

Encuentro de saberes y otras formas de hacer escuela*

A meeting between knowledge and other ways to educate

Víctor Manuel Rodríguez Murcia**

Gilberto Eduardo Vásquez Aria***

Resumen

Se presenta una experiencia pedagógica de aplicación de la técnica de la historia oral en la enseñanza de las ciencias sociales con los grados 4º y 5º de educación básica primaria. El proceso pedagógico en la enseñanza de la historia implica serias dificultades que repercuten en la apatía de los estudiantes respecto a esta área del conocimiento. La problemática muestra que la forma de enseñanza, como la ausencia de estrategias dirigidas al desarrollo de capacidades de pensamiento histórico, es una causa del desinterés hacia el aprendizaje de la historia. La historia oral, como técnica de investigación, se convierte en una herramienta que permite modificar las prácticas tradicionales en la escuela, dando un giro a las relaciones y los roles de quienes participan en la construcción del conocimiento, involucrando temáticas no tradicionales y haciendo posible el desarrollo de capacidades de pensamiento social.

Palabras clave

Saber, poder, maestro, prácticas pedagógicas, historia oral, mapa mental, autobiografías, museo comunitario.

Summary

This article presents a pedagogical experiment of applying educational techniques from oral history to the teaching of sciences in grades 4 and 5 of primary education. The pedagogical processes in the teaching of the history present serious difficulties that result in the apathy of the students toward this area of the knowledge. The article shows that the teaching method, as well as the lack of strategies directed toward the development of historical thinking, is one of the causes of the disinterest towards learning history. The oral history, as an investigation technique, becomes a tool that allows the change of traditional practices in the school, by modifying the roles and relations of those who participate in the construction of knowledge, involving non-traditional themes and enabling the development of social thinking abilities.

Key words

Knowledge, power, teacher, pedagogic practices, oral history, mental map, autobiographies, community museum.

* Este artículo se presentó como ponencia en el Encuentro Internacional de Historia Oral y Primer Encuentro Nacional de Historia Oral, realizado en Bogotá durante el mes de mayo de 2006.

** Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

*** Licenciado en Ciencias Sociales; candidato a magíster en Filosofía, Universidad Incca, Bogotá.

Fecha de recepción: 12 de julio de 2006 / Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2006

El proyecto se desarrolló en el marco de la práctica comunitaria que cursamos en los últimos semestres, y cuyo tema central fue “La recuperación colectiva de la historia del barrio El Progreso a partir de la historia oral”, en la cual se contó con la participación activa de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de básica primaria de la escuela del barrio y, de igual forma, con miembros de la comunidad.

Sobre la historia oral es mucho lo que se ha escrito y dicho a través de publicaciones y en el desarrollo de proyectos investigativos. Así, se habla de la historia oral desde diversas percepciones. Una que la considera como rama específica de la historia, otra que la considera como una técnica subordinada a la historia misma y otras que la ven como una técnica inscrita en la investigación histórica pero que no puede aplicarse en todas las situaciones. Dichas percepciones se encuentran enmarcadas dentro de un debate amplio inmerso en el campo del saber histórico. Sin embargo, desde nuestra perspectiva y para efectos de lo que pretendemos plantear, la historia oral la rescatamos como instrumento que posibilita la visibilización y la producción de saberes y, en ese sentido, como instrumento de ejercicio de poder desde nuestras comunidades, escuelas y prácticas diarias.

El objetivo planteado en la investigación es el de visibilizar identidades inmersas en la comunidad del barrio El Progreso de Altos de Cazucá¹, empleando para ello métodos y prácticas pedagógicas alternativas e innovadoras para la construcción de conocimiento histórico, entre ellas la historia oral. En este sentido, intentamos, a través de la oralidad, hacer visibles identidades y saberes constitutivos de micropoderes dentro de las comunidades mismas². Teniendo en cuenta esta idea, estructuramos

el artículo describiendo, en primer lugar, la metodología y la forma como la investigación nos permitió, en interacción con la comunidad, la visibilización de micropoderes e identidades a través de las diferentes formas de organización barrial. Posteriormente exponemos una breve reflexión en torno a cómo una investigación realizada desde la historia oral contribuye a pensarnos de otra manera como profesores en la medida en que buscamos innovar nuestras prácticas diarias en el aula y en la comunidad misma.

Historia del barrio El Progreso

Cabe anotar que tras cada uno de los procesos de urbanización se presentan formas de organización en las que se combinan acciones comunitarias con esfuerzos individuales y familiares para dar solución a problemas como la carencia y deficiencia de los servicios públicos –agua, luz, alcantarillado–, construcción y arreglo de calles y construcción de la escuela. Esta solución a sus problemas se llevó en una primera instancia por la vía del trabajo autogestionado con la asistencia de intermediarios particulares, pues los mecanismos de exigencia y presión directa al Estado fueron nulos. Cada uno de los anteriores elementos los podemos encontrar a lo largo de la historia del barrio El Progreso.

En búsqueda de un lote

La lucha por la propiedad de los terrenos en donde se encuentra el barrio es una constante durante su corta pero compleja historia. Permanentemente se presentan conflictos entre antiguos y nuevos propietarios.

Los primeros habitantes recibieron estos terrenos de integrantes del M-19, quienes en algunos casos se los regalaron. “(...) *estábamos pagando arriendo, comenzaron en este barrio a vender derechos a diez mil pesos*

un saber que lo haga efectivo. Así, desde un escenario de micropoderes, existen saberes que han sido invisibilizados, *saberes sometidos* por saberes oficiales científicos, *saberes eruditos*. “*Me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de científicidad exigidos (...) ese saber que yo llamaría saber de la gente (y que no es en absoluto un saber común, un buen sentido, sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que solo debe su fuerza al filo que opone a todos lo que lo rodean, por la reaparición de esos saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados se hace crítica*”. Foucault, Michel (2000: 21).

¹ El sector de Cazucá se encuentra ubicado al suroccidente de Bogotá, en el municipio de Soacha. Limita al oriente con la localidad de Ciudad Bolívar y al noroccidente con la de Bosa. Este sector está compuesto por catorce barrios aproximadamente y lo habitan comunidades consideradas en alto riesgo social, víctimas del desplazamiento económico y político. La mayor parte de la población que se instala en El Progreso proviene de diferentes barrios de Bogotá y de otras zonas del país, como Tolima, Valle, Huila, Llanos Orientales, Antioquia, Cúcuta, Quindío, Chocó, Guaviare y algunos municipios de Cundinamarca que, por múltiples causas, se ha visto obligada a abandonar sus sitios de procedencia. Entre ellas se destaca el desplazamiento forzoso por el conflicto armado, el traslado de personas del campo hacia las ciudades con expectativas de mejorar el nivel de vida, o la necesidad de adquirir una vivienda propia.

² Nos parece importante abordar la noción genealógica de saber-poder expuesta desde Foucault, en la cual el ejercicio del poder necesita de

y entonces yo traía a mi marido enfermo, entonces yo no pagué eso sino que me lo regalaron”³. Otro ejemplo de negociación de lotes lo representa el caso de don Alirio.

... Entonces ya por ahí me encontré a un amigo, de años, que lo vi por ahí, dijo: -mano, suba de ahí pa’riba que por ahí hay una bandera y verá que le dejan los lotes baratos, y estaba la bandera del M-19, venimos de por allá de la guerra, y venir ahí cuando un escolta y eso me miraba, y yo “buenas tardes”, y él “¿qué quiere?”. “No, que yo estoy interesado en un lotecito”. Pero ya un tipo “malacaro” con ganas de disparar, entonces ya salió otro y se dejó hablar, y le caí bien; yo ese día llevé una perra doberman, yo la llevaba suelta, entonces yo creo que yo no le caí muy bien, le cayó muy bien fue la perra, empezó a acariciarla y que estaba muy bonita. “¿Y usted por qué quiere el lote?”. “Yo soy muy pobre, hermano, yo inclusive tengo a mi familia y no tengo dónde vivir”. “Vaya, escoja cualquier lote, y después vamos y negociamos la perra”. Y al fin se quedó con la perra”⁴.

Vemos que mientras en unos casos los lotes fueron regalados, como en el de doña María Calderón, en otros los lotes fueron obtenidos a muy bajo costo, como ocurrió con don Alirio. Sin embargo la finalidad era la de hacer posesión inmediata de los terrenos.

La disputa por estos terrenos la podemos explicar a lo largo de tres procesos de ocupación. El primero tiene su origen hace aproximadamente cincuenta años, cuando fueron abandonados por sus primeros propietarios de origen español, quienes poseían una gran hacienda que comprendía alrededor de 720 hectáreas que cubrían lo que hoy son barrios como Sierra Morena, Potosí, Santo Domingo-Soacha, Ciudadela Sucre y El Progreso, entre otros. Posteriormente cuando estaba en el Concejo el señor Rafael Forero Fetecua escribió a nombre suyo la posesión de 120 hectáreas de dicho terreno, generando un conflicto entre los hijos de Forero Fetecua y los españoles.

El segundo proceso de posesión es protagonizado por los reinsertados del M-19 quienes al ser ubicados por el Estado en la parte de arriba de Altos de Cazucá, en

el barrio Santo Domingo-Ciudad Bolívar, toman posesión de las zonas bajas y obsequian y venden lotes a bajo precio.

El tercer proceso lo comprende la participación de los habitantes que negociaron con el M-19. Algunas de estas personas al posesionarse empezaron a invadir lotes (“lotiar”), y a venderlos a personas que continuamente estaban llegando a esta zona por motivos de desplazamiento socioeconómico y de violencia política y compraban lotes de hasta 80.000 pesos⁵.

Los primeros habitantes

El desplazamiento socioeconómico representa la principal razón por la cual llegaron al barrio sus primeros habitantes. “Llegué al barrio por consecuencia de... cómo le dijera... Llegamos por consecuencias de vía económica, por lo primero...”⁶. Un segundo elemento, estrechamente ligado a lo anterior, lo representa el desplazamiento forzoso por la violencia política. “... nosotros llegamos aquí a aventurar porque nosotros trabajábamos en Caquetá en una finca, entonces nosotros por miedo de la guerrilla tocó venimos para acá, por miedo de nuestros niños nos vinimos a aventurar, ya gracias a mi Dios ahí vamos”⁷. Es importante resaltar que estas razones por las cuales las clases menos favorecidas se ven obligadas a habitar barrios como El Progreso no están desligadas de las problemáticas que afronta la sociedad colombiana en la actualidad.

A finales de 1994, en búsqueda de un “ranchito” y de un espacio que les permitiera hallar solución a parte de sus problemas llegan al barrio los primeros habitantes, quienes están representados por personajes como don Luis Tolé, el señor Valderrama y Orinson Oviedo, quienes llegaron con sus familias y se instalaron en el terreno donde actualmente se encuentra la escuela:

ahí en donde era la escuela actualmente, parecíamos como los chibchas que vivíamos en círculo, ¿cierto?, esto era así como una subidita y eso era bonito donde es el parque ahorita y vivíamos donde es hoy la escuela, Orinson vivía más abajo

³ Entrevista a doña María Calderón.

⁴ Entrevista a don Alirio González.

⁵ Información obtenida por un habitante del barrio que por razones de seguridad oculta su nombre.

⁶ Entrevista a doña María Calderón de Sánchez.

⁷ Entrevista a doña Esmeralda Castro.

y el señor Tole al frente y don Valderrama al pie de nosotros, entonces vivíamos así como en círculo, así empezamos y ahí entonces empezó la gente a llegar al fondo aquí⁸.

Este momento es bastante representativo para sus primeros habitantes ya que allí se conocieron unos a otros para dar paso a un proceso de socialización. Podemos notar que para los primeros habitantes el hecho de llegar al terreno e instalarse representa un gran logro, que se puede constatar en la emoción y entusiasmo con que narran los hechos.

El terreno en donde se ubicaron los fundadores del barrio El Progreso se caracterizaba por ser una zona pendiente en que la vegetación era abundante y estaba compuesta por pinos, fique y plantas silvestres continuas a la laguna Terreros. *“Solo barranco no había así, nosotros vinimos primero, había solo pinos y los vinieron tumbando”⁹. “Puro monte y árboles... o sea lo que nos entregaron de la orilla de la carretera pa’riba, todo eso era loma y puras matas y así de fique...”¹⁰*. La vegetación abundante de la zona se vio afectada directamente tras la llegada de los nuevos pobladores, quienes se vieron en la necesidad de tumbiar árboles para poder dar espacio a sus viviendas, contribuyendo también a la contaminación de la laguna con las aguas negras.

Una metodología que se construye a través de la investigación

Antes de entrar en detalles respecto a la metodología llevada a cabo en la investigación, consideramos pertinente señalar la importancia de la historia oral en cuanto posibilitadora de prácticas de resistencia frente a una pedagogía actual donde impera un culto a la razón y al tecnicismo, donde lo lúdico y la imaginación en la mayoría de los casos pasan a un segundo plano¹¹. La

historia oral, al ser asumida en tanto instrumento innovador en nuestras prácticas pedagógicas, nos puede llevar a una serie de actividades que hasta ahora no han tenido lugar en la escuela tradicional, nos lleva a pensar otra escuela, donde la elaboración de dibujos, caricaturas y maquetas de una manera creativa, cobra un carácter artístico y da rienda suelta a la imaginación, y el comunicarse con sus compañeros y vecinos estimula el respeto por el otro, por su diferencia y sobre todo crea lazos de solidaridad dentro de la comunidad. Así, en la investigación no se abordó de manera rígida una metodología preestablecida y única, sino que a partir de unos parámetros teóricos, de las sugerencias de maestros, compañeros y de la comunidad misma, construimos el objeto de investigación.

Así, teniendo en cuenta que gran parte de las investigaciones hechas a través de la historia oral han sido realizadas por adultos y jóvenes de secundaria, la particularidad de este proyecto se encuentra en la participación activa de niños y niñas de cuarto y quinto grado. Con ello buscamos alejarnos de visiones un tanto reduccionistas acerca de la niñez, visiones que desafortunadamente tienen vigencia en nuestra pedagogía contemporánea que ve en los niños pequeños sujetos poco capaces y poco responsables. Con esta propuesta además queremos mostrar total oposición a la noción de infancia como carencia y a la concepción de escuela como lugar en el que se encauzan conductas y se producen individualidades¹². Pese a las particularidades propias del sector, pues nos encontramos ante niños y niñas que desde temprana edad han sido afectados por la guerra, el desplazamiento económico y político, el maltrato físico y psicológico, asumimos a los niños como inquietos investigadores, como sujetos críticos que proponen, desde sus vivencias y relaciones sociales, a la escuela como espacio de creación. A continuación exponemos los pasos que seguimos en esta propuesta pedagógica.

⁸ Entrevista a doña María Calderón.

⁹ Entrevista a Luz Stella Solano.

¹⁰ Entrevista a doña María Calderón.

¹¹ *“Es evidente la vocación ‘civilizadora’ que ha tenido la pedagogía en el país, vocación que en el presente siglo se ha vivido como un afán racionalizador y modernizador, y como exclusión de aquellas dimensiones de la subjetividad que se han considerado peligrosas para la autoridad eclesíástica y de razón científica, para el progreso y el orden social. Tanto la educación pública como la privada se han guiado por la finalidad de formar a un individuo con la suficiente autonomía para que participe en los procesos de producción económica, así como en los rituales de democracia representativa, pero ignorando o desvalorizando*

las dimensiones humanas de la imaginación y los sentimientos, sobre las cuales se ha tenido una clara desconfianza, desde la pedagogía clásica de las facultades hasta nuestros días”. Sáenz Obregón, Javier (2003: 47).

¹² No siempre se ha pensado la infancia separada del mundo de los adultos; esta noción es propia de la modernidad y en ello la escuela desempeñó un papel protagónico. Así, para Aries (1987: 63), en la edad media *“(...) los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos”.*

Elaboración de una autobiografía

Este paso hace parte de la fase preparatoria de investigación, en donde los estudiantes preguntan sobre su pasado. Cada estudiante, con base en un cuestionario elaborado colectivamente en el aula, indaga con ayuda de sus padres sobre sus primeros años de vida.

Las dificultades encontradas se ven reflejadas en la actitud apática que demostraron algunos estudiantes hacia la actividad, sumada al bajo interés de los padres en ayudar a responder la entrevista. Los estudiantes motivados en la investigación en gran parte vivían en el barrio y sus padres pertenecían a los primeros grupos de habitantes.

Entrevistas a sus compañeros

Esta actividad hace parte de la fase inicial de la investigación en donde el estudiante se sigue familiarizando con la entrevista como recurso para lograr respuestas a sus inquietudes históricas. Cada estudiante preguntó, con base en un cuestionario elaborado previamente, aspectos sobre la vida de sus compañeros. Posteriormente se socializó con los demás estudiantes durante la clase.

Con esta actividad logramos que los estudiantes se escucharan unos a otros y se conocieran, mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives? ¿Con quién vives?

Entrevistas a padres y vecinos sobre los orígenes del barrio

Esta actividad hace parte de la segunda fase de investigación en la que los estudiantes, al elaborar en clase un cuestionario con la ayuda del profesor, identifican los temas a desarrollar. Estas entrevistas las realizaron de manera individual a sus familiares y vecinos, con preguntas como: ¿Cómo era el barrio antes? ¿Había escuela? ¿Cómo eran las calles? ¿Había agua? ¿Había luz? Teniendo en cuenta las respuestas, se identificaron las problemáticas del barrio más representativas, entre las que encontramos las deficiencias en servicios públicos y en educación. Además se identificaron sujetos protagonistas relacionados con la fundación del barrio, y de esta manera tanto los profesores como los estudiantes pudimos identificar los personajes claves para el desarrollo de la investigación y así mismo constituir el grupo investigador con los estudiantes, teniendo en cuenta el grado de interés de estos.

Entrevistas a los primeros habitantes del barrio

Antes de iniciar esta actividad, se realizó un ejercicio en el que se explicó a los estudiantes de manera sencilla algunas de las técnicas para hacer una entrevista¹³. También se llevó a cabo una breve explicación sobre el uso de la grabadora como instrumento importante para las entrevistas; los estudiantes escucharon entre sí sus voces, lo cual representó para muchos de ellos una interesante experiencia y contribuyó a motivarlos para realizar entrevistas. Posteriormente con los estudiantes realizamos las entrevistas en la escuela y en algunas casas de los entrevistados. Los primeros entrevistados fueron profesores y colaboradores de la escuela y luego los líderes comunitarios y algunos fundadores. Las dificultades durante esta actividad fueron realmente escasas ya que los entrevistados mostraron interés y disponibilidad en la realización del trabajo, pues las entrevistas les permitían revivir o recordar momentos gratos en los que su esfuerzo y sufrimiento se vieron compensados con la conformación del barrio.

Sistematización de la información

Luego de que los estudiantes realizaron las entrevistas a los primeros habitantes del barrio, se procedió con la ayuda de los profesores a sistematizar la información recogida. Por grupos, profesores y estudiantes escucharon las grabaciones y dieron respuesta por escrito a las preguntas del cuestionario elaborado previamente. Con base en la información recogida, los niños redactaron por escrito un cuento acerca de los inicios del barrio.

Recorrido con los estudiantes por el barrio

Esta actividad se encuentra sustentada bajo los elementos de la geografía de la percepción, en donde los estudiantes y profesores realizamos un recorrido por el barrio identificando tanto las principales problemáticas como los sitios más representativos para los estudiantes; al finalizar el recorrido los estudiantes realizaron un mapa del barrio en el que plasmaron dichos sitios, entre los que se encuentran la casa de Nelson (profesor de la comunidad), la gallera, la escuela y la laguna.

¹³ Para hacer una entrevista se debe empezar con preguntas sencillas sobre hechos y acontecimientos, manejar el orden de las preguntas con flexibilidad, dar suficiente tiempo a los entrevistados para pensar sobre las preguntas y no interrumpirlos.

...actividad para parte de la mente socializada. El trabajo con mapas mentales nos permitió acercarnos a la subjetividad de nuestros estudiantes, siempre la visión homogénea propia de la investigación cuantitativa. Los mapas muestran las asociaciones que los niños hacen del espacio de su barrio, los lugares más seguros, los lugares peligrosos, etc. La escuela, la iglesia, la plaza y el propio casa. Los sentimientos de todos estos lugares se hacen visibles en la socialización que los alumnos hacen con el profesor. En la conversación a la escuela de los niños, los mapas mentales sirven como un instrumento de comunicación y de aprendizaje. A través de los mapas de los niños, de sus familias y comunidad se pueden descubrir mediante cada uno de los países descriptos anteriormente, se hicieron visibles algunas de las pautas representadas en estos mapas mentales. ¿Por qué como el profesor Fernando Molina, representante de la Junta de Acción Comunal y los líderes locales? Así mismo, encontramos algunas asociaciones que a la comunidad que se relacionan con el espacio de los niños.

Elaboración de mapas mentales

...actividad para parte de la mente socializada. El trabajo con mapas mentales nos permitió acercarnos a la subjetividad de nuestros estudiantes, siempre la visión homogénea propia de la investigación cuantitativa. Los mapas muestran las asociaciones que los niños hacen del espacio de su barrio, los lugares más seguros, los lugares peligrosos, etc. La escuela, la iglesia, la plaza y el propio casa. Los sentimientos de todos estos lugares se hacen visibles en la socialización que los alumnos hacen con el profesor. En la conversación a la escuela de los niños, los mapas mentales sirven como un instrumento de comunicación y de aprendizaje. A través de los mapas de los niños, de sus familias y comunidad se pueden descubrir mediante cada uno de los países descriptos anteriormente, se hicieron visibles algunas de las pautas representadas en estos mapas mentales. ¿Por qué como el profesor Fernando Molina, representante de la Junta de Acción Comunal y los líderes locales? Así mismo, encontramos algunas asociaciones que a la comunidad que se relacionan con el espacio de los niños.



...actividad para parte de la mente socializada. El trabajo con mapas mentales nos permitió acercarnos a la subjetividad de nuestros estudiantes, siempre la visión homogénea propia de la investigación cuantitativa. Los mapas muestran las asociaciones que los niños hacen del espacio de su barrio, los lugares más seguros, los lugares peligrosos, etc. La escuela, la iglesia, la plaza y el propio casa. Los sentimientos de todos estos lugares se hacen visibles en la socialización que los alumnos hacen con el profesor. En la conversación a la escuela de los niños, los mapas mentales sirven como un instrumento de comunicación y de aprendizaje. A través de los mapas de los niños, de sus familias y comunidad se pueden descubrir mediante cada uno de los países descriptos anteriormente, se hicieron visibles algunas de las pautas representadas en estos mapas mentales. ¿Por qué como el profesor Fernando Molina, representante de la Junta de Acción Comunal y los líderes locales? Así mismo, encontramos algunas asociaciones que a la comunidad que se relacionan con el espacio de los niños.

Fernando Molina
Sin título
Tinta china sobre papel

...actividad para parte de la mente socializada. El trabajo con mapas mentales nos permitió acercarnos a la subjetividad de nuestros estudiantes, siempre la visión homogénea propia de la investigación cuantitativa. Los mapas muestran las asociaciones que los niños hacen del espacio de su barrio, los lugares más seguros, los lugares peligrosos, etc. La escuela, la iglesia, la plaza y el propio casa. Los sentimientos de todos estos lugares se hacen visibles en la socialización que los alumnos hacen con el profesor. En la conversación a la escuela de los niños, los mapas mentales sirven como un instrumento de comunicación y de aprendizaje. A través de los mapas de los niños, de sus familias y comunidad se pueden descubrir mediante cada uno de los países descriptos anteriormente, se hicieron visibles algunas de las pautas representadas en estos mapas mentales. ¿Por qué como el profesor Fernando Molina, representante de la Junta de Acción Comunal y los líderes locales? Así mismo, encontramos algunas asociaciones que a la comunidad que se relacionan con el espacio de los niños.

Elaboración de mapas mentales

Esta actividad hace parte de la fase de socialización. El trabajo con mapas mentales nos permitió acercarnos a la subjetividad de nuestros estudiantes, romper la visión homogenizante propia de la investigación cuantitativa. Los mapas mostraron las apropiaciones que los niños hacían del espacio de su barrio; los lugares más representativos para ellos eran la escuela, la laguna, la gallera y su propia casa. Lo representativo de todos estos lugares se hizo visible en la socialización que fue plasmada por un mural realizado por los estudiantes a la entrada de la escuela, lugar –valga decirlo– visible a la entrada del barrio. Con esta actividad fuera del aula se logra una vez más que los estudiantes exploten su creatividad en la pintura y se encuentra en ellos verdaderos artistas. La actitud de la mayoría de los estudiantes fue de interés y emotividad ante el trabajo, y de esta manera se reforzó el sentido de pertenencia al barrio.

Elaboración de maquetas

Esta actividad, propia del proceso de socialización, se caracterizó por la integración del trabajo teórico, logrado por los estudiantes durante las entrevistas, con el trabajo práctico en el que los niños representaron mediante maquetas al barrio en sus inicios y en la actualidad. Una vez más con esta actividad logramos explotar la creatividad y talento de los estudiantes quienes mostraron gran habilidad en el manejo de la greda y la plastilina, como se pudo apreciar en la elaboración de las maquetas. Entre las figuras más representadas en las maquetas encontramos el burro, como el primer medio de transporte de agua a sus casas, la cancha de fútbol, la escuela y la laguna.

Museo comunitario

El espacio del museo sirvió para que estudiantes y profesores socializáramos algunos de los resultados más representativos de la investigación, como maquetas, escritos de los estudiantes, mapas mentales y fotos prestadas por los primeros habitantes del barrio, en donde se muestran sus inicios. La comunidad asistió con interés a la exposición del museo en donde los primeros habitantes pudieron reunirse para recordar las primeras épocas del barrio y los nuevos habitantes pudieron informarse y concientizarse sobre el esfuerzo con que se creó. Esta actividad fue acompañada de

actos culturales en los que participaron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y los vecinos del barrio y sus alrededores.

A través de los relatos de los niños, de sus familias y comunidad en general, expresados mediante cada uno de los pasos descritos anteriormente, se hicieron visibles relaciones de poder representadas en sujetos e instituciones. Sujetos como el profesor Nelson Pájaro, representantes de la Junta de Acción Comunal y los llamados loteros¹⁴. Así mismo encontramos instituciones externas a la comunidad que se instalaron aquí a partir de diferentes intereses; entre ellas se encuentran el Ejército Nacional¹⁵, la Universidad Pedagógica Nacional, organizaciones no gubernamentales como Médicos Sin Fronteras y la Fundación Dos Mundos; así mismo la presencia del M-19 que desde su desmovilización estaba como organización política en el sector.

La organización barrial en sus inicios se expresa en la consecución de un pedazo de tierra donde vivir, la obtención de los servicios básicos de agua y luz y la posterior lucha por la construcción de una escuela. En cada uno de estos momentos, narrados por la comunidad misma, se hacen visibles poderes locales y formas organizativas a través de la autogestión; así, dos miembros del barrio que participaron en sus inicios afirmaron:

Para conseguir el agua entre las quince familias que habíamos, alguien donó un cuadro como que de mil pesos, con eso compramos una manguera, nos dieron un derecho de agua por noche, ese fue el primer servicio de agua que tuvimos [...] En cuanto a la luz, nos tocó ir a un barrio vecino, fuimos unos diez muchachos y nos tocó robar el cable porque no teníamos plata y la “contrabandeamos” del Luis Carlos Galán, venía la luz como a unos treinta voltios que era muy poquitico, como a los seis meses yo compré más cable y la “contrabandeamos” de Ciudadela Sucre, de ahí nos echaron al ejército y nos tildaron de guerrilleros, qué fue lo que no nos dijeron, pero de todas maneras quedamos con luz.

¹⁴ Así se llamaba a las personas que invadían terrenos y luego los vendían a quienes buscaban un lote en el sector.

¹⁵ El Ejército Nacional estuvo a cargo de la escuela, algunos soldados cumplieron funciones de maestros, hasta la llegada de profesores practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional en 1998.

Invitación a pensar otra escuela y otra forma de ser maestro

Siguiendo la línea de teóricos de la pedagogía crítica como Henry Giroux y Peter McLaren, vale la pena resaltar la categoría de 'resistencia', *"que examine las escuelas como lugares sociales de lucha y contestación, particularmente de los grupos excluidos y subalternos"* (Gantiva, 2001). Es pertinente señalar la conformación de unas culturas políticas que tengan presente las diferentes representaciones de los estudiantes en la actualidad, sus bailes, canciones, fiestas, juegos, que desde su vivir diario construyen esas nuevas redes que se cruzan con la realidad social en la que vivimos. *"Allí, en las esquinas de las calles, se fraguan nuevos mundos simbólicos que representan lo político y que contestan al sistema de una manera sui géneris que no está al alcance de la comprensión de los adultos"* (Herrera y Pinilla, 2001: 90).

Una falla en la que constantemente incurre la escuela es la de alejarse de los saberes, símbolos y lenguajes con los cuales el joven interpreta el mundo, pues el mundo de los adultos aplasta e ignora las apropiaciones que los estudiantes tienen sobre su sociedad. La escuela debe ocuparse de este mundo juvenil para que el estudiante encuentre en ella un espacio realmente significativo para su vida, que le permita asumir de forma crítica y reflexiva su entorno, donde se construyan espacios que replanteen las prácticas democráticas y pueda formarse como un sujeto realmente participativo en los diferentes ámbitos de su sociedad.

Es importante que veamos en el sentir y vivir cotidiano del estudiante un aliado en la formación de una cultura totalmente diferente a la impuesta desde las lógicas del poder dominante. Nuestra responsabilidad como trabajadores culturales está en romper con los paradigmas de cultura trazados desde las elites y hacer de la escuela el escenario donde las distintas redes e interacciones de tipo cultural representadas en sus actores permitan crear una cultura distinta que proponga alternativas a las problemáticas de pobreza, violencia y discriminación inmersas en nuestra sociedad, lo que nos obliga a tener una mente crítica, abierta y flexible en nuestra labor como trabajadores de la cultura.

Es pensar una educación que va más allá del aula o de la escuela y acercarnos hacia nuestra cotidianidad y la del estudiante, acercarnos a sus representaciones culturales, a su simbología y construir un ambiente de crítica y propuestas desde la diferencia, mediante el diálogo

donde reconozca el saber del otro y lo someta a consideración frente a mi saber. Es necesario terminar con la disociación entre el discurso económico homogenizante neoliberal y las identidades del común de la gente, tal y como lo expresa Jesús Martín-Barbero (2002:21): *"De entrada yo diría que lo que tenemos hoy es una política incapaz de poner en comunicación los mundos de vida de las identidades y la construcción del sentido con el mundo de la economía (de la producción y el mercado)"*. Allí está uno de los desafíos para la educación.

A través de la investigación, y como profesores "novatos" que nos enfrentábamos por vez primera ante el ejercicio de una práctica docente¹⁶, encontramos nuevas formas de hacer escuela, donde los elementos teóricos tomados de Sitton y de la educación popular se fueron adecuando a las particularidades propias de una comunidad, con la que igualmente nos acercamos y convivimos, a veces más de doce horas diarias. Allí nos acercamos a una realidad distinta de la nuestra y fuimos entablando ese diálogo de saberes con la comunidad, con maestros que pertenecían a esta y cuya preparación estaba dada en los saberes que les había dado la vida misma. Así, desde nuestras prácticas nos asumimos de una manera distinta, no éramos los profesores que llegaban a las 7 a. m. a dar la clase y luego se iban al medio día después de impartir conocimiento; nos convertimos en amigos, confidentes, padres y hasta líderes comunitarios.

Encontramos una nueva identidad dada desde nuestra profesión, desde nuestro saber específico, y desde una concepción política particular. Entendimos además una educación que va más allá del aula o de la escuela y nos acercamos hacia nuestra cotidianidad, la del estudiante y su entorno, donde cuentan sus representaciones culturales, su simbología, y construimos además un ambiente de crítica y propuestas desde la diferencia y mediante el diálogo.

Así, la investigación nos llevó a reconocernos como lo que alguna vez el Movimiento Pedagógico denominó *trabajadores de la cultura*, como transformadores y, en este sentido, buscamos salirnos de tecnicismos y reconocernos en nuestro saber pedagógico. *"Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación; no obstante*

¹⁶ Es importante recordar que en ese momento hacíamos nuestra práctica docente como estudiantes de ciencias sociales.

no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos que subyacen a estos modelos [...] A partir de una falsa defensa de la objetividad, los maestros son llevados a alejarse de sus propias historias, experiencias y valores, dado que estos afectan y moldean" (Giroux, 1998: 85). Se trata de reconocernos como investigadores afectados por una sociedad, una cultura, unos discursos donde tenemos intereses, amores, pasiones, afectos y desafectos que nos impulsan a buscar una transformación por medio de una investigación alejada de la erudición y cercana de la cultura, de la comunidad. ■

Referencias

ARIES, Philippe. 1987. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

FOUCAULT, Michel. 2000. Clase del 7 de enero de 1976. En: *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

GANTIVA SILVA, Jorge. 2001. "De la teoría crítica a la pedagogía radical". *Revista Educación y Cultura*, No. 59. Bogotá: Fecode.

GIROUX, Henry. "Las políticas de educación y cultura". En: GIROUX, Henry y McLAREN, Peter. 1998. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño Dávila Editores.

HERRERA, Martha Cecilia y PINILLA, Alexis Vladimir. 2001. "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia" En *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2002. "Política y comunicación. Des-figuraciones de la política y nuevas figuras de lo público". *Revista Foro*, No. 45, Bogotá.

SÁENZ OBREGÓN, Javier. 2003. "Hacia una pedagogía de la subjetivación". En *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio y Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Diálogo del conocimiento

*En las noches mestizas que subían de la hierba,
Jóvenes caballos, sombras curvas, brillantes,
Estremecían la tierra con su casco de bronce.*

*Después, entre grandes hojas, salía lento el mundo.
La ancha tierra siempre cubierta de piles soles.*

Aurelio Arturo, *Morada al Sur*

El artículo de Víctor Manuel Rodríguez Murcia y Gilberto Eduardo Vásquez Arias relata un proceso de recuperación de la memoria del barrio El Progreso; para ello se vale de una metodología investigativa de acción participativa, especialmente con niños de cuarto y quinto grado. Los autores quieren destacar la historia oral como instrumento que hace visibles identidades y saberes constitutivos de las comunidades; así se pretendió recuperar la historia desde una serie de procedimientos que permitían a los niños investigadores autorreconocerse, reconocer a sus pares, descubrir los orígenes del barrio, reconocer a los fundadores, y reubicarse geográfica-espacialmente desde una conciencia histórica autorreconstruida. Además, los noveles científicos de cuarto y quinto grado vivieron un proceso de interpretación desde la recreación de los resultados de la investigación realizada a partir de una expresión artística, al igual que un informe científico propiamente dicho; por último surgió un museo histórico en donde se involucraron también padres y maestros, consolidando un proceso que avanza más allá del trabajo realizado por los niños.

Destaco de esta investigación dos aspectos en particular: en primer lugar, la constitución de semilleros de investigación evidenciados en la sistematización de un método seguido y reflexionado con los estudiantes de primaria, pero, más allá del método, es admirable el impacto del camino recorrido, ya que implicó o implica en los niños y niñas reconocerse como sujetos dentro de una comunidad de sujetos, es decir, el ejercicio científico propició los espacios y las herramientas para que los niños se formen y además formen a otros; así se impulsa la autonomía y la adquisición de conocimientos situados y contextualizados, y no solo se crece científicamente en conocimientos y competencias, sino en espacios políticos, éticos, ciudadanos, lingüísticos y estéticos, lo cual permite la constitución de sujetos de conocimiento, de lenguaje y de acción.

En segundo lugar, destaco el espacio creativo, tanto lingüístico como plástico, sobre todo porque a partir de los relatos recolectados, percibidos y analizados, se funda el mundo, los niños investigadores se abren a la creación de su cosmos barrial y allí restablecen las dinámicas de poderes humanos, de conflictos, de luchas, de resistencias, de emancipaciones y de conocimiento de su espacio geográfico, ya que por medio de los impactos de la investigación se logra descifrar el punto determinante de giro entre el *no existir* y la creación del espacio-tiempo-historia en que se habita, sorteando la pregunta vital: ¿de dónde venimos?, la cual permite una disposición más mesurada para la pregunta siguiente: ¿hacia dónde vamos? Es importante decir que este proceso problematizador en niños de cuarto y quinto grado del barrio El Progreso adquiere un matiz diferente, ya que se parte de la emergencia de lo propio y por tanto se convierte en una propuesta frente a lo hegemónico o universalizante.

Julio Alexander Bernal Chávez