son aislados y excluidos en su cotidianidad.

La estructura del texto

Esta tesis está organizada en tres partes: en la primera muestro la teoría y metodología desarrolladas a lo largo del trabajo, la segunda es la información y el análisis concreto de la vereda de Placitas en su constructo social y la tercera expreso las conclusiones que me brindó realizar este trabajo en particular.

La teoría es una herramienta que nos ayuda a responder las preguntas que nos cuestionamos en la disciplina. Como antropólogos observamos las problemáticas de las sociedades del pasado y del presente para tratar de entender las dinámicas que mueven a las personas en los entornos que los rodean y la manera cómo estas se relacionan con el exterior. Al preguntarme sobre el conocimiento local y cómo se relaciona con la escuela en un lugar concreto, como lo es Fosca y más específicamente Placitas, encuentro parámetros teóricos que me ayudan a resolver y construir parcialmente la respuesta.

En el primer capítulo, de la primera parte, establezco dos contextos que me introducen en las dinámicas de la vereda de Placitas: El contexto rural presentado principalmente por autores como Fajardo (1981 y 1998) y Forero (1990), junto con otros teóricos del campo rural colombianos. Establezco la construcción histórica de las zonas rurales de la formación campesina desde el siglo XIX, hasta los cambios dados por las reformas agrarias. Y el contexto escolar expuesto por diversos autores como Trilla (1995), Marshall (1994), Perfetti (2003), entre otros (sin profundizar en alguno en especial) que muestran

particularidades de la institución educativa, también se presenta la historia de la escuela en Placitas, desde su aparición en la primera mitad del siglo XX hasta sus dinámicas actuales (2004).

En el segundo capítulo de la primera parte, aparece la teoría del conocimiento socialmente distribuido presentada principalmente por Lozares (2000) y la corriente de la cognición distribuida expuesta por autores como Gardner (2000), Moll (2000), entre otros, que intentan dar una respuesta teórica desde las ciencias sociales a la producción y circulación del conocimiento en los grupos sociales. Junto con lo anterior, establezco cómo las actividades, donde se distribuye el conocimiento, están situadas en contextos determinados que, de igual manera, son influenciadas por los factores externos, presentando así los conocimientos locales y los sistemas de conocimientos de los antropólogos Escobar (2003) y Bath (2000). También la propuesta de Haan (2001), la cual expone que cada contexto local tiene su propio sistema de aprendizaje, para finalmente conceptualizar el conocimiento local desde Foucault (1982 y 1990) y Escobar (2003).

La primera parte se cierra con la metodología que lleve a cabo durante el transcurso de la realización de la monografía. Allí centro las diferentes etapas de la realización del trabajo como: la preparación, el trabajo de campo, la organización y análisis de datos, y la escritura del texto. En este capítulo ubico mi subjetividad y la reflexividad que estructura la información obtenida y analizada en el trabajo, basándome un poco en lo que Guber (2001) denomina las tres reflexividades del investigador, al observar el trabajo de campo como una relación dialéctica entre la subjetividad y objetividad.

En la segunda parte de la monografía muestro la etnografía de los conocimientos locales. Allí describo y analizo cuatro actividades, estas son: la producción del queso, hacer pan, la agricultura, y las creencias y narraciones de la comunidad. En cada actividad evidencio la forma como es llevada a cabo, la manera de introducir a los niños en su aprendizaje, además de cómo los niños y jóvenes describen, representan y se apropian de estas, y finalmente, las relaciono con las dinámicas de la escuela y de la institución educativa del municipio. Hay que recalcar que el caracterizar cada conocimiento me permitió evidenciar

cómo estos se relacionan con otros factores internos y externos que los transforman y que influencia la manera de pensar de los habitantes rurales de Placitas.

Aquí hablan los protagonistas de la tesis que son los habitantes rurales de este lugar. Aparece el relato de Luz Marina Barbosa en su cotidianidad, de la Familia Carrillo Rey en las actividades que realiza en el núcleo familiar, de Ebelio Garay y Santos Garay en relación con los cambios dados en la vereda en el transcurso del tiempo, y de otras tantas personas de la vereda y del municipio que expresan su cotidianidad a través de un orden que yo establecí a lo largo de la escritura del texto.

Finalmente, en la tercera parte del trabajo presento las conclusiones y los resultados que surgieron de la realización del trabajo. Presentó un capítulo dividido en tres partes, la primera muestro cómo el conocimiento local permite ver las relaciones y redes sociales de una comunidad, además de las transformaciones dadas por su relación con diferentes dinámicas que vienen del exterior. En la segunda centro la relación de lo local con la escuela y planteo cómo pueden entrar los conocimientos locales a la escuela y como se excluyen por la educación formal, establezco una diferencia entre la primaria rural y el bachillerato, para así enunciar su relación, el choque y la negación de un contexto al otro son causas de migración de los jóvenes de la vereda y seguramente del municipio. Y en la tercera busco enunciar una propuesta como posible continuidad del trabajo realizado aquí, enfocando la problemática de cómo la antropología ayuda a evidenciar y volver explícita la cotidianidad de los habitantes rurales y señalar las interacciones y las mediaciones entre la local y lo global, dadas en la relación de la comunidad con la institución educativa.

I EL CONOCIMIENTO SOCIAL, LOS CONTEXTOS SITUADOS Y LA REFLEXIVIDAD

Los conocimientos de los grupos sociales hacen parte de las dinámicas de la vida de las personas. Una idea central es pensar cómo los individuos de estos grupos aprenden y cómo intervienen varios contextos que particularizan la vida de los sujetos que se localizan en un lugar.

El conocimiento se sitúa en un lugar y en tiempo, donde las personas son introducidas a un grupo social al aprender a relacionarse con su entorno, bajo características dadas por su medio y los acontecimientos sociales, biológicos e históricos que los particularizan.

A continuación presento tres capítulos: en el primero aparece los dos contextos protagónicos en el trabajo: lo local rural y lo escolar. El segundo expongo el conocimiento socialmente distribuido, las dinámicas de las actividades y de los conocimientos en una comunidad particular, caracterizando de una forma general el conocimiento y las relaciones sociales de un grupo social. Y el tercero se encuentra la metodología realizada a lo largo del trabajo.

1 DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

“Qué conocimiento es mas valioso, en qué dirección debería ir el deseo y qué significa saber algo” Roger Simón

Para mostrar los conocimientos propios de un lugar y su introducción en el ámbito escolar es necesario establecer dos contextos, describirlos y caracterizarlos, mostrar sus formas de aprendizaje y su construcción histórica y geográfica. El primer contexto es lo local visto como rural, y otro la escuela como un contexto institucional.

1.1 Los habitantes rurales

Los habitantes de la vereda de Placitas tienen diferentes actividades cotidianas situadas en un contexto y asociadas a un tipo de conocimiento, este es apropiado y transformado por

ellos mismos en dinámicas de interacción con su entorno, sus artefactos, su medio y con sus influencias externas e internas. Las estructuras económicas, sociales, biológicas y culturales que localizan geográfica e históricamente este lugar han propiciado la distribución de los conocimientos dentro de una comunidad. A las personas que viven en Placitas los nombraré como “habitantes rurales”, basándome en la definición de Absalón Machado de “sociedades rurales” (Machado, 1998: 190), las cuales “conforman un contexto de forma de vida rural en la que la actividad agropecuaria tiene peso dominante”.

Placitas es una vereda del municipio de Fosca al sur oriente de Departamento de Cundinamarca sobre la cordillera oriental. Esta se encuentra situada en el antiguo “pueblo viejo”, lugar en donde se encontraba asentada una comunidad indígena y donde fue fundado el pueblo de Fosca (según sus pobladores) por Nicolás de Federman en 1536 y después fue trasladado al lugar donde se encuentra actualmente, con la extinción (se acabó el resguardo) del pueblo indígena en 1779¹. Placitas queda sobre la carretera que une a los municipios de Fosca con Gutiérrez y esto ha permitido que su población tenga más facilidad para moverse fuera de su vereda y que ésta tenga posibilidad de que ingresen diversidad de productos. Además tiene una gran importancia para la gente de la región, ya que es poseedora de la leyenda de la aparición de San Antonio y de su lugar de peregrinación (Anexo 2, Mapa 1: Vereda de Placitas).

Fosca significa: “Tierra enmarañada, lugar donde hay agua, fortaleza de la zorra”²; tiene una extensión de 12.602 hectáreas³, por la cual se elevan tres pisos térmicos, desde el templado en la vereda de Sáname, pasando por el frío de Placitas, hasta el páramo de la vereda de California. La geografía del municipio es bastante estrellada y empinada con grandes montañas de la cordillera que se unen con los llanos orientales, y el río Sáname lo atraviesa todo y muchas quebradas lo alimentan. En el sector rural, las tierras se dividen

¹ www.cundinamarca.gov.co

² Significado dado por el profesor Mario Pulido del IED Desarrollo Rural del municipio de Fosca.

³ www.foscacund.com

principalmente en minifundios y muchos habitantes rurales migran a las ciudades de Bogotá y Villavicencio, y a la sabana de Bogotá⁴ (Anexo 2, Mapa 2: Municipio de Fosca).

Los habitantes rurales de Placitas se relacionan con una de “las regiones cognitivas de Colombia” (Hederich, 1995); compartiendo las características con la región de la zona andina, específicamente de Cundí-Boyacá, con la que comparte el sistema social, cultural, simbólico, económico, político y la manera como se relacionan con su entorno, aunque tiene una gran influencia de los llanos orientales. Situándonos en el contexto del oriente de Cundinamarca, Bernal (1990) nos muestra cómo en esta zona se estableció un sistema de aparcería como herencia de las grandes haciendas que allí existían. Los propietarios para evitar la “extinción de dominio” utilizaron la aparcería a partir de tratos de explotación de la tierra. Además, la familia juega un papel central en la conformación y estructura de la vida y de la producción agropecuaria (Forero, 1990) en donde la tierra se ha traspasado a los hijos y ha subdividido el territorio y la configuración familiar establece mano de obra de la región (Anexo, Mapa 3: Oriente de Cundinamarca Y Mapa 4: Departamento de Cundinamarca).

En un recuadro más general, Darío Fajardo muestra la formación histórica de los habitantes rurales en Colombia, entre ellos los de Cundinamarca, a finales del siglo XIX. Según Fajardo se produjo “la liquidación de los resguardos indígenas y el contrapeso de gran parte de su tierra a las grandes propiedades y el articulamiento de la población indígena a estas nuevas unidades de producción” (Fajardo, 1981: 47), se vendieron y se privatizaron las tierras de los resguardos. En este proceso se formaron las grandes haciendas a las que se “ligaron” los indígenas sin tierras, los mestizos, los españoles pobres y los libres como arrendatarios, aparceros y jornaleros. Además se intensificó el proceso de mestizaje como misión clerical y estatal que hasta hace pocos años transformaron y moldearon las sociedades rurales del país.

⁴Áreas de 1 a 3 hectáreas (1.172 predios) pertenecen a 1.561 propietarios, mientras que 200 a 500 hectáreas son 2 predios de solo 3 propietarios; los menores de una hectárea (1.221 predios) corresponden a 1.534 propietarios, por lo tanto, predomina el minifundio y propietarios totales de tierras a 3.213 personas (la mitad de la población total de este municipio (Ágape, 2000))

Las influencias actuales, de las dinámicas que se viven en las zonas rurales, son la presión de la demanda urbana, la integración vial y la oferta tecnológica de la revolución verde (Forero, 1999). En zonas como Placitas, las transformaciones de la producción agropecuaria y la posesión de la tierra han sido influenciadas, no sólo por una administración local, si no también por los mandatos nacionales y las corrientes internacionales. En el siglo XX predominaron las reformas agrarias enfocando la producción agrícola hacia manejos más comerciales y a la posesión de tierras baldías, desplazamiento de personas y migración hacia otros sectores como las ciudades, esto originado por los ajustes agropecuarios en el contexto de la globalización, la pobreza y el conflicto armado. Así la mano de obra más productiva como son los jóvenes de las zonas rurales migra (Perfetti, 2003: 170).

Desde la ley 200 de 1936 (Fajardo, 1998), hasta la más actual la ley 160 de 1994 se han encaminado en el uso y explotación agropecuaria hacia la comercialización. Muchos contrastes históricos han marcado en estas reformas agrarias, uno de estos es el que se enmarca desde la primera mitad del siglo XX hasta el “pacto de Chicoral y la ley 6 de 1975” (Fajardo, 1998: 3). Se impulsó la producción intensiva de las tierras colombianas al dar como propiedad los baldíos a las personas que los cultivaran o los usaran para bienes productivos y la expropiación o “extinción de dominio” a las personas que no utilizaran la tierra para tal fin. La última reforma establece que son tres años de abandono de la tierra para que el INCORA (INCODER desde 2003) tome posesión de ésta y la incorpore al programa de repartición y venta de propiedad del Estado. Junto con lo anterior, se implementa la noción de “modernización del campo” o del desarrollo del capital agropecuario, el cual trae la *revolución verde* con la introducción fuerte de los agroquímicos, tecnologías y técnicas de explotación intensiva de la tierra. Como consecuencia, cambia la forma de producción rural hacia nuevos estándares, como la producción masiva de papa en zonas frías como Placitas y se dejan los pluricultivos de muchas regiones por monocultivos y se entra al sistema productivo de comercialización a gran escala.

En contraste con lo dicho anteriormente, desde la década de los noventa, la Constitución de 1991 y los cambios mundiales sobre la preocupación de la protección del medio ambiente,

las nociones de producción y uso del suelo cambian y se habla entonces, de la protección de los recursos naturales y de la agricultura ecológica. Se transforma nuevamente el estigma de los habitantes rurales al implantarles y prohibirles nuevas cosas. Se busca una producción sostenible y la vuelta a viejos sistemas de explotación, se pretende cambiar el uso de los agroquímicos y se prohíben la caza de diferentes especies y la tala de árboles en zonas de reserva.

Pero hasta aquí se ha dejado de lado al habitante rural, sus costumbres y conocimientos frente a su entorno inmediato y ambiental, bajo estigmas sociales e históricos que han configurado la imagen que se tiene de ellos. Fajardo me permite pensar a estos habitantes de otra manera, la cual expresa las nociones de su saber, de sus estructuras y construcciones de sociedad:

“En la medida en que una sociedad conoce su espacio y sus recursos y los valora de acuerdo con sus necesidades de corto, mediano y largo plazo, establece una organización para el uso y destino de cada uno de los componentes de su territorio. Esta organización del espacio traduce, no solamente los conocimientos disponibles, sino también y de manera determinante, las relaciones de poder que estructuran a esa sociedad” (Fajardo, 1998: 5)

1.2 La escuela: Conocer – Poder

En la vereda de Placitas hay una escuela donde van los niños de la región a estudiar su básica primaria. La escuela está localizada en un espacio concreto que representa y establece las características de la institución educativa de Colombia y las corrientes del aprendizaje en occidente. Los conocimientos se sitúan de forma diferente en este contexto porque vienen de afuera, de otros lugares que no se localizan en ese espacio en particular o que lo generaliza en significados comunes. El ideal de la educación formal se basa en la *vanguardia* del mundo moderno, asociado a la vida de un sentir urbano, acortando las distancias y homogeneizando los conocimientos (Berman, 1991).

La escuela históricamente ha demarcado el saber universal y los conceptos que todas las personas deben conocer para no ser *analfabetas*. Delimitando unos conocimientos básicos como es el saber leer, escribir, sumar, restar, dividir y multiplicar. También ha sido

reproductora de los sistemas establecidos y conservadores de los grupos hegemónicos y es la entidad que los implanta en el grupo social en el que se hace presente, ésta introduce a los sujetos en un “microcosmos de un sistema normativo que los disciplina y que con un conjunto de estímulos los educan según unos objetivos determinados” (Trilla, 1995: 218). Además, al ser una entidad formal, tiene un ciclo ritual en el que se establece la adquisición de los conocimientos en evaluación y posterior entrega de títulos de papel que certifican que las personas saben (Bourdieu, 1998).

Como institución: “manifiesta las estructuras de autoridad y actúa sobre las actividades locales o las acciones situadas, a partir de las normas colectivas que orienta a las personas ha realizar tareas específicas” (Lozares, 2000: 11), maneja discursos y prácticas que recrean y legitiman los conocimientos *juzgados como verdaderos*. La escuela es observada como institución porque esta integrada por un grupo de personas, se ubicada en un lugar que legitima su presencia, reproduce la normatividad de la sociedad mayor y cumple la función de transmitir los conocimientos formales y académicos. Esta entra, entonces, en la relación directa “poder – saber” que a través de su discurso formal tiene el poder de determinar quién es “el sujeto que sabe” y poder legitimar los saberes propicios para hacer al individuo más gobernable (Marshall, 1994:160).

El espacio y el tiempo de la escuela se pueden ubicar en un ámbito concreto. El lugar se establece un sitio cerrado, se subdivide en salones de clase, un patio de recreo, un restaurante y un parque de juegos. El tiempo se aplica a través de un horario determinado: de lunes a viernes de 8 AM a 1 PM y los niños asisten a la escuela ocho meses del año.

La introducción de la escuela en la vereda de Placitas no es nueva, en la actualidad no se observa cómo ésta transgredió y perturbó las condiciones de vida de los habitantes rurales, por el contrario, forma parte de la cotidianidad de las personas y del diario vivir de esta población. La primera escuela se instauró a principios del siglo XX, en lo que se denomina “Pueblo Viejo” donde asistían los niños de varias vereda. Luego se colocó una escuela de adobe ya en Placitas en un terreno donado por Aristides Barbosa y finalmente se trasladó en donde se encuentra actualmente “donada por la Empresa de licores de Cundinamarca”⁵ en

⁵ Placa conmemorativa colocada en una pared de la escuela

1961, la cual fue creciendo con los años y finalmente en 1994 se construyó el jardín infantil “Mis pequeños geniecitos” en el lugar donde se encontraba la escuela de adobe (Anexo: Croquis de la escuela y del jardín infantil).

Parte de la historia de la escuela en la región es comentada por dos adultos mayores, Ebelio Garay de 90 años de edad (2004):

“En ese tiempo sumercesita, había unos días para los niños y otros días para las niñas y ójala se fuera a manejar mal en la misa, enseguida iban y lo arrodillaban a uno en la puerta de la escuela y castigaban y le pegaban lo pellizcaba la profesora aquí abajito del brazo y le tiraban las orejas”

Y Santos Garay, de 75 años de edad (2004), quien recordaba:

“La escuela era de adobe y tocó cambiarla, allá en donde es el jardín. Le daban palo por las costillas, en ese tiempo era mucho bueno, porque como dicen, las letras con rabia entran y con palo entraban. Eso era como 50 o 40 chinitos bien grandes y daban premios y todo eso. A la gente le gustaba ir todo el santo día, solo tocaba irse a almorzar, lo soltaban a uno a las 11 a.m. y a la 1 ya tocaba estar en la escuela y allá no era a recochar, sino a estudiar la lección de la tarde, y a las cuatro lo soltaban a uno. Ójala que se pusiera a jugar por el camino y le decían “ah! usted se quedó jugando por el camino” lo castigaban y le daban unos guarapolasos y ya, si no convenía llamaban al papá y le daban cuero. Eso era muy bonito, eso era una enseñanza la barraquera. La letra era en una pizarra, aprender los números y las vocales y el abecedario completo, entonces ya le compraba a uno una cartilla y hasta que no supiera escribir bien, no pasaba a escribir en papel. Nos daban de esas materias que eran la religión y la urbanidad, cívica, la historia eso era, juepucha la religión, puro cantar el himno nacional todas las mañanas, bueno: vamos a comenzar la clase, vamos a comenzar con el himno nacional”

En las descripciones puedo establecer que en una primera parte la educación formal fue implantada para una educación moral y cívica, más que una educación académica, donde los profesores tenían el poder del castigo físico para lograr los objetivos de la buena conducta.

A partir del sistema de Escuela Nueva, instaurado en la década de 1980 en el municipio, la escolaridad en la básica primaria creció y se convirtió en una rutina para las personas de la vereda. La Escuela Nueva fue implantada en Colombia en 1967 (Perfetti, 2003:195) en el Departamento del Norte de Santander y su metodología se basaba en una educación personalizada, donde cada estudiante usaría guías para desarrollar e iría a su ritmo de

trabajo, esto porque los niños de zonas rurales muchas veces faltaban o no asistían a la escuela, ya que tenían que ayudar a sus padres. En 1984 se extiende en todo el municipio de Fosca este programa (Betancourt, 1991:56) en convenio con CAFAM que es la entidad de entregar las guías a cada escuela.

El programa se acabó en la educación formal de Fosca, por la reforma académica dada por la ley 115 de 1994 que estableció que en cada establecimiento educativo tenía que realizar un PEI (proyecto educativo institucional), se establecería el currículo y las estrategias pedagógicas por la cual se guiaría la educación de cada centro educativo. El capítulo IV de esta ley especifica que el gobierno y las entidades territoriales “promoverán una educación campesina y rural” enfocada en el aprendizaje técnico agropecuario para mejorar la producción de alimentos del país y la calidad de vida. El PEI de cada institución, guiados por entidades expertas, se ajusta a este fin y a particularidades regionales y locales. El PEI de la escuela de Placitas se imprimió en 1997, aunque en la actualidad se está reformando desde que esta escuela se anexó, junto con otras 15 escuelas, a la secundaria y media IED Desarrollo Rural⁶.

La escuela de Placitas es multigrado, es decir, que un mismo profesor le dicta clase a varios cursos a la vez en un mismo salón, así el profesor Fabio Vargas dicta clase a los grados tercero, cuarto y quinto; el profesor Rogelio Gómez dicta clase a los grados segundo y primero de primaria y la profesora Miriam Parrado dicta clase al jardín infantil. Los cambios mismos de la escuela han modificado su influencia y su función en este sector rural, perteneciente ya a la normalidad y diario vivir de la comunidad y juega un papel importante en la estructura y formación de la población. Ésta interactúa de forma dinámica con los cambios de la región y conserva principios de una educación cívica, de urbanidad y religiosa como introductora a la sociedad mayor.

⁶ A partir de la ley 715 del 2001, la distribución de las sedes educativas del municipio de Fosca quedaron así:
a) IED Desarrollo rural (sede secundaria y media); Placitas, Arayanal, California, Jucual, La hoya, Mesa de Castro, Potreritos, Ramal, Robles, San Antonio, San Manuel, Yerbabuena, Potrero Alto (primarias); Mis pequeños Geniecitos (preescolar).
b) IED María Medina (secundaria y media); Luís María Rojas (Primaria); María Medina (Preescolar)
c) IED Alfonso Pabón Pabón (Secundaria, primaria y preescolar); El herrero, Granadillo, La Palma, Las Huertas, Platanillo, Quinchita, San Isidro (primarias)

2 EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y SU DISTRIBUCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS

“Si queremos saber por qué el conocimiento se produce y se comunica de ciertos modos es preciso estudiar la lógica del sistema de relaciones entre los agentes e instituciones de la producción, circulación y apropiación del saber” (García Canclíni, 1991: 62).

Hay una pregunta ¿Cómo las personas aprenden y conocen las actividades que se realizan en los medios particulares de los grupos sociales y cómo estos se relacionan con la institución educativa que transmite los conocimientos generales que la sociedad mayor implanta en todos los medios local? Para dar una respuesta busqué textos que me ayudaran desde las ciencias sociales y que posibilitaran establecer un concepto de conocimiento propicio para este fin.

2.1 El conocimiento en la interacción

Parto de una premisa: el conocimiento es social y se distribuye en la interacción de los sujetos y artefactos, al incorporarse en las acciones de una actividad que se sitúa en un lugar y en un tiempo determinado (Lozares, 2000) de un grupo social.

En la realización del queso en Placitas observe como las mujeres interactuaban con herramientas necesarias para llevar a cabo esta actividad. Los niños, al estar presentes, participan activamente ayudando a su madre y aprendiendo, así al ir desarrollando las acciones, el conocimiento de hacer quesos se distribuye entre los sujetos allí presentes, mujeres y niños, y los artefactos que permiten la realización de la actividad. El conocimiento se genera, por lo tanto, en las prácticas de cada actividad que hace posible su realización, establece las posiciones de las personas que participan y permite su reproducción.

Hay factores que influyen y permiten la realización de estas actividades situadas, por ende la distribución del conocimiento y entran en interacción en un grupo social delimitado. Factores que se asocian a lo que Bath (2000: 4 - 5) denomina “sistemas de conocimiento”. El primero es el *sistema endógeno* donde se establece la producción y la circulación de los

conocimientos en las personas y en su comunidad inmediata, donde se ubican las reglas sociales, las características de la comunidad, la división del trabajo, el género y la edad de los sujetos que interactúan. Y el segundo el *sistema exógeno* que marca las relaciones de poder con otros sistemas, donde “el ambiente no local de otros sistemas, prácticas y fuerzas se imponen en el mundo local” (Bath, 2000: 5)⁷.

La población que vive en la vereda tiene reglas establecidas que enmarca las relaciones sociales en la comunidad. Por ejemplo en el municipio observe la división de géneros en las actividades, las mujeres se encargan de producir queso y pan, al ser actividades que se realizan en la casa y la agricultura es de los hombres al ser una actividad externa, además se necesita de fuerza física y hace parte del sistema económico función primaria del hombre. En relación con el sistema exógeno, nombrado en el párrafo anterior, observé como hay factores que influyen en la manera como las personas se relacionan con su entorno y que marcan cambios, como son las políticas agrarias, educativas y la introducción de nuevas tecnologías.

En este lugar concreto existen diversos contextos con características y actividades específicas. Según Haan (2000: 210), cada uno de éstos genera formas propias de aprendizaje, donde involucran a los niños en las prácticas y establecen las posibilidades de que ellos adquieran los conocimientos. Las personas atraviesan diferentes contextos en su cotidianidad y en la relación con su medio social. Por ejemplo, los escolares de la vereda realizan las actividades propias que les exige su medio rural y a su vez asisten a la escuela para desarrollar otras actividades. Así los niños interactúan y se posicionan en un rol que les da acceso a las prácticas, al aprendizaje y les permite adquirir los conocimientos de estos dos contextos. En palabras de Fainhole:

“Hay un proceso mediado, interactivo, y situado, rasgos que sostienen a los posteriores aprendizajes que se desarrollen en los mecanismos cognitivos de las funciones del pensamiento de los sujetos; siendo consumidores y productores de información al mismo tiempo /.../ donde los sistemas simbólicos se constituyen en el atributo diferencial intrínseco de cada medio, que a la vez, modulan las representaciones cognitivas, según escenarios y actores con las que se interactúa” (2003: 10).

⁷ Traducción libre

El conocimiento se distribuye por medio del aprendizaje que imparte cada contexto. Un día observaba como Camila Carrillo, estudiante de la escuela, participaba en el proceso de hacer pan con sus padres. Ella observaba y practicaba la forma de realizar esta actividad mientras ayudaba e imitaba a su padre distribuyendo por sus manos y adquiriendo el conocimiento sobre el pan. Camila, igual que su padre y muchas otras personas de la vereda, aprende a manejar los artefactos, adquieren la capacidad y las destrezas para ser hábiles en la realización de las actividades. Así se va dejando un “residuo cognitivo” (Perkins, 2000: 130) en el que el conocimiento trasciende en los sujetos, se representa, recupera y se reproduce en otras situaciones.

Los artefactos son centrales en la realización de las actividades. Como lo dice Lozares (2000) son los que establecen la interacción con los sujetos y transforman la manera de desarrollarlas. Las dinámicas del uso de los artefactos enmarcan las relaciones sociales que allí se establecen: quién los usa, cómo se manejan, qué posición y rol juegan y cómo se definen en cada situación. Artefactos como el azadón necesario para la agricultura, las cantinas de la leche para los quesos, la tesa para amasar el pan y las palabras para narrar historias, sin éstos no se podrían realizar las acciones donde son utilizados. En las dinámicas sociales se introducen nuevos artefactos y tecnologías que transforman la manera como interactúan con los sujetos en cada situación, como es el tractor en el arado de la tierra, a veces desplazando a los mismos sujetos y las posiciones que ellos establecen.

Igual que los artefactos, el espacio y el tiempo de realización son centrales. El primero se puede observar como el lugar que posibilita la realización y el aprendizaje de las actividades, porque es allí donde convergen en interacción los sujetos, los artefactos, el entorno y las fuerzas que influyen a la actividad. Según Bourdieu:

“el espacio social es construido de tal modo que los agentes o grupos son distribuidos en él en función de su posición /.../ siendo la unidad de distinción que permite ser un generador y un unificador del estilo de vida de los sujetos; establece y determina los rasgos distintivos de las categorías sociales de determinados agentes o grupos /.../ por lo tanto, ser generador de prácticas distintivas y a la vez formar esquemas clasificatorios” (Bourdieu; 1998:33).

El espacio social es delimitado y allí se establece un grupo social, dando así las características del *lugar*, localizándolo a partir de “los modelos de cultura y conocimiento

basados en procesos históricos, lingüísticos y sociales que, aunque nunca estén aislados de las historias más amplias, retienen cierta especificidad” (Escobar, 2003: 118). Escobar define el *lugar* como lo local, delimitando un espacio donde se localiza una **comunidad** (sea de forma arbitraria, como la vereda o establecida por los agentes sociales locales) que realiza diferentes actividades en su cotidianidad, tiene un sistema productivo y unas instituciones que lo influyen. De esta forma puedo expresar a los habitantes rurales de Placitas como una comunidad que viven dentro de los límites de una vereda, con conocimientos locales que permiten la reproducción social de las actividades que se realizan en su medio.

El conocimiento también se distribuye en diferentes tiempos. Se puede hablar de un *tiempo de realización* que marca la rutina o la repetición de las actividades, en este tiempo se pueden establecer las circunstancias del medio que se exige para su realización, además se establece la duración, la forma de aprendizaje y la adquisición de los conocimientos. Cada conocimiento local mostrado en el trabajo está determinado por factores que permiten su realización. Por ejemplo, en Placitas se observan actividades que son diarias y que su realización es obligatoria, sin importar las condiciones ambientales o sociales que pueden acontecer en la región, como lo es el ordeño, ya que juegan factores como la salud de las vacas y la calidad de la leche. Pero hay otras prácticas que en su realización se guían por un calendario, como el agrícola que marca las acciones que se ejecutan a lo largo del año y su desarrollo depende de diferentes factores como las condiciones climáticas, siguiendo a la agricultura en la producción papera.

Otro tiempo explícito es la historia general que marca un devenir más amplio y unos acontecimientos más generales. Pasando por una historia local de las experiencias, vivencias y la manera de ordenarse la comunidad, hasta la historia de vida de cada persona. En Placitas hay acontecimientos que marcan transformaciones sociales, en el trabajo muestro relatos de tres generaciones distintas que se posicionan en lo referente a su entorno y en las actividades que se realizan allí, testimonios de los adultos mayores de la región, de los adultos actuales y de los niños quienes aprenden y reproducen los conocimientos de su medio (tanto locales, como escolares). Hay que tener en cuenta, una tercera expresión del tiempo que sitúa las actividades como consecuencia de un pasado, los cambios e

innovaciones que han aparecido y han transformado las nociones mismas del entorno, pasando por una construcción en el presente de las características que se establecen contemporáneamente y finalizando en las expectativas futuras de la vida.

Lo anterior me permite establecer líneas de entendimiento, al observar la forma como las personas aprenden y adquieren los conocimientos en diferentes contextos y circunstancias. La interacción de los artefactos con los sujetos quienes la realizan, el lugar y tiempo de realización y los factores internos (endógenos) y externos (exógenos). Todo esto influye de forma directa o indirecta de las actividades, claro, en una relación dinámica que transforma constantemente la actividad misma.

2.2 Conocimiento versus saber

Al relacionar los contextos antes nombrados (lo local rural y la escuela) aparece una problemática al conceptualizar sus actividades como conocimientos o saberes. Para establecer una diferencia entre lo que es el saber y el conocimiento, tomo a Foucault (1982 y 1990) como referencia. Este autor muestra a los saberes como las prácticas sociales de un contexto determinado que son móviles y se transforman en la interacción con el entorno. De estas prácticas se constituyen los conocimientos en una construcción histórica, donde determinados saberes se legitimaron, se unificaron y formalizaron hasta institucionalizarse y convertirse en conocimiento, al establecerse en un orden clasificadorio, científico y tomándolo como verdad (Foucault, 1990: 307 – 309). Así otros saberes se excluyeron, ya sea porque contradecían o porque le daban movilidad al conocimiento establecido.

Se constituyen dos tipos de saberes: uno en su conformación discursiva constituye el conocimiento. Y otro tipo de saberes que se excluyen, los llamados “saberes sometidos” (Foucault, 1982: 127) que no entran en el discurso de lo formal y que se encuentran relegados en la informalidad de la cotidianidad de las personas, son móviles y se transforman constantemente en las dinámicas de las comunidades locales. Sin embargo, ambos tipos son igualmente complejos y válidos y solo se diferencian en su legitimidad por un discurso formal, por las fuerzas históricas que los convirtieron en conocimientos o en sometidos.

En Placitas, la historia de San Antonio es narrada oralmente, los relatos son móviles y diversos y cuentan mucho más de lo que sus palabras dicen. La variedad permite que la historia sea dinámica y permanezca en la memoria al ser interpretada, representada y apropiada por las personas. En el año 2004 la parroquia de Fosca sacó una novena de San Antonio impresa para la fiesta patronal del 13 de junio, así las narraciones se convierten en un escrito que legitima la verdad de San Antonio de Fosca, se formaliza y generaliza en una sola versión, sin mayor movilidad que la interacción que tienen las personas con el texto. En relación con los dos párrafos anteriores, las narraciones pueden ser vista como los saberes dinámicos de la comunidad y el texto el conocimiento al ser formalizados. Determinados saberes no contradictorios en una sola versión que se legitima ante la población y es mostrada a la sociedad mayor, mientras lo demás relatos quedan sometidos, aislados y escondidos en la oralidad de los habitantes rurales.

Aparece el conocimiento, definido como lo experto, unitario, que trasciende (al ser generalizado) y es libre porque atraviesa varios contextos (Foucault, 1982), al ser parte del discurso formal que lo legitima como verdadero.

Bajo esta dinámica lineal, donde los saberes se perciben como menos estructurados, más locales y subjetivos que los conocimientos, se ha conceptualizado la diferencia de lo que se enseña en la educación formal académica, con otras formas de enseñanza o aprendizajes informales dadas principalmente en lo empírico.

En este trabajo no estableceré esta diferencia, porque como veremos más adelante, todo conocimiento es social y se distribuye en todas las actividades de las diferentes comunidades, conformando y configurando cada contexto. Así se igualan el contexto local y el contexto escolar como reproductores de conocimientos. Se establece entonces, las diferencias en el aprendizaje y en su posición en el discurso formal, al ser contextos diferentes y que se sitúan en espacios sociales distintos.

Distinguiré en el texto dos formas de conocimiento que se describen a continuación:

El *conocimiento local* (Escobar, 2003) generado en las prácticas realizadas por una comunidad en relación con su entorno, con características propias y particulares del lugar

(Escobar, 2003:121). Cada comunidad produce y reproduce sus propias formas de aprendizaje (Haan, 2000: 208) que establece en la interacción con los niños. En el trabajo presento cuatro conocimientos locales, situados en el municipio de Fosca, principalmente en la vereda de Placitas. Estos conocimientos son: la fabricación del queso, del pan, la agricultura y las creencias.

El *conocimiento escolar* se observa como generado por la institución educativa (como ya se ha descrito con anterioridad), basado en el conocimiento experto del discurso formal en las tradiciones escolares y que trasciende a otros contextos y lugares. La escuela se ubica en un espacio físico de la vereda que establece y legitima su presencia, exige un tiempo determinado donde los niños de la vereda tienen que asistir y enseña la información de currículo establecido por la sociedad mayor, muchas veces *saturando* el trabajo de los profesores y no permitiendo otras formas de relación con el entorno.

2.3 Lo local en lo institucional

Hay diferentes contextos en un mismo medio, con formas de aprendizajes y actividades distintas, por donde se distribuye diversos conocimientos. En cada contexto se realizan actividades particulares, donde los sujetos y artefactos interactúan. Allí el conocimiento se adquiere, dependiendo de las influencias que intervienen la localización de la acción y las relaciones establecidas dentro de la actividad (Hatch; Gardner, 2000). En la vereda observé, por ejemplo, como la agricultura es una actividad que necesita de varias personas para ser llevada a cabo, la familia, los niños y los obreros posibilitan su realización. A diferencia de la producción del queso que es más individual y cerrada, por lo general se van las mujeres solas en su casa realizando la actividad, a veces acompañadas de sus hijos, pero en su desarrollo no es necesario introducir más personas. La agricultura tiene una visión macro, dirigido hacia su comercialización a gran escala, el queso tiene una visión micro, dirigido hacia su comercialización en pequeña escala.

Los conocimientos son codificados en un orden de entendimiento y de los significados de una comunidad en particular. Al estar en un orden comprensible, se establece en una coherencia que permite su entendimiento a través de semejanzas y diferencias construidas

socialmente. El conocimiento entra en las dinámicas cotidianas que permite sus “condiciones de posibilidad” (Foucault, 1993: 7). Dentro de este orden se posicionan las relaciones de poder, al establecerse la accesibilidad de las personas y los roles que estas juegan, ya sea como sabedores o aprendices del conocimiento (Marshall; Rollison, 2002:6). Allí se legitiman y se excluyen las condiciones del entorno para reafirmar los conocimientos en el medio social donde se desenvuelven y también relaciona a los diferentes contextos al colocarlos en posiciones dentro de la comunidad. Así es como la escuela tiene el poder de expresar y definir qué es el conocimiento, pero de igual manera lo local es lo que demarca, de forma más silenciosa, la funcionalidad de la escuela establecida dentro de la comunidad.

Al ocupar un mismo espacio geográfico, el contexto de la escuela y el contexto local se relacionan a través de “mediaciones” (Moll, Tapia, Withmore, 2000: 190) dadas en la relación que se establece en los conocimientos de cada uno y en las relaciones de poder entre contextos. En Placitas la escuela no entra en contradicción con las dinámicas local, al contrario ya hace parte de la vida de los habitantes rurales y es observada como una necesidad para los niños de la región. A diferencia del bachillerato que no media con lo local, al contrario, choca y está separado. Los jóvenes de la región al tener un título de bachiller ya no quieren seguir con las ocupaciones de la tierra que realizan los no escolarizados, porque el título les da mayor estatus que enmarca otra clase de ocupaciones distintas, la mayoría de veces que se realizan en otros lugares, principalmente Bogotá, Villavicencio y la Sabana de Bogotá que absorben mano de obra.

Al establecer un conocimiento como local y/o sometido y establecer las características (generales), se puede observar si se introduce o no en el contexto de la escuela, en el sistema por excelencia del aprendizaje formal. Se encuentra que el orden de los conocimientos se mueve y se transforma, dependiendo de las dinámicas dadas por los contextos, por las influencias y posiciones sociales, en donde se establece un nuevo orden dinámico, en la manera de significación del mundo.

3 ETNOGRAFÍA Y REFLEXIVIDAD

“A veces no sé que hacer; mañana no sé que voy hacer, mis acciones están más previstos por las circunstancias del día, por las actividades que realicen las personas de la vereda, pero también como me encuentre yo ese día, del ánimo que tenga y de la preparación que tengo como antropóloga”

Diario de Campo 27 de agosto del 2004

3.1 Preparando el camino

Al realizar mi proyecto, plantearme una problemática y unos objetivos comencé a buscar la forma de llevar a cabo el estudio que daría como producto mi tesis. Cambié el lugar del campo: en vez de llevarlo a cabo en el municipio de Simijaca, lugar de donde es mi familia paterna, lo haría en el municipio de Fosca, lugar que sólo a finales de diciembre del 2003 conocí, por un trabajo que realicé allí con el Programa RED de la Universidad Nacional. Al poder interactuar con el sector educativo, me permitió introducirme, conocerlo y entender las dinámicas del municipio y me abrió muchas puertas para poder llevar a cabo mi campo. En este trabajo visité el municipio periódicamente por tres meses que asumo como parte del campo, porque varia de la información que allí recolecte es pertinente para este texto.

Mientras me encontraba en Fosca establecía el lugar concreto de campo, el tiempo de estadía y las estrategias que usaría para recoger información. En el trabajo del PMCEC (Plan de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de Cundinamarca) conocí a la mayoría de profesores del municipio. Sabía que quería trabajar con una escuela rural y buscaba entonces, a los profesores de las escuelas para pedirles permiso y relacionarme con ellos de tal forma que me pudiera ubicar en alguna vereda.

Así conocí al profesor Fabio Vargas, profesor de la escuela de Placitas. En sus palabras se apreciaba el interés y la experiencia en su oficio y la capacidad de comunicarse con las personas. Lo contacté y aceptó que yo trabajara en su escuela, además me dijo que lo más seguro es que me podía quedar allá (en la vereda), porque la habitación del preescolar se encontraba desocupada y allí me podría instalar. Así comencé a acercarme a Placitas un sitio aún más lejano y recóndito para mí que el mismo pueblo de Fosca.

Ante las dinámicas de la Universidad de sacar la tesis de pregrado en un semestre, sabía que no podría durar mucho tiempo allí, además de la inversión y gasto económico que esto implicaba pensé realizar un mes de campo dentro del semestre de clases. La vereda tenía una ventaja, el transporte intermunicipal pasaba por allí y no tenía que pagar más transporte sino un bus de ida y otro de vuelta, además que su cercanía a Bogotá que me permitía venir a mi casa de vez en cuando, hacer vueltas y descansar en mi propia realidad ciudadana.

3.2 En el camino y en el transcurso del campo

Así el 9 de agosto del 2004, salí de mi casa a las cinco de la mañana, con una maleta al hombro, fui al lugar donde salen los buses para Gutiérrez (intermunicipal que pasaba por la vereda de Placitas) y me dirigí rumbo al sitio que con anterioridad había establecido con Fabio. Al llegar a Cáqueza el bus paró y le comunicaron al conductor que la carretera a Fosca estaba cerrada. Sin saber que hacer, le pregunte a un señor que estaba sentado adelante mío y el me respondió: “¿Va para Placitas? No se preocupe que aunque no pase por Fosca pasa por allá”. Al agradecerle, me senté en mí puesto otra vez y mientras veía caer un torrencial aguacero pensaba:

“al mirar como el invierno azotaba esta región y que seguramente iba a ser más difícil de lo que yo pensaba el estar aquí, desistía un poco en mi cabeza de realizar mi campo acá y volver a pensar en Simijaca, lugar que conocía bien y que aunque lloviera el acceso a este municipio nunca paraba. Pensé en el compromiso con los profesores de Placitas y en mi palabra de trabajar aquí. Ya en camino otra vez veía un paisaje desconocido, con las grandes montañas y precipitadas que se ven en este lugar y cuando me baje frente a la escuelitas de Placitas, pero la historia fue otra...”⁸

Finalmente el bus me dejó al frente de la escuela, al bajarme me encontré con le profesor Fabio quien me presentó a los niños de la escuela, al profesor Rogelio (profesor de primero y segundo de primaria), a doña Rita Guzmán quien les cocinaba a las onces reforzadas a los niños y, finalmente, a Miriam Parrado, profesora del preescolar, quien sería mi anfitriona (sin conocerme) y quien me dejó entrar a su casa sin ningún problema, me instaló en un cuarto con una cama muy cómoda, el sitio extraño me abrió sus puertas. Llegué como una extraña, pero eso no era lo que más me preocupaba, sino que para mí ellos eran los

⁸ Fragmento tomado de mi diario de campo; Agosto 9 del 2004

extraños, no los conocía, no sabía qué personas eran, llegue a un territorio desconocido donde no se sabía como actuar, no conocía la forma como acogen o desaprueban los extraños y los peligros o la seguridad que podría tener allí. Pero mis preocupaciones se fueron, principalmente por la acogida de la profesora Miriam quien fue mi anfitriona, me llevó con ella para todos lados y me contaba historias de la vereda. Conocí a sus suegros, a sus vecinos, a su comadre (Luz Marina) con quien pase mucho tiempo en mi estadía, a su esposo Tarcicio Garay, entre otras personas, fui bienvenida, aceptada y cuidada en este espacio.

Logre así superar el primer miedo, como lo dice Guber (2001: 104), al ser aceptada por las personas de la comunidad con las que pensaba trabajar y el aceptar, a su vez, el espacio que escogí como campo. Pero no siempre fue así, muchas veces tuve que enfrentar situaciones donde interactuar con las personas no era fácil, como cuando conocí a Camilo Carrillo. Un día llegué a su casa con sus hijas después de la escuela y yo, al parecer, no era la invitada más esperada. Me ofrecieron una silla y mientras cruzábamos palabras fui sacando la grabadora y les dije que les quería hacer una pequeña entrevista, esto fue un error: “A mí no me venga a grabar, eso no me gusta, ni fotos me dejen tomar, no, no, no y seguro la guarda por ahí y graba sin que nos demos cuenta”. Un rechazo total sentí allí, sin más el acto de sacar la grabadora interfería en la comunicación que podría tener con este señor. Le saqué las pilas a la grabadora y las dejé sobre la mesa para poder seguir conversando. Ante esto, me sentí probada cuando me dijo “es que ustedes los académicos son como los políticos, vienen nos sacan información y no vuelven más por acá” ante este comentario solo tuve una respuesta “Pero no les hacemos promesas”, la respuesta origino risas y al parecer hizo que me aceptaran y Camilo decidió seguir conversando conmigo. Siempre hubo un intercambio de preguntas que permitía la interacción con la familia, así tuve una tarde agradable en la casa de los Carrillo Rey:

“Solo al abrir parte de mi intimidad a Camilo y a Nelly, pude introducir mis preguntas a la intimidad de ellos y entendí que si yo muevo mis palabras y mis respuestas a un interés creado con ellos, seguramente ellos hacen lo mismo y sus respuestas están

cargadas de sentidos voluntarios e involuntarios frente a mí y la imagen de académica y de profesora que adquirí allí sin querer”⁹

Experimentaba en cada visita, conversación, observación o simplemente el estar allí, lo que Rosana Guber llama las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: “la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con sus perspectivas teóricas, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y epistemocentrismo; y las reflexividades de la población en estudio /.../ que opera en su vida cotidiana y es, definitivamente, el objeto de conocimiento del investigador” (Guber, 2001: 49).

En la segunda semana de campo me familiarice con las personas de la vereda, principalmente porque mi anfitriona Miriam y otras veces el profesor Fabio, me acompañaban a conversar con las personas y me presentaban como una compañera de ellos. Ya para este tiempo en la vereda las personas me decían profesora y aunque yo insistía que no lo era, que era “estudiante de antropología de la universidad Nacional y que estaba haciendo mi monografía”, las personas se sentían más cómodas conmigo llamándome así. Irónicamente yo buscaba que ellos fueran mis profesores que me enseñaran sus conocimientos, sus características y su cotidianidad. Aunque no todos me llamaron así, al introducirme entre semana en la escuela, les dije a los niños que me llamaran por mi nombre, y así fue más fácil para mí conversar, jugar e interactuar con ellos.

Desde el principio quise ser franca y directa con las personas. En el campo me coloqué en la posición que como persona jugaba, esto me permitió conocer personas con las que más establecí contacto, pero también me permitió establecer opiniones y pensamiento propios con diferentes personas que llevaron a discusiones interesantes y conocer más a fondo las formas en que ellos ven el mundo. Aunque claro esta, mi posición trataba de no transgredir aquellas cosas que no me parecían o que no creía, como por ejemplo el no ser una persona muy religiosa, no me impedía escuchar sobre San Antonio y tratar de entender su condición de Santo y las diferentes narrativas que carga su historia:

⁹ Agosto 24 del 2004

“Prefiero jugar a ser yo y con todas las condiciones que esto trae, el ser mujer, universitaria y ciudadina, aunque esto no implica que esconda pensamientos, que sea indiferente con las cosas que pasan allí o cualquier otra cosa que es mejor callar porque puede ser más bien personal y que simplemente es diferente a la forma de ver el mundo por parte de ellos.”¹⁰

Desde el primer día estuve pendiente de recoger información y aunque ya tenía estrategias y en parte establecido qué iba a hacer, la improvisación fue clave aquí, dependía muchas veces de las condiciones que se podrían brindar y la intervención de terceros que me ayudaran a entrar en la comunidad. Aunque por el poco tiempo que estuve en campo, un mes aproximadamente, mi introducción fue muy parcial y solo fue con pocas personas con las que de verdad tuve una interacción personal, con las que adquirí un compromiso no explícito y a quienes más tengo que agradecer. Para las entrevistas, más que guías de preguntas, tuve un esquema de palabras pintado en una hoja anexa en mi diario de campo, la cual sacaba antes de comenzar la entrevista y dependiendo de la ocupación y del conocimiento de las personas les preguntaba. Muchas veces fueron más visitas y conversaciones en donde el sistema de entrevista no funcionaba y dejé la formalidad que estas presentan.

“Hoy 12 de Agosto pintaba ser un día muy malo y pensé por la mañana que sólo esperaba que se acabará rápido; pero no fue tan terrible como yo pensaba (antes como interesante), cuando me levante por la mañana estaba cayendo un aguacero terrible que no me dejaba salir de la casa, los planes del día tuvieron que cambiar y a las 10 de la mañana seguía yo aquí encerrada, ya no quería hacer nada, ni escribir, ni pintar, ni observar, hasta que me pare y me fui donde Luz y finalmente termine recogiendo mucha información el día de hoy”.¹¹

Condiciones como el clima hacía que se transformara el día y esperara a ver qué pasaba. Otras veces hacía visitas sin ser planeadas o comentarios a los cuales no se les había formulado una pregunta. No pensé trabajar con un género en especial, la verdad no era de mi interés hacerlo y al principio lo ignoraba, pero me di cuenta que el ser mujer me permitía introducirme más en el mundo de las mujeres de la vereda y que con los hombres era un poco más difícil, en las últimas dos semanas de trabajo pude interactuar más con ellos y tener más contacto con lo que ellos hacían, pero no dentro de la observación o

¹⁰ Agosto 12 del 2004

¹¹ Septiembre 1 del 2004

acompañamiento sino de forma verbal. Me establecí en dos campos que se asociaban también a la hora del día, por la mañana me encontraba en la escuela y estableciéndome allí dentro de sus dinámicas, por las tardes en cambio me dirigía a la comunidad, al ámbito local, hablaba con la gente, los acompañaba y recorría la vereda.

Terminé el campo el diez de septiembre, pero no porque pensaré que los datos estaban completamente recogidos, sino porque era el tiempo que planeé estar allí, sabía que más tiempo me brindaría más entendimiento, pero, como explica Goetz y Lecompte “la recogida de datos finaliza habitualmente cuando se acaba el tiempo, la energía, los fondos o la paciencia y no porque se agoten la fuente de información” (Goetz, Lecompte, 1988: 172).

3.3 El orden y el desorden de un espacio diferente

Llegué a mi espacio y sabía que ya no iba a viajar más, que ahora tenía que ordenar los datos, establecer un cuerpo en el texto y escribirlo; dentro del diario se encontraba la mayoría de datos que obtuve allá, además de entrevistas grabadas y de fotos tomadas, comenzaba así la transcripción y descripción de la información. Ante mí, aparecía un gran caos; no sabía qué hacer y sólo sabía que realmente el campo había sido diferente a lo que yo había pensado y planeado desde el principio; tenía que buscar más bibliografía para establecer el marco teórico y que me permitiera analizar los datos.

Esta parte me llevo más tiempo de lo que yo pensaba, fue un poco más de tres meses de búsqueda, de intentos de escritura, de clasificar los datos y de relacionarlos de tal forma que tuvieran sentido. La parte teórica ya estaba encaminada, pero necesitaba entender más sobre la cognición distribuida, sobre todo para organizar los datos del campo y ver si funcionaba o no esta teoría. Además de informarme más sobre el campo rural, su formación y su conformación, pero la información es muy limitada y se centra más en la producción económica de las regiones y en la división de la tierra con base en esta economía, en el desplazamiento y los cultivos ilícitos con toda la dinámica que se mueve alrededor de esto. Diferente pasa con la escuela y con la educación formal: hay tanta información que a veces saturaba la búsqueda y la lectura sobre el tema. También base mi

búsqueda en la constitución nacional, en las leyes y en los decretos planteamientos de los temas principales, como la educación y el campo rural, para ver cómo se movían estos en un ámbito más general y qué parámetros de acción se establecían.

Realicé esquemas para fijar cada capítulo: en un principio se dividía en los conocimientos locales, los escolares y su relación con estos conocimientos y lo local en la institucional, pero no me funcionó, porque los ejes temáticos que atravesaban todos los capítulos se interrumpían y los esquemas no lograban ser muy explícitos. Organicé entonces cuatro capítulos, cada uno de ellos expresara un conocimiento. El primero sería el queso campesino, el segundo el pan hecho en casa, el tercero la agricultura: trabajo de la región, y el cuarto el Conocer y creer en San Antonio. Al escribir el marco teórico, establecí otra línea de análisis que atravesaría a su vez los textos; como es el tiempo de realización y las transformaciones visibles en la cotidianidad, el lugar de realización y de su localización.

3.4 Del papel escrito a la pantalla en Blanco

Aunque siempre hay vacíos y se siente que todavía falta mucho que leer y que faltan datos que no recogí en campo, era hora de tener todo en la mano y ponerme a escribir con lo que tenía hasta el momento. Como lo dice García Canclíni “suspender la pretensión de abarcar la totalidad de la sociedad examinada” (García, 1991: 59) y añadiendo a esto, de la totalidad de la bibliografía que se podría leer.

Volví a releer el diario de campo, la información de las entrevistas y los cuadros conceptuales que había hecho con anterioridad. Fui desarrollando los subtemas que tocaría cada capítulo, vi datos que en el momento de escribir en el texto no los había tomado en cuenta, sino que solo los nombraba o que en mi memoria quedaba información que no había escrito y era importante para la realización del texto. Realmente hay una diferenciación en cada etapa del trabajo etnográfico y del antropólogo social como tal, aunque hay un lineamiento desde el proyecto hasta la entrega del texto, por el camino cambian muchas cosas esenciales dependiendo de la necesidad y de la forma, que se va construyendo a lo largo del proceso.

Después de realizar cuadros relacionales, de plantear un estilo y un esquema, era hora de escribir, ante hojas llenas de letras y de datos y una pantalla en blanco que se comienza a ser llenada con las palabras que describen y le dan sentido a la tesis. A mi parecer este es una de los actos más difíciles de realizar, el plantar las ideas y pensamientos en palabras escritas, darles un sentido y una narrativa, el colocar mis palabras junto a las palabras de las personas de la vereda y las palabras y/o ideas de los autores leídos.

Quería darle voz a las personas, quería que sus palabras dijeran las características de sus conocimientos, pero me di cuenta que aunque sean sus palabras las que están allí escritas, están establecidas en un orden que yo les di, que ordené, siendo éstas fragmentadas, separadas y dichas para explicar argumentos dados en el texto.

Las ideas se plantan en la página en blanco, pero muchas veces no salen como se tienen en la cabeza. El trasladar una idea, un pensamiento, una imagen, la memoria a la forma escrita, no siempre permite evidenciarlo todo. El proceso de escritura es largo y nunca se acaba. Se acaba el tiempo, la necesidad de entregar, pero no el texto como tal. Primero me centre en escribir el cuerpo del texto y el marco teórico, ambos relacionados en la forma de escritura y en la manera como iban apareciendo las palabras, después escribí la metodología y la introducción y, finalmente, a partir del conjunto de todo esto, escribí las conclusiones. No sé cuantas versiones hice de cada pedazo del texto en total, cuantas correcciones externas me hicieron y este es el producto final que presento para pasar mi rito de paso, para poderme graduar.

II LA ETNOGRAFÍA DE LOS CONOCIMIENTOS LOCALES

Los conocimientos locales se hacen explícitos en el momento de volverse evidentes. La etnografía hace posible observar, describir y analizar las actividades locales por donde se distribuye el conocimiento en un lugar concreto, como lo es Placitas. Aparece ante mí una comunidad situada en el espacio, en el tiempo y los habitantes rurales realizando actividades que se relacionan con su entorno social, histórico y geográfico que determina su cotidianidad.

En esta segunda parte muestro cuatro conocimientos locales. Cada uno de ellos particulariza la comunidad y permiten caracterizar la sociedad; sus reglas, el trabajo, la división de géneros, el aprendizaje en el contexto local y las transformaciones que se originan por los sistemas exógenos. En esta parte hablan los habitantes rurales, ellos explican su mundo y la forma de desarrollarse en él, sus preocupaciones y la manera como observan las dinámicas de la vida.

A su vez, observé cómo los conocimientos me permite establecer una relación con la escuela y la institución educativa del municipio, para poder así entablar la manera como median estos dos contextos en relación con la legitimidad y exclusión de las actividades como conocimientos.

Los cuatro capítulos que a continuación presento son: El Queso Campesino; El pan hecho en casa y las políticas medio ambientales; la agricultura: El trabajo en la región; y el creer y conocer: La ubicación de las narraciones.

4 EL QUESO CAMPESINO

“¿Qué es ser campesino? Trabajar la tierra, todas las costumbres que adquiere uno, como saber cuidar un animal, saber cepillar la tierra, saber que uno siembra la papa por ejemplo, para que mucha gente se valga de eso, mucha comida, por ejemplo los quesos”

Luz Marina Barbosa

En el medio rural de Placitas se realizan varias actividades que se ligan a la vida y cotidianidad de sus habitantes. Se conforman los conocimientos y la manera de vida basados en las experiencias, acontecimientos y prácticas de la región.

Luz Marina Barbosa es una mujer de aproximadamente treinta años, vive con su esposo y sus hijos Juan David (10 años) y Gina (6 años) quienes son estudiantes de la escuela de Placitas y viven en una casa que fue construida por su padre, en un terreno que él les regalo. Ella esta encargada de los asuntos de sus padres y de realizar las actividades que le conciernen a su núcleo familiar, por ser una persona que conoce y reproduce las prácticas y las costumbres de la región.

El queso campesino es parte de la rutina y costumbre de los pobladores de Placitas. Su fabricación, consumo y venta hace parte de la economía familiar y de la cotidianidad. La fabricación del queso se sitúa en un “contexto profesional” expresado como:

“las prácticas que se desarrollan y se usan por los miembros en una ocupación para configurar los acontecimientos o acciones /.../ se crea los objetos del conocimiento que llegan hacer modelos de destreza, habilidad y astucia” (Lozares, 2000:110)

Los niños participan directamente en la actividad, desempeñan una posición específica que los involucra y así adquirieren experiencia en las prácticas sociales que desenvuelven en su rutina. La escuela hace también parte de la cotidianidad de los niños, se ubica dentro de la vereda y es la institución formal que enmarca las condiciones y conocimientos que se distribuyen en los escolares. La escuela media con su entorno, introduciendo los conocimientos locales para transformarlos al darles una forma académica o para excluirlos, ya sea al ser indiferentes o al darles una noción de erróneos.

4.1 Un día común y corriente en la vida de Luz Marina

Luz es hija de la región, ha vivido toda su vida allí, las actividades que ha aprendido se asocian al acompañamiento familiar y por eso posee una relación muy estrecha con sus padres y hermanos, y una relación menos estrecha, pero muy importante, con su familia extensa (Primos, tíos, sobrinos) en la cual a involucrado e introduce a sus hijos y a su esposo. Pero su familia poco a poco se ha ido dispersando, de sus cuatro hermanos y dos hermanas “uno solo vive aquí en el Ramal (vereda vecina), los otros migraron: dos de ellos a Bogotá, otro en Subachoque, otro en Fusagasuga y otro en Cota, se fueron por la situación económica y porque buscaron oportunidades en otro lado” señalaba Luz, es por eso que al ser la única hija que se quedo y al ya ser adulta, asume la responsabilidad de ser la encargada de sus padres.

Para fabricar queso es necesario tener la materia prima: la leche, en la vereda de Placitas (igual que en muchas partes) se obtiene a través del ordeño. Luz Marina Barbosa es una persona que realiza esta práctica en su rutina diaria, ella estereotipa la cotidianidad y ocupaciones de la mayoría de mujeres del lugar. Su labor principal, como ella misma lo expresa, es ser *ama de casa*, siguiendo la definición que me dio la profesora Miriam Parrado:

“Es la persona que se encarga de la casa y del hogar, realiza los oficios domésticos, cocina para su familia y para los obreros cuando están trabajando con su marido y además ayuda al trabajo del campo, cuidan a los animales y ayudan a mantener económicamente la casa con los quesos”

4.1.1 *En las prácticas locales: El ordeño*



Imagen 1: Doña Mercedes ordeñando

Eran las ocho de la mañana y Luz corría por todos lados, alistando y lavando las tres canecas donde depositaría la leche “para que no le queden impurezas” comentaba. El frío del ambiente y la humedad de la tierra congelaban los huesos, el invierno era muy duro, la tierra permanecía la mayoría del tiempo húmeda y el poco sol que hacía no se sentía en la piel por el intenso viento que soplaba en las altas y empinadas montañas, donde nos encontrábamos. A pesar de esto, Luz vestía ese día una camiseta, una sudadera y unas botas de caucho (prenda esencial en este entorno rural). Otro día cuando llovió desde muy temprano, ella se colocó una ruana encima y un sombrero o “jocho” como lo llaman en la región, y me explicaba “la ruana como es tan gruesita me cubre de la lluvia y el jocho me tapa la cabeza y me permite ver sin tener las manos ocupadas”; estas prendas, además de ser tradicionales en las zonas frías de Cundi-Boyacá, tienen funciones reales en el entorno; al ser eficientes y permitir desarrollar las actividades.

Luz recogió del suelo un lazo enrollado con el que “pontearía” a las vacas, es decir, les amarraría las patas de atrás cuando las va a ordeñar, y cogimos camino hacía el potrero. Al llegar allí observé un gran pastizal delimitado por cables, según su padre este terrero se rota y de vez en cuando se siembra. El ganado se encontraba allí comiendo, según me decía Luz el pasto con lo que ellos se alimentan “es el cocuy o jarretón, en muchas partes siembran el gras, pero igual no hay necesidad porque el pasto es nativo de aquí”. El terreno está delimitado por cables con corriente eléctrica que permitían tener a las vacas sueltas y “no se tiene uno que bajar después a darles agua porque ellas mismas ya pueden hacerlo; les da uno como más libertad” comentaba. Lo anterior se está generalizando en la región, pero igual hay personas que todavía sujetan al ganado a estacas como lo hace la señora Mercedes Pastor, una adulta mayor de la región, que las amarra para delimitar el espacio que van a comer en el potrero. Se cambia los artefactos: de estacas y cuerdas a cables con corriente que realizan la misma función, la renovación del pasto y la sectorización del lugar de comida, aunque la segunda además, permite tener el ganado suelto y que tenga la facilidad de moverse hasta el agua.

Allí comenzaba a desarrollarse la acción, Luz ya sabía que hacer y se comunicó con las vacas, los terneros y el toro con sonidos, movimientos y golpes para que el ganado se mueva a la dirección que ella quiera y coloca la primera vaca en un punto donde la ordeña.

Luego soltó un ternero y este salió corriendo a mamar “así ella suelta la leche”, Luz se arrodilló y colocó una caneca debajo de los pezones de la vaca, le quitó el ternero y comenzó a ordeñar. Así interactuar con los artefactos que allí intervienen, las canecas donde se deposita la leche, los pezones de donde se extrae y las manos de Luz herramienta principal que permite sacarla.

Mientras ordeñaba, Luz me contaba el ciclo del ordeño de cada vaca:

“Cuando ya tienen un año, se les coloca el toro reproductor, aquí hay uno que se usa con todas las vacas y se va rotando (vendiendo) cada tiempo, luego tienen el becerro y se comienza a ordeñar. Casi al año ya con el becerro ya grandecito, se le vuelve a colocar el toro y faltándole cuatro meses se deja de ordeñar hasta que nazca y así a lo largo de la vida de cada vaca”.

Al preguntarle cuánto vivía una vaca me respondió “no se, pero una buena lechera tiene entre 10 a 12 becerritos y después se vende”. El término vender, significa que se vende para convertirla en alimento.

El ordeño y el hacer quesos se realizan todos los días, una vez por la mañana y otra vez por la tarde. Estas prácticas siempre se llevan a cabo aunque las condiciones ambientales y sociales no sean las más pertinentes, en palabras de Luz: “es una actividad de todos los días, no tiene excepción, toca ordeñarlas todos los días porque se enferman”.

Hay factores que influyen en la realización de la actividad, como a veces puede acontecer algo (un viaje por ejemplo) que obliga a romper la rutina y es necesario contratar a una persona para que ordeñe las vacas. Hay otros factores que a una mayor escala les da la posibilidad de que algunas personas puedan realizar la actividad. Como por ejemplo, Rosa Garay, habitante rural de la vereda, tiene un negocio con un vecino, según ella “yo tengo cinco vacas, dos son mías y el resto son de don Julio, yo ordeño las vacas y la leche una semana es para mí y otra semana para él, es el convenio que tenemos”, así ambos se benefician, ella tiene sus vacas en un terreno y a él alguien que le ordeña sus vacas.

Además se presentan otras situaciones, el potrero que tiene Mercedes para sus vacas es pequeño y el pasto que allí crece no da abasto para alimentarlas, para suplir esta necesidad, ella compra pasto “el pasto me lo venden de arriba (en la vereda) sobretodo cuando lo

cortan o sacan para sembrar”. Otras personas tienen ganado, pero no tierra para tenerlos así que buscan una parcela para que se las arrienden, según dice Ebelio Garay, un señor de 90 años que a vivido siempre en la región “yo les arriendo tierra a diferentes personas, en especial se le arrienda a un amigo o un compadre, para los animales, para que coman pasto y uno les cobra una cierta plata por un tiempo determinado”. Al contrario, hay personas que tienen tierras y ganado, pero que no se puede encargarse de estos, así que contratan aparceros para que les cuiden el ganado y como pago lo dejan vivir allí, en una casa construida en el terreno.

Al terminar de ordeñar las vacas, Luz corrió el cable de corriente y dejó a los becerros sueltos “por la tarde cuando vuelva los amarro otra vez”; cogió sus canecas llenas de leche y las llevó para su casa. La acción se trasladó a un lugar cerrado y más íntimo, la casa. Ya en la cocina, Luz pasó por un colador la leche, aún tibia, y la tapó mientras se puso a hacer el almuerzo.

4.1.2 *En la intimidad de la cocina*

Ya con la leche lista, se comienza a alistar los artefactos que serán usados para transformarla en queso o *piche*¹² como lo llaman en la región. Luz destapó la vasija donde depositó la leche, le echó cortador, un polvo que saca de un tarrito verde, y lo revuelve “se espera por hay unos 15 minutos y se le quita el suero, que es el que uno usa después para los cerdos y para los perros” me explicó. Depositó el suero en una caneca y exprimió la cuajada hasta que queda bien seca, luego cogió y le echó sal con una cuchara, la amasa y la colocó en unos moldes “antes era una estera de esparto que se tejía, ahora es como de tubo plástico que se compran en la tienda” puso la masa (ya queso) y los metió en la nevera “allí se endurecen más rápido, algunas personas lo dejan en una prensa y le ponen una piedra encima, pero yo lo hecho en la nevera” concluye. La nevera reemplaza la prensa y transforma la noción de limpieza y el mismo sabor del queso, además que hace el proceso más rápido. Se introducen elementos externos que transforman la actividad: las estereras plásticas, el cortador procesado y la nevera.

¹² Información dada por Samuel Parrado y Oliva Baquero, padres de la Profesora Miriam Parrado

La actividad de ordeñar y hacer quesos es realizada principalmente por las mujeres; son ellas las encargadas de llevarla a cabo diariamente y hace parte de su rutina. Aunque hay una división de género, no significa que los hombres no aprendan a realizarla y que algunos de ellos la practiquen.

El proceso aquí explicado, generaliza la realización de la actividad. Se resalta como las personas no usan ninguna herramientas que les mida la cantidad de productos que se deposita en el queso, como es el cortador y la sal, la cantidad esta medida “a puro ojo”, igual que el número de quesos que salen de la leche ordeñada. Se puede pensar que por experiencia y por conocimiento saben que cantidad deben depositar, aunque ellas mismas no expresen en gramos o en otra medida de cantidad establecida. A pesar de generalizarse, no todos los sabores y texturas de los quesos son iguales: Algunas personas los hacen más salados, otros más rancios y otros tienen un buen sabor, esto depende de la experiencia y de la *experimentación* de cada sujeto y que permite sus particularidades y su movilidad.

El queso no es sólo para alimentar a la familia, aunque parte de la producción se queda en el hogar (si la producción es suficiente y abundante) la mayoría se vende. Según Luz “uno ya tiene compradores que vienen hasta la casa y le compra aquí el queso, por contrata se llama, aquí vienen los miércoles y los sábados, recogen los quesos y se los lleven para Bogotá o a Cáqueza”. Lidia Quevedo, vecina de Miriam, es intermediaria, ella junto con sus dos hijas Amalia y Marcela recogen quesos todas las tardes por diferentes partes de la vereda y de veredas aledañas y todos los lunes Lidia los lleva a venderlos a Cáqueza (día de mercado), que aunque es más lejos que Fosca es de mayor entrada comercial. Para mover sus quesos ella usa el intermunicipal, igual que otros tantos intermediarios que se observan con sus canecas en los buses.

4.2 La participación de los niños y la adquisición de los conocimientos

Los niños interactúan en las actividades de su medio rural, los hijos de Luz participan e interactúan en las actividades que ella y su esposo realizan, según Luz “a ellos se les dice que vamos a ver el ganado y a ordeñar y son los primeros entusiasmados” así sus hijos se involucran “Ya saben ordeñar, uno los deja, ellos dicen -yo quiero hacer esto- y preguntan

como se hace y así es como aprenden. Me acompañan cuando están en vacaciones todos los días y cuando están estudiando, por la tarde van y lo acompañan a uno o sino se quedan haciendo tareas”; ellos asumen una posición en la realización de la actividad, ayudan a su madre y así van interactuando, experimentando y adquiriendo el conocimiento.

En relación con el queso, al fabricarlo en la casa, se interactúa dentro del hogar de los niños; al estar allí ellos observan su realización, sea o no de su interés y poco a poco se van involucrando, es más complejo y su aprendizaje es más largo. Esto lo explica Camila Carrillo, estudiante de tercero de primaria “Nosotras (con su hermana) vemos como mi papá lo prepara, al estar ahí ayudamos, nos gusta hacer el queso”. El lugar donde se desarrollan las situaciones en donde se produce el conocimiento, parece ser clave para su apropiación y su proceso de adquisición; al interactúa con la experiencia y la práctica.

La introducción de los hijos a las actividades de los adultos es un hábito, una forma de vivir la vida, según Blanca Quevedo, madre de familia, comentaba:

“Eso es más que enseñanza, es una costumbre, porque ellos (los hijos(as)) lo ven a uno ordeñar las vacas que hacer el queso. Uno les explica que se aprieta y sale la leche, pero ellos aprieta y no sale la leche, hasta que aprenden y sueltan la mano, eso es más una costumbre”

La duración y el tiempo de aprendizaje, depende del complejo familiar, no todas las personas interactúan en una edad determinada. Los hijos de luz desde pequeños han participado de la actividad, a diferencia de Amalia García (estudiante del IED María Medina de Fosca y habitante de Placitas) quien solo interactuó en esta práctica hasta que salió de la primaria y al no entrar al bachillerato su ocupación diaria era acompañar a su mamá en sus labores.

4.2.1 La descripción y la interacción de los escolares

Los niños expresan y describen las prácticas que ellos realizan con sus padres. Dentro de sus palabras (escritas y orales) y en sus dibujos, muestran los diferentes artefactos, sujetos y lugares donde se realiza la actividad, la posición de las personas y la manera como ellos observan y participan.

En una actividad llevada a cabo en la escuela, les pedí a los niños de los grados tercero, cuarto y quinto que dibujaran y explicaran de forma escrita las actividades en las que ellos participan y aprenden con su familia. Aquí se muestran tres de estos dibujos:



Lo que mi papá me enseñó y que me gusta: Montar a caballo, ordeñar ganado. Eso me enseñó en mi finca y a trabajar. Como me enseñó a montar a caballo fue así: Quitándole el miedo a los caballos y teniéndome duro. Como me enseñó a ordeñar: Llevándome todos los días a donde el ganado. Como me enseñó a trabajar: Dejándome sembrar.

Miguel Ángel Quevedo; 10 años, estudiante de cuarto grado de la escuela Placitas

Imagen 2: Lo que mi papá me enseñó y que me gusta



Mi familia me enseñó a ordeñar. Primero se ponteá, segundo se suelta el becerro, tercero se ordeña, cuarto se desponteá la vaca, quinto se desponteá el becerro por esto se amarra el becerro. La leche se da en la finca vereda placitas

Camila Carrillo, 8 años; estudiante de tercero de primaria de la escuela de Placitas

Imagen 3: Ordeñar con mi familia



A mí me gusta mojar el queso con mi abuelita. Mi abuelita me enseñó que primero se ordeña la vaca, después se le echa cortador y se deja endurecer, después se escurre y se hecha en un platón y se moja; se echa en una estera y queda listo para vender. El queso lo hago en la casa.

Milena Parrado, 8 años, estudiante de tercero de primaria de la escuelita de Placitas

Imagen 4: El hacer el queso con mi abuelita

En estas imágenes se lee y se observa, de forma explícita, algunas de las prácticas locales y de la participación de los niños. Se establecen los sujetos quienes les enseñan, adultos de la familia (papá, mamá y abuela) personas con las que conviven en su cotidianidad. También se observan los artefactos representativos de cada actividad, el caballo, las vacas, el azadón y la tesa (del queso). Hay una ubicación de la realización, en las imágenes 2 y 3 son actividades que se hacen en el exterior, al contrario de la imagen 4 que ubica la casa, un sitio cerrado, interno.

Miguel Ángel Quevedo nos introduce a las diversas actividades que los niños de Placitas participan acompañando a los adultos, como una forma de adquirir los conocimientos. Explica como con su padre aprendió a no tenerles miedo a los caballos, diariamente ordeño las vacas y lo dejaron participar en la agricultura.

Por su parte Camila Carrillo, especifica una actividad: ordeñar, explica los pasos que se siguen para poder realizar la actividad en su texto y su interacción con los artefactos y elementos allí presentes, la necesidad de pontear y los animales necesarios para la leche: las vacas y los terneros. Además que exalta la importancia de los sujetos que participan en esta, como lo es su familia.

Sandra Parrado, en cambio recalca es su dibujo el lugar de realización de la fabricación del queso, al hacer explícito en su dibujo un lugar cerrado. Igual que Camila se enfocó en una actividad concreta y en los sujetos que influyen en ella para su participación. Aunque en su explicación no es completa, si exalta acciones claves de la actividad.

Estas formas de abstraer la cotidianidad en imágenes y en palabras escritas, permiten ver como desde la escuela se expresa y se describe en entorno rural y sus actividades. Frente a una imagen se establece una explicación escrita, que reafirma y es explícita lo que la imagen dice. Una necesidad que se tiene en la academia (desde el jardín hasta el nivel superior) de una claridad de lo evidente y de lo oculto.

De la misma forma los escolares (niños y jóvenes) expresan oralmente sus conocimientos. Jenny Quevedo, estudiante de cuarto de primaria, explicaba “primero se suelta el becerro y se ordeña, se lleva la leche a la casa, se le echa cortador y cuando ya esta cortada se rebulle,

lo echo en un colador, le saco el suero y después lo amaso y se pone en una estera la masa, se ablanda bien y le coloco una piedra encima”. Por su parte Amalia García explica desde cuando se puede sacar leche “pues las vacas cuando tienen sus becerritos se vuelven vacas y ya se pueden ordeñar, porque las terneras por ejemplo no se ordeñan; pero la vaca que ya allá tenido su ternero si se ordeña”, además de una forma explícita ella muestra en sus palabras como ella ordeña “le cojo las teticas de la vaca y las jalo y le sale la leche”.

Al observar la realización de la actividad y la descripción de los niños y jóvenes de forma visual, escrita y oral. Se ve fragmentada, aunque las acciones son concretas y los pasos que ellos realizan como importante introduce a la actividad. Se evidencian las semejanzas que existen entre lo dicho por los niños y lo echo por los adultos, sin manifestar claramente la habilidad y la destreza que puede ya poseer, se establece que los niños tienen contacto con la actividad observan, practican, experimentan e interactúan dentro de las prácticas locales.

4.3 La fabricación del queso

El ordeñar y el hacer quesos, son actividades que son realizadas a diario por los habitantes rurales de Placitas. Se encuentran con la escuela que tiene un horario establecido de lunes a viernes, ocho meses al año y que es tan cotidiana en el espacio social de Placitas.

El tiempo de realización es algo esencial para desarrollar de la actividad y para su aprendizaje. Al relacionar la fabricación del queso con la escuela, se observa que los tiempos de la escuela y de la práctica local se cruzan. La profesora Esperanza de la escuela de san Manuel, me contó que ella les había llamado la atención a los padres de familia, porque a sus hijos “los levantan temprano, los bañan y se los llevan a ordeñar el ganado antes de ir a la escuela, luego cuando ya llegan los niños a estudiar, pues están cansados porque ya habían realizado muchas cosas y no llegan con ánimos a estudiar”, aunque Esperanza enfatiza la importancia que los niños conozcan y entiendan las cosas de la región, es clara su posición de ante poner las actividades escolares a las locales, como principales en la vida de un niño.

Al ser ya la escuela cotidiana en la vereda, los niños no realizan la actividad por la mañana, como lo cuenta Milena Quevedo, estudiante de segundo de primaria “todas las mañanas me levanto, me alisto para ir al colegio; me baño, me cambio de ropa, me despido de mi mamá y de mi papá y luego me voy para la escuela”, trasladando la actividad para las tardes, los fines de semana y las vacaciones.

En un marco más amplio, la secundaria, algunas directivas y profesores rechazan la utilización del tiempo extraescolar para las actividades locales. El profesor de español y director del grado sexto del IED María Medina, Henry Gonzáles en una reunión de padres de Familia, decía: “Los niños no están rindiendo en el estudio, sobretodo en el área de español -Comentaba- esto porque algunos padres ponen a cuidar a los animales en el hogar y hacer otras actividades que no los dejan estudiar, ellos solo tienen que estudiar y si no tiene tarea pues tienen que repasar”¹³.

Las actividades que realizan los jóvenes y niños en su medio rural son vistas como un trabajo que no les permite cumplir con sus obligaciones “reales”, propias de su edad, como es el estudio escolar y desplazando las actividades que se cruzan e interrumpen la escolaridad.

4.3.1 Realizar las actividades locales o ir al bachillerato

Muchas veces choca la forma de vida de los habitantes rurales con la educación formal. En zonas como Placitas se deja escoger a los jóvenes si quieren ir o no a estudiar en el bachillerato (secundaria y media).

Amalia García fue por su voluntad a estudiar a la secundaria, después de dos años de haber salido de la primaria, aunque sus padres no veían la necesidad que ella fuera al bachillerato. En una conversación con ella y sus hermanas -Marcela quien estudia en la semi-presencial de IED Desarrollo Rural y Mery quien terminó primaria y ahora es Ama de casa- me decían “ellos (sus papás) piensan que un va allá a conseguir marido y a nada más, además porque le quita tiempo porque uno tiene que ocuparse de las obligaciones como cocinarle a los

¹³ Es de resaltar que hay una diferencia entre las secundarias del municipio. El IED Desarrollo rural y el IED Pabón Pabón son enfocadas a lo técnico agropecuario, por eso su relación con lo agrario y pecuario de la región no es tan excluyente, a diferencia del IED María Medina que es académico y urbana.

obreros”. Esta fue una de las razones por lo que Amalia decidió, contra la voluntad de sus padres, estudiar, porque vio otras posibilidades de ocupación en la vida fuera de las ya marcadas por lo rural; “acá en el campo una mujer o bien se casa o bien se pone a cocinar para obreros, no tiene más salidas”.

En relación con esto, Lilia Acosta, una joven de 25 años de edad me contaban “yo salí de la escuela como a los 12 años y luego me puse a trabajar con mi mamá, no estudié más porque no me pusieron a estudiar, era más difícil que ahora”. Desde hace uno años, la alcaldía dispuso de buses que pasa por los caminos principales del municipio (por las veredas) para recoger y llevar a los estudiantes de las secundaria y medias. Lilia desde entonces se ocupó de los oficios rurales “yo me ocupó con lo que tengo que colaborar en la casa como son los oficios domésticos, ordeñar el ganado y hacer quesos”; La escuela le brindó lo básico que necesitaba de la educación formal para la vida “aprendí a leer y escribir y las matemáticas” en su medio se veía otras nociones del aprendizaje; Aunque ella en otro momento, me comentaba que se quería ir de la región “aquí solo hay una manera de ser, por eso quisiera buscar otras cosas, otras oportunidades, pero el problema es que solo podría ser empleada del servicio en Bogotá porque fue lo que aprendí en la vida”.

El bachillerato parece ofrecer oportunidades diferentes a las dadas por el medio local rural, pero fuera de la vereda, en otros lugares. En otra conversación con Amalia me decía “El bachillerato me ayuda a salir de aquí, después de estudiar quiero trabajar y si pues, Dios me ayuda, estudiar auxiliar odontológica o sino quisiera hacer un curso de salón de belleza, pero para eso quiero irme a Bogotá, pues no para Bogotá pleno centro porque le tengo miedo, mi pensamiento es Cota, allá esta mi hermana y la familia de mi papá y yo pienso que ofrece más cosas, eso es lo que dicen” Y recalaba:

“Yo pienso que si yo pudiera aportar algo para el campo así que yo hago esto y el campo sale adelante, listo, pero si el campo no me ofrece cosas como yo voy a ayudar al campo, si el no me va ayuda a mí, entonces prefiero irme y buscar por otro lado”

4.4 Producción y reproducir el queso: la local en la escolar

Al caracterizar el conocimiento sobre el queso observo como las personas se relacionan con su entorno. Luz Marina es un sujeto que reproduce el conocimiento cada vez que realiza la actividad e introduce a sus hijos para que aprendan a llevarla a cabo. Según Bath (2002) los conocimientos son adquiridos en las acciones donde los sujetos interactúan y participan; las habilidades y las destrezas de las personas son construidas desde la base de la actividad donde los sujetos socializan, asumiendo “sus características localmente moldeadas” (Bath, 2002: 10). Los niños participan en la actividad y establecen las condiciones de ser reproducida, a partir de las descripciones verbales, gráficas y escritas, donde posicionan su participación en las acciones, ya sea como observadores o practicantes.

Como se mostró en la primera parte del trabajo, las actividades se llevan a cabo en un tiempo de realización y se ubican en un lugar que demarca su localización. Las acciones de ordeñar y de hacer los quesos tienen factores que determinan las condiciones de ejecución. Por ejemplo, las mujeres desarrollan a diario estas actividades porque de esto depende la salud de las vacas y la producción del queso para su comercialización. Placitas al ser rural en su estructura local posee lugares, como los potreros, que permiten el ordeño de las vacas.

Lozares (2000) muestra como las actividades se llevan a cabo a partir de la “interacción con los artefactos e instrumentos bajo las circunstancias sociales que los envuelven y no sólo como interacción entre sujetos” (100). En la fabricación del queso es evidente la interacción de los artefactos en la actividad, para poder producir el queso es necesario el uso de una vasija donde se deposita la leche, el cortador artificial, un colador que ayuda a exprimir la cuajada, los moldes que le dan la forma al queso y finalmente la prensa o la nevera. Observé como a partir de estas herramientas se puede evidenciar las transformaciones dadas en el conocimiento, la nevera y el cortador son elementos externos que se introdujeron e hicieron más fácil y cómoda la actividad.

Al mirar un conocimiento local y su orden social es necesario introducir elementos del medio que moldean y estructuran a la comunidad. Se enfoca cómo este oficio es de las mujeres y la posición que ellas juegan en este espacio social, estableciendo un estilo de vida y generando unas características particulares. Pero la anterior se asocia a un factor

endógeno que repercute en el exterior, las mujeres buscan migrar para realizar otros oficios que el señalado por su entorno. La migración es una problemática local (como de todo el país) ya que son principalmente los jóvenes que se desplazan a otros lugares, entrando en nuevas dinámicas sociales, diferentes a las que viven en su lugar de nacimientos y realizando otras actividades que no tiene relación con sus conocimientos locales, relegándolos al punto de ser olvidados.

A nivel del municipio se encuentran como el contexto de la escuela y el contexto local, en relación con esta actividad, no median sino que se excluyen. La institución educativa compite con el tiempo de realización del queso, donde ambos contextos necesitan de los niños y jóvenes para una subsistencia física, los padres como ayudantes y la escuela como estudiantes. El discurso de la escuela plantea que la única ocupación “real” de los niños es estudiar y aprender en la educación formal, excluyendo la participación de los escolares en las actividades locales que interfieren con el tiempo escolar. Se desplaza, por lo tanto, el acompañamiento de los niños y jóvenes a los adultos en otros tiempos como es el fin de semana y las vacaciones, pero no desaparece, las actividades locales inciden en la comunidad de tal manera que la participación de los niños no desaparece, sino que se transforma y es llevada a cabo en otros tiempos.

5 EL PAN HECHO EN CASA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS MEDIO AMBIENTALES

*Verde fui de nacimiento,
Amarillo mi vivir,
Tuve que ponerme blanco,
Para poderte servir,
Respuesta: El maíz
(Adivinanza popular)*

Hay algo en el aire de cada casa y en la comida que se le brinda al familiar o al extraño, sabores particulares llenan la boca de una costumbre y un conocimiento veredal. El pan y los diferentes productos como los quisbones (arepas de maíz con cuajada), rosquitas de maíz, arepas y mantecadas quitan el hambre por momentos. El pan hace parte de la cotidianidad de los habitantes rurales de Placitas. En toda casa hay un horno de adobe y la

fabricación del pan hace parte del contexto local, de sus estrategias y conocimientos que se establecen en la habilidad, destreza y experimentación que permite su adquisición y de su reproducción por parte de las personas de la vereda. Este proceso (de hacer pan) tiene varias actividades precedentes como son: el cultivo del maíz, del sagú y del trigo, y la producción de las harinas a partir de estos productos, también hay actividades que son continuas como son: el hacer las masas de cada harina y finalmente hornearlas. El pan no se comercializa en la región, ya que solo se introduce en el consumo propio de las familias, de amigos o invitados.

En el capítulo se evidenciarán dos etapas no continuas del proceso, la primera es la fabricación de la harina y la segunda es la horneada del pan; esta última, carga una transformación muy importante en la región y teje una relación con la escuela. Al ser hornos de leña, las personas usaban la madera para cocinar y hornear sus panes, pero desde hace unos años, la administración municipal prohibió talar árboles, sobre todo de la reserva natural del municipio que queda en Páramo, cerca de la vereda, de donde se sacaba gran cantidad de madera principalmente para consumo doméstico. Ante esto, el cambio fue claro, se necesitaba otro tipo de horno y se cambió por el de gas.

Una noción ecologista y del cuidado de los recursos naturales llegó a la escuela al mismo tiempo que la prohibición de la tala de árboles y la entrada del horno de gas que transformaron las dinámicas locales. El cuidado de los recursos naturales y de la educación ecológica en la ley 115 de educación se establece que dentro de la educación formal se enseñará el aprendizaje sobre el medio ambiente y el cuidado de los recursos naturales. El discurso del cuidado y uso de “los recursos naturales” trasciende en la manera como los niños interpretan y se relacionan con su entorno.

5.1 Molido o rallado: El proceso de las harinas

Esa tarde, después de la escuela, visité a los padres de Camila Carrillo. Al llegar a su casa observé que estaban amasando sagú en una tesa de madera, me saludaron y continuaron con su ocupación. En Placitas, y en general la región del oriente de Cundinamarca, acostumbran hornear pan de maíz, sagú y trigo en las casas para el consumo familiar. Estos

tres productos son procesados, desde su siembra y cosecha; pasando por la fabricación de las harinas y de la masa; para finalmente ser horneados y consumidos.

El proceso del maíz comienza con su cultivo en las zonas altas del municipio, según dice Rita Guzmán “el maíz se cultiva al lado de los surcos de la papa, se saca la papa y ahí mismo se siembra el maíz, eso se hace para dejar descansar la tierra”. Es decir, a mediados de marzo se siembra el maíz, en agosto se hace la primera cosecha de la mazorca (el maíz tierno) y un mes después se termina de cosechar y sale el maíz maduro, se deja secar y se convierte en harina.

El maíz seco se muele para ser convertido en harina. Ana Quevedo, ama de casa, me contó el proceso “cuando ya están bien secos, se mezclan los granos con las cenizas que suelta el horno de leña, así se le quita la cáscara y luego se pasa por el molino manual y ya sale lista”. En la región hay una forma más rápida y fácil de moler el maíz, pero que implica un precio y una movilidad, como me lo explicó Oliva Baquero, mamá de la profesora Miriam Parrado “se deja secar el maíz y después se manda a moler en el pueblo, porque allá tienen molino eléctrico y es más rápido y cómodo, ya que para mí a esta edad es más pesado, pero antes yo lo molía acá, en mi casa”. El artefacto principal para el proceso de la harina de maíz es, pues, el molino.

Por su parte, el sagú se cultiva en la zona templada del municipio. Según Nelly Rey “el cultivo de sagú demora todo un año, tengo tierras en Yerbabuena (vereda), herencia de mis papás, donde siembro sagú, cuando se cosecha me lo traigo aquí y preparo la harina”. Unos meses antes, Yolanda, quien tiene una pequeña microempresa de pan en el pueblo, me contaba el proceso de la harina:

“El sacar la harina es bien pesado, primero se saca la raíz de los árboles y se pela y se deja en tubérculo que es una pepa negra, luego se ralla encima de una vasija grande en donde va cayendo una fina harina; lo que queda por encima del rallador se bota y la harina que cae adentro se lava con agua hasta que sale blanquítica y finalmente se deja secar al sol y listo tiene sagú para preparar pan”.

La harina de sagú es un producto importante para la zona templada del municipio y de su comercialización dependen económicamente muchas familias de la región.

El trigo, el tercer producto, se cultivaba en la región hace muchos años, Ebelio Garay me contaba “aquí se tenían sembrados de trigo, en pequeñas parcelas, pero desde hace unos

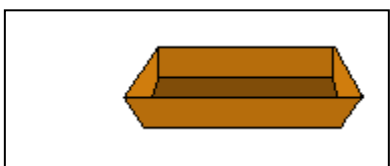
veinte años ya no se volvió a cultivar”. La harina se compra ya procesada en las tiendas del pueblo o de la vereda.

Al transformarse en harina el maíz, sagú y el trigo se almacenan y se usan cuando las personas lo necesitan. El tiempo de realización del pan no está determinado por factores obligatorios, sino por decisiones familiares. Los Carrillo Rey hacen pan cada martes, Ebelio Garay y su hijo hacen pan cada quince días, a diferencia de Luz Marina Barbosa quien hace pan en la casa de sus papás en momentos especiales o cuando toda la familia esta reunida.

La actividad se traslada de lugar, pasa del campo abierto a la casa y allí se queda. Ahí se guarda la harina que se almacena, se hace la masa y finalmente se hornea. La actividad de hacer pan es realizada principalmente por las mujeres, como lo muestra Luz Marina “Cuando hacemos el pan en la casa de mi esposo la mamá de él hace el pan, pero cuando lo hacemos en casa de mis papás, el pan me toca a mí”. Aunque los hombres participan en la actividad, Ana Quevedo explica la posición y acciones que realiza su esposo “él es el encargado de prender el horno y de poner el pan adentro, porque la pala pesa mucho”. Y otros la reproducen, como Camilo Carrillo quien participa y guía la actividad en su casa, tiene la destreza y conoce la forma de llevarla a cabo.

El día que la familia decide hacer pan, saca sus ingredientes y preparan la masa, pero en Placitas son celosos con este proceso y poco lo revelan a extraños.

5.2 Luego de la masa: La participación de Camila



Es en la tesa de madera donde se amasa y es una herramienta construida por nosotros mismos- Nelly Rey

Imagen 5: La tesa

Camilo y Nelly se encontraban en el balcón de su casa, sentados a lado y lado de la tesa amasando sagú, la masa era blanca y un poco pegajosa. Cuando acabaron ellos se levantaron del lugar y Nelly sacó de la casa otras dos masas ya preparadas, una de ellas con un color más amarillo y de la misma textura del sagú que era de maíz y otra más compacta

y de un color crema que era de trigo. Las ubicó en la mesa y trajo las bandejas de lata del horno y les colocó mantequilla.

Cada uno sabía qué tenía que hacer, la comunicación no era evidente entre ellos, mientras Nelly cortaba la masa de trigo, Camilo hacía figuras con la masa cortada y le colocaba en el centro cuajada. Camila estaba dibujando en su cuaderno y al ver que su papá comenzaba a realizar la acción, dejó su actividad y se dirigió a él:

Camila: ¿Puedo ayudar?

Camilo: Claro hija, ¿qué quiere hacer?

Camila: las floresitas que me enseñó la vez pasada

Camilo: arrime la silla y tome (le pasa masa) y déle.

Emocionada, ella acercó la silla y se sentó a su lado, sin más, asumió su rol como participante y ayudante de la actividad.

Camila observaba cómo su papá hacía las figuras, luego ella cogía la masa y hacía lo mismo; al ver que no le quedaban igual, las desbarataba y comenzaba otra vez. Camilo la determinaba poco y la miraba para ver cómo y qué hacía su hija, si estaba haciendo las cosas bien y si no la corregía “pero hija haga las bolas más pequeñas y haga los pétalos más gruesos, mire le muestro”. Camilo paró lo que estaba realizando y le mostró a su hija en la práctica, la mejor manera según él, de realizar la actividad. Al contrario, Camila sí observaba y determinaba mucho a su papá y esperaba su aprobación cada vez que terminaba una figura, miraba fijamente a su padre para observar y volvía a su masa para continuar.

Gina, la hija menor de 6 años, era indiferente a la actividad que se estaba llevando a cabo en su casa, pasaba por el frente de la mesa mientras arregla su cuarto, lavaba la loza y el baño, sin prestar atención a lo que los demás miembros de su familia realizaban. Seguramente para ella es normal que se efectúe la actividad y en ese momento no le interesaba participar, ya que tendrá otras oportunidades y tampoco es obligada a ser parte de ella.

Allí observé cómo los niños son introducidos y participan en la actividad. Camila es un miembro más del grupo social que realiza y asume un rol de ayudante, mientras observa y experimenta la manera de llevarla a cabo. Su participación es más como un juego donde

práctica y aprende sobre el pan y su manera de producirlo. Ella asume su posición, parecida a la de su padre, cuando él aprendió la producción del pan “eso se lo enseñaba el abuelo de uno, eso le decían, mijo venga y se sienta aquí y me ayuda y uno era el más interesado y animoso para estar allá metiendo las manos”. La agilidad de Camilo hace evidente su conocimiento, al interactuar con los artefactos, sus manos son hábiles y precisas en la realización de la actividad.

Aunque el pan es de producción y consumo casero, poco a poco se ha ido introduciendo al mercado de la región, pero no es considerado como una gran fuente de ingresos. Yolanda vende pan de sagú y de maíz por encargo, tiene una gran clientela en el pueblo, en especial la gente de la parte administrativa, de la salud y algunos profesores -quienes van a trabajar al municipio de Lunes a Viernes y los fines de semana se desplazan a sus hogares, ya sea Bogotá, Villavicencio o pueblos cercanos-, o a visitantes esporádicos. En la vereda, Sandra Quevedo, cuñada de la profesora Miriam, tiene una panadería en su casa. Ella aprendió hacer pan en Bogotá junto con un panadero de la ciudad, los panes que ella vende son muy diferentes a los que se hacen en la región y tienen una muy buena acogida por eso mismo, sobretodo en las casas que no tienen horno (las más nuevas).

Finalmente Camila termina de hacer las figuras con la masa de sagú, las coloca en la lata y luego en el horno.

5.3 Del horno de leña al horno de gas: Hacia los “recursos Naturales”



Imagen 6: El horno de adobe

De la cocina sale un gran calor que emite el horno de gas y que se contrasta con el frío balcón donde nos encontrábamos. Nelly al mostrarme el horno, me contaba “antes se usaba

el horno de leña, pero ahora se usa el de gas porque la leña esta mucha cara y es mucho más costosa que el gas”. El cambio se originó desde que la alcaldía prohibió talar árboles en la reserva natural y a las personas que cocinaban con leña, les tocó comprar el horno y estufa de gas, o en su defecto comprar leña, que ahora es más costosa.

El pasó al horno de gas cambia la distribución en el hogar. El horno era externo a la casa y ahora se ubica en la cocina. Transforma la realización de la actividad y se traslada de un espacio externo a la casa, donde las familias se reúnen, al interior de la cocina, lugar principalmente de las mujeres. Ana Victoria Pastor resaltó el cambio y el caos que esto ha originando “Como se prohibió la leña, pues ahora toca con gas, eso baja el carro cada quince días y recargan el tanque. Pero eso es volver a aprender, porque el pan se quema más rápido y toca cerrar el horno y las palas son de metal y uno se quema más fácil las manos”.

Sentados en el balcón, el pan sale caliente del horno y nos disponemos a tomar onces. Mientras conversábamos, Camilo me explicaba que hay dos formas de comprar leña “una es ya cortada y lista, y la otra forma es que le vendan el árbol y usted tenga que ir a cortarlo y arreglarlo por sus propios medios”. Al decir esto, señalaba dos árboles que están creciendo en su propiedad y comentaba “sí ve, esos dos árboles que son jóvenes, tienen como 10 años, por ahí en cinco años los vendo como madera”. El uso de la madera como recurso natural es regulado por el decreto 1791 del 4 de octubre de 1996 del Ministerio del medio ambiente, enfatiza la protección y el cuidado de los bosques y de los árboles como recurso natural. El decreto muestra, cómo para poder acceder a la madera de los árboles y a la madera caída que se encuentren en propiedad privada o en reservas naturales, se tiene que sacar un permiso y no debe “exceder de veinte metros cúbicos anuales y los productos que se obtengan no podrán comercializarse”.

Frente a la reserva natural, Luz Marina y su esposo Juan Quevedo me contaban:

“Antes se sacaba mucha madera de ahí, como no era de nadie, entonces a nadie le importaban; se iba allá a cazar porque todavía quedan muchos animales dentro de la naturaleza y a pescar; con el alcalde anterior había un cuidador de la reserva, pero ese no servía para eso y el alcalde actual prohibió totalmente talar y cazar en esta zona”.

La madera hizo parte de la economía de las personas de la vereda. Hace ya bastantes años, una de las formas de obtener recursos en dinero era llevar y vender la madera a los pueblos cercados; como recuerda Ebelio Garay:

“Antes se llevaba mucha carga de leña a Cáqueza, porque en ese tiempo no había estufas; en esa época era todo con leña, uno iba a Cáqueza dos veces por semana y eso era lejísimos. La llevaba por encargo, hacía uno pan, se lo echaba y por ahí uno comía. Todo era con leña, uno cargaba leña desde pequeñito; sí señora de aquí había mucho de donde sacar la leña, todo era árboles hasta la quebrada, aunque uno no fuera dueño de la tierra, lo cortaba y lo vendía y así uno conseguía plata para hacer el mercadito”

Con el tiempo se haría evidente la deforestación, sobre todo en tierras ocupadas con cultivos y ganado que habían tomado posiciones más estratégicas en la economía familiar de la región. Se puede, por lo tanto, suponer que la reserva natural y los terrenos usados de la vereda han sido transformados. La relación de su población con su entorno ha hecho desaparecer parte de la flora y fauna nativa, seguramente por la necesidad del uso de los recursos (como la madera), pero también por la introducción de diferentes mecanismos de explotación y extracción.

5.4 Los niños, el pan y los “recursos Naturales”

El pan hace parte de la vida de los escolares de la vereda, pero es poco nombrado y descrito por ellos. La actividad no se realiza aunque sea parte de su rutina y los hornos se encuentran en su casa. Ellos solo dan pocas descripciones, como la siguiente:

“Yo hago pan con mi mamá, primero se amasa en una tesa y se revuelve la harina, la mantequilla, la levadura y muchas otras cosas; como el pan es de trigo lo compramos en la tienda y finalmente yo lo ayudo a comer. Pero primer aprendí en el horno de mi abuelita que es de bloque y de leña, ella hace pan de maíz y trigo y yo aprendí a hornear allí; en el otro horno de panadería no horneo porque a diferencia del de leña se saca el pan con las manos y no con una pala grande”

Sandra Milena Parrado, 8 años de edad, estudiante de tercer de primaria de Placitas.

Sandra, de una manera fragmentada, describe su participación y las acciones para fabricar pan. Sus palabras muestran más su interacción con los dos hornos, el tradicional (de adobe) que lo maneja su abuela y el horno que se ha introducido en la región y que ha transformado la actividad, el de gas que maneja su mamá. Para ella es normal y común que existan estos dos hornos y entiende la diferenciación en su uso.

Frente al conocimiento de los recursos naturales y de su entorno los niños y jóvenes se expresan y se posicionan. Una tarde, Juan David Quevedo, hijo de Luz Marina, me acompañó hacer visitas y entrevistas a varias casas de la vereda. En una de estas nos encontramos con Edwin Carrillo, estudiante de noveno grado del IED María Medina, quien nos contó: “Yo iba con mi abuelo allá (a la reserva natural). Él me mostraba y me decía ‘este es el animal tal se llama así’, así conocí cuáles son las pavas, las torcazas, los gatos de monte, tigrillo, tucanes de tierra fría, gallitos de monte, loritos, pericos, carpinteros, hay como tres clases de carpinteros y el soche que es parecido a un venado pequeño”. Su conocimiento se complementa (según resaltaba él mismo) con lo que veía en la clase de biología, que le mostraban otros animales de otros lugares.



Imagen 7: Tucano de Tierra Fría

En la conversación, les pregunté si ellos habían ido a cazar. Edwin enfatizó que eso era malo, pero señaló a Juan David y dijo que él si lo había hecho. Con pena David me respondió: “Antes yo iba con los hijos de Benito Quevedo, porque ellos sí cazan todo el tiempo con la cauchera. Los jiriguelos, jirachos o pavas son las aves que más se cazaba en ese lugar. Pero ya no lo hago porque yo sé que eso es malo y que toca cuidarlos. Igual eso es prohibido, ya no se puede ir a cazar allá porque eso lo prohibió el alcalde”.

Se observa cómo hay un conocimiento empírico del entorno y que éste se mezcla con el discurso formal que se establece desde la escuela sobre el cuidado del medio ambiente y el ser algo malo destruir la naturaleza.

5.5 El aprendizaje de “los recursos naturales” en la escuela

El pan simplemente desaparece cuando los niños entran a la escuela. No se nombra, ni se relaciona con contenidos formales ni se demarca su importancia en la región. Su

constructor social y conocimiento se deja para el lugar local y se ignora -se excluye- en la escuela.

Aunque el horno de adobe y el de gas, tampoco aparecen¹⁴, las dinámicas que originaron el cambio de horno en la región, sí se encuentra en la escuela; la formación y enseñanza sobre el medio ambiente y el cuidado y uso de los recursos naturales. En la educación formal, su aprendizaje está planteado en el capítulo 5 de la ley 115, Ley general de educación, que dice:

“10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación”

Lo anterior se reafirma en el decreto 1743 del 3 de Agosto de 1994, en el cual se instituye “el proyecto de Educación ambiental”, donde se busca establecer un vínculo entre el currículo del Ministerio de educación y las políticas del Ministerio del medio ambiente en donde: “se incluirá dentro de los proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coayudar a la resolución de problemas ambientales específicos”. Un proyecto así no es explícito en la escuela de Placitas, pero sí se enmarca en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) de 1997, en un diagnóstico de la región:

“la baja calidad de los suelos afectados por la erosión consecuencia de los diferentes deslizamientos de tierra, la deforestación y el tratamiento inadecuado de las aguas/.../ la capa vegetal se va perdiendo por el uso indiscriminado de los abonos y pesticidas, además que la poca atención del medio ambiente por las anteriores administraciones que ha estado olvidado”

Se muestra que hay una preocupación y una necesidad nacional y regional de proyectar una visión del cuidado y de la protección del medio ambiente y de los recursos naturales. En la escuela de placitas, el discurso ambiental formal se evidencia en las respuestas dadas por los niños de cuarto de primaria. En una clase de español, el profesor Fabio realizó un taller de comprensión de lectura; cada estudiante tenía que leer un pequeño texto de un libro de biología; en el afán de realizar la actividad, los niños leyeron rápido, cerraron el libro y decidieron que la actividad había terminado. Les pregunté qué habían comprendido de los textos y ellos respondieron: “que toca cuidar el medio ambiente y no dañar a los

¹⁴ La secundaria y media del IED Desarrollo Rural sí tienen uno como parte de su enseñanza técnica.

seres vivos” respondió Maira Carrillo, mientras miraba a sus compañeros y se reía; “Que toca cuidar los recursos naturales y no dañarlos” complementaba Miguel Ángel Garay; “Sí, como no botar basura y no quemar los bosques y todo eso” terminaba la respuesta Diego Parrado. Aunque los textos se enfocaban en describir y mostrar los recursos naturales, la fauna y la flora del mundo, las respuestas de los escolares, más que referirse a los textos, se referían al discurso moral que les han enfatizado y repetido en el aprendizaje escolar.

Paola Meneses, estudiante del quinto grado de la escuela en otro momento, me decía “A mí me enseñan en la escuela a cuidar la naturaleza, a no infectar los ríos, a no envenenar los peces y los animales. Esto sobre todo en la clase de biología en donde nos dicen estas cosas. ¿El cómo no hacerlo?, Pues no botándoles basura y no colocarles veneno en su hábitat”.

Hay una enseñanza del cuidado de la naturaleza, pero no se evidencia la forma como se relaciona con el entorno de los estudiantes, aunque ellos vivan en el campo rural no hay una conexión entre lo que se cuida y lo que se protege y la necesidad del uso de los recursos existentes en el medio; en relación con esto Luz Marina comenta “Del campo les enseñan que hay que cuidarlo, pero sobre el campo, como tal, no les enseñan nada”.

5.6 El pan casero y las políticas medio ambientales

La actividad de hacer pan hace parte de la cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda. La caracterización de este conocimiento me remite en la manera cómo los cambios tecnológicos se asocian al discurso sobre la protección y uso de los “recursos naturales” y transforman esta actividad en particular.

Lo anterior va de la mano con lo dicho en el capítulo uno, sobre las nociones ecológicas difundidas por la sociedad mayor e impuesta en los ámbitos locales, desde principios de la década de 1990. En la vereda de Placitas se observa cómo el cambio del horno de adobe – de leña- por el de gas ocurre por la prohibición de uso de la madera en la zona de reserva natural y de la introducción del aprendizaje del medio ambiental en la escuela. Lo anterior muestra, cómo las personas transforman su relación con la naturaleza, bajo un discurso moralista de lo que es malo y de lo que es bueno.

Los niños participan en la actividad, juegan una posición estratégica que les permite aprender a realizarla. Camila se relaciona con las actividades de su entorno, al ser el pan hecho en el mismo espacio donde vive se hace visible en su cotidianidad y en su rutina. Camila al estar allí, observa la forma como su papá la realiza, lo imita mientras práctica, experimenta distintas formas de hacerlo y así va adquiriendo el conocimiento. El sistema de aprendizaje igual que en el conocimiento local caracterizado en el capítulo anterior, se realiza en la empírico, en el acompañamiento a los adultos a realizar las actividades.

La fabricación del pan es diferente a la producción del queso, aunque ambas son parte del contexto local, no se realizan de la misma forma. Gardner (2000) en su texto mostraba como las actividades dependen de las circunstancias que permiten su realización, al mostrar un ejemplo donde un grupo de niños realizaba dos diferentes actividades dentro del entorno de la escuela, una de estas era de carácter más individual, de explotar la capacidad personal y la otra era de carácter social, influenciaba en la manera como se relacionaban los pares en el medio. Así mismo se puede establecer las diferencias y los fines de realización de las actividades descritas, por ejemplo el tiempo de realización del queso es diaria y la del pan depende de la necesidad de las familias, cambia por lo tanto, el momento que interactúan los niños en la actividad, su adquisición por los sujetos y la representatividad que tiene para los escolares de Placitas.

En relación con la escuela pude observar cómo el pan, como conocimiento, es indiferente para lo escolar, pero su transformación va de la mano con la enseñanza del medio ambiente y el uso de los “recursos naturales”. Aunque se ha mostrado con anterioridad en este trabajo, cómo en la escuela reproduce el conocimiento de “vanguardia”, el conocimiento “experto”, se puede ver que el discurso sobre el medio ambiente esta basado en conceptos moralistas, donde hay una repetición de una consigna que establece lo que es bueno y lo que es malo. Como lo mostraban los niños de la escuela de Yerbabuena, en el día lúdico del IED Desarrollo Rural, al presentar una canción que les había enseñado su profesora:

“... acabemos con la contaminación, contaminación producida por el uso y el desuso de los recursos naturales, queremos una ciudad sin contaminación...”

La educación formal no muestra un por qué de los cuidados de los recursos naturales y del medio ambiente, como lo dijo Paola Meneses ella sabe que botar basura al río es malo, pero no entiende qué efectos tiene esta acción sobre el agua, los animales y las personas que dependen del río.

6 LA AGRICULTURA: EL TRABAJO DE LA REGIÓN

"Quien vive en la tierra conoce sus oficios"
Ana Victoria Pastor

"Uno nace aprendido"
Santos Garay

La agricultura es la principal actividad económica y de subsistencia de los habitantes rurales de Placitas. Esta ha sido realizada por generaciones antecesoras y hoy en día sigue siendo parte de la cotidianidad de las personas; al ser tan importante es denominada en la región como "trabajo". A las demás actividades del contexto local se les dice por su nombre (como el ordeño, el horneado, ser transportador o conductor).

En el capítulo mostraré cómo la actividad agrícola, principalmente el cultivo de la papa, reproduce las dinámicas sociales de la vereda. Por su importancia, el aprendizaje de la agricultura se impone en las nuevas generaciones para que adquieran las habilidades y destrezas necesarias para su realización. La papa desplaza a los demás productos de la región y su calendario agrícola organiza el marco temporal de las actividades de la vereda. Sin embargo, la agricultura tiene dos caras: por un lado, aparece su importancia al ser productora de alimentos, y por el otro lado, es discriminada y subvalorada por los mismos habitantes rurales.

Uno de los problemas de la agricultura, según las personas de la vereda, es ser una actividad económica inestable; Absolón Machado reafirma lo anterior: "el país no ha definido una opción por lo rural dentro de un modelo de desarrollo propio, ni ha considerado a la agricultura como sector estratégico" (Machado, 1998:31). Los hombres jóvenes de la vereda, al observar el panorama que les ofrece su entorno, se encuentran en el

dilema: realizar los oficios que por herencia podrían desempeñar como la agricultura, buscar otras ocupaciones dentro de la vereda como es el ser transportador o conductor o buscar en otros lugares como Bogotá, Villavicencio o la Sabana de Bogotá.

La agricultura, al ser tan importante, no solo en la vereda, si no en todo el territorio nacional, es resignificada por la educación formal. La escuela generaliza en conceptos los elementos de los entornos rurales, transformando la manera como los escolares llegan a interpretar su entorno, sus conocimientos y la forma de relacionarse con las actividades locales.

La Primaria hace parte de la cotidianidad de los habitantes de la región. La Secundaria y Media se han ido introduciendo recientemente en la vida de los jóvenes y es una elección diferente de la agricultura; se estudia bachillerato o se trabaja. La agricultura y el bachillerato son causas de la migración de los jóvenes, por las opciones de vida que presentan, abandonando su lugar de crianza y muchas veces sus conocimientos locales. Los bachilleres no quieren realizar el mismo oficio que los no escolarizados y los que no estudiaron se establecen como jornaleros de la región. Con esto no estoy diciendo que, solo por este vínculo conflictivo (bachillerato versus agricultura) las personas migren, ya que en la región se observan otros factores que influyen el desplazamiento de la población.

6.1 La siembra y la cosecha de la papa

La papa se posicionó como el principal producto de la vereda. La mayoría del territorio cultivable está predispuesto para su siembra. Según Rodrigo Quevedo, agricultor de la vereda, mostraba “aquí solo cultivamos la papa, es una mala maña que tenemos, porque nos da miedo arriesgarnos con otros productos”. Luz Marina me explicó (de manera verbal) la dinámica de la producción de la papa:

“Primero se tractorea, porque con yunta de buey sale más costoso y se va más tiempo. Luego se arregla la tierra; se hacen los huecos con un mocho; se hace los surcos con una bestia y con el mismo mocho; se le echa el abono de la papa, el gallinero que es el que se saca de los galpones de las gallinas; se le echa el químico; la semilla, si es grande una y si es pequeña dos; y luego se tapa. Se dejan unos veinte días y toca gramacionar, es decir que se quema el pasto, porque le gana a la papa y no la

deja crecer y así cuando nace la papa está limpecito. Después viene lo que se llama la desyerbada, pero en muchas partes se deja para tierrar (echarle tierra por encima). La fumigada es cada ocho días en tiempo de verano y en invierno cada cuatro o cinco días. La papa va creciendo y se va amarilleando, hasta que se seca el palo y ahí se llaman a los obreros para cosecharla”.

Luz muestra varios artefactos, con los que los sujetos interactúan en la realización de la actividad. Por ejemplo, el tractor hace más fácil y rápida la preparación de la tierra. El tractor se introduce cada vez más en la región, pero no es un artefacto propio de los agricultores, su costo es muy alto y su utilidad no se extiende hasta la necesidad de comprarlo; para las personas de la vereda es más fácil contratar a alguien que tenga un tractor que realice el arado. Otros artefactos llegaron hace varios años, como la fumigadora y los agroquímicos y otros se comercializaron, como el abono, con la introducción de la “revolución verde” desde la década de 1970 como se mostró en el capítulo uno. Pero hay un artefacto que, a pesar de las dinámicas y las transformaciones, permanece y representa la actividad de la agricultura, este es el azadón o "mocho" como lo llaman en la región, esencial en el trabajo de la tierra y de la relación que establece cada individuo con el trabajo.

Del calendario agrícola de la papa dependen las ocupaciones y las dinámicas sociales de la vereda. Como me explicaba el profesor Fabio:

“En esta época, (agosto) los agricultores comienzan a preparar la tierra, viene el tractor y sacan la semilla de la papa; todo es lento, el mes se pasa sin mucho esfuerzo. Por ahí a mediados de septiembre cultivan la papa, eso es un trabajo duro y por lo general participa toda la familia, pero a veces hay que contratar a jornaleros. En los siguientes seis meses se fumiga, se cura, se deshierba, es un trabajo pesado y constante. A mediados de marzo o a principios de abril se cosecha, se saca la papa con ganchos y se lleva a vender. En mayo es la bonanza para quien le fue bien y es la pérdida para quien le fue mal. Junio, julio y parte de agosto son meses muertos en la región, por ahí se cultiva maíz y otros productos durante esta época, pero es poco lo que se hace”

El tiempo en el que se realiza la actividad se llama "tiempo de riego" y marca el verano de la región. Además, Juan Quevedo resalta “Se siembra en diferente época de la Sabana para no entrar en competencia y bajar más los precios. Se saca la papa en marzo o abril, pero sobre todo en Semana Santa y se vende el lunes, martes y miércoles mientras todos rezan, uno la vende a buen precio”. El calendario se convierte en una rutina para las personas de la

vereda, como lo muestra Marcela García, una joven de 19 años, quien me contaba: “En este mes (agosto) me dedico casi exclusivamente al ganado y a recoger los quesos para que mi mamá los venda, desde septiembre hasta abril me dedico a la papa con mi papá y el resto del año le ayudo a mi mamá con la casa”.

Los terrenos donde cultivan la papa, por lo general, se encuentran retirados o separados del lugar de vivienda, aunque hay personas que no tiene donde más cultivarla. El terreno donde se siembran varios productos para el consumo familiar se llama “huerta” y se encuentra en la parcela de vivienda. Según Camilo Carrillo “Aquí en la finca tengo una tierrita donde siembro diferentes cosas, por ejemplo: zanahoria, calabaza, cebolla cabezona y de pronto siembro cubios; al cosecharlos lo usamos en la casa y si nos sobra la vendemos al carro del mercado, que baja todos los lunes de Gutiérrez a Cáqueza”. Hay frutos que crecen de forma silvestre, principalmente frutas como las moras, los lulos, el tomate de árbol y los duraznos que tiene en la finca la profesora Miriam.

Las personas tienen diferentes formas de relacionarse con el territorio, para llevar a cabo la actividad de la agricultura. Establezco tres grupos: Las personas que al ser propietarias eligen cómo van a usar los terrenos y qué productos se sembrarán allí. Los arrendatarios, quienes usan la tierra de forma parecida a los propietarios, pero ellos pagan un precio a los dueños de la propiedad que utilizan. Y los aparceros, quienes usan su trabajo como forma de pago para vivir en un terreno ajeno, cultivan los productos que el dueño de la tierra les proporciona, como lo muestra Miriam Parrado “los dueños de la tierra dan los insumos y las semillas y ellos trabajan la tierra, la cuidan y la cosechan”.

La vereda de Placitas es un territorio fragmentado; al preguntarle a Miriam el porqué, ella me explicó que la mayoría de personas son aparceros. Pero se está cambiando, ante las leyes y cambios que han surgido de apropiación de los territorios por las personas que viven en las tierras, los dueños han decidido cambiar la forma de relacionarse con los habitantes de sus tierras y que pasen de aparceros a arrendatarios, Juan el hermano de Miriam decidió arrendar un territorio donde vivía un aparcerero que tenía tratos con él, al negarse el aparcerero a ser arrendatario, aunque el monto mensual era muy bajo, Juan le arrendó la tierra a otra persona y así el aparcerero tuvo que irse de allí.

Las transformaciones se hacen evidentes a lo largo del tiempo, desde los relatos de dos adultos mayores, quienes muestran cómo han cambiado su relación con el entorno y la forma de interactuar en la actividad. El aprendizaje se transforma de generación en generación, depende de factores que influyen y transforman la agricultura, además de sus propias dinámicas de cambio. Así lo muestra Ebelio Garay:

“En ese tiempo (cuando joven) sembrábamos cubios, uchuvas, batatas, mazorcas, habas, todo eso cultivábamos, ya pasando el tiempo llegó la papa y ahora todo es papa. Eso fue hace unos treinta años. Antes se sembraba una que otra matica y luego uno, dos y tres desyerbadas, ahora es una, le cambia a uno mucho la vida. Se cogía y se rozaba machete, se hacía hogueras y se sembraban mucho bonitas las uchuvas y las cubias quedaban mucho bonitas. Se cultivaba para que comiera la familia y lo que sobrara se vendía, el resto de la platica se conseguía con la madera”.

Por su parte, Santos Garay recuerda:

“Eso era a puro mocho, se levantaba uno temprano, nos íbamos (con el hermano) a oscuras a hacer barbechos para sembrar unos poquitos de papa y una de arveja, otro de frisol. Eso era una mierda y descalzos sin ningún trapo en las patas. Antes era puro arado de bueyes y azadón, ahorita hacen eso donde no cabe la máquina y donde sí, se hace la labranza con el tractor. Ahora es mero gramasoneo y quemar el pasto, es por eso que esta tan quemada la tierra, la acaban, porque la tierra quemada no da nada. Esta técnica ya tiene sus añitos en la región son teorías nuevas y viene de por allá de las fincas grandes, de los laboratorios”

Ellos (Ebelio y Santos) aprendieron una forma de agricultura; en el transcurso de sus vidas fueron reproduciendo sus conocimientos y experimentando nuevas maneras de llevar a cabo la actividad. De la misma forma, sus hijos aprendieron la agricultura; en esta generación se introdujeron fuertemente los agroquímicos y los cultivos intensivos dirigidos a la comercialización. Seguramente la generación que surge contemporáneamente (jóvenes y niños) aprenden de la misma forma que sus padres y abuelos, pero en el transcurso de sus prácticas se seguirá transformando la agricultura.

6.2 Los niños participan como sujetos activos

La agricultura es una actividad importante en la región, su aprendizaje es necesario y hace parte de la rutina de los escolares de la vereda. El sistema de aprendizaje local trasciende las generaciones y las mismas transformaciones de las actividades; se desarrolla a través de

las prácticas sociales y el acompañamiento a los adultos en las actividades que ellos realizan (Haan, 2001: 210). La adquisición, se podría decir, es empírica y se fundamenta en la experiencia y la experimentación de cada sujeto.

La forma como aprendieron los adultos de la región es muy parecida a la de sus hijos y nietos, aunque con el tiempo se ha modificado la actividad y la forma como se integra a los sujetos. Según Santos Garay: “Primero uno miraba, jornaleábamos allá en un ranchito trabajando mucho bien. Venían las personas a que los ayudáramos y el primer jornal que me gané fueron cinco centavos. Por ahí le ayudábamos al señor Antuco, don Julio, a don Efraín Parrado, a veces íbamos a jornalear a Une echando tierra y ayudar a sembrar lo que fuera y así aprende uno, uno nace aprendido”.

El conocimiento se va aprendiendo poco a poco. Igual que Santos, Ebelio Garay aprendió en la práctica: “La agricultura la aprendí, digamos, cuando uno ya podía usar un azadoncito, como nosotros nos quedamos de chiquitos de mi papá, entonces nos íbamos allá donde los mayores y ellos nos ocupaban por ahí para sacar la arracachita, la batata y nos iban mandando como teníamos que trabajar. Ellos nos decían ustedes atierren de esta forma, corten matas de esta forma, abran el surco de esta forma y así fuimos aprendiendo sumercesita. Nos ocupaban y nos daban cinco centavos en el día, eso era un convenio que hacía mi mamá que nos mandaba por allá”.

Las personas observan, practican, participan en las actividades y así el conocimiento se distribuye. Los hijos de estas dos personas aprendieron de la misma forma. Tarcicio, hijo de Santos Garay, adquirió el conocimiento de la misma manera que su padre, pero él compartió el tiempo de aprendizaje con la escuela. Tarcicio trabajaba con su papá cuando niño y solo fue jornalero cuando salió de la primaria y se dedicó a la agricultura. Santos me contaba “Cuando mis hijos se iban a la escuela, me tocaba contratar un obrero para que me ayudara a trabajar, porque por lo general eran ellos los que venían conmigo a ayudarme en el trabajo, pero cuando estaban en la escuela ni modos”.

Edwin Carrillo, un joven de 14 años de la vereda, me explicó cómo iba a la escuela por la mañana y a la agricultura por la tarde. Según él: “yo aprendí con mi abuelo como a los ocho, nueve años, yo iba y me pasaba viendo que era lo que él hacía. Al salir de la escuela,

bajaba rápido a mi casa, me cambiaba, almorzaba y me iba a donde estuviera trabajando, así fuera lejos y le ayudaba, así fue que yo aprendí a trabajar”. Los niños son ayudantes más que aprendices y su participación es necesaria en la realización de la actividad. Paola Meneses, estudiante de quinto grado de la escuela de Placitas, me contaba “Hay veces que tengo que trabajar con mi abuelito, ayudándolo a sembrar papa, yo voy a donde se encuentra mi abuelito y uno va a sembrar, uno coge el azadón y comienza a raspar, después se hacen unos huequitos se echa la papa y luego se tapa; le ayudo por las tardes después de la escuela”.

Aunque, la agricultura es una actividad principalmente de hombres, las niñas también aprenden, como lo mostró Paola Meneses. La diferenciación de oficios por género es evidenciada por los estudiantes de tercero, cuarto y quinto en un taller realizado en la escuela. A los estudiantes les pedí que representaran las actividades que ellos realizan en el tiempo extraescolar. Las representaciones eran claras, los niños se iban a trabajar con sus papás y abuelos y las niñas se quedaban a ayudar a las mamás.



Imagen 8: Los niños después de la escuela

Jenny Quevedo, 10 años. Tercero de primaria

Sin embargo, algunas niñas son introducidas en la agricultura. Camilo Carrillo les enseña a sus hijas el trabajo el campo. Un día él me contaba como su hija Gina era muy hábil para aprender a trabajar “eso coge y mochea a lo bueno, la vez pasada en la huertita de la casa mochó ella sola como un cuarto de hectárea, imagínese ella sola, aunque después me tocó reparar”. Los hijos (as) de Ana Victoria Pastor aprendieron a realizar los oficios de la tierra “Mis hijos iban a jornalear, hombres y mujeres a la par, porque quien vive en la tierra, conoce sus oficios”. Amalia García es un caso diferente, porque ella acompañó a su mamá

en las actividades y sólo de vez en cuando la llevaba a trabajar; pero sus hermanas Marcela y Mery aprendieron a trabajar, según ella: “al irse todos mis hermanos hombres a Cota y mi otro hermano al ser tan pequeño, mi papá tuvo que enseñarle el trabajo a mis hermanas mayores, a realizar el oficio del campo y yo asumí el papel de acompañar a mi mamá y son ellas ahora las encargadas de sacar adelante la producción de la papa”. Por lo tanto, las mujeres aprenden el oficio y la participación depende más de su entorno familiar.

El tiempo de realización es clave para llevar a cabo la actividad, pero al parecer los escolares no ubican temporalmente la agricultura, aunque conozcan sus etapas y las acciones que allí se realizan. Diego José, estudiante de quinto de primaria, decía “uno va a trabajar todos los días, yo arranco con mi papá y él me dice que tengo qué hacer y todas las tardes hay que hacer algo”. Al parecer, la temporalidad se va adquiriendo con el aprendizaje, la posición y la participación de los niños y ellos conceptualizan el tiempo de realización.

El aprendizaje posiciona a los niños como ayudantes y poco a poco, realizar la actividad se convierte en un deber frente a la familia. Martha Cristina Quevedo tiene ocho hijos, cuatro de ellos estudiaron hasta primaria y el resto se encuentra en primaria, ella y su esposo introducen a sus hijos en la agricultura de la siguiente forma “el papá los convida a que vayan a trabajar con él, así ellos van cuando quieren ir. Pero ya más grandecitos sí se les manda a que vayan a trabajar, por ejemplo a Santiago¹⁵ ya le toca ir y ayudar al papá”.

Las familias preparan a sus hijos para la agricultura y los papás dejan que ellos escojan si van a seguir estudiando o si se van a poner a trabajar; esto lo recalcó Rosa María Garay “mis hijos cuando decidieron retirarse de la escuela, comenzaron a trabajar, ya fuera con el papá o haciendo el jornal”. Según ella, cuando sus hijos salieron de la primaria ya conocían la actividad, pero todavía les faltaba experiencia para volverse hábiles, “Cuando tenían unos quince años ya pudieron realizar bien la actividad y los contrataron como obreros”.

El contexto local y el escolar compiten por absolver la población joven de la vereda al brindarles cosas diferentes. El trabajo es una opción de vida, al salir de la primaria y

¹⁵ Santiago Quevedo tiene 12 años de edad y es un estudiante de quinto grado.

convertirse en jornaleros (obreros) les permite a los jóvenes una independencia económica. Según Luz Marina hay dos formas de contratar a los obreros “uno es por contrato y eso es que se les paga por bulto de papa sacado y el otro es por ministra que es lo que se paga en un jornal”.

Muchos jóvenes entran a la secundaria, pero cuando va pasando el tiempo deciden abandonar la educación formal y se ponen a trabajar. La deserción escolar es evidente en la vereda (lo mismo que la migración). Según Amalia esto ocurre porque “La ven más fácil, se ponen a trabajar y ganan diez mil pesos que es lo que vale el jornal y lo ven más provechoso porque ya están ganando plata y además no ven para qué les sirve ir a estudiar si no se aplica en la tierra. En cambio los que estudian están vaciados, no tienen plata y no pueden ayudar a su familia, pero le ven utilidad”. Así dos grupos se evidencian, el primero son los jóvenes que se ocupan de la agricultura y que no son bachilleres y el segundo son los bachilleres que al estudiar, buscan realizar otro tipo de oficio, sobre todo en la ciudad de Bogotá que observan como un lugar lleno de oportunidades.

6.2.1 Descripción y apropiación de los conocimientos por los escolares

Los niños expresan sus conocimientos y su forma de actuar a través de sus interpretaciones y descripciones. Ellos se muestran como participantes activos en las labores agrícolas.

Los niños narran acciones, fragmentos que cuentan su participación en la realización de la actividad, ya sea porque es lo que más le llama la atención o porque es lo que recuerdan. Tres relatos muestran la descripción de la agricultura en tres diferentes momentos. La primera, Jenny Quevedo, estudiante de tercero de primaria, cuenta “después de tractorar y de hacer los surcos en la tierra, se coloca en la tierra la semilla, se coge un bordón se hace el hoyo, se coloca la semilla y se tapa”. En el segundo relato, Diego José Quevedo, estudiante de quinto de primaria, contó “lo que más me gusta hacer con mi papá es esparcir el gallinero. El proceso es así primero se coloca semilla, luego se le echa el gallinero y el químico, se tapa y luego se cura, esto se hace con un esparcidor que se carga en las costillas y se riega, apenas nace (la papa) se deshierba, la deja y se le echa tierra”. El tercer relato tiene que ver con el anterior, Edwin Carrillo explica la manera de fumigar: “uno coge

la máquina y la llena de agua, luego se le echa fumigada y se tapa bien. La carga uno echándole suficiente aire para que pueda bombear el veneno, se fumiga cuando la papa ya nazca, para que veneno no se la coma y después de unos quince días se vuelve a fumigar”. Los dibujos¹⁶ de los niños y su descripción escrita muestran:+



“La papa se siembra así: Primero se tractorea y después se aholla y después se echa la semilla y después se le echa la tierra. Me lo enseñó mi papá”

William Meneses, 8 años de edad, tercero de primaria.

Imagen 9: La papa se siembra así

Así los escolares me explicaron la manera como ellos se posicionan en la actividad y la forma como el conocimiento se distribuye. Todos hablan en primera persona, mostrando que son ellos los que realizan las acciones que allí describen. Su observación y participación es evidente, aunque seguramente hay acciones que solo las han observado y en otras ya han participado. Por su parte, Juan Pablo Quevedo explicó:

“Se cura la papa, después se atierra, se le echa harta tierra para que los bichos no se la coman como la chiza, las lombrices y la polilla. Para eso se le echa veneno como es el néctar y estos (los bichos) se mueren y la papa crece. Cuando ésta se seca, se saca con un gancho y se va recogiendo la papa, se recoge con melas y uno saca bultos y yo voy con mi papá a venderlos a Bogotá”.

Juan Pablo describe lo que observa y participa en la dinámica de la agricultura papera, enmarca la adquisición del conocimiento a partir del sistema de aprendizaje, pero no de su apropiación. En un dibujo y su descripción escrita, Juan Pablo muestra su poco gusto por la actividad:

¹⁶ Imagen 4 y 5 realizadas en una actividad en la escuela con los escolares de tercero, cuarto y quinto.



“No me gusta trabajar porque a uno lo maltratan mucho, como a un burro. El trabajo porque es mucho jeo trabajar”

Imagen 10: No me gusta trabajar

Aquí él establece la diferencia entre adquirir y apropiar. Él posee el conocimiento e interactúa en el aprendizaje del trabajo y como individuo asume una posición frente a éste, donde seguramente su participación implica una obligación impuesta por la familia.

En la imagen 5 se observa el lugar donde se lleva a cabo la actividad y las dinámicas de ocupación, el campo, el cultivo y él (William) como sujeto que interactúa allí, la imagen 9 la complementa ya que muestra el artefacto por excelencia de la agricultura, el azadón. Pero las explicaciones escritas son distintas, la descripción de la imagen 10 realza la actividad desde la adquisición, en cambio, el texto de Juan Pablo de la imagen 10 no solo realza su apropiación sino su disgusto por realizarla. Ambos niños conocen la actividad, ambos ayudan a llevarla a cabo, por lo tanto, ambos la adquieren. Pero solo uno le gusta la actividad y solo él se apropia del conocimiento.

6.3 La agricultura y la Institución educativa

La escuela hace parte de la vida de los escolares de la vereda. En esta conviven con sus pares cinco días a la semana, seis horas al día y realizan las actividades determinadas por el sistema educativo y por sus profesores, quienes corren constantemente para brindar una buena enseñanza y además cumplir el extenso currículo escolar. La educación formal hace referencia al uso y producción de la tierra, generalizando lo que se observa en un entorno rural en conceptos amplios y formalizados.

En el ámbito local de la escuela de Placitas, desde la escuela se observa a la agricultura como el principal sistema de producción económica y social de las regiones rurales. Las

materias de sociales y biología establecen la relación de esta actividad con la escuela. En el cuaderno de Yaquelin Cuartas, de cuarto grado, se observa la necesidad de establecer parámetros conceptuales generales en el entendimiento de lo local:

La diferencia de lo rural y lo urbano:
Rural: Veredas que se cultivan
Urbano: ciudades que no se cultivan

Índices de producción en mi región:
Papa: 50%, Maíz: 20%, Queso 30%, Frijol: 8%, tomate de árbol: 9%, mora 10%, arracacha 4%

Las plantas de mi región:
Ortiga, yerbabuena, rosa, palma, bugamin, chico, fresa, eucalipto, naranja, pino, toronjil, frijol, caléndula, sagú, cidron, alcachofe, ciruela, papayuela, sabia, dolia, plátano, ruda, castañuelas, trailla, perejil, Peino, curaba, papa, mora, margarita, mango, escoba, guayaba, aguacate, manzana

Imagen 11: Cuaderno

A su vez, los textos de “Escuela Nueva” (textos guías de la escuela de Placitas) proponen actividades donde se trata de establecer el vínculo de la escuela con la producción local. En el libro de Sociales del grado quinto aparece un croquis del calendario agrícola, donde se pide que los alumnos que lo llenen, estableciendo artefactos, tiempo y espacios del cultivo de varios productos.

Un ejemplo más concreto observé en una clase de Sociales dictada por el profesor Fabio. Los niños leían un texto del libro de sociales, mientras él hacía unos dibujos para más adelante hacer explícito de lo dicho en el texto. Cuando los estudiantes terminaron de leer les hizo preguntas y siguió con una explicación:

Fabio: El latifundio es una gran extensión de tierra que es de propiedad de una persona o de una familia y el minifundio es una pequeña propiedad, de máximo dos hectáreas cuadradas. Si eso es así, ¿en la vereda de Placitas, qué es lo que más se observan?

Diego Salinas: Los minifundios, profe, no ve todas esas casitas de aquí para allá (señalando a la ventana donde se ve parte del paisaje) todas uniditas.

La división de la tierra es una problemática real en la vida de las personas de la vereda, ya que de su uso viven las personas de la región, y es expresada en estos dos conceptos académicos.

El bachillerato, por su parte, tiene cada vez más acogida en la región, pero choca con lo local al desplazar sus actividades a un segundo plano. Para ser agricultor no se necesita ser bachiller; con la primaria es suficiente, ya que los conocimientos se obtienen en la práctica en la práctica. Y al contrario, el bachiller no piensa en dedicarse a la agricultura; esto me lo explicaba claramente Rita Guzmán: “los bachilleres que se quedan aquí tienen la misma opción de los que no terminaron el estudio: ser agricultores y esto le molesta mucho a los bachilleres al no ver un real provecho el haber pasado por el bachillerato”. Al parecer, el bachillerato brinda a las personas expectativas muy diferentes a lo se vive en el ámbito rural, su aprendizaje no se articula con lo local y se aleja de su funcionalidad en lo concreto.

La separación de los agricultores y de los bachilleres se escucha en las palabras de los pobladores de la vereda. Para Luz Marina es importante que su hijo vaya a la secundaria, según ella comenta:

“Para que se instruyan, que no sean como nosotros; yo estudié hasta quinto de primaria y quedé ahí estancada, muchas veces uno no se sabe ni expresarse. Que salgan adelante, que tengan un propósito en la vida, no sembrando papa, no siendo agricultor como su papá. Sí la agricultura valiera, sería mucho bonito que se quedaran aquí, pero eso no da, es muy difícil recuperar lo invertido, desde que cuestan mucho los abonos y si uno tiene un animalito pues toca venderlo para pagar las deudas”.

Esta posición es criticada principalmente por los adultos mayores de la región, quienes ven la agricultura como una profesión, como una forma de ser y al estudio como la capacidad de aprender cosas. En palabras de Santos Garay: “Los bachilleres no trabajan la tierra, no trabajan al azadón o no son “agricultores” que es el nombre propio, porque dizque se desacreditan, que eso les baja la moral, yo digo que el trabajo es progreso”.

Desde lo formal se busca la manera de absolver a la población joven, pues de estas personas depende su presencia física y su supervivencia como institución en el municipio. En el municipio a mediados de la década de 1980 se creó el CODER (Concentración de

Desarrollo Rural) para la capacitación técnica en prácticas agropecuarias de la región. A medida que pasó el tiempo se convirtió en parte del sistema académico y hoy en día es la secundaria y media de IED Desarrollo Rural de Fosca. Esta institución ha buscado que los estudiantes salgan con su bachillerato académico y sean técnicos agropecuarios, para tratar de solucionar dos problemáticas del municipio: la alta deserción escolar, sobre todo en bachillerato, y la falta de comunicación entre los quehaceres de la tierra y la educación formal, siendo en verdad, un solo macro problema. A pesar de sus objetivos, los escolares siguen desertando porque la educación formal no les brinda un alivio económico, ni observan su utilidad en el trabajo de la región. Por su parte las directivas de la institución buscaron la manera de parar lo anterior; en el año de 2004 no cobraron matrícula a los estudiantes, reciben a todos aquellos que quieran estudiar, aunque los hayan expulsado de las otras IED del municipio¹⁷.



Imagen 12: Imagen a la entrada del IED Desarrollo Rural

Esta imagen muestra los ideales del colegio, al ubicar la agricultura y la pecuaria junto con la tecnología representada por un computador.

Por su parte, el IED María Medina, enmarca un mayor prestigio para los padres y los jóvenes por ser la secundaria y media urbana y de formación académica. La ven como el lugar que les brinda la posibilidad de salir de la rutina de lo rural y de abrirles otras posibilidades de ocupación. Según Susan la personera del colegio (estudiante de once grado) me contó, de 43 estudiantes que entraron a sexto grado, solo están en once trece; al preguntarle que paso con los demás, ella me respondió “algunos se retiraron porque se pusieron a trabajar, otros porque les parecía muy difícil el estudio y pensaban que no servía

¹⁷ Información obtenida del trabajo de campo en los meses de abril a junio del 2004, trabajando con el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia en el PMCEC.

para nada y así por diversas razones. Otros se fueron del municipio y varias de mis compañeras que fueron mamás y ya no las aceptaron más”.

Entre las instituciones hay una gran diferencia y existen roces y competencia para tener el mayor número de estudiantes posibles, para poder completar el cupo que les exige la Secretaria de Educación de Cundinamarca. A ambas instituciones les quitaron profesores, porque el número de alumnos era inferior al estipulado, además de la necesidad de estar acreditadas ante el ICFES, hace que se centre la enseñanza en el currículo que muchas veces no permite realizar otras actividades escolares, ni entablar una relación con el entorno municipal, sobre todo por parte del bachillerato.

6.4 Migrar o ser agricultor

La migración es una problemática que se vive a diario en la vereda, en la región y en todo el país y que incide directamente en la relación de los conocimientos locales y los conocimientos escolares y las posibilidades de vida que brindan. La soledad de la vereda es evidente en las innumerables casas abandonadas, según me mostraba una tarde desde su terraza Hernando Barbosa, papá de Luz Marina “La gente se va por el poco apoyo que tiene el agricultor; antes las personas tenían más tierra y las familias eran más grandes y vivían en una misma casa y se podía hacer más, pero se fue dividiendo la tierra y los hijos vendieron sus herencias, por eso la tierra es tan fragmentada. La gente se va y la tierra queda sola y se queda sin usar”.

La migración vincula a la secundaria y a la agricultura como contextos conflictivos que la originan. La agricultura unifica el oficio de los hombres de la vereda y, los que quieren hacer otras cosas, deciden trabajar como obreros, ahorran y se van de la región. Por su parte, la secundaria muestra posibilidades de ocupación diferentes, las personas al ya tener un título de bachilleres se alejan de la agricultura, porque es realizada por los no escolarizados. Una negación de la actividad hace que las personas busquen otras opciones y lo más visible sea migrar a otras zonas, como es Bogotá, Villavicencio e inclusive la sabana de Bogotá, abandonando los conocimientos locales al no ser eficientes en zonas urbanas. Por lo tanto, si los jóvenes se quedan en la región sus vidas se marcarán por la senda de la

agricultura y todo lo que conlleva, el no ser una actividad con un status alto, de no escolarizados y de ser una actividad con un gran riesgo económico.

En las familias de la vereda se han ido parientes e hicieron su vida en otro lugar; por ejemplo todos los hijos de Ana Victoria Pastor se fueron para Cota, ella vive con su esposo y con un nieto, según ella “todos trabajaron, ahorraron y se fueron uno por uno para Cota, se fueron a terminar de estudiar allá mientras trabajan. La mamá de mi nieto viene cada 15 días, lo que pasa es que aquí no hay trabajo y el que hay no es estable y se tiene que buscar en otro lado”. Así mismo a Santos Garay, de sus cinco hijos, solo Tarcicio se quedó a vivir en la región, de los seis hijos de Ebelio Garay sólo uno lo acompaña y así se puede seguir nombrando ejemplos por todas las familias de Placitas.

Hay otros factores que causan la migración además de este vínculo conflictivo y contradictorio. Tres factores centrales, entre muchos, mostraré a continuación. El primero es la división del territorio ya sea por herencia o por compra que muchas veces las personas se sitúan en tierras no aptas para la producción agropecuaria o en parcelas muy pequeñas que no producen lo suficiente para la sobrevivencia de sus dueños. También hay personas que son despojadas del sitio de vivienda, como los arrendatarios y aparceros, y muchas veces no les queda más opción que migrar. El segundo factor, no ha sido nombrado aquí, pero que tiene que ver con las transformaciones locales y con los imaginarios del afuera (del exterior), los medios de comunicación, principalmente la televisión, que se ha introducido en la mayoría de las casas de la vereda.

El tercer factor visible son las fuerzas armadas ilegales y legales que introducen a los jóvenes de la región en sus filas. Hace unos años esta zona estaba manejada por la guerrilla y al pasar por allí reclutaba, según un joven me decía “Era una opción; le pagan a uno bien, pero es muy peligroso y la familia sufre, pero para las mujeres no era una opción, porque aunque les daban la oportunidad se sabía que adentro iban a ser las queridas de sus compañeros”. Al retomar la zona el ejército, este hace inspecciones cada quince días donde pasan por las casas mirando que los hombres tengan la libreta militar en orden y si no se los llevan a prestar servicio militar.

6.4.1 *La tercera opción: ser conductor o transportador*



Imagen 13: El camión de Tarcicio Garay

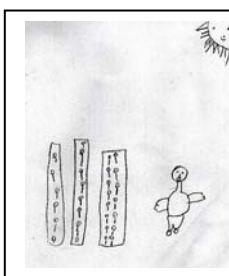
A finales de los años ochenta, los camiones llegaron a las casas de la vereda. Santo Garay recuerda “Después de una buena cosecha, compré la camioneta que tiene Tarcicio; eso fue en 1987 o quizás en el 1988, esa servía para mover la carga de lo que uno trabajaba y ganar a veces el transporte, porque por esa época no había tanto carrito y lo contrataban a uno”.

El saber manejar camiones ha sido parte de los conocimientos locales y se introdujo como una actividad principalmente masculina. Los niños y jóvenes aprenden a manejar a través de la observación y de la práctica. Rita Guzmán cuenta cómo su hijo aprendió “Uno de mis hijos trabajaba con un señor que tenía una camioneta, él iba hacer vueltas con el hijo de este señor, él veía como el otro muchacho manejaba y así aprendió”. En el pueblo y en la vereda observaba a niños y a jóvenes manejando camiones y jeeps. Los hijos de Sonia Barbosa y de Juan Parrado (hermano de la profesora Miriam) aprendieron a manejar desde muy pequeños, según Sonia me contaba “Camilo (hijo de 13 años de edad) jugaba a manejar, le gustaba sentarse en las piernas del papá cuando manejaba, siempre estuvo pendiente y observaba mucho, y hace como tres añitos, tal vez, aprendió”. Pero la alcaldía prohibió a los menores de edad manejar vehículos, la administración colocó multas a los papás que permitían manejar a sus hijos en el pueblo. Esta norma molestó a la población, porque ya es costumbre que los niños y jóvenes realicen la actividad de manejar.

Ser conductor o transportador brinda una nueva posibilidad de ocupación económica en la vereda, diferente del oficio de la tierra. Pero esto hace parte de la deserción escolar del bachillerato, según la profesora de sociales del IED Desarrollo rural, Martha Mantilla “las personas aprenden a manejar desde muy jóvenes y si tienen la posibilidad de ser conductores no la desaprovechan, además, ellos comienzan a ganar plata y ven que les va

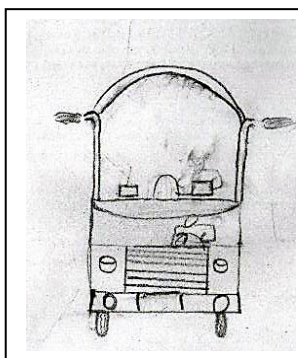
mejor así que en la escuela”. Esta actividad no se discrimina como la agricultura y los escolarizados la ven como una opción laboral, según Edwin Carrillo “cuando yo salga del colegio, prestaré el servicio militar y después me gustaría ser conductor como mi tío, quien me enseñó a manejar”.

Los niños de la escuela observan esta ocupación, para ellos no es nueva, si no rutinaria. Diego Salinas nos muestra en sus dibujos y explicaciones escritas:



*No me gusta el trabajo, lo odio de echar azadón
Diego Salinas, 12 años, quinto de primaria*

Imagen 14: No me gusta el trabajo



Los carros, me gusta conducir los carros y me lo enseñó mi papá y cuando tenga la edad él me va ayudar adentrar a la Macarena en la empresa que él esta. Porque a mi me gustan muchos los carros y quiero seguir la profesión de él, el día de mañana. Me enseñó cuando iba a las vacaciones, cuando me voy con él a pasear, me dice como son los cambios, como se acelera, como se hace para mandar el cambio.

Diego Salinas, 12 años, quinto de primaria

Imagen 15: El carro de mi papá

La imagen 14 muestra la actividad de la agricultura y el conocimiento de Diego, el texto muestra su rechazo, a diferencia, la imagen 15 fue realizada cuidadosamente con detalles y su texto resalta el conocimiento y gusto que le produce a este niño la actividad de manejar.

6.5 LA AGRICULTURA COMO OFICIO VERSUS EL TITULO DE BACHILLER

La agricultura es una actividad central en la comunidad. Esta se ha asociado con la ruralidad, como se dice al principio del capítulo uno, junto con la definición que surge de habitante rural desde la concepción de la agricultura como ocupación. Se relaciona principalmente como un oficio masculino, son los hombres quienes llevan a cabo esta actividad y son ellos los “Agricultores”, aunque las mujeres participan directa o indirectamente en su realización, también tienen otras ocupaciones que su medio rural les exige.

La agricultura va de la mano con la primera actividad aquí mostrada: hacer quesos, porque muestra las dinámicas y la división del trabajo de la comunidad. La caracterización de las dos actividades enmarca el sistema endógeno al que se refería Bath (2002), porque señalan las actividades que realizan las personas y su manera de interactuar, indicando su posición y la distribución social. Las mujeres hacen quesos y pan, los hombres se dedican a la agricultura y desde hace unos años son conductores y transportadores. Así la agricultura señala el orden social al regir como oficio central de la región.

En los relatos de los niños y jóvenes se observa su interacción en la actividad, al ser participantes y ayudantes de los adultos, desempeñan un rol y hacen parte del grupo social, esto hace que se posibilite su introducción en el aprendizaje. Al ser la agricultura tan importante para la región (y para el país) es una actividad que es impuesta y que define la forma de vida de sus habitantes. Por factores externos la idea de la agricultura ha tomado rumbos diversos, desde su negación como oficio hasta su reafirmación dentro de un sistema mercantil.

Así la agricultura marca el camino de los hombres que se quedan a vivir en la vereda y desplaza aquellos que deciden no realizar este oficio y probar suerte en otros lugares. Los hombres que se van son principalmente los bachilleres que al tener un título los diferencia de las otras personas que no terminaron su escolaridad y se dedicaron a trabajar la tierra. La falta de otras oportunidades y la mala situación económica de los agricultores hace que los jóvenes busquen otras opciones distintas a la que su entorno inmediato les brinda. Por

otro lado la educación secundaria y media separa a los jóvenes de su entorno y los introduce en otro sistema, más abstracto que muestra posibilidades que se pueden realizar en otros lugares, principalmente las ciudades y la sabana que absorben mano de obra obrera.

La migración es una problemática real y que aparece constantemente en la manera de relacionarse las personas de Placitas con su entorno, la vereda se envejece como decía un día Santos Garay, los jóvenes olvidan, resignifican en otros espacios más urbanos y los conocimientos se dejan de reproducir, se dejan a un lado, dejan de ser dinámicos y se olvidan porque están fuera de la práctica.

7 EL CREER Y EL CONOCER: LA UBICACIÓN DE LAS NARRACIONES

“Así es el cuento, siempre lo tenemos aquí como patrono del municipio, eso ha sido desde tiempos antiguos y eso pasa de una generación a otra y el cuento llega como le estoy contando”

Ebelio Garay

“Lo que les voy a contar no es historia sino es de pura verdad”

Luís Garay

San Antonio y las apariciones de tesoros surgen en las narraciones de los habitantes rurales de Placitas y señalan geográficamente los lugares donde acontecieron los sucesos de sus relatos.

En el capítulo mostraré la relación de San Antonio con Pueblo Viejo (Placitas) a través de los relatos sobre su historia local; de igual forma, la manera como las personas se comunican con él y le piden cosas. Por otro lado, mostraré las narraciones sobre la aparición de animales con tesoros que ubican diferentes lugares y la geografía de la vereda. No es evidente el aprendizaje de las creencias e historias; es difícil establecer el cómo los niños aprenden y cómo participan en las actividades que distribuyen los conocimientos. Sin

embargo, logro establecer lugares y tiempos donde los niños aprenden sobre sus narraciones y la manera como pueden interactuar con sus relatos.

Los relatos son narrados oralmente, son dinámicos y se transforman de persona a persona. San Antonio es reafirmado y se busca (por parte de la administración municipal y clerical) legitimar su historia; para esto la parroquia del pueblo hizo una novena escrita. La escritura se introduce en los espacios de transmisión oral, legitima un relato en particular y excluye las variaciones existentes. No quiero decir que la vereda de Placitas sea ágrafa, sino que las dinámicas y el uso de la escritura formalizan la oralidad local.

La escritura y la escuela se pueden ver, en este caso, como una de las modalidades señaladas por Bruner (1988) llamada “lógica- científica” (1988: 24) la cual se encuentra dentro de un sistema formal, de descripción y es explícita, además que categoriza al darle coherencia a los contenidos introducidos. Así esta establece causas generales y verifica la verdad empírica. Se diferencia de la modalidad narrativa (1988: 25) que, como explica el autor, se trata de relatos con intenciones y acciones humanas, situadas y concientes que no son verificables desde un sistema formal general; a esta clase de modalidad se puede referir a las narraciones orales propias de la vereda de Placitas que se encuentran fuera de lo formal y general para establecerse en relatos de los sucesos y de la ubicación del territorio de sus habitantes.

Las narraciones son transformadas en la escuela en conceptos escolares y definiciones que se generalizan en la educación formal. La religión católica se encuentra en lo local y se reafirma en la escuela (o viceversa), esta hace parte del currículo escolar y su enseñanza es exigida por la comunidad de la vereda. La religión es establecida como verdadera, a diferencia de las otras creencias que son vistas como parte de la imaginación de la comunidad.

7.1 San Antonio y Pueblo Viejo



Imagen 16: La gruta de San Antonio

San Antonio apareció en una grieta natural, al lado del río Sáname¹⁸ en la vereda de Placitas. Según Ana Victoria Pastor cuenta: “María Quibdo encontró a San Antonio, cuando pasteaba sus ovejas cerca de la grieta, como en ese tiempo era tan tupido, era difícil pasar hacia allá. Él le ayudaba a cuidar las ovejas y era muy travieso, por eso le daban rejo, le echaba tierra a la ropa limpia de María. Cuando lo quisieron sacar de aquí él no se dejaba llevar al pueblo, pero finalmente se amañó allá”. Ana no esclarece si San Antonio era un niño, una estatua o la manera como pasó de ser vivo a ser una estatua de madera; ella comienza su narración mostrando a un santo travieso como un niño.

La vereda de Placitas es denominada como “Pueblo Viejo”, porque originalmente fue allí donde se fundó el pueblo. Según Blanca Quevedo, una adulta mayor, decía “Allá por las tierras de Cristóbal (esposo de Ana Pastor) era donde se encontraba antiguamente el pueblo, en ese plano que se observa, era allí y quién sabe quién lo paso al otro lado”. En las diferentes narraciones comienzo a encontrar un factor común, San Antonio legitima la ubicación del pueblo de Fosca en la vereda. Santos Garay comentaba “San Antonio fue una estatua que dejaron los españoles para ubicar el pueblo, no sé por qué tuvieron que llevarse el pueblo y a San Antonio”. Reafirmando la anterior, Luís Antonio Quevedo explicaba: “Pues sí encontraron a San Antonio aquí es porque el pueblo tenía que ser construido aquí, pero quién sabe quién lo hizo allá y cada vez que se llevaban a San Antoñito, él se devolvía cada noche a su grieta, este era su lugar y aquí era que él se amañaba”.

¹⁸ Ver mapa de Placitas, Anexo 2.

Así la historia de San Antonio tiene cada vez más sentido. La población de Placitas está descontenta por la pérdida del pueblo y del santo. Por eso, al parecer, San Antonio al ser llevado a la iglesia de Fosca se devolvía cada noche a su gruta. Siguiendo con Luís Antonio Quevedo, contaba “Cuando comenzaba la noche, San Antonio se devolvía para su gruta y al otro día la gente se daba cuenta que no estaba ahí; al buscarlo en Placitas lo encontraban y todos los días el cura se lo volvía a llevar. Hasta que un día un señor se escondió detrás de un matorral porque ya conocía por donde pasaba el santo, lo esperó, lo sorprendió y le dio una juetera y lo devolvió a la iglesia y así se amaño finalmente allá”.

Los pobladores de Placitas dicen que el Santo de la grieta no es la imagen original. Según Camilo Carrillo “Pues dicen que la estatua que está en la gruta, la donó un señor por un milagro que el santo le hizo y la original dicen que es la de la iglesia, pero quién sabe, porque es de madera y si es así pues se habría podrido en la grieta porque es muy húmeda-Tarcicio tiene su propia versión –pues dicen que la estatua de San Antonio era de oro y eso se la robó el cura de ese tiempo y puso una de madera diciendo que era la estatua original y la colocó en la iglesia”.

Lo anterior ubica parte de la historia de los pobladores de Fosca. El traslado del pueblo tuvo más trascendencia de lo que pensaba y su santo apoyó a las personas que seguramente lucharon contra esto. No hay una ubicación temporal de los sucesos, la historia se transmite de generación en generación en boca de “los antiguos”, como llaman en la región a los adultos mayores y a las personas que vivieron antes que ellos en la vereda. Hay una historia detrás de la historia, palabras que reivindican a una comunidad y la particularizan, la apropiación y pérdida de un pueblo y de un Santo a la fuerza.

7.1.1 San Antonio concede milagros

La gruta de San Antonio es visitada diariamente, muchas personas peregrinan hasta allí para pedirle milagros o agradecerle por los favores concedidos. A la grieta se puede entrar desde la carretera principal y se llega allí fácilmente. Según Ana Quevedo, ama de casa de la vereda, decía “A él se le paga mandas, estas son unas estampitas y se le pone fe para pedirle un favor”. Liliana Garay, hija de Ana, complementaba “pero también se busca la manera para que lo cumpla, por ejemplo mis compañeras del colegio (María Medina) le

quitan el niño al Santo para que les consiga novio a cambio de devolverle al niño”. Otra forma de comunicarse con él es pagándole misas, según Susana Cogua, esposa de Luís Antonio, explicaba “se mandan a pagar siempre para todo: para la polilla guatemalteca y la palomilla se le echa veneno y se le paga una misa a San Antonio, antes de sembrar, antes de viajar, para todo”. En el altar de San Antonio en la iglesia se observan figuras de partes del cuerpo humano hechas de cera, según el profesor Fabio me comentaba “Las personas piensan que el santo los puede curar, le rezan, le piden y le dejan la figura en el altar, para que el San Antonio haga un intercambio de miembros, el coge la parte enferma y les entrega su equivalente sano”.

El fervor trasciende las fronteras a otros municipios e inclusive a las ciudades. Una pared de la grieta está llena de cirios y mandas pegadas en señal de las peticiones de las personas. También hay cruces echas con piedras y madera del mismo lugar, según me comentaba Miriam cuando alguien visita por primera vez la gruta, hace la cruz para pedirle protección. Entre los peregrinos se observan personas pagando promesas, parejas que le atribuyen su unión o personas a los que les hizo su milagro.

7.2 Los tesoros escondidos de Placitas

San Antonio es asociado con riquezas, según Luís Antonio “Eso San Antonio no quería dejar entrar a los españoles, pero ellos a las malas entraron y se robaron todos sus tesoros”, su presencia es señal de riquezas, según Camilo Carrillo: “Eso debajo de él hay un tesoro, eso donde se aparecen los Santos es que detrás hay algo escondido”, así las personas las buscan, pero no las encuentran.

San Antonio no es el único que tiene riquezas escondidas en la vereda. Los habitantes rurales dicen que hay apariciones de animales cerca de los tesoros escondidos. Luís Garay, esposo de Blanca Quevedo, conocía varios sucesos, él nos contaba (al profesor Fabio y a mí):

“Lo que le pasó al papá de mi esposa, un día se encontró una totuma al lado del río por la parte alta, donde nace el río, cuando estaba bajando le comenzó a pesar cada vez más las totumas que había echado en el costal, al llegar a una lagunita que hay más abajo en el río casi por esta vereda, lo abrió porque le dio curiosidad y salieron dos serpientes a toda”

“Una vez estábamos cosechando habas por el lado de don Antuco Garay, arriba de la montaña que se ve al frente y se nos aparecieron unas gallinas, pero cuando las íbamos a espantar desaparecían. Días después, en el mismo lugar, unos jóvenes estaban cuidando la siembra y las gallinas volvieron a aparecer y se fueron directo a la cosecha, los muchachos corrieron detrás para espantarlas y al llegar allí las gallinas habían desaparecido. Uno de los muchachos cuenta que ya a punto de coger una de estas de las patas dio un salto y desapareció y luego un señor que vive más arriba, por donde se une el cerro de Gutiérrez, se encontró un tesoro”

“Otro día mi esposa y yo íbamos caminando por una tierra que tenemos cerca al río, por aquí en el cedral y una serpiente se le tiró a mi esposa de frente y ella dice que solo vio al animal tirársele a la cara y que de un momento a otro vio un resplandor y desapareció; cuando pasó eso estuvimos buscando la serpiente por todos lados pero no la encontramos y tiempo después un señor la encontró y junto con ésta un tesoro”.

Luís Garay relaciona cada relato con un lugar específico (señalando con la mano el lugar). La oralidad se mezcla con los lugares, como forma de reafirmar la veracidad de los relatos y de reseñar el entorno.

Tarcicio Garay comentaba a quienes les pertenecen son los tesoros escondidos: “Dicen que algunos son de los indígenas, que por ahí han encontrado guacas; otros dicen que hay tesoros que se robaron los españoles y también de la guerra de los mil días. La forma como se los han encontrado es por apariciones de animales que después se esfuman, dicen que si uno los agarra lo llevan al tesoro”. Detrás de los tesoros se mezclan varias cosas, grupos históricos, memoria, localización geográfica y lo que muchos llamarían sucesos fantásticos, reales o hacen parte de los conocimientos locales de la vereda (y de la región) y configuran el espacio social.

Las narraciones llevan en sus palabras posibilidades, San Antonio de Fosca tiene una manera de ser propio, travieso, voluntarioso y sometido. Los tesoros, las gallinas y demás narraciones que ubican y describen los lugares y enmarcan su apropiación.

7.3 Las narraciones locales: su aprendizaje y apropiación

Los niños dicen no conocer sobre San Antonio ni sobre las narrativas locales, parecería que se estaban perdiendo los relatos, pero no es así, ellos adquieren las creencias y las narraciones, pero no es evidente ni explícito.

Los niños participan de las actividades relacionadas con las creencias y narraciones locales. Paola Meneses, estudiante de quinto grado de la escuela, planteaba “Yo no sé la historia de San Antonio, pero sí lo conozco. Mi mamá me llevó una vez para que lo conociera en la roca grande, él apareció allá por la parte de arriba de don Jaime. Mi mamá me contó que él es un señor muy buena gente que le cumple cualquier deseo a uno. Para eso, hay veces que se le quita el niño y se le dice que le cumpla el deseo y cuando se lo cumple se le devuelve”. Paola muestra una interacción con el santo milagroso, con un santo que concibe peticiones y que su presencia se encuentra en la vereda.

Los lugares físicos reproducen los conocimientos, son esenciales para el aprendizaje de los niños, como la gruta de San Antonio, el lugar del asentamiento del antiguo pueblo y los lugares donde sucedieron los acontecimientos de los relatos. Los niños van ubicando en su entorno las historias locales, los conocimientos que surgen en sus narraciones y ellos van adquiriendo más destreza en la manera de relacionarse con su entorno.

Un día los niños de tercero, cuarto, quinto, el profesor Fabio y yo tuvimos una salida escolar, nos dirigimos a la gruta de San Antonio. Los niños conocían bien el camino y la caminata fue corta; Yaqueline Cuartas, de cuarto grado, me contaba que ella iba con su mamá una vez por semana porque le tenían mucha fe. Al llegar varios niños rezaron y luego se pusieron a jugar. Ellos señalaban al lado del santo, para mostrarme que se había aparecido la virgen “mira eso que ve allá es la cabeza y el manto” me decía Jenny Quevedo. Mi poca imaginación no me permitía verla, solo por momentos veía una figura que tal vez... pero más por la influencia de los niños. Así ellos me mostraron que conocen y se apropian de los lugares donde se reproducen los conocimientos de sus creencias e historias.

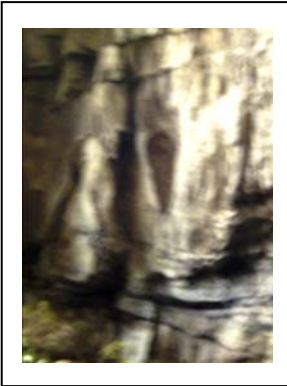


Imagen 17: La virgen al lado de San Antonio

Igual que los lugares se vinculan a los conocimientos, las fechas especiales reproducen las creencias. Los santos tienen un día especial en el que las personas reafirman su fe en ellos. Las actividades reúnen a la familia de Luís Antonio Quevedo, según él “Aunque casi todos mis hijos se fueron de la vereda, todavía nos encontramos para celebrarle los días a los santos. Por ejemplo para el 13 de junio vienen todos: hijos, nietos y hasta bisnietos a celebrarle la fiesta a San Antonio, el 13 de mayo contratamos un bus para ir a pagarle promesas a la Virgen de Chiquinquirá y de igual forma vienen todos en Nochebuena y se quedan acá, por eso aunque solo estemos la viejita y yo la casa es amplia. A veces falta uno que otro, pero son muy pocos”.

El aprendizaje de las historias orales dependen más del entorno familiar y la interacción entre sus miembros en diferentes momentos del día. Paola Meneses me contaba “mis papás me muestran y me dicen que hay una riqueza en las montañas, cuando uno se acuesta por las noches como a las diez, alumbra una luz en la peña y esa es una riqueza, pero nadie la ha buscado, porque es una peña altísima donde nadie puede subir”. Pero las interacciones familiares están mediadas muchas veces por otros factores que aíslan e individualizan a las personas. Patricia Huérfano, estudiante de cuarto grado de la escuela de Placitas, me contaba al salir un día de la casa de su abuela “A mi no me gustan esas historias¹⁹, la verdad yo hago otras cosas, por las tardes cuando yo me desocupo de los oficios de la casa, por ahí a las cinco de la tarde, me pongo a ver televisión: primero veo Barney, luego plaza sésamo y el concierto y luego me acuesto a dormir”.

¹⁹ Estábamos conversando de San Antonio y de las narraciones locales.

7.4 De lo oral a lo escrito: La historia de San Antonio

Un día, Fabio y yo llegamos a la casa de la Susana Cogua y Luís Antonio Quevedo en el recorrido por la vereda. Susana nos abrió la puerta, nos dejó entrar y se dirigió rápidamente a la cocina donde estaba haciendo quesos. Al seguir el profesor Fabio comentó “la razón de nuestra visita es saludarla y para conversar con usted de la vereda, sobre todo de San Antonio”, Susana cogió una novena que se encontraba encima del televisor, al pasárnosla, nos dijo “todo lo que hay que saber de San Antonio está en la novena” y se devolvió a sus ocupaciones.

Los relatos de San Antonio fueron unificados en la novena que sacó el padre ese año (2004) para las fiestas patronales y se estableció como legítima. Nosotros insistimos que no todo está dicho sobre la historia del santo y así Susana y Luís nos contaron lo que conocían.

Como mostré antes, la variedad de historias sobre San Antonio cuentan una historia detrás de la historia, dicen muchas cosas de los acontecimientos de este espacio social, de sus dinámicas y transformaciones sociales. La necesidad de comprobar una narración, por medios formales que establece fechas y una cronología los acontecimientos, niegan la variabilidad y se critica. Ebelio Garay me contaba “Un día un padre me preguntaba ‘y que sabe de la leyenda de San Antonio’ y yo le respondí ‘no padrecito yo aquí no he escuchado ninguna leyenda de San Antonio’, esto por que él no sabía como adelantar la novena y yo le dije ‘Seguramente no hay leyenda pues como todo el mundo en esa época era analfabeta’, puede ser por ese lado, pero que haya quedado que el año y que aunque el miró todos los documentos y archivos viejos no encontró nada y por eso no se le ha podido hacer una gran promesa”.

Un discurso niega la oralidad como una posibilidad de memoria y de conocimiento, se piensa en evidenciar la aparición de San Antonio, de Maria Quibdo, de cuándo y por qué pasaron las cosas, pero se deja de lado la narración, lo que dicen las palabras, su trascendencia. El mismo Ebelio implícitamente señala cómo lo que se relata de San Antonio muestra las enemistades que existen entre los habitantes de la parte alta de municipio con el caserío de Sáname de la zona templada “eso trataron de llevarlo a

Sáname, pero el santo no dejó, él allá no se amaña y eso llovió terrible hasta que se tuvieron que devolverse”.

7.5 La escuela transforma las narraciones y legitima algunas creencias

La escuela organiza las creencias y las narraciones locales con su conocimiento formal. Primero, en las clases de español donde se conceptualizan las estructuras de las narraciones en conceptos; segundo, la religión católica es reafirmada y enseñada como parte de la formalidad de la escuela; finalmente en el aprendizaje cívico y moral de los niños.

El aprendizaje de la oralidad, la escritura, la lectura y del lenguaje está considerado como propio de la clase de español en la educación formal. Los relatos son denominados y resignificados bajo ítems creados por la academia. En una clase de español, de los grados tercero, cuarto y quinto, los niños estaban aprendiendo sobre las diferentes narrativas que existen. Los niños leían una lectura de un texto escolar y la actividad se basaba en preguntar los términos que no comprendían del texto. Un estudiante preguntó:

Estudiante: No entiendo qué es leyenda

Fabio: Pues la leyenda es una historia de un hecho que pasó, pero que se exagera para engrandecer los sucesos y los personajes de éste; por ejemplo la leyenda de Nicolás de Federman que llega aquí con sus tropas y le pide al río que los sane y funda así al pueblo de Fosca

Otro estudiante: Y mito...

Fabio: Ah, pues miremos que es el mito: el mito es un cuento que nace en las comunidades para explicar algo, no necesariamente es verdadero, es una metáfora que se utiliza para explicar sucesos o hechos; por ejemplo San Antonio, se cuenta su historia para explicar su aparición y se le coloca atribuciones de humano y de santo. -¿Qué más cuentos saben ustedes?-

Camila: (responde) mi papá me cuenta que en la quebrada al lado de mi casa se apareció una gallina dorada y que eso aparece cuando hay un tesoro escondido.

El profesor explicaba también la fábula y el cuento y terminaba la dinámica de las explicaciones. Él les dicta a los niños para que escriban en sus cuadernos:

Leyenda: Historia que se exagera para exaltar un acontecimiento o a un personaje, Ejemplo: Nicolás de Federman y el río Sáname.

Mito: Narración que se usa a través de metáforas para explicar un suceso o acontecimiento de un lugar. Ejemplo: Bachue de los muiscas.

TAREA:
Preguntarles a mis padres mitos y leyendas de mi vereda

Imagen 18: Las narraciones

Las narraciones son introducidas en la escuela bajo conceptos que las resignifican y las clasifican como verdaderas o falsas. Los relatos orales verídicos son transformados en mitos y leyendas con características fantásticas que surgen de la imaginación de las personas, no son asumidas como hechos reales, al no poder ser comprobados como tales.

La religión católica hace parte de la vereda como de la escuela. En el contexto local se aprende sobre los santos y en la virgen, sus milagros y la mística, en la escuela formalizan los conocimientos de la religión, enseñando los mandamientos, los siete sacramentos, la lectura y entendimiento de la Biblia.

Aunque, la Constitución de 1991 proclama la libertad de culto, en Placitas y en general en el municipio de Fosca, la religión hace parte integral de la educación formal, moral y formadora de los escolares. Los padres de familia de la vereda exigen su preparación religiosa desde la escuela y donde la parroquia tiene gran influencia en la educación.

Las narraciones orales son transformadas en la región, de historias con misticismo a historias fantásticas, no verdaderas contadas por las personas de la región y la legitimidad de una creencia (seguramente también impuesta con la escuela) de la religión católica.

7.6 La verdad y la mentira de las creencias

Nombrar a San Antonio es necesario y obligatorio en el momento de hablar de Placitas y sus dinámicas sociales. El conocimiento a través de las narraciones es muy diferente a los mostrados con anterioridad, no expresan trabajos manuales ni bienes materiales, solo son relatos que interactúan entre sujetos y artefactos inmateriales como son las palabras.

El conocimiento sobre las narraciones de San Antonio y los tesoros están situados en un tiempo y en un espacio. En relación con lo dicho en el capítulo dos, el conocimiento se distribuye en la interacción de una actividad situada, sus características se marcan a través de un devenir histórico, social, político y cultural que particularizan a las comunidades y a la forma como el grupo social realiza la actividad y se relaciona con su entorno.

Pensar las narraciones en un lugar y en un tiempo, nos lleva a establecer un mecanismo para la reproducción del conocimiento. Aparece así los lugares concretos donde acontecen los sucesos: la grieta de San Antonio, las tierras de Cristóbal, al lado del río por la laguna, ubican las narraciones y las legitiman como verdaderas. Aunque el tiempo no se establece de la misma manera, las narraciones ocurrieron pero no se conoce cuando, la historia de San Antonio se pierde en las palabras de los antiguos, igual que los tesoros. Pero hay fechas, asociadas principalmente a las celebraciones católicas, que reafirman la creencia en los Santos, como es el 13 de junio día de San Antonio.

Perkins (2000) plantea como el conocimiento no se localiza solo en los individuos, sino que esta sujeto a otros elementos que permiten su reproducción, lo que él denomina como “persona – más”. En relación con las narraciones observo cómo para poder narrar las historias se necesita de un lugar concreto y tangible que señala la ubicación y la posibilidad de los relatos. Pero a su vez, la geografía de la vereda y los lugares que identifican al medio es mostrada y apropiada por las personas a través de los relatos que reafirman la localización de su entorno y la relación que como comunidad habita.

En la caracterización de este conocimiento se observan dos formas de relacionarse lo local con lo escolar. Por una parte aparecen las narraciones orales, analógicamente lo que Foucault llama Saberes sometidos (capítulo dos) y la novena como el conocimiento, aunque aquí no hago esta diferencia, me ayuda a pensar en los conocimientos locales como no legítimos en un discurso formal, surge la necesidad de establecer una historia de San

Antonio de Fosca que trascienda a los habitantes rurales y se legitime bajo unos parámetros establecidos por la parroquia municipal y se aíslan la variedad y movilidad de las narraciones que cuentan otras historias detrás de los relatos.

Por otra parte la religión católica hace parte de las personas de la vereda y de la educación cívica de la escuela, aunque es claro que la religión fue introducida a la fuerza, hoy en día entra en las dinámicas cotidianas de las personas. Al encontrarse en el contexto local y a su vez en el contexto escolar, la religión permite una mediación y una reafirmación de uno y otro contexto, y se complementan mutuamente; en lo local se habla y se reproduce la historia y la fe en los santos y la virgen, en la escuela se enseña sobre conceptos más formales como son los mandamientos, la Biblia, los sacramentos entre otras cosas.

Reafirmando los párrafos anteriores y expandiendo lo expuesto por Bruner (1988) al principio de este capítulo, se puede establecer como la escuela y la implantación de la novena escrita expresan la modalidad del pensamiento lógico-académica en donde explican la modalidad narrativa, mostrado aquí desde la oralidad, bajo categorías que la clasifican en parámetros coherentes para los sistemas formales; así es como aparece los relatos que son mitos, los relatos que son leyendas y los cuantos, al darles un significado de realidad o ficción y al introducirlos en un género literario que se establecidos a nivel general y global.

III EL FIN DE UN COMIENZO

Así llego a un final que solo me marca el comienzo de algo más. Los resultados y las conclusiones del trabajo me proporcionan un balance de la información aquí expuesta y una posición frente a los datos, al dar una respuesta a las preguntas y objetivos propuestos desde el principio. En esta tercera parte mostraré los resultados y las conclusiones de este trabajo, frente a la información obtenida en campo y las dinámicas de la teoría expuesta.

Con este trabajo logré acercarme a las dinámicas locales de una comunidad campesina concreta, mostrando la manera como se relacionan con su entorno y algunos conocimientos que de forma empírica se adquieren y permiten la reproducción social. Evidenciando lo visible en palabras concretas y demostrando como lo cotidiano esta cargado de complejas relaciones de aprendizaje y de comprensión del mundo, igual de validas, a las dadas por la educación formal.

Así presento un capítulo final, donde muestro las conclusiones y resultados de este trabajo, además de dejar un posible camino de investigación al centrar las relaciones de los conocimientos locales con las dinámicas globales, dadas aquí en la relación mediada de la comunidad de placitas con la institución educativa formal.

8 HACIA UNA ANTROPOLOGIA DE LAS ZONAS RURALES DEL PAÍS

*El lugar -como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija-
(Escobar, 2003: 113)*

8.1 Las dinámicas de los conocimientos locales frente a la cotidianidad de los habitantes rurales

El lugar surge desde la caracterización de los conocimientos locales en las dinámicas de la cotidianidad de los habitantes rurales de Placitas, localiza las condiciones y las relaciones de esta comunidad con su entorno y con la sociedad mayor. El situar un lugar brinda la posibilidad de evidenciar las particularidades de un grupo social a partir del constructo

social, el devenir histórico, el entorno geográfico y sus condiciones ambientales que lo han moldeado. Lo local es clave para concretizar las dinámicas sociales donde se puede observar la conformación, reglas, normas, organización social y las influencias externas que repercuten en un marco general.

La teoría del conocimiento socialmente distribuido permite evidenciar las dinámicas que en un grupo social reproducen las actividades situadas en un lugar y en un tiempo. Al ser social el conocimiento se distribuye por los actores sociales y por las herramientas que permiten y enmarcan la interacción de su realización. Como se mostró a lo largo del texto, las cuatro actividades locales evidencian la organización social, la división de género en los oficios, la introducción de los sujetos a las actividades, las dinámicas externas que influyen y transforman la cotidianidad de las personas, además de la relación que tienen con los diferentes contextos que se encuentran en el entorno geográfico.

Así se puede pensar en el conocimiento local como existente en un contexto situado, con características particulares que se pueden extender o no a zonas más amplias. Al comprender la comunidad de Placitas, delimitada los límites expuestos administrativamente, se vuelven concretas las dinámicas que se observan en la sociedad y la manera como las personas diariamente viven y se relacionan con las prácticas que se sitúan y efectúan allí; los acontecimientos y sucesos que ocurren globalmente.

8.1.1 El aprendizaje de los conocimientos locales

Para que la comunidad se pueda reproducir es necesario introducir a los niños en las dinámicas cotidianas de las actividades que las personas realizan. En Placitas y en municipio de Fosca los niños son introducidos en las actividades desde pequeños y hace parte de su diario vivir. Como se ha dicho antes, Haan (2001) plantea que cada contexto tiene sus propios mecanismos de aprendizaje; lo que ella denomina como las “teorías locales del conocimiento” (2001, 210).

Los habitantes rurales de Placitas tienen una manera empírica de distribuir los conocimientos locales al involucrar a los niños a las actividades de los adultos, los niños tienen una posición y son ayudantes de las tareas que los adultos les encargan. Como un juego ellos interactúan, conocen y aprenden a usar las herramientas, participan de manera

activa en las acciones donde practican, experimentan, adquieren habilidades y destrezas para realizarlas y más adelante reproducirlas. Los niños son necesarios en las actividades y el aprendizaje se enfoca en que ellos adquieran los conocimientos para así ayudar de forma más directa, más participativa y eficiente en la cotidianidad rural.

Aquí se puede comprender como los sujetos interactúan en las actividades y como distribuyen sus conocimientos sociales; se localizan a las personas como los conocedores o reproductores que son por lo general los adultos, los intermedios que seguramente ya poseen una habilidad y destreza que pueden ser los jóvenes y los ayudantes o aprendices que son los niños. Todos necesarios en el momento de reproducirse como grupo social y trascender de lo individual a la comunidad. Allí aparecen las herramientas como las extremidades de las personas. Los artefactos son centrales en el desarrollo de cada acción porque proporcionan las condiciones de posibilidad para desarrollar las actividades de una manera en particular; el aprender su uso y entender las dinámicas como estas interactúa, es necesaria y solo a través de la práctica que se puede realizar.

Es así como lo local aparece, no como algo relegado, sino como algo esencial, necesario para la reproducción de la comunidad y del sistema global, para la supervivencia de las personas en un entorno determinado con condiciones particulares. La idea que se subvalora es muy fuerte, inclusive en los mismos habitantes rurales de Placitas, pero su poder es clave, lo local determina las posibilidades de otros contextos, así la escuela solo puede intermediar con las condiciones dadas por el espacio social y solo subsiste ante las nociones de necesidad dadas por las influencias externas en el grupo social y su “practicidad” vista por ellos.

Hay algo que surge poco a poco, demarcando la importancia de la localidad; a lo largo de la realización del trabajo observé como solo en ese medio y en las condiciones dadas históricamente, geográficas, sociales, económicas y políticas se pueden reproducir los conocimientos locales de un lugar concreto, porque se viven y se desarrollan ante la necesidad de sobrevivir en un lugar y en un época determinada.

8.1.2 *Los sistemas endógenos y exógenos de la comunidad de Placitas*

En Placitas y en la zona alta del municipio de Fosca, las personas realizan actividades que a lo largo del tiempo se han desarrollado y enmarcan el entorno rural que caracteriza a la vereda. En las cuatro actividades encontramos como se evidencian las dinámicas sociales de los habitantes rurales. Además configuran el oficio que cada sujeto desempeña en el ámbito rural, el queso y el pan son llevadas a cabo por mujeres a diferencia de la agricultura que es ocupación masculina. Aunque no es un orden social estricto, los hombres y las mujeres igual desempeñan las acciones del otro género si las circunstancias así lo ameritan o porque la familia así lo enseña.

El sistema endógeno se establece como lo local, aparece en la relación de los sujetos con su entorno y dentro de las actividades por donde el conocimiento local se distribuye. En Placitas encuentro que al ser un clima frío se cultivan ciertos productos, como es el maíz, la papá, la uchuva, la papa criolla y otros se traen de la zona baja del municipio, como lo es el sagú.

Un planteamiento importante es el que da Gardner (2000) sobre la diferencia entre las actividades que se realizan en un mismo contexto, observé como cada actividad tiene particularidades dadas por las posibilidades que la condicionan, el producir quesos es una actividad diaria, individualizada, se comercializa a pequeña escala y se combina con los oficios domésticos. La agricultura por su parte, esta sujeta al calendario agrícola de la papa, es una actividad demasiado amplia para ser realizada por una sola persona y por lo general es una actividad de grupo, donde participan varias personas que se relacionan principalmente con la familia o con obreros contratados y entra el sistema del mercado del capital, sobretodo por la producción papera.

A diferencia del pan que, aunque es visible en la región, su importancia se queda en casa y en la costumbre de cada familia; no se realiza obligada por ningún factor en especial sino por una costumbre de la región. Y por último las creencias que en cuya estructura no existe una división de género; a diferencia de las anteriores, esta es una actividad que no es manual, no usa herramientas materiales y se asocian a otro nivel de conocimiento, más abstracto, basado en principio orales y de apropiación social. San Antonio no es solo un

santo que hace milagros si no que representa y reproduce los sucesos ocurridos en el lugar de Placitas.

El sistema exógeno nos permite ver varias cosas, entre ellas a las herramientas como esenciales y necesarias para realizar las actividades, enmarcando lo que Lozares (2000) explicaba sobre como los artefactos juegan un papel central en las dinámicas de relación entre el entorno y los sujetos porque es a través de estos que pueden establecerse estas relaciones. A demás de lo anterior a través de las herramientas es posible observar transformaciones dadas en las actividades, la particularidad es que estos son externos, tecnologías dadas en otros lugares que trasciende a lo local y se queda allí. Así aparece la nevera, el cortador procesado y las esteras plásticas del queso; aparece el tractor, los agroquímicos, los camiones en la agricultura; aparece el horno de gas en el pan y la novena en la creencia de San Antonio.

Los artefactos, además de ser evidencia de transformaciones en las actividades locales, también desde estos se pueden establecer conexiones de la influencia de factores externos que repercuten en la sociedad. Entre los más evidentes mostrados en el trabajo son los cambios que originaron las políticas medio ambientalistas del país, que se instituyeron en la administración local y que se transmitió en la educación formal. Se impone un pensamiento basado en conceptos moralistas en relación con el medio ambiente y con el uso de los recursos naturales, frente a las dinámicas de los usos primarios del entorno rural por parte de su población, quienes han estado discriminados en pensamientos globales, desde la necesidad de imponer a los grupos campesinos la explotación intensiva de la agricultura dirigida a la comercialización, hasta un pensamiento ecologista de la protección de la naturaleza que choca, pero que se combina, con la anterior.

Aquí muestro por lo tanto, los resultados vistos en el objetivo específico sobre la caracterización y adquisición de los conocimientos locales de Placitas, Fosca; también me lleva a establecer las relaciones y redes que se tejen en una comunidad, complejidades que seguramente en otro momento podrán ser más claras, pero que al buscar desarrollar este objetivo me mostró como hay relaciones que condicionan las posibilidades y las necesidades que las actividades que distribuyen el conocimiento se realicen.

8.2 Los conocimientos locales en el contexto escolar

Otro punto central que busque desarrollar fue el cómo se introducen los conocimientos locales en la escuela, esto no es tan evidente y a veces simplemente se queda en pocos ejemplos. Pero igual observe que los profesores de la escuela de Placitas tienen que mediar con su entorno, al encontrarse en el espacio geográfico y social de la población rural, la escuela tiene que jugar el aprendizaje con la comunidad, en ese momento (2004) evidencie que las explicaciones de los conocimientos escolares muchas veces tienen relación con el entorno de los niños, aunque estos contextos chocan sobretodo por el tiempo de realización de las actividades de ambos contextos, no hay una negación pero si un desplazamiento de las actividades locales a tiempos que no interfieran con la escuela, es decir, los fines de semana y las vacaciones.

Al contrario ocurre con el bachillerato, secundaria y media, que hace visible su separación. No hay una mediación evidente a pesar de los esfuerzos que han hecho en el municipio los IED Desarrollo Rural y el IED Pabón Pabón al ser técnicos agropecuarios. La distancia de la educación secundaria y las actividades locales es grande, no solo por el tiempo de realización, si no también por el contenido de las enseñanzas que guían por caminos distintos a los sujetos y se separan por nociones de ocupación y de un estatus que brinda la educación formal.

A raíz de lo anterior, pude observar como la educación formal se relaciona con este entorno rural de dos formas, la primera ya introducida en las dinámicas cotidianas de la comunidad de Placitas; los conocimientos de la escuela pasan a ser parte de las necesidades de la comunidad, leer, escribir y las operaciones básicas de las matemáticas se utilizan en los momentos que son necesarios. De la misma forma observé como el discurso del cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales se refleja en la comunidad, se educa a los niños en lo que es malo y lo que no deben hacer, y ellos con sus palabras repiten los discursos aprendidos, aunque no es claro si lo cumplen.

La segunda excluye lo local y choca con una noción de la vida en relación con un entorno concreto. Pero esto trasciende a una necesidad menos visible, pero que es evidenciada por las palabras de diferentes personas, que le da legitimidad y una supervivencia institucional

en la región. Lo local, visto desde las familias y la institución educativa, centrada en la secundaria y media, tienen una misma necesidad: absolver a los jóvenes en sus dinámicas diarias y constructo social para poderse reproducir en ese espacio social determinado.

Es clave lo anterior para tratar de entender cómo lo local se introduce en lo escolar; ambos contextos (el local y el escolar) se reproducen por ellos mismos y se legitiman en relación con el exterior; así la escuela para tener una posición en la vereda tuvo que absolver conocimientos locales y estructurarlos en sus propias dinámicas para poder mediar y tener un poder, evidentemente que no tenía antes. La *escuela nueva* introdujo a los niños en las actividades escolares, pero solo porque se incluyó en la forma de llevar la vida y las dinámicas de las personas de la región. Pero el bachillerato es diferente, primero porque no se encuentra en lo local (delimitación de la vereda) sino que hay un desplazamiento al pueblo, sitio urbano del municipio que tiene la misma estructura que los colegios de la ciudad. Así la separación es evidente, pero también la deserción escolar y la disminución de los jóvenes en estas instituciones educativas; así como la migración de los jóvenes por efecto de la oferta de ocupación laboral que cierra las posibilidades de realizar otros oficios en lo local.

8.2.1 *Un suceso real: La migración de Hombres y Mujeres de la vereda*

Como ya se ha recalcado el caracterizar los conocimientos locales y el relacionarlos con el contexto escolar, ha evidenciado el constructo social de la comunidad y las dinámicas en que se mueve el grupo social. Así sin tenerlo en cuenta en los objetivos de este trabajo aparece la migración como un hecho social. La migración se asocia principalmente con la ocupación y oferta laboral que observan los jóvenes como opción de vida.

En este punto se encuentran lo local y la institución educativa como unas de las causas de desplazamiento silencioso, poco mostrado en las estadísticas, pero visible en la vereda. La absorción de mano de obra de la ciudad de Bogotá, de los llanos orientales y de la Sabana de Bogotá se hace evidente ante la visión de los jóvenes de una mejor remuneración económica. Como lo dijo una vez Marcela García “Aquí lo que falta es industria, donde uno se pueda emplear, industria, porque aquí no hay en que ocuparse más que en la tierra y eso no brinda ninguna garantía para salir adelante”. Según me contaron las personas de la

vereda tanto en Bogotá, como en Cota y en Villavicencio hay colonias Fosqueñas donde por lo general, llegan las personas a trabajar en realizadas citadinas o en las flores de la sabana.

La escolaridad marca un estatus que repercute en la ocupación que los jóvenes deciden realizar (o les imponen), el tener un título, como se a dicho antes, es muestra de la adquisición de un conocimiento que los separa de los no escolarizados; para ser agricultor o desempeñar cualquier conocimiento local no es necesario tener una enseñanza formal media, sino con la básica es suficiente; así los bachilleres se separan de sus conocimientos locales buscando trasladarse a otros espacios donde lo que aprendieron en la vida se quedará en la memoria pero no se reproducirá, porque no estará en la práctica ni en la distribución de las actividades.

8.3 Hacia una antropología de las zonas rurales del país

Con este trabajo puedo encaminar una problemática que se hace evidente cada vez más, el resaltar lo local de las comunidades y el observar como las dinámicas globales repercuten y transforman la cotidianidad de las personas. A los habitantes rurales, también llamados campesinos, se han homogenizado en conceptos generales, que los caracterizan como seres rurales que tienen una relación directa con el medio ambiente; pero donde no se recalca las diferencias entre los grupos sociales que enmarcan cada región, la sociedad, la manera de relacionarse con su entorno, las herramientas que usan, los animales que crían.

Así se puede dejar abierta la posibilidad en una antropología que se ocupe de los habitantes rurales, campesinos del país que se ha negado una cultura, una manera de ser y que solo están estipulados en la concepción de ignorancia, envueltos en la ilegalidad (los cultivos ilícitos) del país o desplazándose a la ciudad como única alternativa de seguir viviendo. Al contrario desde esta disciplina se puede contemplar las comunidades como generadoras de conocimientos en la práctica y que tienen particularidades que los diferencia a los demás grupos rurales, pero que a la vez hacen parte de un sistema y una conceptualización dada por la academia de lo que ellos son, pero que niega lo que ellos reproducen y realizan como sociedad.

Una investigación no solo política y centrada en el conflicto armado, aunque esto es esencial para comprender el país, sino que también hagamos legítimo sus conocimientos locales, su forma de ver el mundo y sus palabras, sus dinámicas cotidianas, para así abrirle un campo real al campesino.

ANEXO 1: ALGUNAS PERSONAS DE PLACITAS

AMALIA GARCIA. Nació en la vereda, tiene 17 años de edad y es estudiante de noveno grado del IED María Medina. Es hija de Lidia Quevedo y hermana de Marcela y Mery.

ANA QUEVEDO. Nació en la vereda. Tiene aproximadamente 40 años y es ama de casa. Sus hijas Liliana y Martha estudian en el IED María Medina.

ANA VICTORIA PASTOR. Nació en Placitas, es una mujer adulta mayor de la vereda y es ama de casa. Vive con su esposo Cristóbal y su nieto.

BLANCA GARAY. Nació en Placitas, es adulta mayor de la vereda y es ama de casa. Esposa de Luís Garay y es tía de Ana Quevedo.

BLANCA QUEVEDO. Nació en Placitas, es adulta mayor de la vereda y es ama de casa. Mamá de Lidia Quevedo.

CAMILO CARRILLO. Nació en la vereda, tiene aproximadamente 55 años y es agricultor. Su esposa es Nelly Rey y sus hijas son Camila y Gina estudiantes de la escuela de Placitas.

EBELIO GARAY. Nació en la vereda, tiene 90 años de edad y es agricultor. Vive con un hijo.

EDWIN CARRILLO. Nació en la vereda, tiene 14 años de edad y estudiante de noveno grado del IED María Medina. Es hermano de Maira Carrillo estudiante de la escuela de Placitas.

FABIO VARGAS. Nació en zona rural del Quindío. Tiene aproximadamente 50 años. Es licenciado en artes de la Universidad Pedagógica Nacional. A sido profesor en diferentes zonas de Colombia y desde principios de año (2004) comenzó a dar clases en Placitas. Profesor de tercero, cuarto y quinto.

HERNANDO BARBOSA. Nació en la vereda, tiene 65 años de edad y es agricultor. Esposo de Luz Marina Carrillo y papá de Luz Marina Barbosa.

JUAN PARRADO. Nació en la vereda del Ramal y es comerciante de la región. Hermano de Miriam Parrado y esposo de Sonia Barbosa.

JUAN QUEVEDO. Nació en Placitas, tiene aproximadamente 30 años, estudio hasta noveno grado y es agricultor. Esposo de Luz Marina Barbosa y papá de Juan David y Gina estudiantes de la escuela de Placitas.

LILIA ACOSTA. Nació en la región, tiene 25 años de edad, estudio la primaria y ayuda a los oficios domésticos de su casa.

LUZ MARINA BARBOSA. Nació en la vereda. Tiene aproximadamente 30 años, estudio la primaria y es ama de casa. Esposa de Juan Quevedo, hija de Hernando Barbosa y Luz Marina Carrillo y madre de Juan David y Gina.

LUIS ANTONIO QUEVEDO. Nació en la vereda, es un adulto mayor de la vereda y es agricultor. Esposo de Susana Cogua y abuelo de Amalia, Marcela y Mery

MARCELA GARCIA. Nació en Pacitas, tiene 19 años de edad, estudiante de noveno grado de la semi presencial del IED Desarrollo Rural y desempeña labores domésticas y de la tierra. Hermana de Amalia y de Mery, nieta de Luís Antonio Quevedo y Susana Cogua e hija de Lidia Quevedo.

MARTHA QUEVEDO. Tiene aproximadamente 35 años y es ama de casa. Tiene ocho hijos entre ellos Santiago, Juan Pablo, José Benito estudiantes de la escuela de Placitas.

MERY GARCIA. Nació en la vereda, tiene 30 años de edad, terminó la primaria y es ama de casa. Hermana de Amalia y Marcela.

MIRIAM PARRADO. Nació en la vereda del Ramal, tiene 37 años de edad. Es licenciada en Preescolar y es profesora de mis Pequeños Geniecitos. Esposa de Tarcicio Garay, hija de Oliva Baquero y Samuel Parrado; hermana de Juan, Samuel y José Parrado.

NELLY REY. Nació en la vereda de Hierbabuena y es ama de casa. Esposa de Camilo Carrillo y mamá de Camila y Gina estudiantes de la escuela de Placitas.

OLIVA BAQUERO. Nació en la vereda del Ramal, adulta mayor y ama de casa. Mamá de Miriam Parrado y esposa de Samuel Parrado.

RITA GUZMAN. Nació en la vereda, tiene 65 años de edad y es quien les hace las onces reforzadas a los niños de la escuela.

RODRIGO QUEVEDO. Tiene aproximadamente 30 años de edad y es agricultor. Papá de la estudiante Tatiana Quevedo del preescolar.

ROGELIO ROMERO. Nació en Villavicencio. Licenciado en Sociales, es el profesor de primero y de segundo de primaria de la vereda de Placitas.

ROSA MARIA GARAY. Nació en la vereda, tiene aproximadamente 50 años y es ama de casa. Mamá de Rudy estudiante de la escuela de Placitas.

SAMUEL PARRADO. Nació en la vereda del Ramal, tiene 70 años y es agricultor. Papá de Miriam Parrado y esposo de Oliva Baquero.

SANTOS GARAY. Nació en Placitas, tiene 75 años de edad y es agricultor. Papá de Tarcicio Garay.

SONIA BORBOSA. Nació en la vereda y tiene unos 35 años, ama de casa y comerciante. Esposa de Juan Parrado y mamá de Diego Parrado estudiante de la escuela de Placitas.

SUSANA COGUA. Nació en la vereda, es una mayor adulta y es ama de casa. Esposa de Luís Antonio Quevedo y abuela de Marcela, Mery y Amalia.

TARCICIO GARAY. Nació en la vereda, tiene 35 años de edad, estudió la primaria y es agricultor. Esposo de Miriam Parrado e hijo de Santos Garay.

ALGUNOS NIÑOS DE LA ESCUELA DE PACITAS (2004)

PAOLA ANDREA QUEVEDO GARCIA. Tiene 10 años y es estudiante de quinto grado.

RUDY MILEIDY CELEITA GARAY. Tiene 10 años de edad y es estudiante de quinto de primaria y es hija de la señora Rosa María Garay.

MARÍA PAOLA MENESES RODRIGUEZ. Tiene 10 años de edad y se encuentra en quinto de primaria

SANTIAGO STIVEN QUEVEDO . Tiene 10 años de edad, es estudiante de quinto de primaria y es hijo de Martha Cristina Quevedo.

DIEGO FERNANDO SALINAS BARBOSA. Tiene 11 años de edad y esta en quinto de primaria.

JOSE BENITO QUEVEDO QUEVEDO. Tiene 12 años de edad y es estudiante de quinto de primaria y es hijo de Martha Cristina Quevedo.

ANGI LORENA AGUDELO GARCIA. Tiene 10 años de edad y esta en quinto de Primaria.

JOSE LEONARDO QUEVEDO. Tiene 11 años de edad y esta en quinto de primaria.

WILLIAM ALEXANDER QUEVEDO PASTOR. Tiene 10 años de edad y esta en quinto grado en la escuela de Placitas; es nieto y vive con Ana Victoria Pastor.

JUAN DAVID QUEVEDO BARBOSA. Tiene 10 años de edad, estudiante de quinto de primaria; hijo de Luz Marina Barbosa y Juan Quevedo.

YAQUELINE CUARTAS ZAPATA. Tiene 9 años y esta en cuarto de primaria, su familia migró del Yarumal.

MAIRA ALEJANDRA CARRILLO QUEVEDO. Tiene 10 años y esta en cuarto de primaria y es hermana de Edwin Carrillo.

ANGELA PATRICIA HUERFANO QUEVEDO. Tiene 9 años y es estudiante cuarto de primaria. Es nieta de Sofía Quevedo.

MIGUELA ANGEL GARAY HERNÁNDEZ. Tiene 10 años de edad y es estudiante de cuarto de primaria.

DIEGO PARRADO. Tiene 9 años y es estudiante de cuarto de primaria, es sobrino de la profesora Miriam e hijo de Sonia Barbosa y Juan Parrado.

SANDRA MILENA PARRADO. Tiene 8 años de edad y esta en tercero de primaria; es prima de Diego Parrada, hija de Sandra Quevedo y sobrina de Miriam Parrado.

DERLY CAMILA CARRILLO REY. Tiene 8 años de edad y es estudiante de tercero de primaria; es hija de Camilo Carrillo y Nelly Rey y hermana de Gina.

JUAN PABLO QUEVEDO. Tiene 8 años de edad y esta en tercero de primaria; hijo de Martha Cristina Quevedo.

WILLIAM MENESES RODRIGUEZ. Tiene 9 años de edad y es estudiante de tercero de primaria.

LEONARDO CUARTAS ZAPATA. Tiene 8 años de edad y esta en tercero de primaria y es hermano de Yaqueline.

DUVAN GARZÓN. Tiene 10 años de edad y esta en tercero de primaria

JENNY PAOLA QUEVEDO QUEVEDO. Tiene 10 años de edad y esta en tercero de primaria.

YURLEIDI SOLANYI GARAY. Tiene 8 años de edad y es estudiante de tercero de primaria.

MILENA QUEVEDO. Tiene 7 años de edad y es estudiante de segundo de primaria.

GINNA QUEVEDO. Tiene 6 años de edad y es estudiante de primero de primaria, es hija de Luz Marina Barbosa y Juan Quevedo.

GINA FAISELY CARRILLO REY. Tiene 6 años de edad y es estudiante de primero de primaria.

PERSONAS DEL MUNICIPIO DE FOSCA, EXTERNAS A LA VEREDA

ESPERANZA. Nació en Sáname, es profesora de la escuela de San Manuel y tiene aproximadamente unos 30 años.

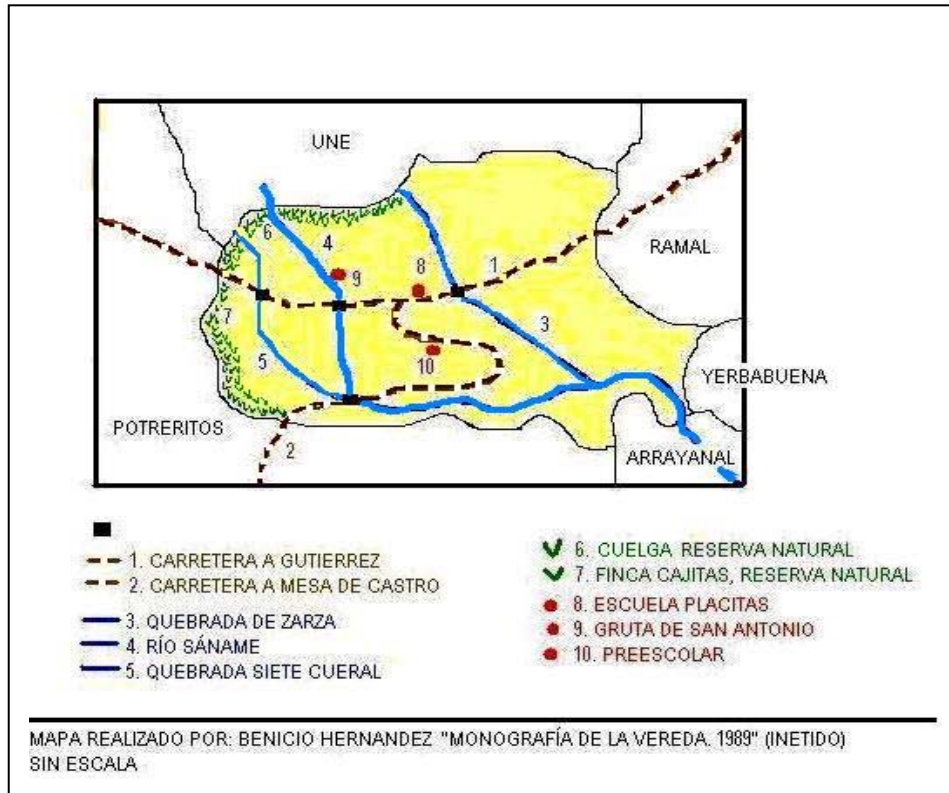
HENRY GANOZALES. Profesor de español y literatura del IED María Medina. Trabaja de lunes a viernes en Fosca y los fines de semana se desplaza a Bogotá.

JASMIN CASTAÑEDA. Profesora de Agropecuaria del IED Pabón Pabón. Es administradora agropecuaria de la Universidad de la Salle y vive en Fosca.

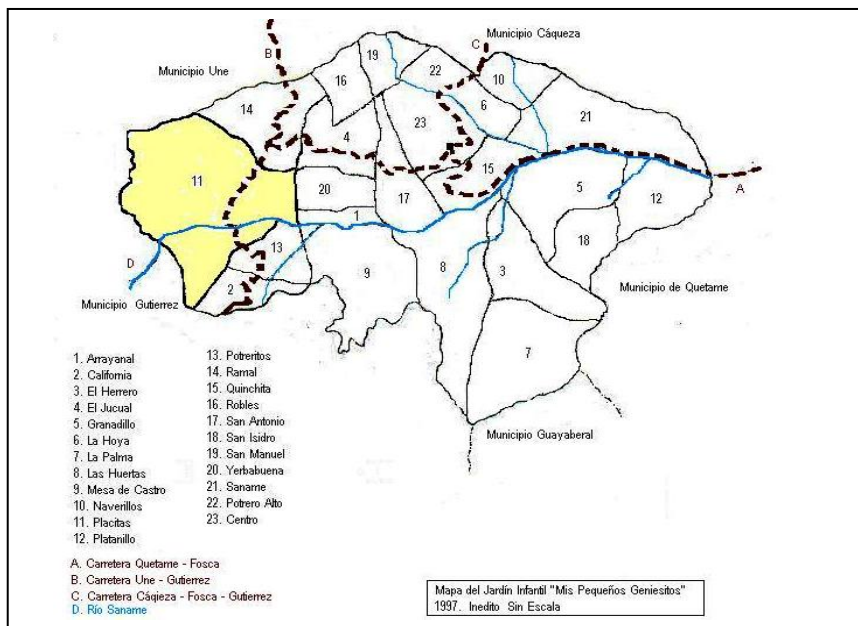
YOLANDA. Tiene una microempresa de panes de sagú y maíz en el pueblo de Fosca.

ANEXO 2: MAPAS

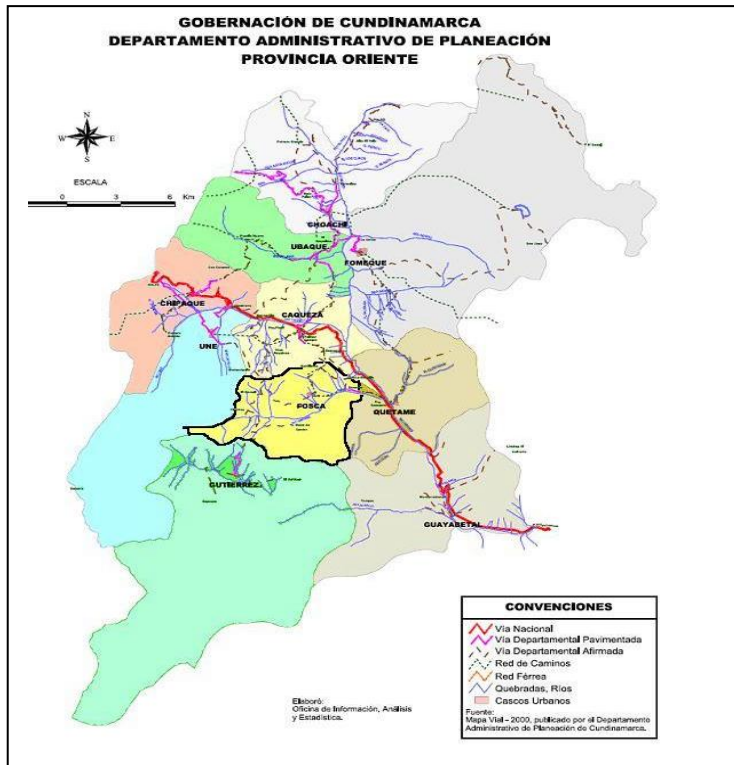
MAPA 1: VEREDA DE PLACITAS



MAPA 2: MUNICIPIO DE FOSCA



MAPA 3: REGIÓN ORIENTE

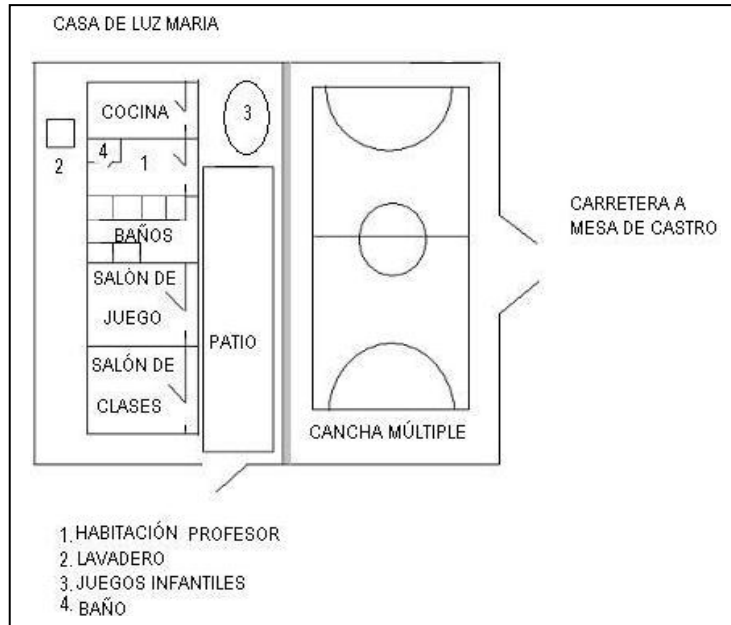


MAPA 4: DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA

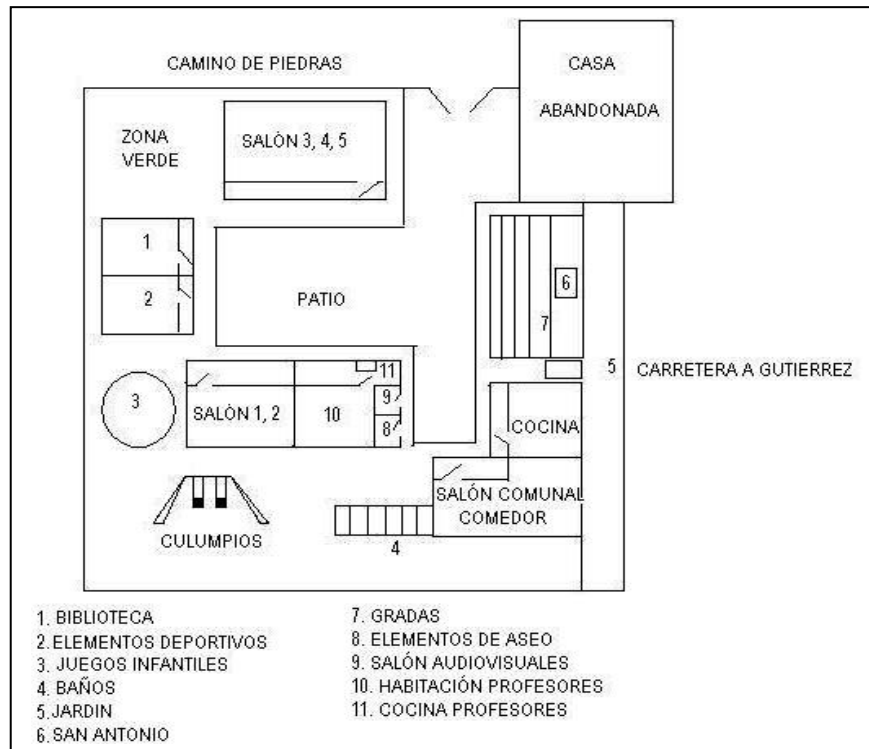


ANEXO 3: CROQUIS DE LAS SEDES DE LA ESCUELA DE PLACITAS

CROQUIS DEL PREESCOLAR MIS PEQUEÑOS GENIECITOS



CROQUIS DE LA PRIMARIA DE PLACITAS



ANEXO 4: GLOSARIO

Algunas palabras que se dicen en la vereda:

Adentrar: entrar

Aguador: Buscar

Amarga: Cerveza

Asina: Así

Catelo: En el mismo momento

Cuyas: Arepas

Gramacionar: Quemar el pasto

Guarapolasos: Pegarle a alguien con un palo

Jachoso: Orgullosa

Jícara: una taza de agua

Jocho: Sombrero

Mera: la única, la pura

Mochear: utilizar el azadón

Mocho: Azadón

Suba pa' arriba: Subir

Piche: Queso

Pontear: Amarrar las patas de las vacas cuando se va a ordeñar

Quisbunes: Arepas de maíz tierno con cuajada

Sumercé (cita): Usted

Teza: Recipiente de madera donde se amasa el pan y el queso

Tierrar: Echar tierra encima

Tractorar: Parar el tractor por la tierra

Turmas: Papas

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, Carolina. 2004. Los soches: entre lo divino y lo humano discursos, apropiaciones y resistencias a la modernidad en una comunidad rural. Tesis: Universidad Nacional de Colombia

ARCHETTI, EDUARDO. “Una visión general de los estudios sobre campesinado”. En: Estudios rurales Latinoamericanos. 1:1. Enero –Abril 1978:7-31

BARTH, FREDRIK. 2002. An Anthropology Knowledge. Journal Article: Current Anthropology. V: 43. February 2002. P: 1- 18. The Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research

BERMAN, MARSHALL. (1982)1991. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La existencia de la modernidad. Bogotá: Siglo XXI

BERNAL, FERNANDO. 1990. “*La aparcería contemporánea en el oriente de Cundinamarca*”. En: El campesino contemporáneo. Bogotá: CEREC

BENTANCOURT, BLANCA. 1991. Realidad de la educación básica primaria rural en el municipio de Fosca Cundinamarca. Tesis: Universidad Nacional de Colombia

BOURDIEU, PIERRE. (¿?)1998. Capital cultural, Escuela y espacio social. México: XXI, Siglo. Trans: Jiménez, Isabel

BOURDIEU, PIERRE. WACQUANT LOIS. 1995. Respuestas hacia una antropología reflexiva. México: Paidós. Capítulos 2, 3, 6, 8

BRUNER, Jerome . (1986) 1988. “Dos modalidades del pensamiento”. En: Realidades mentales y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Madrid: Gedisa Editorial.

CARBONELL, JAIME. 1995. “*Escuela y entorno*”. En: Volver a pensar la educación. Política y educación, Congreso internacional de didáctica. V: I. Madrid: Morata, fundación Paidea.

CANCLINI, NÉSTOR GARCÍA. 1991. ¿Construcción o simulación del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual. En: Alteridades. V: I. Páginas: 58 – 64. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

COLE, MICHAEL. ENGSTRÖM, YRJÖ. (1993) 2000. “*Enfoque Histórico-cultural de la cognición distribuida*” En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press.

DELGADO, Christian. 2002. Conocimiento local. Notas etnográficas en Carmen de Carupa. Tesis: Universidad Nacional de Colombia

ESCOBAR, ARTURO. 2003. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar ¿Globalización o posdesarrollo?. California: California, Universidad de North. Trans: Larralde, Eleonora García

FAINHOLC, BEATRIZ. 2003. El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. www.cedipro.org.ar/concepto.htm

FAJARDO, DARÍO. 1981. *"El estado y la formación del campesinado en el siglo XIX"*. En: Campesinado y capitalismo en Colombia. Bogotá: CINEP.

FAJARDO, DARIO. 1998. Colombia: reforma agraria en la solución de conflictos armados. Revista: MAMA COCA. No. 13.

FORERO, JAIME. 1990. *"Persistencias y modernización del campo campesinado"* En: El campesino contemporáneo. Cambios recientes en los países andinos. Bogotá: Tercer mundo; Fescol; Cerec. Capítulo 10. P: 307 - 346

FORERO, JAIME. 1991. *"La economía campesina colombiana"*. En: El campesinado en Colombia hoy Bogotá: Universidad Javeriana

FORERO, JAIME. 1999. Economía y sociedad rural en los Andes Colombianos. Bogotá: - IER-Universidad Javeriana. Serie

FOUCAULT, MICHAEL. (1965)1993. Las palabras y las cosas. México. Siglo XXI

FOUCALULT, MICHAEL. 1982. Microfísica del poder. México: Paidós

FOUCALULT, MICHAEL. (1969) 1990. *"La descripción de la arqueología"*. En: La arqueología del saber. Bogotá: Siglo veintiuno editores de colombia.

GOETZ, J.P. LECOMPTE, M.D. (1984)1988. Etnografía y diseño cuantitativo en investigación educativa". Madrid: S.A, Morata. Trans: Ballesteros, Antonio. Cáp. II y IV

GUBER, ROSANA. 2001. La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá:Norma

HAAN, MARIËTE DE. 2001. *"Resumen"*. En: Learning as cultural practice. Amsterdam: Thela. Tran: Haan, Mariëte de

HATCH, THOMAS. GARDNER, HOWARD. (1993)2000. *"El descubrimiento de la cognición en el aula: una concepción más amplia de la inteligencia humana"* En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press. P: 214- 241

HEDERICH, CRHRISTIAN. CAMARGO, ANGELA. GUSMAN, LEONOR. PACHECO, JUAN. 1995. Regiones cognitivas en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica, CIUP

HERNANDEZ, BENICIO. CASTRO, BLANCA. AGUDELO, MATILDE. AGUDELO YOLANDA. 1989. Calendario agrícola de la vereda de Placitas, Fosca. Cundinamarca: Inédito.

HERNANDEZ, BENICIO. CASTRO, BLANCA. AGUDELO, MATILDE. AGUDELO YOLANDA. 1989. Monografía de la vereda de Placitas. Trabajo de microcentro. Fosca, Cundinamarca. Inédito.

LOZARES, CARLOS. 2000. La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. Revista: Papers. V: 62. P: 97 - 131

MACHADO, ABSOLÓN. 1998. “*La pequeña propiedad rural y sus alternativas*”. En La cuestión Agraria en Colombia a finales del milenio. Bogotá: Ancora Editores. P 187-218

MACHADO, ABSOLON. 1998. La cuestión agraria en Colombia a finales del Milenio. Bogotá: Ancora. Capitulo 1 y 4

MARGARET RIEL, LINDA POLIN. 2001. Communities as places where learning occurs. Conference Proceedings AERA 2001: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Cambridge University Press.

MARSHALL, JAMES. (1990)1994. “*Foucault y la educación*”. En: Foucault y la educación. Disciplina y saber. Madrid: Paideia.

MIÑANA, CARLOS. 2003. “*Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre usos, abusos y desusos de fiestas en la escuela*”. En: Memorias. III Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio folclórico de los países andinos. España.

MOLL, LUIS. TAPIA, JAVIER. WHITMORE, KATHRYN. (1993)2000. “*Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento*”. En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press. P: 185- 213

NICKERSON, RAYMOND. (1993)2000. “*Algunas reflexiones de la distribución de la cognición*”. En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press. P: 291 - 329

NICK MARSHALL, JEANETTE ROLLINSON. 2002. Maybe Bacon had a Point: knowledge and power in collaborative inter-organisational activities. Conference Proceedings: Paper presented at the 3rd European conference on organisational knowledge, learning and capabilities, ALBA, Athens, Grace. University of Brighton.

PEA, POY. (1993) 2000. “*Prácticas de inteligencia distribuida y diseño para la educación*” En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press. P: 75 -125

PERFETTI, MAURICIO. 2003. Estudio sobre la educación para la población rural de Colombia. Bogotá: CRECE

PERKINS, D.N. (1993)2000. “*La persona-más: una visión distribuida y diseños para la educación*” En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press. P: 126- 152

ROGOFF, BÁRBARA. 1993. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Trans. Pilar Lacasa. México: Paidós

SALOMON, GAVRIEL. (1993) 2000. “*No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico*”. En: Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: S.A. Amorrortu editores. Trad: Sinnott, Eduardo. Cambridge University Press. P: 153- 184

TRILLA, JAUME.1995. “*La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar*”. En: Volver a pensar la educación. Política y educación, Congreso. V: I. Madrid: Paidea, Morata. Fundación

IGAPE LTDA. 2000. Esquema de ordenamiento territorial del municipio de Fosca. Documento de soporte técnico. Fosca: Alcaldía de Fosca.

CONSTITUCIÓN DE COLOMBIA. 1991 (1994). Bogotá: Derecho Vigente

Ley 115 de 1994 (Febrero 8): Ley general de Educación

Ley 160 de 1994 (Agosto 3): Reforma Agraria y desarrollo rural campesino

Decreto 1300 de 2003 (Mayo 21): Por el cual se crea el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural, INCODER.

Decreto No.1791 del 4 de Octubre de 1996: Por medio de la cual se establece el régimen de aprovechamiento forestal.

Decreto 1743 del 3 de Agosto de 1994: Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación Formal.

Manual de convivencia de la escuela de Placitas y el Jardín infantil mis pequeños geniecitos 1997

Proyecto Educativo Institucional de la escuela de Placitas y del Jardín infantil mis pequeños geniecitos. 1997

www.secretariasenado.gov.co/leyes/CONS_P91.HTM#67

www.minambiente.gov.co

www.mineducación.gov.co

www.cundinamarca.gov.co

www.foscacund.com